

PEDAGÓGUSKÉPZÉS AZ ADATOK TÜKRÉBEN

SZEMERSZKI MARIANNA

Beérkezett: 2022. december 28., elfogadva: 2023. január 15.

A tanulmány nemzetközi kitekintésben vizsgálja a hazai pedagógusképzés jellegzeteségeit és annak változásait az utóbbi évtizedben. Statisztikai adatok felhasználásával bemutatja, hogyan alakul a pedagógusképzésben tanuló hallgatók, illetve a képzésre jelentkezők és felvettek létszáma Magyarországon, kitérve a képzési rendszer átalakulásából és az egyéb jogszabályi változásokból eredő hatásokra is. A képzést választók belső összetétele nem csupán a képzési jellemzők alapján mutat jelentős eltérést, hanem az egyes képzési formákra jelentkezők és felvettek középiskolai jellemzői és a felvételi eredmények szempontjából is heterogénnek tekinthető.

Kulcsszavak: pedagógusképzés, jogszabályi környezet, felvételizők jellemzői

The study examines the characteristics of initial teacher education and their changes over the last decade. Using statistical data, it shows how the number of students, applicants and admittants to initial teacher education in Hungary is evolving, including the effects of the transformation of the training system and other legislative changes. The internal composition of those who choose teachers training not only varies significantly by training characteristics, but is also heterogeneous in terms of the secondary school characteristics of applicants and entrants and in terms of admission results.

Keywords: teacher education, legislative environment, features of admittants

Bevezetés

A pedagógushiány napjaink oktatásügyének egyik égető problémája, nem csupán Magyarországon, hanem világszerte. Már a 2000-es évek elejétől kezdve számos olyan tanulmány látott napvilágot, amelyek azt vizsgálja – többnyire egy adott ország oktatási rendszerére fókuszálva, időnként nemzetközi összehasonlításban –, vajon milyen okok vezetnek a tanárihiányhoz és hogyan lehetne azt orvosolni (*Darling-*

Levelező szerző: Szemerszki Marianna, oktatáskutató. E-mail: mszemerszki@gmail.com

Hammond 2000; Lonsdale–Ingvarson 2003; Sutchter–Darling–Hammond–Carver–Thomas 2019). Az okok között értelemszerűen szinte valamennyi esetben felmerül a pálya vonzóképesége, ezen belül annak vizsgálata, hogy vajon megfelelő számú és – a szaktárgyi megoszlást is figyelembe véve – megfelelő minőségű új szakembert tud-e bevonítani, felkészíteni és kibocsátani a felsőoktatási rendszer annak érdekében, hogy pótolja a pályaelhagyás vagy a nyugdíjazás miatt kilépő pedagógus-munkaerőt. A nyugdíj előtt állók arányát tekintve nemzetközi összehasonításban Magyarország nem áll túl jól, tekintve, hogy 2019-es adatok szerint az 50 éves vagy annál idősebb pedagógusok aránya hazánkban az egyik legmagasabb, mind az alapfokú, mind a középfokú képzésben 45% körüli, ami az OECD-átlagot mintegy 10 százalékponttal meghaladja. (OECD 2021, *Figure D5.3*, pp. 401.)

Az Eurydice rendszeresen szolgáltat információkat, készít jelentéseket az európai oktatási rendszerekről. Egyik legutóbbi jelentése (*Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being*) a pedagógusok helyzetébe enged betekintést, lehetőséget adva arra, hogy összehasonlítható módon vizsgálhassuk meg a pedagógusok helyzetét Európa számos országában. E kiadványból kiderül, hogy a megvizsgált 35 oktatási rendszer többségét (27 ország / rendszer) érinti a pedagógushiány, Magyarország ugyanakkor ezen belül azon legrosszabb helyzetű országok között található, ahol egyidejűleg magas az 50 év feletti pedagógusok aránya, és alacsony a kezdő pedagógusok száma is (részben a pálya vonzóképeségének csökkenése, részben a magas lemorzsolódási szint miatt), ami arra enged következtetni, hogy a pedagógushiány hosszú távúnak ígérkezik, ha nem történik mielőbbi beavatkozás (Eurydice 2021, *Figure 1.1*, pp. 31).

Tanulmányunkban képzési oldalról vizsgáljuk meg a pedagóguslétszám kínálati jellemzőinek várható alakulását. 2016-ban jelent meg egy átfogó jellegű kötet a pedagóguskutatásokról, benne egy tanulmánnyal a pedagógushallgatók létszámának alakulásáról, a pályára jelentkezők és felvettek összetételéről, motivációiról (Kállai–Szemerszki 2016). Jelen tanulmány épít az akkori adatokra és megállapításokra, kiegészítve azt a legfrissebb trendekkel, illetve kitekintéssel a nemzetközi adatokra.

Nemzetközi adatok

A pedagóguslétszám keresleti és kínálati adatainak számszerű vizsgálata nemzetközi összehasonításban csak korlátozottan lehetséges, részben a megfelelően összehasonlítható adatok hiánya miatt, részben amiatt, mert azokat az eltérő társadalmi-gazdasági feltételrendszeren túlmenően árnyalják a pedagógusképzési rendszerek, illetve az oktatási rendszerek sajátosságai is. Ilyen például az, hogy az egyes országokban mekkora a pedagógusmunkát segítők (pl. pedagógiai asszisztensek) aránya, és ők milyen kompetenciákkal bírnak, milyen feladatokat végrehajtva segítik a tanítást végző szakképzett pedagógusok munkáját. Sok országban a tanítást segítő, pedagógusvégzettséggel nem rendelkező szakemberek számottevő részét képezik az iskolai munkaerőnek, az Egyesült Államokban és az Egyesült Királyságban 2010-ben 1000 diákra az alap- és középfokú oktatásban átlagosan 15,5 pedagógiai segítő munkatárs jutott. (OECD 2012, *Table D2.4*, pp. 453.) A szakirodalmi adatok szerint az iskolai segítő munkatársak száma és aránya sok országban az utóbbi időben egyre inkább növekvő, ami részben összefüggésben van az inkluzív oktatás elterjedésével és azzal az igénnyel, hogy a tanulók nagyobb fokú, személyre szóló figyelmet kaphassanak az iskolarendszerben. Meg

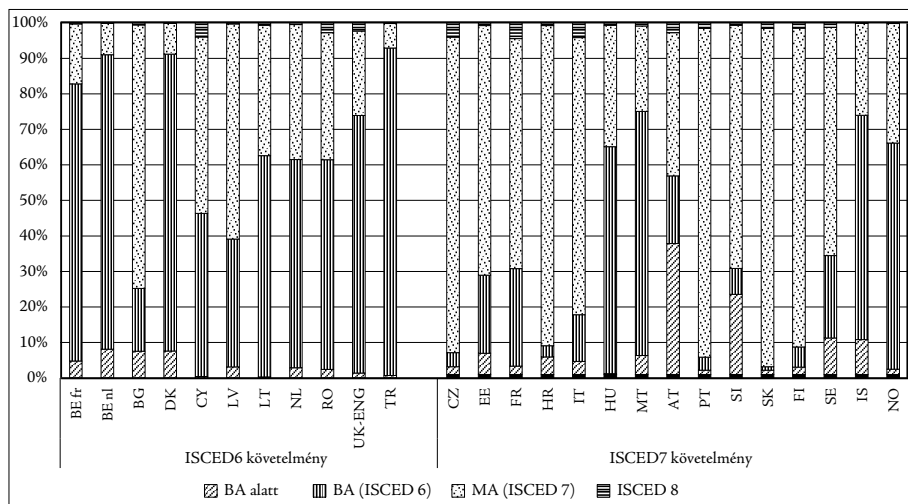
kell azonban jegyeznünk, hogy a segítő munkaerő szerepköre sokféle és országonként, decentralizált rendszerekben intézményenként, tartományonként is eltérő lehet, mint ahogy a pedagógusok és az őket szakmailag segítők szerepe és felelősségi köre közötti határvonal sem mindig éles (Navarro 2015). Egyes országokban, intézményekben a pedagógiai munkát segítők munkája közelebb áll a pedagógusokat helyettesítő szerepkörhöz, a legtöbb esetben azonban a szerepük jóval inkább kiegészítő, adminisztratív, technikai jellegű, amivel azonban mégis számottevő segítséget jelentenek a rendszer egésze szempontjából, hiszen jelentős, az oktatáshoz esetenként csak közvetve kapcsolódó terhet képesek levenni a pedagógusok válláról.

Mindez a pedagógusképzés rendszerére vonatkozóan is eltéréseket indukálhat az egyes országokban, hiszen az egyes szerepkörökhöz eltérő képzési követelmények kapcsolódhatnak. Bár a legtöbb európai országban alap- vagy mesterképzésben folyik a képzés oktatási területen, az Eurostat adatai azt mutatják, hogy néhány európai országban ISCED5 szinten, rövid ciklusú képzésben (a hazai felsőoktatási szakképzésnek megfelelő szinten) is képeznek szakembereket az oktatási rendszer számára. Emellett azt is figyelembe kell venni, hogy bár a pedagógusképzés rendszere, vagy legalábbis annak bizonyos aspektusai, pl. a kimeneti követelmények a legtöbb országban központilag szabályozottak, számos országban – részben reagálva a tanárhiányra – többféle alternatív képzési és belépési utat is kínálnak a pedagógusszakmába (Ostinelli 2009).

Jóllehet az oktatás és a felsőoktatás kérdései tagállami hatáskörbe tartoznak, az Európai Unió is stratégiai fontosságú kérdésként kezeli a pedagógusképzést, amit több elemzés és szakpolitikai jellegű dokumentum is alátámaszt. Jelenleg az Unió országainak többségében az alapfokú képzés alsó évfolyamain és az óvodákban dolgozók, kisgyermekneveléssel foglalkozók esetében a pedagóguspályára való belépési feltétel az alapképzés, míg a hazai felső tagozatnak megfelelő képzési formákban, illetve középfokon tanítani kívánók esetében többségében mesterképzéshez kötik a belépést, de vannak országok, ahol itt is elegendő az alapképzés elvégzése. Az Eurydice már említett 2021. évi kiadványa összefoglalóan mutatja be, hogy mely országokban milyen képzési rendszer van érvényben, milyen hosszú idejű tanulmányok szükségesek a tanári képesítés¹ megszerzéséhez. Emellett a legtöbb országban szakmai gyakorlatot is előírnak a tanárképzésben részt vevőknek, ami általában egyéves, illetve 60 kreditnyi tanuláshoz megfelelő időtartam. A képzési programok két fő csoportja a párhuzamos (concurrent) és az egymást követő (consecutive) képzési modell. Az előbbi azt jelenti, hogy a hallgatók párhuzamosan tanulják az elméleti és a szakmai gyakorlati tárgyakat, míg az utóbbi esetében az elméleti szaktárgyi alapot követi a tanári mesterségre való célzott felkészítés. A hagyományos, fősodorba tartozó képzési utakon túl számos országban van lehetőség alternatív képzési utak igénybevételére is, amelyek közül a leggyakrabban előforduló két típus a rövid képzési idejű (1-2 éves) program más jellegű diplomával rendelkezők számára, illetve a munkára alapozott képzés, amikor egy frissen végzett, vagy pár éves munkatapasztalattal rendelkező fiatal számára nyújtanak az oktatásban végzett munkával párhuzamosan képzési lehetőséget a tanári pálya irányába. (Eurydice 2021.)

¹ A jelentés a TALIS felmérés célcsoportját is adó alsó-középfokú oktatásban tanító pedagógusokra fókuszálva mutatja be ezeket.

A képzési rendszerek és a szabályozási rendszerek sokszínűségét mutatja az alsó-középfokon tanító pedagógusok jelenlegi végzettségi szintje is (1. ábra), ami ugyanakkor nyilvánvalóan inkább a múlt képzési rendszereinek egyfajta tükröképeként értékelhető, hiszen a TALIS vizsgálatban szereplő pedagógusok túlnyomó része nem a legfiatalabb korosztályhoz tartozik. Ebből az adatsorból is jól látszik azonban a követelményszintek változása (szigorodása), ami abban is megmutatkozik, hogy a jelenlegi tanárok egy jelentős részének nincs meg az a végzettsége, amit a most a pályára lépőktől követel az adott ország képzési rendszere. Szlovénia és Ausztria az a két ország, ahol a legnagyobb az eltérés, itt jelentős arányban vannak még olyan tanárok, akiknek ISCED6 szintnél alacsonyabb a végzettségük, holott az újonnan ezt a pályát választók számára már a mesterképzési szint a követelmény. Nyilvánvalóan az eltérés jelentős részben abból adódik, hogy az új képzési rendszereket a közelmúltban vezették be, s még nem telt el elegendő idő ahhoz, hogy a tanári állomány jelentős része kicserélődjön a magasabbban képzettekre. Míg uniós szinten átlagosan az alsó-középfokon tanítók 2,7%-a rendelkezik doktori fokozattal, néhány országban (Csehország, Franciaország, Olaszország, Ciprus) a TALIS-vizsgálat célcsoportját adó pedagógusok legalább 4%-a esetében ISCED8 szintű a legmagasabb iskolai végzettség, ami ezekben az országokban leginkább az iskolázottsági szint általános emelkedésével van összefüggésben. (OECD 2019.)



1. ábra: Alsó-középfokon* tanító tanárok megoszlása a legmagasabb iskolai végzettségük szerint, 2018. *Magyarországon a felső tagozatnak megfelelő képzés. Forrás: Eurýdice, a TALIS 2018 nemzetközi tanárvizsgálat alapján

A hazai képzési rendszer főbb változásai

A pedagógusképzés rendszere hazánkban is számos jelentős változáson ment keresztül. Nincs könnyű dolgunk tehát akkor, ha az utóbbi egy-másfél évtized adatait próbáljuk megvizsgálni abból a szempontból, hogy a felsőoktatásban tanulók között mennyien vannak azok, akik pedagógusképzésben vesznek részt, s még nehezebb, ha arra kívá-

1. táblázat: A hallgatói létszám alakulása összesen és a pedagógusképzésben (összes munkarend és nappali munkarend), 2013–2020 őszi félévek

	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20	2020/21
Összes hallgató (fő)	282 296	271 480	259 529	250 707	247 008	245 764	248 704	243 576
ebből: Nappali munkarend (fő)	209 208	203 576	195 419	190 098	187 084	185 278	186 797	182 189
Nappali képzésben tanulók aránya (Összes hallgató)	74,1%	75,0%	75,3%	75,8%	75,7%	75,4%	75,1%	74,8%
Oktatás ISCED terület összes hallgató (fő)	19 880	21 430	23 778	26 469	27 697	28 658	28 947	27 768
ebből: Nappali munkarend (fő)	11 369	12 964	14 503	16 036	16 592	16 839	16 899	16 184
Nappali képzésben tanulók aránya (Oktatás ISCED terület)	57,2%	60,5%	61,0%	60,6%	59,9%	58,8%	58,4%	58,3%
Oktatás terület aránya (összes munkarend)	7,0%	7,9%	9,2%	10,6%	11,2%	11,7%	11,6%	11,4%
Oktatás terület aránya (nappali munkarend)	5,4%	6,4%	7,4%	8,4%	8,9%	9,1%	9,0%	8,9%
Oktatás terület aránya (nem nappali munkarend)	11,6%	12,5%	14,5%	17,2%	18,5%	19,5%	19,5%	18,9%

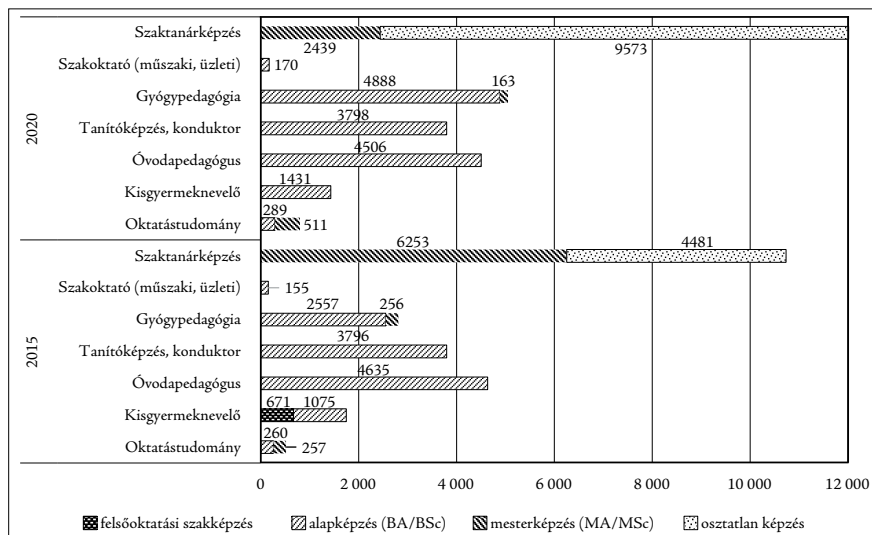
Forrás: <https://dari.oktatas.hu/firstat-index> (1.12. A hallgatók száma az egyetemi, főiskolai szintű, valamint alap-, mester- és osztatlan képzésben ISCED képzési területek szerint)

nunk választ adni, hogy a képzésben bent lévők közül várhatóan mennyien lesznek új pedagógusok.

A bolognai képzési rendszerre való áttérés éles váltást jelentett a pedagógusképzés teljes rendszerét tekintve, ugyanakkor azóta is számos változás történt ezen a területen, ezen belül elsősorban a tanárképzés rendszerében. 2006-ban egy kétciklusú, osztott tanárképzési modell került bevezetésre, amelyet 2013-ban felváltott a jelenleg is működő osztatlan tanárképzés. A pedagógusképzésen belül az alapképzésen tanulható szakok tekintetében a változások kisebb mértékűek voltak, ott leginkább az gyakorolható befolyást a hallgatói létszámokra, hogy a szintén 2013-ban bevezetett pedagóguséletpálya-modell mennyire tette érdekeltté az ezen a területen elhelyezkedni kívánó vagy már eleve ott dolgozó pedagógusokat egy (újabb) felsőfokú végzettség megszerzésére.

Fontos ugyanis látni, hogy a hazai pedagógusképzésben jelenleg tanuló hallgatók egy része már nem az első diplomájáért tanul, hanem szintemelől vagy a meglévő szak-képzettségét kiterjesztő második képzésben vesz részt. Míg országosan a nappali munkarendű hallgatók aránya 2020-ban 74,8% volt, addig az oktatás területéhez sorolható képzésekben ez csak 58,3%-os arány (1. táblázat), ami – tekintettel arra, hogy levelező képzésben inkább az idősebb, már dolgozó korosztály tagjai vesznek részt – azt jelenti, hogy a pedagógusképzésben jelenleg tanuló hallgatók jelentős része már meglévő (sok esetben pedagógusképzésben szerzett) felsőfokú végzettsége mellé szerez egy újabb végzettséget.

Nemzetközi összehasonításban egyébként a felsőoktatásban az oktatás területéhez sorolt képzésekben tanulók aránya idehaza nem kifejezetten alacsony, ugyanakkor ez részben a részidős képzéseken tanulók relatíve magas arányának is köszönhető. A nappali munkarendű képzéseken belül ugyanis az összhallgatói populáció létszámához viszonyítva az oktatás terület részaránya jóval alacsonyabb, mint a nem nappali képzéseken belül.



2. ábra: Az oktatás képzési szakirány területén tanuló hallgatók létszáma* részletes bontásban 2015-ben és 2020-ban. *Az ábrán nem tüntettük fel azt a csekély számú hallgatót, akik 2015-ben még mindig a régi rendszerű főiskolai vagy egyetemi formában vettek részt pedagógusképzésben.

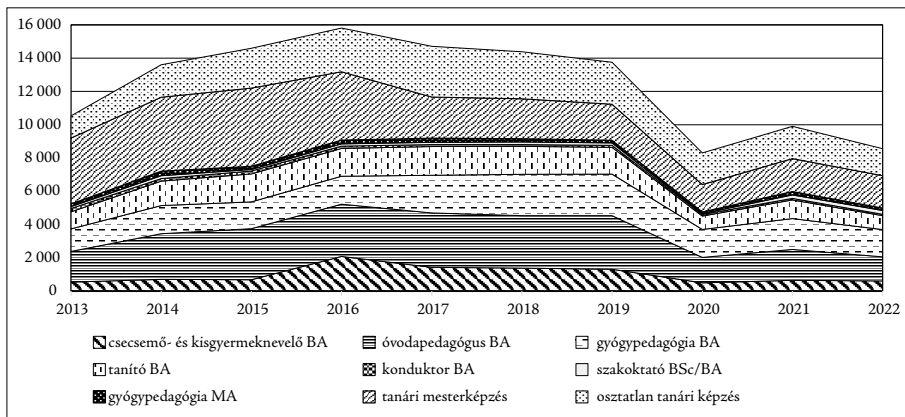
Forrás: <https://dari.oktatás.hu/firstat.index>

Az oktatás, pedagógusképzés területén tanulók összetételét közelebbről megvizsgálva (2. ábra) jól látszik a képzési rendszer átalakulása: míg 2015-ben még voltak olyanok, akik felsőoktatási szakképzésben tanultak kisgyermeknevelőnek, ma már ez a szak csak alapképzésen elérhető, s ugyanígy 2020-ra jelentősen lecsökkent azoknak a száma, akik mesterképzésben tanulnak valamilyen szaktanári képesítés megszerzése érdekében. 2020-ban már többségében osztatlan mesterképzésben folyik a szaktanári képzés, a mesterképzés pedig elsősorban azok számára elérhető, akik már meglévő pedagógusvégzettségüket egészítenék ki, vagy emelnék magasabb szintre.

Az előzőekben ismertetett adatok az egyes tanévek őszi félévében bent lévő hallgatói létszámokat mutatják, s miután a képzés több éven át tart, emiatt ezekből az adatokból nehezen látható az egy-egy évben pedagógusvégzettséget szerzők, s potenciálisan újonnan a pályára kikerülő létszáma. Korábbi adatokból ismeretes, hogy a felsőoktatás egészét tekintve viszonylag magas a lemorzsolódás, jóllehet a pedagógusképzés területén a mutató az átlagosnál alacsonyabb, itt egy áttekintő összegzés szerint a 2010-ben megkezdett alapképzések mintegy negyede zárult eredménytelenül (Demcsákné 2020). A vizsgált adatok még nem térnek ki az osztatlan tanárképzésre, hiszen annak bevezetési éve 2013 volt, illetve az alapképzés kapcsán sem állnak rendelkezésre ennél frissebb nyilvánosan elérhető adatok, ugyanakkor feltételezhetjük, hogy a pedagógusképzés egészét tekintve ma már az arányok ennél valamelyest kedvezőbbek. Ezt arra alapozhatjuk, hogy egyrészt osztatlan pedagógusképzésben jóval magasabb a nappali munkarendben tanulók aránya, akik körében jellemzően alacsonyabb a lemorzsolódás, másrészt az utóbbi években a felsőoktatási intézmények is kitüntetett figyelemmel kísérik a hallgatói lemorzsolódás jelenségét és különböző eszközökkel próbálják annak mértékét csökkenteni (pl. a beiratkozást követő azonnali passzíválás tiltása, hallgatói támogatórendszer működtetése). Az Oktatási Hivatal végzettségi adataiból kiolvasható, hogy 2015-ben 6266 fő, 2019-ben 6176 fő szerzett végzettséget a tanárképzés, illetve az oktatástudomány területén (az összesítés nem tartalmazza a szakirányú továbbképzés és a doktori képzés létszámait, tekintettel arra, hogy ezek nem jelentenek új pedagógusvégzettséget, azok számára elérhető, akiknek már van ilyen végzettségük). Az oklevelet szerzettek száma 2020-ban ugyan ennél nagyságrendileg magasabb volt (mintegy 14 ezer fő), de ezek az adatok a nyelvvizsga hiánya miatt korábban bent ragadt és 2020-ban tömegesen kiadott oklevelek nagy száma miatt nem vehetők össze a korábbi évek adataival. A frissen végzettek közül ugyan nem mindenki képesített pedagógus (pl. neveléstudományi, pedagógiai szakok végzettjei), de ezek aránya elenyésző, a túlnyomó többség végzettsége lehetőséget ad arra, hogy oktató-nevelő munkát végezzen. A kibocsátási létszámokat ugyanakkor árnyalja, hogy az alap-, mester és osztatlan képzési szinten végzettek egy része sem az első pedagógusvégzettségét szerzi meg, továbbá a 2020-ban kisebb-nagyobb késéssel oklevelet szerzők egy jelentős része időközben feltehetőleg már más területen helyezkedett el.

A pedagógusképzésbe jelentkezők és felvettek

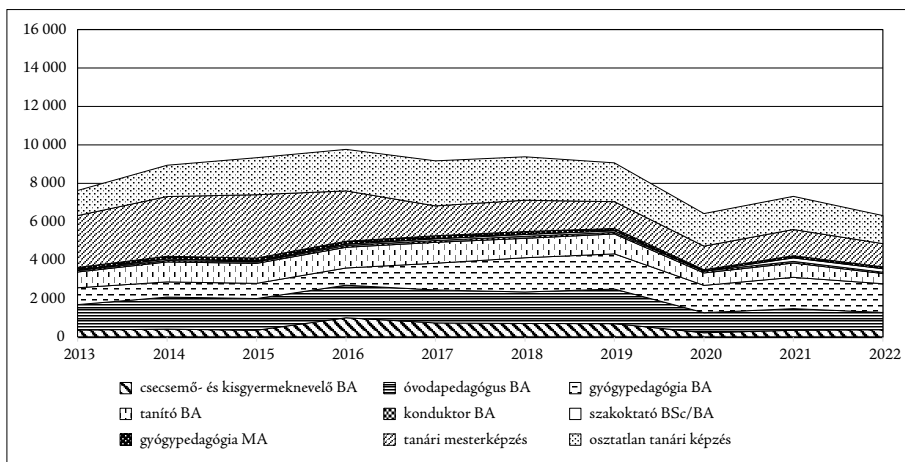
Bár a pedagógusképzés alapszakjait tekintve alig változtak a felsőoktatási felvételi követelmények 2006 óta, a tanárképzés rendszere 2013-ban gyökeresen átalakult, ezért a jelentkezési és felvételi létszámokat 2013-tól kezdődően mutatjuk be. Az általános eljárásra koncentrálunk, tekintettel arra, hogy minden évben ez adja a legtöbb új belépőt, keresztféléves jelentkezésekre 2-300 fő, pótfelvételi keretében évente mintegy 1000 fő



3. ábra: Pedagógusképzésre első helyen jelentkezők száma (2013–2022). Forrás: felvi.hu

adja be jelentkezését pedagógusképzésre (ez utóbbi esetében azonban a jelentkezők köre átfedést mutat az általános eljárásba jelentkezőkével).

Amint a 3. ábra is mutatja, a pedagógusképzésre jelentkezők száma erőteljesen ingadozott az elmúlt évtized során. A 2013-ban bevezetett változások (felvételi rendszer változásai, pedagógusok illetményemelése, életpályamodell bevezetése) után egyértelműen növekedésnek indultak a jelentkezői létszámok és nem csupán az osztatlan tanárképzésben, ami 2013-ban indult elsőként, hanem más pedagógusképzési szakok esetében is. Az életpályamodell bevezetésével hozható összefüggésbe például az, hogy 2016-ban ugrásszerűen megnőtt a csecsemő- és kisgyermekgondozó képzésre jelentkezők száma. 2017-től kezdődően a növekedés stagnálásba, majd csökkenésbe fordult, ami részben összefüggésben van azzal, hogy az új típusú osztatlan tanárképzésre jelentkezők dinamikus emelkedő létszáma stagnálni kezdett, a rövid ciklusú tanári mesterképzés pedig átalakult

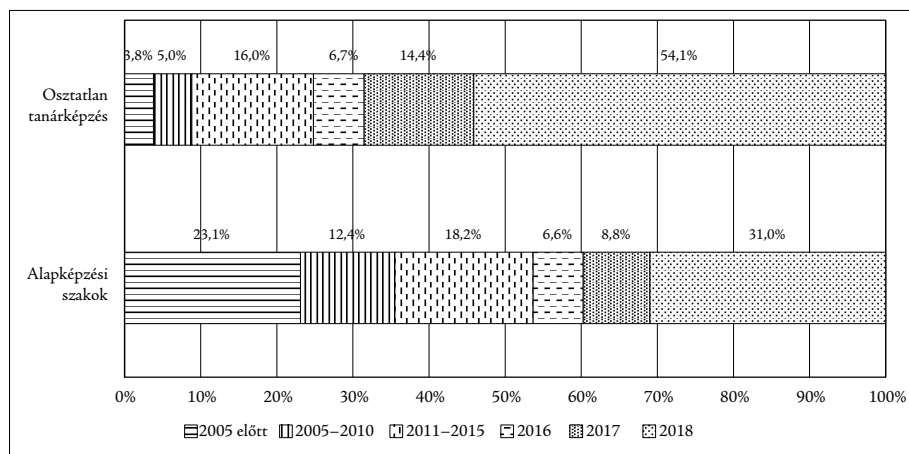


4. ábra: Pedagógusképzésre felvettek száma (2013–2022). Forrás: felvi.hu

az osztatlan tanárképzési modell általánossá válásával. 2020-ban az emelt szintű érettségi vizsga alapkövetelményének bevezetése jelentős csökkenést vont maga után (elsősorban a nem nappali képzési formákban), 2021-ben ugyan megindult egy visszarendeződés, de a 2022. évi létszámok alapján úgy tűnik, hogy az hamar kifulladásra került.

Amennyiben a felvettek létszámát a jelentkezőkével összevetjük, látható, hogy a két ábra összességében együtt mozog, a hullámhegyek és -völgyek ugyanazokban az években jelentkeznek, a felvettek esetében egyedül a meredekség visszafogottabb valamelyest. Azokban az években tehát, amikor kevesebb a jelentkező, kicsit könnyebbnek tűnik bekerülni a pedagógusképzésre, míg ha van esély érdemben válogatni a jelentkezők között, akkor kicsit nehezebb. Természetesen azonban szakok szerint is vannak eltérések, például osztatlan tanárképzésre a vizsgált időszakban mindvégig az átlagosnál valamivel nagyobb eséllyel lehetett bekerülni (a legnagyobb eséllyel a bevezetés évében, 2013-ban), mint más képzésekre, az évtized közepén azonban az óvodapedagógus-, a tanító- és a gyógypedagógus-képzésekre a felvettek száma csupán az első helyes jelentkezők 50–60%-át tette ki. Mostanra azonban ezek az arányok jelentősen javultak, gyógypedagógus-képzésben nem kis részben a kapacitások növelésének köszönhetően.

A bekerülési esélyek különbségének vizsgálatakor nem szabad arról sem megfeledkezni, hogy az adódhat az egyes szakokra jelentkezők eltérő összetételéből, illetve az eltérő jelentkezési jellemzőkből is, így például abból, hogy míg osztatlan tanári képzésre a jelentkezők túlnyomó része frissebben érettségizett és nappali munkarendre kéri felvételét (2018-ban például 90%-uk), addig alapképzésben a jelentkezők nagyobb része régebben érettségizett, és kisebb részük szeretne nappali formában továbbtanulni (2018-ban 45%). A nem nappali munkarenden továbbtanulni szándékozók aránya kiemelten magas a csecsemő- és kisgyermeknevelő-képzésben, illetve a gyógypedagógiai képzésben, de az óvó- és tanítóképzésben is minden második jelentkező levelező munkarendre kérte felvételét első helyen 2018-ban. Nem véletlen tehát, hogy a jelentkezői létszámok az emelt szintű érettségi vizsga követelménye miatt e szakokon csökkentek leginkább, hiszen itt jóval nagyobb arányban vannak a régebben érettségizettek a jelentkezők között.



5. ábra: Pedagógusképzésre jelentkezők megoszlása 2018-ban az érettségi éve szerint.

Forrás: Felvételi adatbázis

Amennyiben a pedagógus-alapképzési szakokra és az osztatlan tanárképzésre jelentkezőket néhány más jellemző szerint is összehasonlítjuk, akkor azt találjuk, hogy 2018-ban (amikor még nem volt általánosan elvárt az emelt szintű érettségi) az alapképzési szakokra jelentkezők mindössze 16%-ának volt legalább egy tárgyból emelt szintű érettségi vizsgája, míg az osztatlan tanárképzésre jelentkezők 72%-ának. Ennek csak részben oka az, hogy az osztatlan tanárképzés esetében a jelentkezők túlnyomó többsége frissen érettségizett volt és nappali munkarendű képzésre jelentkezett, a bachelor szintű képzésekre jelentkezőknek pedig kevesebb mint fele választotta a nappali képzési formát. A nappali képzésre szűkítve az adatokat ugyanis szintén azt találtuk, hogy az alapszakos pedagógusképzésre jelentkezők csupán bő ötödének volt 2018-ban emelt szintű érettségi vizsgája, míg az osztatlan képzésbe jelentkezők háromnegyedének.² Ugyanígy az is látható, hogy többletpontra jogosító nyelvvizsgát is jóval kevesebben igazoltak a felvételi folyamat során az alapképzésre jelentkezők, mint az osztatlan tanárképzésre jelentkezők közül. A bekerülési pontszámok és az érettségi eredmények vizsgálata alapján az is látható volt, hogy az osztatlan tanárképzésre jelentkezők jellemzően jobb érettségi eredményekkel rendelkeztek, mint a pedagógusképzés alapszakjaira jelentkezők (Sági–Szemerszki 2018).

A két hallgatói csoport összetételében megmutatkozó eltéréseket a 2013-ban megindult új típusú képzés kapcsán lefolytatott első éves hallgatói felmérés adatai is érzékeltették. Az akkori vizsgálat eredményei egybecsengtek az adminisztratív adatokból is kiolvasható jellemzőkkel, amelynek alapján látható volt, hogy az osztatlan tanárképzésre jelentkezők között a pedagógus-alapképzésre jelentkezőkhöz képest felülreprezentáltak a gimnáziumokból érkezők és a 2-3 éven belül érettségizettek, míg alulreprezentáltak a kisebb településekről, kisebb városokból jelentkezők. A többi képzési területet megcélzó jelentkezőkhöz képest azonban a pedagóguspálya, s ezen belül a tanárképzés is összességében még mindig az egyik leginkább mobilitást serkentő felsőfokú továbbtanulási lehetőség azok számára, akiknek a szülei nem rendelkeznek felsőfokú végzettséggel. Emellett ugyanakkor másrésről megfigyelhető volt a pálya erőteljes átörökítése is, a 2014. évi hallgatói vizsgálat eredményei azt mutatták, hogy az osztatlan képzésben tanulók több mint negyedének a szülei között van pedagógus végzettségű, míg alapképzésben 16%-uknak. (Kállai-Szemerszki 2016.)

A pedagógusképzésbe belépőket, illetve a végzés előtt álló középiskolások pedagóguspályával kapcsolatos percepcióit és motivációit más kutatások is vizsgálták, melyek eredményei egybecsengenek az előzőekben leírtakkal. Ezek a kutatások is arra mutattak rá, hogy a pedagógusképzést választók körében alacsonyabb a diplomás szülővel rendelkezők aránya, mint a nem pedagógusképzést választók körében, továbbá a kedvezőbb családi anyagi háttérrel rendelkező középiskolás tanulók is kisebb eséllyel döntenek a pedagóguspálya mellett. (Paksi et al. 2015.) A motivációkat tekintve a kétciklusú tanárképzés időszakában folytatott egyik hallgatói vizsgálat eredményei alapján arra következtethetünk, hogy a tanári mesterképzést választók nagy része számára tudatos döntés volt a tanári pálya választása az alapképzés után: a megkérdezettek 56 százalékát nagyon nagy mértékben motiválta az a határozott elképzelés, hogy tanár szeretne lenni, s alacsony volt azoknak az aránya, akik csak jobb híján választották a tanári mesterképzést (Jancsák

² Természetesen itt figyelembe kell venni azt, hogy a kötelező emelt szintű érettségi vizsga követelménye azokon a tanárszakokon már ekkor is érvényben volt, amelyek diszciplinárisan a bölcsészettudományokhoz voltak besorolhatók.

2014). Ugyanez volt megfigyelhető abban a kutatásban is, amelyet a pedagóguséletpálya-modell bevezetése kapcsán folytattak, s ahol középiskolásokat és pedagógushallgatókat kérdeztek a pályaválasztásukról. A legfontosabbnak bizonyuló motivációs elemek közé tartozik a karrierhez kapcsolódó belső motiváció, az, hogy a pedagóguspályát választó fiatal gyermekekkel/kamaszokkal szeretne dolgozni, az ő jövőjüket formálni, továbbá jelentős mértékben befolyásolók a korábbi tanítási/tanulási tapasztalatok is. A kutatás azt is megmutatta, hogy a pedagógusjelöltek összességében pozitívabb pályaképpel rendelkeznek, mint azok, akik nem ezt a pályát választják, mindamellett azonban ők is érzékelik a szakmához társuló problémákat, nehézségeket, a foglalkozások presztízsrank-sorában pedig mind a felsőoktatási hallgatók, mind a pályán lévő pedagógusok anyagi és társadalmi presztízs szempontjából is alacsonyabbra értékelték a pedagógusfoglalkozásokat más értelmiségi szakmákhoz képest. (Paksi et al. 2015.)

Összegzés

Tanulmányunkban azt vizsgáltuk meg, hogy mi jellemzi a pedagógus-utánpótlást, hogyan alakul a pedagógusképzésbe jelentkezők és belépők száma az utóbbi évtized során. Ezt összevetettük a képzési rendszer átalakulásának sajátosságaival és rámutattunk a pályát választók motivációira és egyéb jellemzőire.

Az adatok azt mutatják, hogy a felsőoktatásban a pedagógusképzési szakokat első helyen választók létszáma 2013-tól kezdődően dinamikus növekedett, 2017 után azonban előbb stagnálás, majd 2020-ban erőteljes csökkenés következett be. Ez több okkal magyarázható, amelyek között a képzési és felvételi rendszer átalakulása is erőteljesen jelen van. A mesterképzésre jelentkezők köre a kétciklusú tanárképzés kivezetésével fokozatosan átalakult, a 2020-ban egységesen bevezetésre került új felvételi követelmény, ami megköveteli az emelt szintű érettségi vizsga letételét valamely tantárgyból, pedig úgy tűnik, hogy elsősorban azokon az alapképzési szakokon eredményezett számottevő jelentkezői létszámcsökkenést a 2020–2022 években, ahol ezt megelőzően az átlagosnál többen voltak, akik nem közvetlenül az érettségi után jelentkeztek felsőfokú képzésre. Ezek közé tartozik a csecsemő- és kisgyermeknevelő-képzés, a tanító és az óvodapedagógus-képzés. Az osztatlan tanárképzést a felvételi követelményszint szigorodása kevésbé érintette.

A kérdőíves kutatásokból arra következtethetünk, hogy a pedagógusszakmát választók egy jelentős része már a pályaválasztáskor tudatában van a szakma alacsony anyagi és társadalmi megbecsültségének, s így választja a szakmát. Nem szabad azonban elfelejteni, hogy a bemutatott kutatások abban az időszakban történtek, amikor az életpálya-modell, a fizetésrendezés és az egyéb változások kifejezetten reményt keltőek voltak a pályára lépés szempontjából, az iskolákkal, pedagógusokkal kapcsolatos elvárások növekedése, a 2020-ban bekövetkezett Covid-járvány kihívásai azonban olyan jelentős változásokat jelentettek azóta a szakma vonzóképesége és a továbbtanulni kívánók szempontjából, amelyek hatásait új kutatásokkal lenne szükséges feltárni.

Ez annál is inkább fontos lenne, mert számos kutatás mutatta ki, hogy az oktatásba való beruházás egyéni és társadalmi szinten is megtérülő befektetés, a jól felkészült pedagógusok pedig jelentős mértékben járulnak hozzá a tanulók iskolai teljesítményéhez, illetve későbbi életpályájuk kedvező alakulásához. A kutatások és egyes országok gyakorlata is azt mutatja, hogy lehetséges magas színvonalú pedagógusképzési rendszert

működtetni és ezzel egyidejűleg elegendő pedagógust képezni, jöllehet a keresleti és kínálati viszonyok sok országban ingatag alapokon állnak. A jól képzett pedagógusok pályán tartása és a speciális (területi, tantárgyi, iskolaszintek szerinti) hiányok kezelése azonban olyan feladat, amelynek egyes elemei túlmutatnak az oktatási rendszeren, s egyéb beavatkozási pontok vizsgálatát is szükségessé teszik.

IRODALOM

- CAENA, F. Dr. (2014) *Initial teacher education in Europe: An overview of policy issues*. EUROPEAN COMMISSION https://scholar.google.hu/scholar_url?url=https://www.researchgate.net/profile/Dickson-Adom/post/What-is-wrong-with-Initial-Teacher-Education-ITE/attachment/5a69882e4cde266d58862ac1/AS%253A586590921437184%25401516865582507/download/initial-teacher-education_en.pdf&hl=hu&sa=X&ei=TluXY_TvD8eTy9YPo-a5gAc&scisig=AAGBfm08rxAaXBgFLYfKIXMuIZ_h9Gua0A&oi=scholar [Letöltve: 2022. 12. 18.]
- DARLING-HAMMOND, L. (2000) *Solving the dilemmas of teacher supply, demand, and standards: How we can ensure a competent, caring, and qualified teacher for every child*. National Commission on Teaching and America's Future. https://www.researchgate.net/publication/234669538_Solving_the_Dilemmas_of_Teacher_Supply_Demand_and_Standards_How_We_Can_Ensure_a_Competent_Caring_and_Qualified_Teacher_for_Every_Child [Letöltve: 2022. 12. 18.]
- DEMCSÁKNÉ DR. ÓDOR Zs. (2020) *Lemorzsolódási vizsgálatok a felsőoktatásban*. Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/felsooktatás/projektek/fir/EFOP345_FIR_LEMORZSOLODAS_VIZSGALAT_ranulmany.pdf [Letöltve: 2022. 12. 18.]
- Eurydice (2021) European Commission/EACEA/Eurydice, 2021. *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being*. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- JANCSÁK Cs. (2014) A tanárképzésben részt vevő hallgatók felsőoktatási életútja a középiskolától a tanári oklevélig. *Iskolakultúra*, Vol. 14. No. 5. pp. 18–27. http://epa.oszk.hu/00000/00011/00185/pdf/EPA00011_iskolakultura_2014_5_018-027.pdf [Letöltve: 2022. 12. 18.]
- KÁLLAI G. & SZEMERSZKI M. (2016) Pedagógushallgatók. In: Fehérvári A. (ed.) *Pedagóguskutatások. Merre tart a pedagógusszakma*. pp. 9–52. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- LONSDALE, M. & INGVARSON, L. (2003) Initiatives to address teacher shortage. *ACER Policy Briefs*, Issue 5. <https://research.acer.edu.au/workforce/4>
- NAVARRO, F. M. (2015) *Learning support staff: A literature review*. OECD Education Working Papers No. 125. https://www.oecd-ilibrary.org/education/learning-support-staff_5jrnzm39w45l-en
- OECD (2012) *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en>
- OECD (2019) *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. TALIS, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD (2021) *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>
- OSTINELLI, G. (2009) Teacher Education in Italy, Germany, England, Sweden and Finland. *European Journal of Education*, Vol. 44. No. 2. (Part II.) pp. 291–308.

- PAKSI B., VEROSZTA ZS., SCHMIDT A., MAGI A., VÖRÖS A., ENDRŐDI-KOVÁCS V. & FELVINCZI K. (2015) *Pedagógus-pálya-motiváció. Egy kutatás eredményei*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- SÁGI M. & SZEMERSZKI M. (2018) *Reforms in Teaching Professions and Changes in Recruitment of Initial Teacher Education in Hungary*. In: Kovács G. & Szabó M. (eds) 3rd Central European Higher Education Cooperation (CEHEC) Conference Proceedings. pp. 107–128.
- SUTCHER, L., DARLING-HAMMOND, L. & CARVER-THOMAS, D. (2019) Understanding teacher shortages: An analysis of teacher supply and demand in the United States. *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 27. No. 35. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3696>

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek.