

OTDK-dolgozat

2023

UNIVERZITA J. SELYEHO – SELYE JÁNOS EGYETEM
PEDAGOGICKÁ FAKULTA – TANÁRKÉPZŐ KAR



TANÍTÓNŐK A 21. SZÁZADI ALAPISKOLÁKBAN
WOMEN TEACHERS OF THE 21ST CENTURY PRIMARY SCHOOLS

Mgr. Stela Járosiová

Konzulens: prof. Dr. Attila Józsefné Katalin Ambrus, DSc.

Kézirat lezárásának dátuma: 2023. 01. 05.

ABSZTRAKT

A tudományos diákköri munka célja, hogy átfogó képet adjon a nők pedagógusi pályán elfoglalt helyéről, munkavégzésük sajátosságairól és nehézségeiről a 21. század alapiskoláiban.

A munka első fejezete az elméleti része, ami rövid történelmi áttekintéssel bemutatja a szakmászodást és a pedagóguspálya feminizálódását napjainkig. Ezen felül górcső alá kívánja venni a pedagógusi pályán belüli gyakori nehézségeket, amelyek a jelenlegi nevelő-oktató folyamatokat nagyban befolyásolják. A munka második fejezete a kutatási részt foglalja magába, amely az általános iskolai tanítónők körében gyűjt információkat a pedagóguspálya megítélésével, aktuális sajátosságaival, valamint nehézségeivel kapcsolatban egy kérdőíves lekérdezés segítségével erősíti meg és egészíti ki a hiányosságokat. Annak vizsgálatára helyezi a hangsúlyt, hogy napjaink oktatási környezetében hogyan tudnak helyt állni a pedagógusnők, hogyan ítélik meg a pedagógusi pályát és annak státuszát. Befejezésként pedig az elméletre támaszkodva keressük a jelenlegi nevelő-oktató folyamatokban felmerülő problémákat, nehézségeket és az azokra való reakciókat, valamint megoldásokat.

Kulcsszavak: szakmászodás, pedagóguspálya feminizálódása, kérdőíves kutatás, pedagógus pályakép.

TARTALOMJEGYZÉK

BEVEZETÉS	5
1 FEJEZET – NŐ A PEDAGÓGUSPÁLYÁN	6
1.1 Történelmi visszatekintés	6
1.2 Női emancipációs küzdelmek	9
1.2.1 A fogalom tartalma – feminizáció, feminizmus	9
1.2.2 Iskolai feminizáció	10
1.2.3 Érvek és ellenérvek	11
1.3 A női pedagóguskép a 21. század nevelő-oktató folyamataiban	14
1.3.1 Szerepelvárások	15
1.3.2 Oktatási és nevelési problémák	16
1.3.3 Kapcsolatfenntartási nehézségek	18
1.3.4 Pályaválasztás és pályaelhagyás	20
2 FEJEZET – KUTATÁSI RÉSZ – A KUTATÁS ELMÉLETI ÉS MÓDSZERTANI KERETEI.....	22
2.1 Probléma megfogalmazása	22
2.2 Kutatási célok megfogalmazása	23
2.2.1 A kutatás hipotéziseinek megfogalmazása	23
2.3 Kutatási mintavétel	23
2.4 Kutatási módszer	24
2.5 Kutatási eredmények bemutatása – kérdőívek kiértékelése	25
2.6 Hipotézisek verifikálása	34
2.7 A kutatással kapcsolatban felmerülő záró gondolatok és saját javaslatok	36
ÖSSZEGZÉS	37
IRODALOMJEGYZÉK	38

BEVEZETÉS

A tudományos diákköri munka az alapiskolai női pedagógusok pályán elfoglalt helyével, szerepével, sajátosságaival és felmerülő nehézségeivel, problémáival foglalkozik. Azért tartottuk fontosnak e téma feldolgozását, mert az intézményekben évtizedek óta egyre növekvő létszámban a pedagógusnők által megy végbe a nevelő-oktató folyamat. Mivel a nő többféle szerepet tölt be a társadalomban, így nagyobb teherrel, feladatokkal és problémamegoldásokkal kell szembenéznie az iskolában pedagógusként, és otthon, mint feleség és anya. Úgy gondoljuk, hogy a munka alapját jelentő kutatás segíthet megérteni, milyen okból nőiesedik el a pedagógusi pálya, és ezen felül miért növekszik napjainkban a pályaelhagyók létszáma is.

A tudományos diákköri munkánk kidolgozásában segítettek azok a tanulmányok, monográfiák, tudományos írások, tankönyvek és egyéb cikkek, amelyek az egyes témaköröket dolgozták fel a nők pedagóguspályára való bekerüléséről és a szakmások történeti folyamatáról. A munka történelmi háttér kidolgozásában Mészáros István – Pukánszky Béla – Németh András: *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*, valamint Pukánszky Béla: *Nőnevelés* című monográfiái szolgáltak alapul. Segítségünkre voltak még Thun Éva, Jana Cviková, Katarína Vančíková, valamint Anna Tokárová pedagóguspálya feminizálódásával és szakmásokkal foglalkozó tudományos írásai és cikkei. Ezen felül Szabó Éva: *Szeretettel és szigorral*, Szabó Éva – N. Kollár Katalin – Vörös Anna: *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve*, valamint Mária Perignáthová: *Atraktivita učiteľského povolania* című monográfiák, tanulmányok és tudományos írások szolgáltak hasznos információként a kiteljesedésében, sőt válaszokat adtak a pedagógusnők munkája során felmerülő problémákra és megoldására.

A munka két fő fejezetből áll. Az első fejezetben a nők pedagóguspályán elfoglalt helyét vettük górcső alá, ezt három alfejezetben taglaltuk. Első alfejezete egy történelmi visszatekintés az előttünk álló évszázadoktól napjainkig. A második alfejezetben a nők emancipációs küzdelmeit hangsúlyozzuk – ezen belül kifejtjük a feminizmus és a feminizálódás fogalmát, s összegeztük e mozgalom hatását az intézményekre, a mellette álló érveket és ellenvetéseket is. Az utolsó alfejezet a 21. századi női pedagóguskép alakulására helyezi a figyelmet, valamint a benne lévő sajátosságokra, szerepelvárásokra, kapcsolatfenntartási nehézségekre, és a nevelő-oktató folyamatban megjelenő problémákra és nehézségekre. A munka második fejezete a gyakorlati része, a vizsgált témakörhöz napjainkkal kapcsolatos, empirikus adatokon, kvalitatív elemzéseken nyugvó, önálló mikroutatás. Kérdőív segítségével kívánja kimutatni a 21. századi pedagógusnők tapasztalata által felmerülő problémákat a nevelő-oktató folyamatokban. Cél volt továbbá a már meglévő adatokat, információkat kibővíteni.

1 FEJEZET – NŐ A PEDAGÓGUSPÁLYÁN

1.1 Történelmi visszatekintés

A 18. század első felében az egyházak irányították a kulturális élet minden területét. Ide tartozott az oktatás, a tudomány, az irodalom és a művészet is. A 18. század végéig nem találhatunk kimondottan az iskolamesterek¹ képzésére szolgáló tanintézményeket. Változások az 1760-as évektől következtek be, amikor a felvilágosult abszolutizmus jó pár egyházi funkciót állami ellenőriztetés alá rendelt. A 18. század végén Mária Terézia hívására Johann Ignaz Felbiger (német pedagógus) érkezett, aki a szervezett, intézményes tanítóképzést az általa kidolgozott Felbiger-féle „normális módszer” segítségével akarta megvalósítani. 1771-ben alapította meg Bécsben a négy évfolyamú „normális” iskoláját (schola normalis), majd 1775-ben Pozsonyban, Temesváron, Budán, Nagyváradon és Kassán is létesültek hasonlóak. Ezt követően pedig 1778-ban sorra nyitotta meg Pécsen, Besztercebányán és Győrben is a képzőket, amelyek működését ekkor már az 1777-es Ratio Educationis² szabályozta. Ezek a normaiskolák kiemelten színvonalas, háromosztályos városi népiskolaként működtek, amelyre ráépült egy tanítóképzés is, ez a képzés 4-5 hónapig tartott. Célja az volt, hogy intézményes keretek között a tanárok utánpótlásáról és képesítéséről biztosítsanak (Németh & Pukánszky, 1999).

A 19. század első felében a normaiskolák továbbfejlesztésre és korszerűsítésre szorultak. Tankerületekként pedig kevés volt belőlük, csak egy működött. A II. Ratio Educationis-t 1806-ban adták ki, a közoktatás fellendítése érdekében. Tartalmát „...nemzetiségi és vallási türelem jellemezte.” (Mészáros & Németh & Pukánszky, 2002, p. 340). A tanügyi szabályzat Magyarországon hét különféle nemzetiséget említ meg (magyar, szlovák, német, horvát, rutén, szerb, román) és közzéteszi, hogy a saját anyanyelvükön kell őket oktatni. Ezen felül a magyar nyelv oktatása is elvárt volt, épp azért, hogy a soknemzetiségű ország népessége megértse egymást. Az új Ratio is foglalkozott a lányok oktatásával és nevelésével, a kiváló családok leányai pedig az alapképzésen túl is részesültek nevelő-oktató folyamatokban (Németh & Pukánszky, 1999; Németh, 2004; Mészáros & Németh & Pukánszky, 2002).

A katolikus egyház a 19. század első felében kezdte meg kiépíteni tanítóképzőit, amelyek közül az első Pyrker János László által alapított szepesváraljai német nyelvű tanítóképző volt, 1818-ban. Később 1828-ban szintén ő létesítette az első magyar nyelvű

¹ A latin szóból eredő *magister scholae* és *ludi magister* kifejezés magyar jelentése az iskolamester. A középkortól kezdődően Európában (beleértve a magyar területeken is) általában az iskolai tanító neveként szolgált, majd a 19-20. század során pedig a nép-, majd elemi iskolák tanítóinak megnevezése volt (Németh & Pukánszky, 1999).

² I. Ratio Educationis – az új Oktatási Nevelési Rendszer. Magyarország és társországainak oktató-nevelő rendszerét foglalta magában, melynek végső szövegét Mária Terézia hagyta jóvá 1777. augusztus 22-én. A második Ratio Educationis – 1806-ban I. Ferenc király utasítására rendelték el (Németh & Pukánszky, 1999).

tanítóképzőt Egerben. A következő létrejövő tanítóképző intézetet Szepessy Ignác alapította Pécsen (Kelemen, 2007). A későbbiekben a képzés egyetemes intézménybe való invitálását Eötvös József³ tette meg (Mészáros & Németh & Pukánszky, 2002). A későbbi magyar oktatásban 1868-ban kiadott 38. népoktatási törvénycikkben pedig elrendelték, hogy minden 6 – 12 éves korú gyermek (nemtől függetlenül) iskolaköteles, így a lányok előtt újabb lehetőségek tárultak. A felső és polgári leányiskolák végzőseinek pedig állami tanítóképzőket hoztak létre. Itt a lányok a 15. életévüket betöltve a felső népiskola elvégzését követően tanulhattak. A lányok számára abban az időben ez volt a legmagasabb képzési szint, melyet intézményes keretek között biztosítottak (Szécsi & Géra, 2018; Németh, 2004). Az 1868-tól kezdődő időszakban folyamatosan nőtt a képzőintézetek száma, mind az állami, mind pedig a felekezeti intézmények tekintetében. Kiemelkedően fontos helyet töltött be a tanítóképzésben a lévai Magyar Királyi Állami Tanítóképző⁴ intézmény. 1868-ban 34 tanítóképző és 5 tanítónőképző intézet működött az országban, a számuk a dualizmus korának végére, 1918-ban már 91, tehát 51 tanító- és 40 tanítónőképző intézet működött (Kiss, 1929, p. 26; Takács, 2006, p. 19-24).

A századforduló után elsősorban a római katolikus egyház alapított nagy számban tanítónőképzőket. Az 1905-ben kiadott népiskolák tanterve szerint a lányok „... anya-, csecsemő- és gyermekvédelmi tantárgyakat is tanultak.” (Szécsi & Géra, 2018, p. 308). A tanítónőképzős diáklányok létszámnövekedésének okát Kiss József a következőképpen fogalmazta meg: „...a nőnevelés fellendülésének megfelelő leánynevelő-intézet nem lévén, sok szülő a tanítónőképző-intézeteket pusztán nevelőintézetnek tekintette.” (Kiss, 1929, p. 36). Ezek szerint az intézményekben tanuló lányok nem csak a tanítónői hivatás iránt érdeklődtek, hanem kifejezetten hasznosnak találták az iskolában folyó képzést a későbbi, feleségként és anyaként betöltött nők szerepeik szempontjából is (Kiss, 1929). 1918 és 1920 között jelentős csökkenést⁵ következett be az intézmények létszámában (Kiss, 1929, p. 26; Takács, 2006, p. 19-24).

Az önálló Magyarország tanító- és tanítónőképző intézményeinek 1920 és 1938 közötti száma 15 volt – ebből 13 női tanítóképző, amelyek mind egyházi igazgatással működtek. 1938-ban kiadták a XIII. törvénycikket, amely által bevezetésre került a középiskolák egy speciális formája, a líceum (Mészáros & Németh & Pukánszky, 2002) – célként szolgált, hogy a nők

³ Eötvös József vallás- és közoktatásügyi miniszter, általa került betervezésre az 1868. évi népoktatási törvény. Az ezzel bevezetett kötelező iskolalátogatás a polgári fejlődés alapjaként szolgált (Németh & Pukánszky, 1999).

⁴ 1870. október 20-án indult meg az első magyar nyelvű tanítóképzés. Része volt Magyarország, majd Csehszlovákia és Szlovákia tanítóképzésében is. 1873-ban 3 éves képzéseket indítottak, majd 1882-től 4 évre emelték a képzés számát. A népiskolai tanárok, az óvópedagógusok és a nevelőnők képzése, az 1938-as évtől elindították a kétnyelvű (szlovák-magyar) oktatást, majd 1960-tól napközis nevelők képzése (Neszt, 2014).

⁵ Oka a háborús vereség utáni soknemzetiségű Osztrák-Magyar Monarchia kis államokra töredezése. 1920-ban aláírták a Trianoni békediktátumot, mely megváltoztatta a magyar nemzet fejlődését, létrejött az önálló Magyarország, mely a történeti Magyarországhoz viszonyítva területének közel 70%-át veszítette el. (Glatz, 1978).

felsőbb szinten tanuljanak tovább, hiszen sok esetben az érettségi megszerzése után ez nem történt meg. A II. világháború során csökkent a pedagógusok száma, emiatt a líceumot teljes mértékben a tanítóképző szolgálatába állították. Ez a rendszer 1959-ig változatlanul fenn is maradt (Kelemen, 2019; Neszt, 2014). A további években – főképp 1960-ban – új intézményeket hoztak létre (Mészáros & Németh & Pukánszky, 2002), melyben főiskolai szintű tanítóképzést nyújtottak (igényes önfejlesztő munka zajlott és így megoldást találtak a pedagógushiány pótlására is). Az 1980-as évektől a Budapesti Tanítóképző Főiskolán is megindult az óvó- és tanárképzés, valamint a gyógypedagógus képzés is (Kelemen, 2019).

Magyarország önállósodását követően a Csehszlovák Köztársaság⁶ megalakulásától új csehszlovák állami iskolatörvény⁷ jelent meg. Ekkortájt 19 magyar polgári iskola működését engedélyezték.⁸ Ez a csekély számú magyar iskola nagyban befolyásolta az akkori magyar nemzetiségű és magyar anyanyelvű fiatalokat, hiszen a magyarlakta területeken – Felvidéken (Dunaszerdahely, Galánta, Vágselye, Ógyalla, Párkány, Szepsi, Királyhelmece) – nem létesítettek anyanyelvi iskolákat, így a fiatalok kénytelenek voltak a szlovák polgári iskolákba beiratkozni. Ezen felül 5 magyar nyelvű középiskola és 1 tanítónőképző⁹ működött mindössze. A későbbiekben a pozsonyi állami szlovák tanítóképzőben is nyílt magyar osztály, méghozzá a Comenius Egyetemen, az 1950-es évektől. A pedagógiai karon megindult a gimnáziumi tanárokat képző pedagógiai főiskola, és az általános iskolák tanítóit felkészítő pedagógiai felső iskola (Csicsay & Dolník, 2006; Turczel, 2015). Mindezeket követően viszont felmerült az a probléma, hogy pedagógushiány¹⁰ alakult ki – a háború, az áttelepítés, valamint további 683 reszlovakizált ember – ám mindez együtt sem akadályozta meg azt, hogy magyar tanítók és tanárok is működjenek az iskolákban. Akkortájt több mint 100 pedagógus segítette az oktatás újraszervezését a csehszlovákiai magyar oktatásban. A rendszerváltást követően, 1989-ben, Nyitrán¹¹ új lehetőségek nyíltak a pedagógusképzés terén: segítették a magyar tanítóképző tagozat teljes kiépítését is (László, 2006).

Szlovákia¹² önállósodását követően elsősorban a nyitrai Konstantin Egyetem vezetése

⁶ 1918. október 28-tól is számítjuk. Az új államalakulat az első perctől demokratikus országgént emlegetve jelenik meg. Törekedtek arra, hogy minden magyar iskolát és kulturális intézményeket is bezárjanak (Csicsay, 2006).

⁷ 605/1919. számú törvény (Csicsay & Dolník, 2006).

⁸ 19 polgári iskolából 11 volt állami igazgatású, 4 községi vagy városi igazgatású, valamint 4 felekezeti fenntartású intézmény – ebből 2 a római katolikusoké, a további kettő pedig az evangélikusoké (Csicsay & Dolník, 2006).

⁹ A pozsonyi Szent Orsolya-rendi – római katolikus – apácák által vezetett és fenntartott intézmény volt, átlagban itt évente 40 tanító végzett tanulmányokat. Ezt az iskolát 1941-re megszüntették (László, 2006).

¹⁰ A férfiak körében való elhalálozás, katonáskodás, valamint a hadifogság okozta (Csicsay & Dolník, 2006).

¹¹ A képzést 1959-ben hozták létre, elnevezése Nyitrai Pedagógiai Kar volt. 1993-tól 3 karral rendelkezett, elnevezése Pedagógiai Főiskola. 1996-ban pedig a Konstantin Egyetem nevet vette fel (László, 2006).

¹² 1992-re rendkívül kiéleződött és kezelhetetlenné vált a csehek és a szlovákok közötti politikai helyzet. Kettéválasztásában állapodtak meg. 1993. január 1-jén hivatalosan is kettévált a két tagállam (Varga, 2006).

alatt dr. Daniel Kluvanec fontosnak tartotta, valamint célként harcolt a nemzeti kisebbségért és annak pedagógusképzéséért, így 2001-ben az 58-as számú kormányhatározat javasolta az önálló kar létrehozását, amelyet el is fogadtak, így magasabb kari szinten folyhatott a szlovákiai magyar pedagógusképzés. A kar beindulásakor jogosultságot kapott az alsó tagozatos tanító, valamint közismert tantárgyak felső tagozatos, valamint a középiskolai tanárképzése. Évi lebontásban 1996-tól átlagosan közel 1225 diplomás magyar pedagógust képeztek a magyar tannyelvű iskolák számára. 2002-ben a parlamenti választásokat követően indítványozták az első magyar egyetem létrehozását – 2004. január 1-től Komárom városában a jelenleg is működő Selye János Egyetem. Ma leginkább szlovák nyelven lehet tanító- és nevelőképzést, valamint további szaktanári képzést folytatni.¹³

1.2 Női emancipációs küzdelmek

Maga a szó jelentése, *emancipáció*, az egyenjogúsításra utal, és kiemelt területe a nemek közötti egyenlőség. Célja a nők jogainak előmozdítása az egész világon. A 18. század végén, a felvilágosodás és a francia forradalom hatására került szélesebb körökben nyilvánításra az, hogy a nőknek ugyanolyan emberi jogaik vannak, mint a férfiaknak. A nők be akarják bizonyítani, és nem szorulnak támogatásra, befolyásolásra, segítségre – mert a nő ér annyit, mint bármelyik férfi, ha lehetősége nyílik a tanulásra (Kéri, 2018; Botos, 2008).

Az emancipáció hívei az anyagi jogegyenlőséget is szeretnék beépíteni a köztudatba, míg a feministák a szellemi is, ami kemény munkával jár. Ma pedig már a kutatók világszerte gyakran szinonimaként használják e kifejezéseket. Például szolgál L. Sokačová jellemzése, miszerint a „feminizmus olyan kifejezés, amelyet a társadalomban általában a nők emancipációjának mozgalmaként magyaráznak (...) ellenben, ma már a feminizmus sokkal szélesebb témákkal foglalkozik, amelyekről már nem lehet beszélni.” (Sokačová, 2005, p. 185).

1.2.1 A fogalom tartalma – feminizáció, feminizmus

Az elején szükségesnek tartjuk a feminizáció és a feminizmus kifejezések jelentésének értelmezését. Az idegen szavak szótára szerint a feminizáció a nők nagy túlsúlyát jelenti a

¹³ Felsőoktatások szlovák nyelven Nagyszombaton (Trnavská Univerzita v Trnave), Besztercebányán (Univerzita Mateja Bela), Eperjesen (Prešovská Univerzita), Rózsahegyen (Katolícka univerzita v Ružomberku), Komáromon kívül Nyitrán (Univerzita Konštantína Filozofa) és Pozsonyban (Univerzita Komenského) magyar nyelven is. Forrás: https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/publikacie-casopisy.../zistovanie-kvalifikovanosti/prehľad-stredných-skol.html?page_id=9574 (A letöltés ideje: 2022. 03. 20.)

férfiakkal szemben, míg a feminizmus¹⁴ a nők egyenjogúságát vallja, illetve ennek megvalósítását tűzte ki célul (Tokárová, 2006).

A 19-20. század fordulóján a jótékony nőegyletek száma növekedett (nemzetközi szinten, köztük Magyarországon is). Ezen egyletek keretei között a tanulási, munkavállalási és politikai jogokért folytattak küzdelmet. Céljuk volt, hogy öntudatra ébresszék a nőket, és rámutassanak lehetőségeikre a családon kívüli szférában (Kereszty, 2012; Kéri, 2019). Továbbá a feminizmust olyan iránynak tekintik, amelyben a nők a férfiak rovására érvényesülnek, az irányzat, melynek több hulláma és irányzata is volt/van, valójában a politikai ideológiával szemben egyenlőséget keres a férfi és nő közötti mindennapi kapcsolatban (Kovács, 2018).

A feminizmus lehetőségeket és hatékony eszközöket keres a nemek közti egyenlőtlenség és a társadalmi nemi konstrukciók negatív aspektusainak felszámolására annak érdekében, hogy megváltoztassa a kapcsolatokat a férfi és nő között, az élet minden területén. Tokárová szerint (2011, p. 30) a feminizmusnak három alapvető hullámát különböztetjük meg a nemek közti egyenlőségre irányuló törekvések történetében: elsőként az **emancipációs feminizmus** – ez a leghosszabb időszak a nők társadalmi státuszából való kitörése, kilépést jelent az egyenlőtlen társadalmi pozíciókból és a hagyományos szerepek betöltéséből; másodikként a **nemek közti differenciálódás** – női és férfi személyiségek, személyiségtípusok és azok közti együttműködés igénye; harmadikként a **konstruktivista feminizmus** – a 21. század elején jött létre, mint egyfajta reakció a női új generációkra vonatkozó emberi jogokra, javakra, valamint problémamegoldásokra válaszként.

1.2.2 Iskolai feminizáció

Az Európai Statisztikai Hivatal, az Eurostat szerint Szlovákiában és Magyarországon is az pedagógusi pálya a leginkább elnőiesedett szakma. Ugyanez látszik¹⁵ Belgium, Észtország, Lettország, Lengyelország és Szlovénia esetében is. Viszont fontosnak tartjuk kiemelni, hogy a nők képviselete az oktatásban azonban nem egységes, hanem évfolyamonként és iskolatípusokként változik (Cviková & Filadelfiová, 2008, p. 59). Példaként szolgálhat az

¹⁴ A feminizmus – latin eredetű szó, melyet a femina szóból képeztek (femina – jelentése: nő). Fogalmát először Franciaországban használták, ezt elsőként Hubertine Auclert írta le önálló szóként az 1880-as években. Értelmezését legalaposabban Cott (amerikai történész - 1987) végezte el. Ebben a szóban kifejeződött a nemek közötti kapcsolatokban bekövetkezett forradalom (Kéri, 2018).

¹⁵ 2014-es adatok alapján az EU-ban 2,1 millió ember dolgozott alapiskolában – ennek a munkavállalói csoportnak a 84,7%-át nők tették ki (ami 1,7 millió pedagógusnőt takar), míg a férfi pedagógusok 15,3%-ban voltak a pályán. Forrás: <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/7672738/3-04102016-BP-EN.pdf/9f0d2d04-211a-487d-87c3-0a5f7d6b22ce> (A letöltés ideje: 2022. 02. 25.)

óvodai oktató-nevelő folyamat, ahol ma már szinte teljes mértékben (99,5%) a nők felelősségi és ellátási körébe tartoznak a gyerekek. Hasonló adatokat mutatnak az általános iskolák alsó tagozatai is (Lásd, A-Melléklet). S bár tény, hogy az oktatás túlnyomó részét a nők vezetik, de az egyetemi oktatók soraiban a férfiak dominálnak – a nők az egyetemi oktatók 45,8%-át¹⁶ teszik ki, a professzori körben pedig már csak kb. egynegyed arányban vannak jelen.

A tanítói és tanári szakma egykoron kizárólagosan a férfiaké volt, a nők oktatáshoz való hozzáférése pedig minimális volt, vagy egyáltalán nem is volt a 18. század végéig (Mészáros & Németh & Pukánszky, 2002). S bár a pedagógusi hivatás nagyon szép szakma, nem biztat rövid időn belül karrierlehetőségekkel (Kovács, 2018). Ennek következtében az utóbbi évtizedekben az alacsony fizetés miatt a férfiak körében egyre kevésbé vonzó, bár látható, hogy ez már a nők esetében is egyre inkább igaz. A férfiak a hagyományos családfői és családfenntartói funkciók miatt nincsenek megelégedve ezzel a szakmával.¹⁷ A feminizált oktatásban a legtöbb pedagógusnő elégedett volt az állásával, és nem volt hajlandó váltani azon. Szlovákiában és Magyarországon az alapiskolákban elfoglalt vezetői beosztások statisztikai adataiból nem áll rendelkezésünkre a nemek szerinti bontás, de korábbi kutatások azt jelzik, hogy kisebb arányban töltnek be vezetői pozíciót a nők, arányuk a vezetői pozícióban nem arányos az oktatásban betöltött számarányukkal (Byrne, 1987; Skelton & Francis, 2009; Kovács, 2018). A feminizált iskolákban a férfiak ma már kisebbségi státuszba kerültek, így magasabb pozíciókra törekvéskor (vezetői pozíció) küzdeniük kell az elismerésért (Cviková & Filadelfiová, 2008).

1.2.3 Érvek és ellenérvek

Az oktatás elnőiesedése pozitív és negatív következményekkel és hatásokkal jár a tanulókra, de magukra a tanárookra és az iskolára nézve is. A nők túlsúlya ezen a pályán több szerző szerint (Filadelfiová, 2008; Szabó, 2006; Kovács, 2018; Skelton, 2006; Byrne, 1987) problémákat okoz az iskolai gyermek- és ifjúsági nevelésben – például sok negatív jelenséget okoz, ami a tanulók viselkedése, a magatartási szabályok be nem tartására irányul. Sok diák számára a pedagógusnők nem rendelkeznek azzal a tekintéllyel, mint általában egy férfi tanár.

Miként régebbi korokban, a nőket napjainkban is általában érzékenyebbnek és

¹⁶ Forrás: *V učiteľstve dominujú ženy. Najviac v predškolských zariadeniach*. [online] 28. marec 2019. Internetes elérhetőség: <https://www.slsp.sk/sk/aktuality/2019/3/28/v-ucitelstve-dominuju-zeny-najviac-v-predskolskych-zariadeniach#> (A letöltés ideje: 2022. 02. 25.)

¹⁷ Felmérések alapján jelentős különbségeket tártak fel a tanárok státuszában, még hozzá egyes országokban a szülők több mint 1/3-a valószínűleg vagy határozottan nem támogatta gyermekeit a tanári pályafutásban a megélhetés, az anyagiak kedvezőtlen volta miatt. Forrás: <https://www.slsp.sk/sk/aktuality/2019/3/28/v-ucitelstve-dominuju-zeny-najviac-v-predskolskych-zariadeniach#> (A letöltés ideje: 2022. 02. 25.)

érzelmesebbnek tartják, mint a férfiakat, ami egyrészt input lehet a tanulókkal való meleg kapcsolatok kialakításához, viszont nagyobb valószínűséggel készítetik a gyerekeket helytelen viselkedési formákra; másrészt viszont ennek okán a tanárnők hamarabb tapasztalják a gyors érzelmi kimerültséget, a kiégést.¹⁸ Ez a teher nyomokat hagy mentális egészségükön, ami később a gyerekekkel végzett munkában is megmutatkozik. A jelei a robbanékonyság, az impulzivitás, a változó hangulat, a depresszió (Vančíková, 2011; Benkovics-Parádi, 2017).

A férfiak által nyújtott minta, a férfi példaképek hiánya a gyermek nevelésében és szocializációjában kihívást jelent a társadalmi szerepek elsajátítása szempontjából, különösen a fiúk, de még a lányok esetében is. Megállapítások alapján „...a férfi tanár jelenléte társadalmilag „egészségesse”, „normálissá” és főként professzionálissá teheti az iskola klímáját, valamint hatékonyabbá az iskolai nevelést.” (Frank & Thun, 2012, p. 36). Hiányuk az oktatásban a tanulók technikai kompetenciái fejlesztésének a korlátozását is jelentheti, mivel a nők olykor gyengébb kapcsolatot mutatnak a technológiával, mint a férfiak, és nem is rendelkeznek olyan fejlett technikai tudással és kompetenciával (Vančíková, 2011).

A fentiekben már ábrázolt statisztikai adatokra támaszkodva (Lásd, A-Melléklet) állítjuk azt a tényt, hogy az oktatásban több évtizedes növekvő tendenciát mutat napjainkig a nők jelenlétének aránya a férfiakéhoz viszonyítva. Ez a pálya elnőiesedését – feminizálódását – jelenti. Legfőképpen a közoktatást, azon belül pedig az általános iskolákat érinti ez (főként alsófokon). A továbbiakban ezért fontosnak tartjuk, hogy néhány érvet és ellenérvet is felvázoljunk az iskolai feminizációval kapcsolatban.

Érvekként szolgáló tények a szakirodalom alapján: Az iskola a tanulók számára fontos területe a szocializációnak. A nevelésről és oktatásról szóló 245/2008-as közoktatási törvény szerint a nevelés „...komplex tanulási és szocializációs folyamat, melynek célja a gyermek vagy tanuló személyiségének fejlesztése, mind testi, mind szellemi értelemben.”¹⁹ Ezen a területen olyan készségeket fejlesztenek, mint a kommunikáció, együttműködés vagy mások segítése. Az oktatás elnőiesedése ez esetben előnnyel is járhat, mivel az óvodai nevelő-oktató folyamatok után a gyermek életében megkezdődik az iskolai nevelő-oktató folyamat. Ebben a szakaszban fontos szerepet játszik a pedagógus személyisége (Szabó, 2006; Vekerdy,

¹⁸ Hiszen a nő nem csupán tanári szerepeket tölt be élete során. A nő társadalomban elfoglalt szerepeit tekintve F. Lassú Zsuzsa írása alapján kétféle képen rendszerezi. Megkülönböztet hagyományos szerepet és modern szerepet. A nő hagyományos szerepei a társadalomban elfoglalt helyét tekintve a következő képen sorolható be: feleség, anya, tanítónő és tanárnő. Mindezek mellett megjelennek a mai társadalmunkban a modern női szerepek, ahol a nőt dolgozó nőként vagy vezetői szerepben tölti be helyét. Forrás: <https://www.kodolanyi.hu/szabadpart/szam9/lassu.html> (A letöltés ideje: 2022. 02. 25.)

¹⁹ Magyar nyelvi forrás: <https://torvenytar.sk/zakon-249>; Az eredeti forrásszöveg: „výchovou komplexný proces učenia a socializácie zameraný na dieťa alebo žiaka s cieľom rozvíjať jeho osobnosť po stránke telesnej a duševnej.” Forrás: <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2008-245> (A letöltés ideje: 2022. 02. 25.)

2012). A tanulók értékelik azt, hogy a tanárok általában jók, szeretetteljesek és kedvesek. Elengedhetetlenül fontos a biztonságérzet a gyermek számára, hisz „...a személyes kapcsolat nyújtotta érzelmi biztonság a döntő...” (Vekerdy, 2012, p. 40). A fentiek alapján megállapítható, hogy a tanárnőket érzékenyebbnek, empátikusabbnak ítélik meg a hallgatók (Szabó, 2006; Cortina & Román, 2006), általában tapintatosabbak, gyengédebbek az egymással való interakcióban. Ebből is feltételezhető, hogy a női pedagógusok érzékenyebb visszajelzést adnak a kisdíjakoknak. Ők azok, akik, proszociális viselkedésre motiválják a tanulókat, közben jelentős figyelmet szentelnek az érzékenység fejlesztésére, az együttérzésre, a mértékletességre, vagyis olyan tulajdonságokra, amelyeket inkább a nőknek tulajdonítanak (Vekerdy, 2012).

Munkavégzésüket tekintve a nők felelősségteljesen végzik, és vezető beosztások nélkül is elégedettnek, kiteljesedettnek érzik életüket a főállású tanári pozícióban (Tokárová, 2011). Kifejezhetjük azonban azt a véleményt is (Kovács, 2018), hogy sok tanárnő nem akar a munkahelyén változtatni, nem követel magasabb fizetést a munkájáért.

Ellenérvekként szolgáló tények a szakirodalom alapján: A pedagógusi pálya társadalmi státuszának csökkenése az egyik olyan terület, amelyet a feminizáció negatív hatásaként érzékelnek egyes kutatók. Egyre nagyobb a társadalmi igény a tanárok iránt, hogy tudásközvetítőként, a tanulási kedv felkeltéséért dolgozzanak. Ennek ellenére a tanári pálya társadalmi státusza az utóbbi időben jelentősen hanyatlott, sőt, a pedagógus szakma bizonyos válsága is kialakult. Kutatásokban részt vevő tanárok véleménye szerint (Filadelfiová, 2008; Valica, 2006; Szabó, 2006; Kovács, 2018) egyértelműen látszik a tanári szakma társadalmi presztízsének és státuszának az elmúlt években bekövetkezett rohamos hanyatlása, és mindez nemcsak a munka bérezésétől függ. A társadalom nem látja, vagy nem akarja átlátni a tanári munka fontosságát, azt, hogy milyen hasznot jelent a pedagógusok munkája a társadalom számára. Összefoglalva: a tanári pálya felületes értékelése és anyagi alábecsülése is hozzájárul a tanári pálya társadalmi státuszának a csökkenéséhez

Gazdasági és társadalmi következményei is vannak az oktatás elnőiesedésének: az elmúlt évek elemzései azt mutatják, hogy a Szlovák Köztársaságban számos társadalmi különbség van a férfiak és a nők között. Az egyenlőtlenségek közé tartozik többek között a jelentős jövedelmi egyenlőtlenség vagy a nemek közötti bérszakadék. Ez a fogalom a munkaerőpiacon tapasztalható tartós diszkriminációs egyenlőtlenség kifejeződése, és leginkább a nőket érinti (Cviková, 2007). A pedagógusoknál a legtöbb esetben államilag finanszírozott tevékenységről beszélünk, Magyarországon és Szlovákiában is. Kevés az olyan fenntartású intézmény (magániskola), amely nem államilag támogatott. Az államilag fenntartott intézményekben a pedagógusok fizetését az ország anyagi helyzete határozza meg. Az,

figyelembe véve, hogy a pedagógusok elismertsége és megbecsültsége nem kimagasló, „nemcsak a munkavállalók személyes életére van kihatással, de a foglalkozás presztízsére, társadalmi megítélése is részben ezen múlik.” (Szabó, 2006, p. 49). A 2021-es adatok szerint a pedagógusok minimálbére Magyarországon: min. 219 000Ft (megközelítőleg 730€);²⁰ Szlovákiában a 2020-as határozat alapján: min. 738,50€ (megközelítőleg 221 550Ft).²¹

A feminizáció másik negatív következménye az oktatásban a tanári kar elöregedése. Ezen állítást alátámasztja és bemutatja J. Cviková & Philadelphia (2008, p. 73-76) kutatása is. Röviden ennek oka a fiatalok csekély érdeklődése az oktatási és nevelési munka iránt. További okként említhető a korai kiégés is, ami a tanári pályára való kikerülést követheti, de a szilárd, erős elhivatottság hiánya, valamint az alulfizettség is döntő szerepet játszik.

1.3 A női pedagóguskép a 21. század nevelő-oktató folyamataiban

A pedagógus – legyen nő vagy férfi – emberi értékeket, normákat közvetít önmagán, a saját viselkedésén keresztül, ami személyes kapcsolatok nélkül nem jön létre. Iskola és iskolán kívüli keretek között e közvetített értékek, normák, információk első számú vevője a gyermek, akivel a pedagógus napi szinten interakcióba lép. Ez az interakció – az alapiskolában – a gyerekek legfogékonyabb életkorában történik meg, ami kihat a gyermek személyiségfejlődésére is. A pedagógusnak ezért törekednie kell a munkája során arra, hogy megtalálja a közös hangot a tanulókkal. Ha ez megtörténik, akkor a tanár-diák közt zajló interakció fontos közvetítő funkciót tölt be, ami lehetővé teszi a nevelési célok elérését, valamint a tudás átadásának, a tanulás ösztönzésének különféle lehetőségeit. Az lenne a lényeg, hogy a pedagóguspályára kerülő pályakezdők, vagy a már régóta szakmában lévő pedagógusok ezt megértsék, hiszen óriási felelősség hárul rájuk (Szabó, 2006; Benkovics-Parádi, 2017).

Azt, hogy milyennek kellene lennie egy pedagógusnak, magát az ideálképét sokan kutatták²² és közre is adták különféle művekben. Mérei Ferencet idézve: „A jó nevelő első számú feladata, hogy teremtsen atmoszférát, nyújtson biztonságot, szeresse növendékét, tegye értékke a teljesítményt és legyen nagyhatású.” (Kósáné Ormai – Horányi, 2006, p. 18). Ahhoz, hogy a pedagógus elérje mindazt, amit Mérei Ferenc öntött szavakba, egy jó pedagógusnak a gyerekek szeretete mellett a szakmáját is szeretnie kell. Szabó Éva (2006, p. 104-111) összegzéséből a legfontosabbakat kiemelve: az általános iskolai pedagógus legyen a

²⁰ Forrás: <https://www.minedu.sk/platove-tarify-v-skolstve-od-1-1-2020/> (A letöltés ideje: 2022. 02. 25.)

²¹ Forrás: <https://www.penzcentrum.hu/karrier/20210422/pedagogus-bertabla-2021-ennyit-keresnek-a-pedagogusok-a-pedagogusi-eletpalyamodell-alapjan-1113969> (A letöltés ideje: 2022. 02. 25.)

²² Tóth Pápai Mihály, Johann Amos Comenius, Tóth Albert, Hamachek stb. (Szabó, 2006).

kapcsolattartásban: megértő, türelmes, közvetlen és kedves; a tanításban: tekintélyes, szigorú – amit bizonyos keretek között elfogadnak és igényelnek is a gyerekek –, valamint nagy tudású és jól magyarázó. Ezeken felül, mint ember pedig legyen mindig erős, megértő másokkal szemben, megfontolt a döntéshozatalaiban és kiegyensúlyozott (Szabó, 2006).

1.3.1 Szerepelvárások

Amikor egy gyermek megszületik, különböző társadalmi szerepek elsajátításának lehetősége tárul felé. A szereptanulási folyamat az egyén szocializációjának fontos részét képezi. Ezt a folyamatot érdemes értelmezni biológiai szempontból, hiszen minden egyénnek van egy neme, amely megteremti a nemi szerepek elsajátításának lehetőségét (Szabó & N. Kollár & Vörös, 2017). A pedagógusi hivatás megítélésénél gyakran játszik szerepet az a vélekedés, mely szerint a tanári pálya valamiféle veleszületett tehetséget kíván meg, ezért ezt a szakmát ösztönszerű pedagógiai érzékkel vagy az elhivatás érzésével rendelkezőknek ajánlják elsősorban (Szabó, 2006). A nevelő-oktató folyamatokat megtervező, megszervező és megvalósító szakmai fortélyok nem taníthatók és nem tanulhatók. A pályakezdő pedagógus magával hozza a nevelő-oktató folyamatba saját gyermekkori élményeit, szülei nevelési attitűdjeit, módszereit, valamint egykori tanárainak személyiségét, és a náluk tapasztalt viselkedésformákat, elveiket és módszereiket. „Az emlékek elhalványulnak, a tapasztaltak beépítése azonban megtörténik.” (Kósáné Ormai & Horányi, 2006, p. 35).

Az elvárások társadalmilag és szakmailag nem csak szaktudást igényelnek, hanem bizonyos személyiségjegyeket is. Fejlődő világunkban a megbillent értékrendek helyreállítását viszont a pedagógusoktól várják el, ezért a továbbiakban számba vesszünk néhány betöltendő szerepet, az iskola és a társadalom megítélése alapján, melyeket kutatások²³ támasztanak alá. A pedagógus legyen: *szülőpótló vagy szülőhelyettesítő* – pótolja a szülői törődést; *lelkigondozó* – a gyerekek otthoni problémáit meghallgató és őt azokon átsegítő személy; *nevelő* – gyermekvédő és szociális gondozói funkciók – ismerje a gyermek iskolán kívüli környezetét; *támogató* – személyiségfejlődésében szerepet játszó személy, aki biztonságot és önbizalmat ad a diákoknak; *forrás* – az ismereteket, az értékeket, valamint a tudást közvetítő személy; *mentor* – hagyja a gyerekeket saját igényük és szükségletük szerint növekedni; *bíró* – ítéleteket alkot, és befolyásolja az értékítéleteket; *társadalom képviselője* – értékközvetítő legyen az adott iskolai közegben és a magánéletben is; *identitás tárgya* – példakép – tudatosan vagy tudatlanul;

²³ Szabó, 2006; Cövek & Fazekas & Kovács, 2020; Szabó & N. Kollár & Vörös, 2017; Nikitscher, 2015; Kovács 2018; valamint további szakemberek: Trencényi László, Zrinszky László, Falus Iván, Ferenczi István.

tanácsadó és facilitátor – biztosít egy folyamatot, segít az osztályközösségnek megértetni a közös céljait, és segít megtervezni, hogy miként ériék el azokat; *adminisztrátor* – tevékenységet irányító személy, valamint ide sorolható minden ügyintézés, a fenntartó vagy az állam felé történő adatszolgáltatás. A pedagógusoknak e szerepek mellett a 21. században még további készségeket kell elsajátítaniuk, amit a körülöttük lévő új helyzetek hoznak magukkal, illetve, amiket az adott helyzet megkövetel. Ilyen például a pályázatiírói, menedzseri, szabadidő-szervezői, mediátori (közbenjárói, közvetítői szerep), terapeuta, valamint a pszichológusi vagy szociális munkás szerepek és feladatkörök betöltése (Nikitscher, 2015).

A szerepek betöltésére legalkalmasabbnak a nőt vélik, ennek történelmi háttere²⁴ is van. A nők magasabb társadalmi rétegbe kerülését, felemelkedését követően a nők mobilitása e szakma felé volt a leggyorsabb (Kovács, 2018, p. 83-88). Az oktatási intézmények fokozatosan gyermekellátási szerepet is kaptak, így a nők szerepe felértékelődött. A pedagógusi pályán növekvő számuk viszont társadalmilag kedvezőtlen hatásokat is okozott: az anyagi helyzetet tekintve, a társadalmi megbecsülést és a munka tartalmi jellemzőit tekintve viszont e pályának számos hátulütője van (Kovács, 2018, p. 73-74). Véleményünk szerint a nevelői-oktató folyamatban fontos lenne a sokszínű tanári kar, a nő és férfi szerepmodellek együttes jelenléte. A férfi szerepmoddell ugyanolyan fontos, mint a női a gyermek életében, mivel csakis így értik meg a nemek közti különbségeket, a kapcsolatépítés módjait vagy konfliktusmegoldásokat.

1.3.2 Oktatási és nevelési problémák

A 21. században tevékenykedő pedagógusokra nézve nagyok az elvárások, ezek beteljesítésére pedig az oktató-nevelő folyamatokkal párhuzamosan kell törekedniük (Szabó, 2006).

A szülők (társadalom fejlődésének hatására) kevesebbet foglalkoznak gyermekeikkel, így a pedagógusokra bizonyos értelemben szülőpótló szerep – korrekciós, illetve terápiás funkciók – is hárulnak (Szabó, 2006). A rendszerváltás után a szülők egyre igényesebbé váltak, hiszen rengetegen – Szabó Évát (2006, p. 98) idézve: „tömegesen” – álltak be az édesanyák is a munkavállalók sorába. Számukra, mint ma is, a legfontosabb, hogy jó kezekben érezhessék gyermeküket. Sok szülő régebben nem tudta megadni a gyermekének azt, amire annak a legnagyobb szüksége volt. A hiányérzetük elnyomása érdekében anyagi javakkal és tárgyakkal pótolták ki és próbálták kifejezni szeretetüket. S mivel a gyerekek viselkedése, valamint a

²⁴ Az egyházak már a 19. században elismerték a női szerep fontosságát és hasznosságát. Hosszas viták után elfogadták azt a tényt, hogy a kisgyermekkel a nők jobban szót értenek, ezért is lenne célszerű a vallási nevelést is kézben tartaniuk. (Szécsi & Géra, 2018, p. 156)

közösségekben való megnyilvánulása torzult, így emiatt is azt várták el a pedagógusoktól, hogy nevelői szerepet töltsenek be, és önálló pedagógiai programot dolgozzanak ki. „Ez a feladat megköveteli, hogy a pedagógus újító, alkotó módon viszonyuljon a munkájához.” (Szabó, 2006, p. 99). A nevelői funkciók között azt is igényelték, hogy „...gyermekvédői, szociális gondozói funkciót is.” (Szabó, 2006, p. 100) betöltsön. Ma természetes és elvárt, hogy a pedagógus felismerje a különféle magatartási- és személyiségzavarokat, valamint egyénileg diagnosztizáljon és differenciáljon a tanítás során (Bagdy & Telkes, 2002).

Ahhoz, hogy a mai pedagógusoknak sikerélményük legyen, fontos, hogy a diákokat saját igényeik felől és érdeklődési köreik útján megközelítve nyerjék meg partnerként. Tudatosítani kell azt is, hogy: „nincsenek egységesen alkalmazható, mindenütt és mindenkor működő pedagógiai módszerek” (Nikitscher, 2015, p. 8), ezért a pedagógusi munka során elengedhetetlen feltétel a rugalmasság, „hogy pedagógiai céljaikat az adott kontextus keretein belül a leghatékonyabban tudják megvalósítani.” (Nikitscher, 2015, p. 8). Feltétele ennek a széleskörű befogadóképesség, a pedagógiai és módszertani ismeretekre nyitó hajlandóság, és újfajta szemléletmód a problémák és nehézségek megközelítésére (Nikitscher, 2015). Ma a nevelési funkciók háttérbe szorulnak, míg a tudásátadásra jelentős hangsúlyt fektetnek (Kovács, 2018). Ez egyfajta nyomást gyakorol a pedagógusra és tanulóra egyaránt. Hisz a tudásátadás nem a tananyag mennyiségére kellene, hogy fókuszáljon, hanem az ismeretek átadására és annak elsajátítására, hogy miként kell tanulni, valamint az ismeretek gyakorlatba való beépítésére. Ennek gyakori következménye a pedagógusokban felmerülő képzettségi kompetencia hiánya: nem érzik magukat elég felkészültnek, még akkor sem, ha valamilyen speciális képzettséggel rendelkeznek (Benkovics-Parádi, 2017). Létezik egy másfajta tehetetlenségérzet, ami nem az oktatásban résztvevők irányába, hanem az oktatási rendszer felé irányul. A Nemzeti Alaptanterv (Magyarországon) és az Állami Oktatási Program (Szlovákiában) által szabályozott tananyagtartalomba a pedagógusoknak nem sok beleszólásuk van, annak ellenére, hogy az állandóan változik. A pedagógusokra folyamatosan teher nehezedik, mert mindig az aktuálisan hatályban lévő koncepcióknak kell megfelelniük. Ezeket pedig folyton figyelniük és szüntelenül tanulmányozniuk kell, mivel a pedagógusoknak nincs beleszólásuk az oktatási dokumentumok országos tervezésébe, így csak passzív elszenvetűi a változtatásoknak (Hunter, 2017). Továbbiakban pedig egy iskola nagyon sok cél megvalósítását kívánja meg elérni egyidejűleg, hiszen minden iskolának van egy arculata, profilja, ami vonzó, illetve csalogató lehet egy szülő vagy gyermek számára, amikor iskolát választanak. A tanári pálya legjelentősebb oktatási nehézsége a bizonytalanság és az eszközkészlet hiányának az érzete az iskola által megkívánt célok elérésében (Benkovics-Parádi, 2017; Nikitscher, 2015).

A pedagógusok a pályán felmerülő megterhelések, nehézségek és problémák létezésének elismerésében és beismerésében szükséges a nyitottság és a bátorság, ami nehezen fér össze a pedagógus ideálképpel. Miszerint (Szabó, 2006) a pedagógus, mint ember pedig legyen mindig erős, megértő másokkal szemben, megfontolt a döntéshozatalaiban és kiegyensúlyozott a mindennapi életében. Ennek oka a pedagógusokban rejlő önértékelési kompetencia hiánya, ami megakadályozza abban, hogy bevallja, ő maga milyen problémákkal küzd a nevelő-oktató folyamatokban. Sokan úgy vélik nehéz segítséget kérni, nehéz elfogadni a pedagógus kolléga vagy egyéb személy (intézményvezető, szülő, szakember) véleményét, támogatását és szakmai tanácsát úgy, hogy közben ne érezze azt a munkájába való beleavatkozásnak. Ennek kiváltó oka, hogy a pedagógusok körében, egy adott iskolában, nehezen terjed a támogató és esetmegbeszélő csoportos gyakorlat, ami segítené ezeket a gátakat és esetlegesen felmerülő problémákat, nehézségeket megoldani (Bagdy & Telkes, 2002).

1.3.3 Kapcsolatfenntartási nehézségek

A nevelő-oktató folyamat minden egyes osztálya, csoportja rendelkezik egy sajátos arculattal és hangulattal. A tanulók különböznek egymástól, hiszen eltérő családi háttérrel, viselkedéssel, hangulattal, tanulási stílussal rendelkeznek. E sokrétűség ellenére mégis beállítódik egy állandó osztályléggkör, ami meghatározza a tanár-tanuló kommunikációját, a tanítási-tanulási órák menetét, az oktatási-nevelési módszerek kiválasztását és alkalmasságát és befolyásolja a tanítási-tanulási motivációt. Ezek legnagyobb mozgatórugója a pedagógus személyisége, a tanulókhöz való hozzáállása, valamint kommunikációja (Kósáné Ormai & Horányi, 2006).

A megfelelő tanár-diák közti kapcsolatfenntartást és azon belül való együttműködést együttesen háromféle terület befolyásolja a legjobban, mégpedig az osztályközösség szerepe, az osztályfőnök szerepe és a generációs különbségek (Szabó, 2006). A pedagógus osztályfőnökként egy kiemelt pedagógiai szerepet tölt be. Az osztályfőnök az a személy, aki egyszerre teljesíti az intézmény követelményeit és kielégíti a diákok igényeit (képviseli érdekeiket más tanárokkal, illetve az intézményvezetővel szemben), szoros kapcsolata van a szülőkkel és ismeri a tanulók szociális háttérét. A tanár-tanuló közti kapcsolatfenntartásokban befolyásoló tényező a generációs különbség (ma már 2-3 év is soknak számít). Annak érdekében, hogy a generációs különbségek ne ütközzenek ki, a pedagógusnak szüksége van rátermettségre, rugalmasságra és reflektálásra ahhoz, hogy megértse a diákok érdeklődésköreit, a felgyorsult kulturális világ változásait. A generációs különbségek megoldását viszont a pedagógusnak kell megoldania, neki kell alkalmazkodnia a tanulókhöz és szülőkhöz is

egyaránt, ha megfelelő és együttműködő kapcsolatokat akar fenntartani (Nikitscher, 2015).

A tanításban és a kapcsolatfenntartásban nélkülözhetetlen a tanár-diák közti kommunikáció. Ez a tanár részéről tudatosan és célszerűen kialakított kölcsönhatás a diák felé. A pedagógus feladata, hogy figyelemmel kísérje és tudatosan irányítsa a tanulók metakommunikációs megnyilvánulásait is (Szókö, 2020). Ezek a jelek döntőek, és egyfajta visszacsatolásként szolgálnak a pedagógusnak, ami segítségével fel tudja mérni jelenlegi helyzetét az adott diákkal, csoporttal vagy osztállyal szemben. Ellenben nem lenne szabad elfelejtenünk azt sem, hogy ez a felmérés nagy kihívást jelent a pedagógiai pályán. A probléma oka az, hogy a gyermek és felnőtt kapcsolatában meghatározott ideig más a kommunikáció jelrendszere. Gyakori kapcsolatfenntartási problémaként merül fel, hogy a pedagógus (a nő esetében, aki anya és szülő, de tanár is egyben) a tanítás során kommunikációja milyen hatással van a nevelési filozófiájára. A gyakorlatban felhasznált és alkalmazásra kerülő nevelési filozófiájára Budai Béla szerint hatással vannak az őt ért nevelési hatások, amelyek által kialakítja saját filozófiáját és hatást gyakorol rá (Buda, id. Pöcze, 1997).

Néhány fő kapcsolattartási nehézséget a mai nevelő-oktató folyamatokból:

Technológia. A pedagógus rákényszerül a modern kor vívmányainak alkalmazására, mivel mindez egyre fontosabb szerepet tölt be a kapcsolatfenntartásban (legyen az tanár-diák, tanár-szülő, tanár-tanár, tanár-iskola közötti interakció), innovációs törekvések során (IKT eszközök alkalmazása) és ma már a nevelő-oktató folyamatokba is beágyazódott. Az elmúlt három év óta (2019-től) hatalmas kihívás elé állította a pedagógusokat a közoktatás. Egyik napról a másikra kellett átállniuk a szemtől szembeni oktatásról az online oktatásra, amelynek oka a COVID-19 világjárvány volt. Az átállás gyorsasága és spontaneitása miatt a nevelő-oktató folyamatok megbénultak, és számtalan nehézséggel néztek szembe pedagógusaink és diákjaink. Például a pedagógusoknak nem állt rendelkezésükre semmiféle módszertani és egyéb útbaigazítás, valamint megfelelő hozzáférése és hozzáértés a technológiához, ezáltal problémát okozott az időgazdálkodás és a tanulók motiválása is²⁵ (Kovács, 2018).

*Tanári értékelés.*²⁶ Az egyik legingoványosabb, legérzékenyebb terület, ez okozza a legnagyobb fejtörést a pedagógusok számára. Döntéshozataluk az értékelés során befolyásolja a tanulóval és a szülővel is egyaránt létrejövő kapcsolatát és további együttműködésüket. Nem mindegy, hogy az értékelés milyen formában történik, mivel egyfajta konfliktus

²⁵ vö. <https://www.schooleducationgateway.eu/hu/pub/viewpoints/surveys/survey-on-online-teaching.htm>

²⁶ Elvárt, hogy a diákok teljesítményét értékelje szóban és írásban is. Az értékelés nem csupán a tanulási teljesítményről ad visszajelzést, hanem a személyiségfejlődéséről is. Fontos szerepet tölt be a diákok énképének, önértékelésének, tanulási motivációjának és életpályájának alakulásában (Nikitscher, 2015).

kirobbanásának a forrása lehet. Ennek az az oka, hogy a diákok nem értik a pedagógus értékelésének feltételeit és rendszerét – ellenben, ha a pedagógus a diákokkal közösen határozza meg az értékelés kritériumainak feltételeit (Kósáné Ormai & Horányi, 2006; Nikitscher, 2015).

Fegyelmezés. A fegyelmezés maga a rend fenntartására irányul, ami a tanítási-tanulási folyamat egyik alapfeltétele. Társadalmunk elvárja a pedagógusoktól, hogy a nevelés eszközeként szolgáljon a fegyelmezés. Ennek az elvárásnak a nőknek különösen nehéz eleget tenni, mivel a diákok nehezebben vagy ignorálják a pedagógusnők fegyelmezését. Oka az, hogy a társadalom nem becsüli és tiszteli eléggé a pedagógusnőket, ami hatással van a gyerekekre is. Kulcs a fegyelmezéshez a tanár-szülő kölcsönös tisztelete lenne (Nikitscher, 2015).

Konfliktuskezelés. Az, hogy milyen mértékű egy adott konfliktus, elsősorban nem a problémától függ, hanem a tanár személyiségétől²⁷ és annak beállítódásától. „A konfliktusok nem mindig nyíltak, nem is mindig tudatosak, s a kölcsönös sérelmek sokáig rejtve maradhatnak.” (Kósáné Ormai & Horányi, 2006, p. 180). Kialakulhat figyelmetlenségből, egy véletlen és jelentéktelen kiejtett – gondolt szóból, ami valakit érzékenyen érinthet és kialakulhat elfoglaltságból (például egy segítségkérés visszautasítását követően). Egy konfliktus megoldásakor fontos a mérlegelés, a döntéshozatal menete, mely lehet gyors vagy elhalasztott (Kósáné Ormai & Horányi, 2006).

1.3.4 Pályaválasztás és pályaelhagyás

A pályaválasztás az egyik legjelentősebb és legnehezebb döntés, mert az emberek hosszú távra terveznek a pályaválasztás alkalmával. A nemi sztereotípiákat tekintve megjelennek a nők és nem nők való szakma kérdései, a nemekhez kötődő tradicionális hivatás kérdése (Kovács, 2018). A feminizmus kezdetén a polgári és szellemi pályák nemileg sokáig meghatározottak voltak még annak ellenére is, hogy a nők számára kezdtek egyre jobban megnyílni, és így számuk az ipari munkaterületeken is megnőtt (Kereszty, 2012).

A pályaválasztással és pályán maradással kapcsolatos szakirodalom legtöbbször külsőleg és belsőleg meghatározott motivációkat különböztet meg. A belső motiváció olyan fogékonyság, amely az új információ és kihívás keresésében nyilvánul meg. Szoros kapcsolatban van vele a hatékonyság érzése, a közvetlen érdeklődés és a megfigyelés. Az belső motiváció esetében valamilyen külső tényező játszik szerepet (például jutalom elérése vagy

²⁷ Az osztályterem légkörét befolyásoló tényező maga a pedagógus. Verbális és nonverbális megnyilvánulásai hatással van a tanulók viselkedésére. A Lewin-féle felosztásban háromféle vezetési stílust különböztethetünk meg a pedagógusok körében: demokratikus, autokratikus és laissez-faire (Kósáné Ormai & Horányi, 2006).

büntetés, szégyen elkerülése). A belső és külső motivációk között egyaránt találhatók meghatározó egyéni és konkrétan a tanári pályához kapcsolódó motivációk (Paksi, et al., 2015).

Az oktatás minősége a pedagógusoktól nagyban függ. A tanári pályán a leendő pedagógusoknak, mint hivatás mellett a szakmai fejlődést biztosítva szükség van a megfelelő felkészültségre, adottságokra, elköteleződésre és motivációra, hogy a lelki egészség és az azt meghatározó külső-belső tényezők a pályán való megmaradást szolgálják. Pedagógusaink pályamotivációja legtöbb esetben az elhivatottságból, a szakmából származó örömforrásból, vagy egy pozitív pedagógus személyisége által történik meg, és ez további tényezőkre osztható fel: egyéni kiteljesedési, interperszonális, gazdasági és szülői-szocializációs tényezőkre (Paksi, et.al., 2015; Benkovics-Parádi, 2017; Kósáné Ormai & Horányi, 2006).

A pedagóguspálya elhagyása világszerte komoly problémát jelent. Ahogy a fentiekben már kifejtésre került, jelentősen befolyásoló tényezője ennek az alulfizettség is, amely a férfiak részéről, mint családfenntartó oldaláról nézve részben érthető, de ma már a pedagógusnők is megfontolják a pálya folytatásának lehetőségeit. Az elhagyást befolyásoló, további felmerülő okok közé tartozik a szakma nem megfelelő szintű megbecsültsége (tekintély hiánya miatt – erkölcsi, alacsony anyagi és társadalmi hiány), az intézményi légköre, valamint a tanulókkal szembeni tehetetlenség érzés (Kósáné Ormai & Horányi, 2006; Hunter, 2017).

Hatalmas probléma napjainkban a közoktatásban dolgozó pedagógusok körében a kiégés és a mentálhigiénés állapot. A kiégést előidéző okok a nagyfokú munkahelyi stressz és a nehézségekkel való megküzdési problémák, amelyek a pedagógusok testi és lelki megbetegedését idézik elő (Benkovics-Parádi, 2017). Gondoljunk csak bele, egy pályakezdő pedagógus, aki frissen végezte egyetemi tanulmányait, tele van lelkesedéssel, türelemmel, megértéssel, valamint vággyal arra, hogy a megszerzett tudását és ismereteit kamatoztassa majd az iskolai közegben a tanulókat fejlesztve. Elvárásai között ott van az is, hogy számíthat a tapasztalt, gyakorlatban lévő tanárok szaktudására és támogatására. Ellenben a realitásban stresszként éri őket, amikor szembesülnek a fegyelmezetlen és akadékoskodó diáksággal, a már kiégésben lévő kollégákkal, és az állam által ráerőszakolt rengeteg adminisztrációs feladattal, és az ehhez járuló folyamatos időhiány érzésével. A legtöbb esetben, mindezek felismerését követően a már pályakezdő pedagógusok többségénél csökken a lelkesedés, és megindulnak pályaelhagyáshoz és a kiégéshez vezető úton. Nem véletlenül figyelhető meg B-Mellékletünk táblázatban, hogy a pályakezdők első-két-három évét egyfajta kritikus periódus jellemzi, hisz maga a túlélés és a felfedezés egyszerre jelenik meg. Ellenben fontos szem előtt tartani, hogy a kiégés mértékét meghatározza a pályaválasztás motivációja.

2 FEJEZET – KUTATÁSI RÉSZ – A KUTATÁS ELMÉLETI ÉS MÓDSZERTANI KERETEI

2.1 Probléma megfogalmazása

A nők arányának növekedése a pedagógusi pályán társadalmilag előnytelen hatásokkal jár, ilyen a pálya megbecsültsége. Az elméletek úgy tartják (Kovács, 2018, p.73-74), ha egy pályának a nők aránya növekedni kezd, akkor annak megbecsültsége viszonylag csökkenni fog, következményként várható, hogy a férfiak helyüket átadva fokozatosan távolodnak az adott szakmából. Az egyik jelentős probléma forrása pedig innen adódik, mégpedig a pedagóguspálya alakulásával kapcsolatosan is. Ez ma már a pedagóguspálya egyik alapproblémájává vált. Leginkább befolyásolja ezt a pedagógusok hivatástudata, személyiségük, képzésük hatásai, valamint meglévő és hiányos kompetenciájuk.

Ma a pedagóguspályára lépő személyeknek sokrétű kihívásokkal kell szembenéznük, főként nőként, mivel egyre nehezebb és problémássá válik a sokszínű szerepkörök betöltése. A pedagógussá válás folyamatában vannak szakaszok (Lásd, B-Melléklet), amelyeket végigjárva válhat valaki a pályakezdő szakemberéből szakmájának magas szinten művelő szakemberévé, azaz „mesterévé”. A 21. századi társadalmi nézet alapján nem mindegy, hogyan vonja magára a pedagógus a különféle szerepköröket. A nők esetében ma már nem csak a feleség és szülői szerepkörök betöltését várja el a társadalom, hanem az iskolák feminizálódásának eredményeként (nem csak hazánkban, de világszerte) a pedagógusszerepeket is. Tanárnőként egy kettős szerepkörrel kell szembenéznie – az egyik társadalmi elvárás, szülők, intézményvezetők elvárásai; míg a másik a belső tényezőszerepkör, mindaz, amit saját magától vár el a pedagógus, ami a megítélése alapján helyes.

A szerepek betöltése elég nagy fejtörést okoz ma már a pedagógusoknak, mert a legfőbb munkaeszközük a személyiségük; ennek harmóniája vagy diszharmóniája a tanítványokra is nagymértékben kihathat. Minél inkább használja szívét, lelkét a pedagógus a munkája során, annál nagyobb az esélye, hogy sérül vagy elhasználódik munkája során (Benkovics-Parádi, 2017). Ennek okán problémának számít a pedagógusi pálya elhagyása (ennek következménye a pedagóguspálya elöregedése). Ez a probléma ma már – néhány helyszínen, például Finnország kivételével – világszinten komoly gondot okoz. Legbefolyásolóbb tényezője az alulfizetettség és a szakma alulbecsültsége, az intézményi légkör (stressz, kiégés), valamint a tanulókkal szembeni tehetetlenség és kezelhetetlenség érzése a szakmai kompetenciák hiánya miatt (utalva itt a módszertani hiányosságokra, a tanulók sajátosságait és szociális helyzetüket figyelembe véve, akik különféle tanulási vagy magatartási problémákkal küzdenek).

2.2 Kutatási célok megfogalmazása

C1. Átfogó képet adni a nők pedagógusi pályán elfoglalt helyéről, idejéről, szerepéről, megelégedettségéről.

C2. A jelenlegi oktatási folyamatokban felmerülő szakmai kompetenciahiány bemutatása.

C3. A pedagógusnők alapiskolában felmerülő problémáinak a feltárása az aktuális nevelő-oktató folyamatokban.

C3.1. Módszertani ismeretek hiányossága.

C3.2. A problémák megoldásának sikertelenségéből felmerülő pályaváltás szándéka.

2.2.1 A kutatás hipotéziseinek megfogalmazása

H1. A 21. században tevékenykedő nők a pedagóguspályán (legalább a 70%-a) nehezen birkóznak meg feladataikkal, teendőikkel az otthoni és iskolai környezetükben egyaránt.

H2. A pedagógusnők többségénél felmerül a képzettségi kompetencia hiánya – amely főképp a tanulók különböző módon történő segítésének a kompetenciájára irányul, így ez jelentősen befolyásolja a nevelő-oktató folyamatok eredményességét is.

H3. A legnehezebben kezelhető problémák és nehézségek megjelenésekor (például: inklúzió, online oktatás) a nevelő-oktató folyamatokban a tanárnők módszertanilag és eszközeiket tekintve nem érzik magukat felkészültnek, ezáltal felmerül bennük a pályaváltás gondolata.

H4. A pedagógusnőink többsége a pályakezdést követő első három év során elgondolkodott a pályaváltáson.

2.3 Kutatási mintavétel

A felállított hipotézisek induktív megerősítéséhez, hogy a kérdésekre adekvát választ kapjunk, kutatási mintavétel kiválasztására van szükség. A kutatási mintavétel választása során feltáró módszert alkalmaztunk, méghozzá írásbeli kikérdezést (kérdőíves felmérést).

A kérdőív az általános alapiskolákban tanító és tevékenykedő pedagógusnők számára került összeállításra. A kérdőívek a Covid helyzet miatt elektronikusan kerültek kiküldésre a magyarországi és szlovákiai általános alapiskolák alsó tagozatain és felső tagozatain egyaránt dolgozó pedagógusok körében. A kérdőívet egy online felmérési rendszerben – Survio – készítettük el és adtuk közre az adatgyűjtések céljából. Kérdőív elérhetősége: <https://www.survio.com/survey/d/A2T7A1T8J4L8H3O9X>, valamint a C-Mellékletben megtekinthető (magyar nyelven). Az online kitölthető kérdőív rendszerét 2021. december 2-án nyitottuk meg és 2022. január 29-én zártuk le. A kérdőívet a rendszer alapján visszaellenőrizve

összesen 164-en tekintették meg, abból 100-an ki is töltötték. Mind a 100 darab kitöltött kérdőív feldolgozásra került a tudományos diákköri munkában.

A tudományos diákköri munkában jelenleg is megkezdett kutatás folyik ebben a témában. A kérdőíveket Szlovákia szlovák tananyelvű alapiskoláiban dolgozó pedagógusnők körébe küldtük szét. A kérdőív ismételt a Survio rendszerben adtuk közre 2022.09. 12-én. Link a kérdőívhez: <https://www.surveio.com/survey/d/Y9V6Q4G0H1K3K7R5M>, illetve megtekinthető a D-Mellékletben (szlovák nyelven).

A kérdőívekben olyan kérdések kerültek megfogalmazásra, amelyek a felállított hipotézisekre adnak választ, kielégítve érdeklődésünket. Az adott iskolákban tanító nők és tevékenykedő tanítónők és nevelőnők teljes őszinteséggel töltötték ki a kérdőíveket. A kérdőívek teljes anonimitást biztosítottak számukra.

2.4 Kutatási módszer

Kutatásunk egyik fő célja az volt, hogy átfogó képet adjon a 21. századi nők pedagógusi pályán elfoglalt helyéről, idejéről, szerepéről, megelégedettségéről. A tudományos diákköri munka során felhasznált módszerek lehetőséget nyújtottak arra, hogy betekintést nyerjünk a mai – 21. századi vizsgált pedagógusnők pályafutásába.

A munkánk kezdetétől kíváncsiak voltunk az adott célcsoport, tehát konkrétan a 21. századi pedagóguspályán lévő nők sajátosságaira és a pályán átélt nehézségeikre, ezért az empirikus kutatásunk megvalósításához primer kutatásként a kvalitatív elemzést választottuk. A primer kutatás során az információgyűjtés és azok elemzése első kézből származik a kérdőívek alapján.

A kutatás során felhasznált kérdőív többségében zárt, de pár nyitott kérdést is tartalmaz (Lásd, Melléklet C és D). A kérdőívet tartalmazó kérdések első fele általános kérdéseket tartalmaz, hogy meghatározhassuk a nők szerepeinek betöltését, míg a második fele a hipotéziseink vizsgálatára irányult. A kérdőív által megtudhattuk a hovatartozását, párkapcsolati állapotát, vannak-e gyerekeik, milyen osztályokban tanítanak és mióta tevékenykednek a pedagóguspályán. A kérdőív második felében az oktatásban eltöltött idejét – mindennapjainak szubjektív kontextusát – vizsgáltuk meg. Kérdéseinkben választ vártunk arra, hogy elégedettek-e előzetes tanulmányaikkal, a pedagógusképzéssel, és rendelkeznek-e megfelelő módszertani és eszköztani ismeretekkel, milyen nehézségekkel küzdenek, kérnek-e segítséget, össze tudják-e hangolni az otthoni és iskolai feladataikat, teendőiket, valamint kitérünk a pályaváltás kérdésére is.

2.5 Kutatási eredmények bemutatása – kérdőívek kiértékelése

A kérdőívek eredményeinek feldolgozásánál mindvégig számításba vettük a megkérdezettek válaszait, így a továbbiakban összesen 100 kitöltött és érvényes kérdőív kerül bemutatásra. Néhány általános információ a kérdőívet kitöltött pedagógusnőkről:

Hovatartozásukat tekintve: kutatásunkban magyarországi és szlovákiai tanítónők egyaránt vettek részt – 61% volt a Szlovákiából, míg 39% a Magyarországról származó.

Párkapcsolatukat és szülő szerepüket tekintve: a megkérdezett nők többsége, azaz 80%-a párkapcsolatban él (Szlovákiában 55%, míg Magyarországon 25%). A megkérdezettek 67%-a mindennapi szülői szerepet is betölt az iskolai tevékenysége mellett (Szlovákiában 42%, Magyarországon 25%). A továbbiakban pedig az is megállapításra került, hogy a szülői szerepet a megkérdezett nők körében 23% egyedül tölti be, míg 57% a párjával (férjével, élettársával).

Tanulmányaikat és az azt követő munkabeosztásukat tekintve: a megkérdezett pedagógusnők képzettségét tekintve kiemelkedően szerepelt a szaktantárgyi (37%), alsó tagozatos tanítói (36%), valamint (10%) az óvópedagógiai képzettség, amellyel segítik az alapiskolában zajló nevelő-oktató folyamatokat. Többsége – 53%-a – alsó tagozaton, a maradék 47%-ból 32% felső tagozaton, míg 15%-a mindkét tagozaton folytat pedagógiai tevékenységet.

Felkészültség és karrier sikerességének érzetét tekintve: a tanárnők 68%-a úgy érzi megfelelően készítettek fel a pedagóguspálya betöltésére korábbi, a pedagógusképzés keretei között folytatott tanulmányaikat tekintve, ennek ellenére csak 54%-a vélekedett pozitívan a pedagóguspályáról való, miszerint olyanná alakult a karrierje, amilyennek azt szerette volna.

1. táblázat – a válaszadó pedagógusnők aránya szerint, a tanítási éveinek (prax) tapasztalatai az alapiskolákban Habermann (1991) féle felosztás szerint.

Tanítási idő – prax	Pedagógusnők száma	%-ban
19-30 éve	30	30%
7-18 éve	20	20%
1-3 éve	19	19%
31-40 éve	17	17%
4-6 éve	14	14%
Összesen:	100	100%

Forrás: Saját feldolgozás

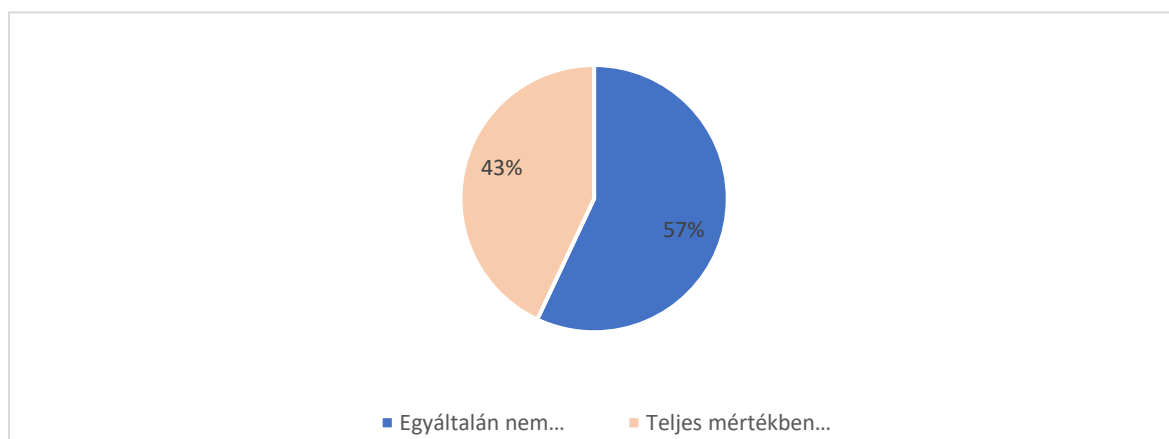
A kutatásunkban résztvevő nőket tekintve Habermann szakmai pályafutásról készített felosztását tekintve többségük, azaz 30%-a 19-30 éve tölti be a pedagógusszerepet szakmai pályafutásán. Ezen felül még magas számban, azaz 20% volt jelen a kutatásban, akik 7-18 éve tanítanak. Nem sok különbséggel (-1%-al), összesen 19%-a a megkérdezetteknek pályakezdőként – 1-3 éve – van a pedagóguspályán az alapiskolákban.

2. táblázat – A válaszadó pedagógusnők aránya szerint, a pedagóguspálya megbecsültségének érzete.

Pedagógus megbecsültsége	Pedagógusnők száma	%-ban
Egyáltalán nem érzem magam...	57	57%
Teljes mértékben ...	43	43%
Összesen:	100	100%

Forrás: Saját feldolgozás

Ahogy azt már az elméletben is kifejtettük, az iskolai feminizáció ellenérvei között szerepel az, hogy társadalmilag egyre csökken a pedagógusnők megbecsültsége a nevelő-oktató folyamatokban (Kovács, 2018). A kutatásunk során egy kérdésünknel (C-Melléklet – 8. kérdés) kiderült, hogy kérdőívünkben résztvevő nők többsége, 54%-a elégedett a kialakult pedagóguspályáját tekintve, mégis 57%-a (tehát 3%-kal több nő) jelölte be azt a választ, hogy mindezek ellenére nem érzik magukat megbecsülve.



1. diagram: A pedagóguspálya megbecsültségének érzése

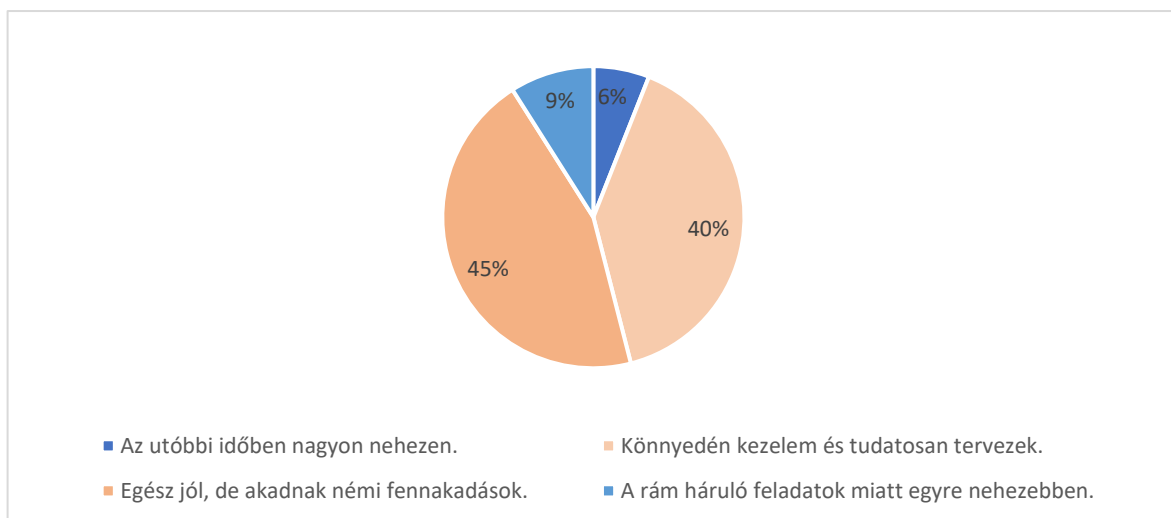
A megbecsültség lehetőségeinek okairól a pedagógusnőket külön nyitott kérdésben kérdeztük meg (Lásd, C-Melléklet – 10. kérdés), ahol saját gondolataikat, véleményüket, érzéseiket osztották meg velünk. A válaszok feldolgozását tekintve a leggyakoribb lehetséges okokra a következőképpen válaszoltak: 21 válasz érkezett be válasz a szülők befolyására, hozzáállására és a pedagógusokkal szemben megnyilvánuló kommunikációjukra, ami negatívan hat a nevelő-oktató folyamatokra (a következőképpen jellemezték a megnyilvánuló negatív hatásokat, miszerint szülők: egocentrikusak, agresszívak, arrogánsak, tiszteletlenek, korruptok); további 17 válasz érkezett be válasz a társadalmi megbecsültség okait tekintve, ebből 1-szer a pótolhatóságra és 1-szer a pedagóguspályakép változásokra hivatkozva; 13 válasz alapján az alacsony munkabérre és munkabéren kívüli juttatásokra utaltak; 5 válasz esetén pedig a tanulóakra vonatkozó megnyilvánulásról, nevelétlenségéről és deviáns viselkedéséről; 1 válasz érkezett be válasz a gyerekeket érintő, modern világ hatásait tekintve.

3. táblázat – a válaszadó pedagógusnők aránya szerint, otthoni és iskolai feladatok, teendők összehangoltsága.

Feladatok és teendők ellátása	Pedagógusnők száma	%-ban
Egész jól, da akadnak némi fennakadások.	45	45%
Könnyedén kezelem és tudatosan tervezek.	40	40%
A rám háruló feladatok miatt egyre nehezebben.	9	9%
Az utóbbi időben nagyon nehezen.	6	6%
Összesen:	100	100%

Forrás: Saját feldolgozás

A mai, gyorsuló világunkban kíváncsiak voltunk, hogy pedagógusnőink a nevelő-oktató folyamatokban mennyire rugalmasan tudják feladataikat és teendőiket összehangolni sokrétű szerepköreik betöltése mellett. A válaszadók többségükben (85%) a rájuk háruló otthoni és iskolai feladatai, teendői mellett pozitív visszajelzést adott – ebből 40% könnyedén kezeli a feladatköreit, és tudatosan tervez teendői összehangolása érdekében, míg további 45% egész jól vélekedik, némi fennakadásokkal. A maradék 15% körében, 9% egyre nehezebben bírja és 6% nagyon nehezen bírja a ráháruló otthoni és iskolai feladatokat és teendőit.



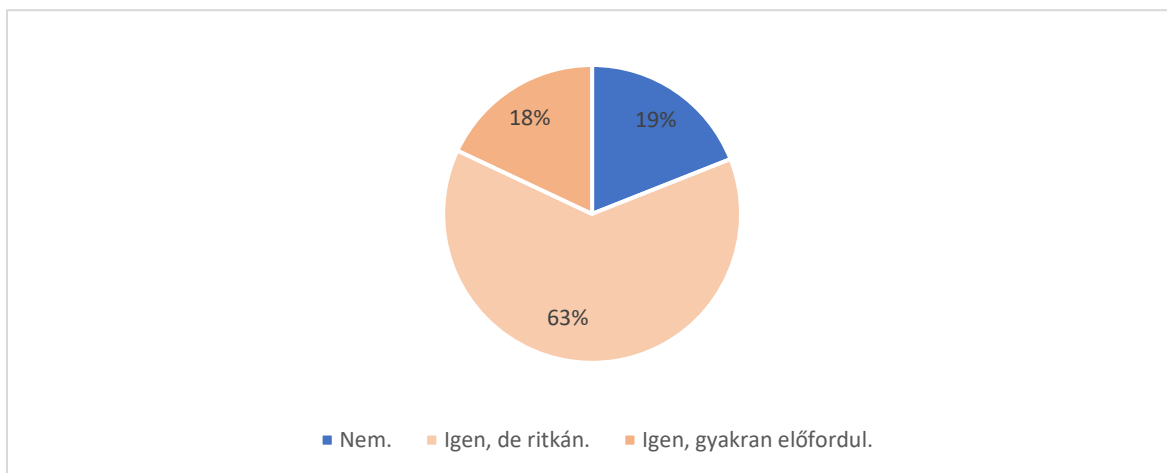
2. diagram: Az otthoni és iskolai feladatok, teendők összehangoltsága

4. táblázat – a válaszadó pedagógusnők aránya szerint, a munka során felmerülő nehéz szituációk, nehézségek és problémák jelenléte a mindennapokban.

Felmerülő nehézségek, problémák	Pedagógusnők száma	%-ban
Igen, de ritkán.	63	63%
Nem.	19	19%
Igen, gyakran előfordul.	18	18%
Összesen:	100	100%

Forrás: Saját feldolgozás

A megkérdezett pedagógusnők körében 18% reagált a gyakran, míg 63% a ritkán előforduló nehézségekre, problémákra munkája során – ez összesen 81%-át teszi ki.



3. diagram: Felmerülő problémák, nehézségek jelenléte

A kérdőív további kérdésénél (Lásd, C-Melléklet – 13. kérdés), ez esetben az igennel válaszoló pedagógusnőket (tehát a 81%-át) megkértük egy nyitott kérdés keretében fejtsék ki azokat a területeket, amelyek számukra nehézségeket, problémákat okoznak a munkájuk során. Az igennel válaszolók arányát nézve, ahol 81 személy válaszolt, a következő nyitott kérdésben ebből csak 50 személy adott további választ a következőképpen: 13 válaszadó esetében az időbeosztásra vonatkozóan; 12 válaszadó esetében a munkakörben elvárt és ellátandó feladatokra, mint pl.: különös nevelési igényű gyerekek nevelése-oktatása, a tanulás megtanítása és alapvető ismeretek átadása, összevont évfolyamokban való időbeosztás és néhány gyerek rendszeres felkészületlensége, gyermek motiválása és érdeklődésének felkeltése, papírmunka, iskolai programra való előkészületek, sok anyag és feladatlap előkészítése, órákra való felkészülés a saját időből, kötöttségek, fentről jövő utasítások akceptálása, munkatársak helyettesítése, munkamegosztás; 10 válaszadó a szülőkkel való kapcsolattartás fenntartására (ezen belül: kommunikáció, konfliktuskezelés); 7 válaszadó esetében a tanulókkal kapcsolatosan felmerülő nehézségek és problémák kezelésére, mint például: nem céljuk a minél több tudás, motiválás, konfliktuskezelés – szociális háttérük hatása az oktatásra, otthonról hozott gondjai/problémás családi háttér, viselkedési problémák megoldása (2-szer); 3 válaszadó esetében a magánélet és iskola közötti nehézségekre, problémákra, mint például: a munkaidőn túli iskolai feladatok ellátása, továbbképzések, felkészülés a tanórákra; 1 válaszadónál az online oktatásra; 1 válaszadónál a technikai felszereltség hiányára; 1 válaszadónál a rosszindulatú emberekre és kollégákra; 1 válaszadónál az otthoni problémák oldása munkaidő alatt; 1 válaszadó pedig még nem rendelkezik elég gyakorlati tudással ahhoz, hogy megítélje ezt a kérdést.

- 5. táblázat** – a válaszadó pedagógusnők aránya szerint, a legszükségesebb kompetencia a pedagógusnak munkája során.

Kompetenciák	Pedagógusnők száma	%-ban
Tanulók segítségének...	33	33%
Tanterv és az oktatási környezet...	23	23%
Problémamegoldás, konfliktuskezelés...	22	22%
Egyéb szereplőkkel való együttműködés...	9	9%
Tanárokkal való együttműködés...	8	8%
Reflektálás, saját szakmai identitás...	5	5%
Összesen:	100	100%

Forrás: Saját feldolgozás

A gyermek iskolai léte alatt manapság a nevelési funkciók háttérbe szorulnak, míg a tudásátadás egyre hangsúlyosabbá válik, ami nyomást gyakorol a pedagóguspályán elhelyezkedő pedagógusainkra. Az elmélet alapján (Szabó, 2006; Nikitscher, 2015; Benkovics-Parádi, 2017) a válaszadó pedagógusnőket a lehetséges kompetenciahiányokról kérdeztük ki, hogy mely az a terület, ami a legjobban befolyásolja oktatói tevékenységüket. Többsége úgy véli – azaz 33%-a –, hogy egy pedagógusnak leginkább a különböző tanulók segítségének kompetenciájára van leginkább szüksége, ez leginkább a tanulók egymástól különböző, tehát egyéni sajátosságaira (kor, nem, kulturális háttér, tanulási nehézségek stb.) irányul. Ezen kívül magas százalékot ért el a tanterv és az oktatási környezet fejlesztésének és javításának kompetenciája – 23% –, valamint a problémák megoldásának, konfliktuskezelésének kompetenciája – 22%.

- 6. táblázat** – a válaszadó pedagógusnők aránya szerint, a legnehezebben kezelhető problémák a nevelő-oktató folyamatban.

Problémák a nevelő-oktató folyamatban	Beérkezett válaszok száma	%-ban
Diákok motiválása	41	12,3%
Diákok figyelmének lekötése	40	12%
Inkluzív pedagógia megvalósítása	34	10,2%
Online oktatás	34	10,2%
Konfliktuskezelés	30	9%
Információdömping	29	8,7%
Tanulók érdeklődésének felkeltése	26	7,8%
Kommunikáció	25	7,5%
Értékelés	22	6,6%
Számonkérés	22	6,6%
Fegyelmezés írásban	21	6,3%
Fegyelmezés szóban	9	2,7%
Más...	0	0%
Összesen:	333	100%

Forrás: Saját feldolgozás

Az osztálytermekben nagy számban előfordulnak kapcsolattartási nehézségek és problémák a tanár-diák kapcsolatot tekintve. A közöttük lezajló kapcsolattartási nehézségek, problémák során ma már jelentős befolyással rendelkeznek a diákok szülei – ami pozitív, de negatív hatást is gyakorolhat a közöttük zajló interakciókban (Szabó, 2006; Nikitscher, 2015). Mindezek mellett a pedagógusnak még rengeteg más nehézséggel kell szembe néznie a nevelő-oktató folyamatok során, melyekre individuálisan kell reagálni és megoldást keresni. Kutatásunk során az elméletre támaszkodva kerestük a legbefolyásolóbb nehézségeket és problémákat a tanítás-tanulás során. A kérdőívben szereplő kérdésre az összes kérdőívet kitöltő tanítónő választ adott. A válaszadás során e kérdésnél több lehetőséget adtunk a jelölésekre, a listából legfeljebb 5 darab lehetséges nehézséget, problémát tudtak megjelölni. Ezt az öt választási lehetőséget nem minden esetben használták fel a választ adó nők, így a várt 500 eredményből összesen 333 beérkezett be és ezt dolgoztuk fel. A beérkezett válaszok alapján az első helyen az 5 legnehezebben kezelhető probléma, nehézség a nevelő-oktató folyamatokban a diákok motiválása (12,3%), második a diákok figyelmének lekötése (12%), harmadikként egyszerre két probléma, nehézség is felmerült – az inkluzív pedagógia megvalósítása egy adott osztályközösségben és az online oktatás (minkét esetben 10,2%), ezt követte a konfliktuskezelés nehézsége (9%) és végül pedig az oktatásban résztvevőket érő információdömping (8,7%) által okozott nehézségeket jelölték meg a válaszadó pedagógusnők.

7. táblázat – a válaszadó pedagógusok aránya szerint, felkészültség-érzete módszertanilag és eszközök tekintetében a fenti nehézségek kezelésében.

	Felkészültség érzete				
	Egyáltalán nem.			Teljes mértékben.	
Skála	-2	-1	0	1	2
Pedagógusnők száma	2	11	17	50	20
%-ban ($\Sigma 100\%$)	2%	11%	17%	50%	20%

Forrás: Saját feldolgozás

A tanuló személyiségének fejlesztése (korát, nemét, valamint kulturális háttérét is figyelembe véve), az egyéni bánásmód érvényesülése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű, illetve beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség és eszközismeret a felmerülő nehézségek és problémák kezelésére (Bagdy & Telkes, 2002). A

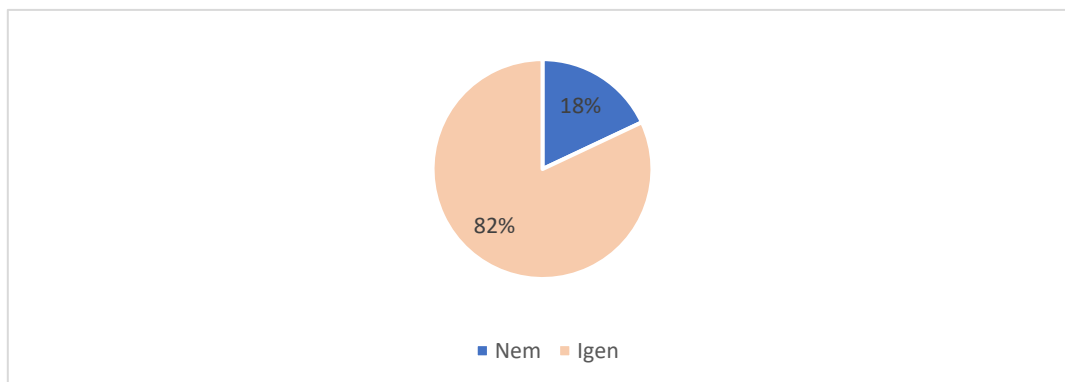
kérdőív kitöltőinek válaszai egy skálarendszerben kerültek összegzésre. Ebben módszertani és eszköztani értelemben a problémák megoldására kerestük a felkészültségük érzését. A skálarendszerben -2-től +2-ig állítottuk fel a választási lehetőségeket. Azok a pedagógusok, akik egyáltalán nem, illetve nem és kevésbé érzik magukat felkészülten, azok a -2-től-0-ig terjedő skálarendszerben helyezték el jelöléseiket. A kevésbé érzésen túl a teljes mértékig felkészültnek érző pedagógusnőink jelölésüket 0-tól +2-ig terjedő skálarendszerben jelöltek választ. Kutatásunkban válaszadóink fele, azaz 50% részben teljes mértékben felkészültnek érzi magát, míg 20% teljes mértékben felkészült módszertanilag és eszközeit tekintve a problémák és nehézségek leküzdésére a nevelő-oktató folyamatok során.

8. táblázat – a válaszadó pedagógusnők aránya szerint, segítségkérés az osztálytermekben felmerülő nehézségek, problémák megoldására.

Segítségkérés	Pedagógusnők száma	%-ban
Igen	82	82%
Nem	18	18%
Összesen:	100	100%

Forrás: Saját feldolgozás

A tantestület tagjai egyenrangú munkatársak, akiknek önálló pedagógiai tevékenysége több szinten összekapcsolódik és egymásra épül, a nevelő-oktató munkájukkal pedig közösen valósítják meg az iskola oktatási céljait. A nevelés és oktatás mellett fontossággal bír a jó munkahelyi légkör kialakítása, a kollegákkal szemben megvalósuló együttműködés és érintkezés. Ha a tantestületnek sikerül létrehoznia sokkal hatékonyabbak és nyitottabbak akár felmerülő problémák, nehézségek során (Bagdy & Telkes, 2002). Kérdőívünk összeállításánál fontosnak tartottuk, hogy felmérjük tanítónőink körében ezt a nyitottságot a segítségkérésre összpontosítva egy felmerülő nehézség, probléma megoldása során. A kérdés feldolgozásakor pedagógusnőink többsége, azaz 82%-a nem restell segítséget kérni szükség esetén, míg 18%-a nem kér segítséget.



4. diagram: Segítségkérés a felmerülő problémák, nehézségek esetén

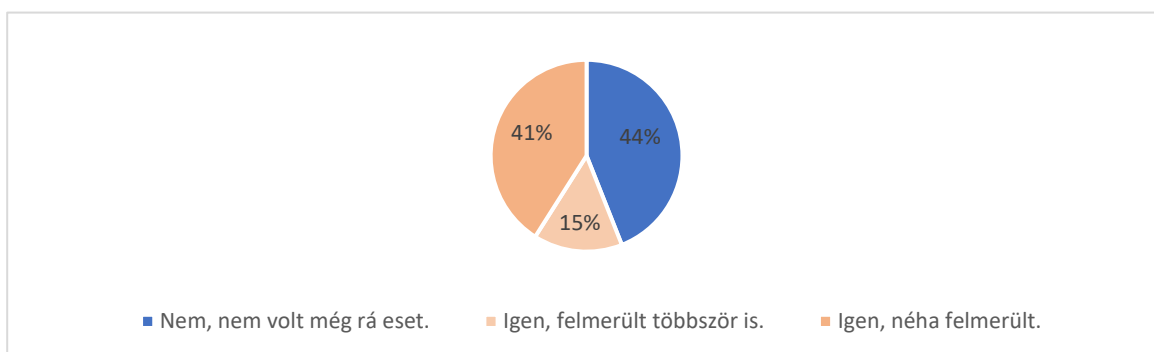
Az igenre válaszoló nők esetében, akik segítséget kértek az osztályterekben felmerülő nehézségek, problémák megoldása esetén, legtöbbjük pedagógusnő kollégájától kérte (38 személy, 46,3%), illetve magas volt a válaszadók száma az intézményvezető választása során is (24 személy, 29,2%). De ezen felül jelen volt még a pszichológus (9 személy, 10,9%), férfi pedagógus kolléga (6 személy, 7,3%), gyógypedagógus (3 személy, 3,65%).

9. táblázat – a válaszadó pedagógusnők aránya szerint, pályaelhagyás felmerülése az átélt nehézségek miatt.

Pályaelhagyás felmerülése	Pedagógusnők száma	%-ban
Nem, nem volt még rá eset.	44	44%
Igen, néha felmerült.	41	41%
Igen, felmerült többször is.	15	15%
Összesen:	100	100%

Forrás: Saját feldolgozás

A pályaelhagyás az egyik legjelentősebb és legnehezebb döntés, akármilyen szakmát is veszünk figyelembe. A pedagóguspályát ma már egyre jobban veszélyezteti az elöregedés, mivel a fiatal pályakezdők soraiban kevés a pályamotiváció, az elhivatottság érzése és a szakmájából származó örömforrás. A pedagóguspályán megkérdezett pedagógusaink többsége, azaz 56%-a valamilyen szinten eljátszott a gondolattal a pályaelhagyásról, a felmerülő és az átélt problémák, nehézségek miatt (az igennel válaszolók 41%-ában néha felmerült a pályaelhagyás, míg 15%-ban többször is felmerült). A maradék, a válaszadóink 44%-a még nem volt ilyen esetben, sem olyan nehézsége pályafutása során, amely okán elgondolkodott volna a pálya elhagyásán.



5. diagram: Pedagóguspálya elhagyásának felmerülésének gondolata

10. táblázat – a válaszadó pedagógusnők aránya szerint, a pályaváltás/pályaelhagyás gondolatának felmerülése – Habermann (1991) -féle felosztás alapján.

A pályaváltás/pályaelhagyás gondolata	Pedagógusnők száma	%-ban
1-3. évben	21	37,5%
7-18. évben	16	28,6%
19-30. évben	8	14,3%
4-6. évben	7	12,5%
31-40. évben	4	7,1%
Összesen	56	100%

Forrás: Saját feldolgozás

A 8. táblázat alapján feldolgozott eredmények szerint, e kérdéskörben az igennel válaszoló pedagógusnők – 56 személy – esetében mutatjuk be az eredményeket. Kérdésünknel a legtöbb pedagógusnő – 37,5% (21 személy) pályaváltásának/pályaelhagyásának felmerülő gondolata a pedagógiai tevékenységének 1-3 évében merült fel. Erre magyarázatot adhatnak a Habermann-féle pedagógus szakmai pályafutás szakaszai (Lásd, 2. táblázat). Itt megfigyelhető, hogy a pedagógus pályakezdő szakmai feladatokat végez, amelynek túlélési és felfedezési szakaszai jellemzik a kezdő pályafutását. Másodsorban a legtöbb jelölést (28,6%) kapta a pedagógusok 7-18 évében felmerülő pályaváltás/pályaelhagyás gondolata. A felosztás alapján a szakmai feladatokat tekintve itt megy végbe a legaktívabb pedagógiai tevékenység és kísérletezés, amely az újraértékelés szakaszaként definiált. Az ezt követő szakaszban (19-30 éveket eltöltött) jelenik meg a pedagógus szakmai feladatok ellátása során az önmagukban felmerülő kételkedés, amely véleményünk szerint akár egyfajta előszobaként van jelen a másodsorosan legtöbb válaszadók esetében.

2.6 Hipotézisek verifikálása

H1. A 21. században tevékenykedő nők (legalább 70%-uk) a pedagóguspályán nehezen birkóznak meg feladataikkal, teendőikkel az otthoni és iskolai környezetükben egyaránt.

Az első hipotézis **nem igazolódott be**. A 2. táblázatban is kimutattuk, hogy válaszadó pedagógusnők többségében, azaz közülük 85% a rá háruló otthoni és iskolai feladatait, teendőit rugalmasan kezeli – végbemegy a teljes körű szervezés, tervezés, megvalósítás, értékelés. 45%-a egész jól vélekedik, némi fennakadásokkal, míg a további 40%-a könnyedén kezeli és tudatosan tervez az otthoni és iskolai teendői összehangoltsága érdekében.

H2. A pedagógusnők többségénél felmerül a képzettségi kompetencia hiánya – ami főképp a tanulók különböző segítségének a kompetenciájára irányul, így ez jelentősen befolyásolja a nevelő-oktató folyamatok eredményességét is.

A második hipotézis **beigazolódott**. Kiértékelésénél a 3. és 4. táblázatot vettük figyelembe. A válaszadók többsége, azaz 33%-a képzettségi kompetencia hiányának felmerülésére irányul, amely főleg a tanulók egymástól különböző, tehát egyéni sajátosságaira (kor, nem, kulturális háttér, tanulási nehézségek stb.). A kérdőívünk 12., de főként a 13. kérdésében pedig válaszokat kaptunk arra, hogy a felmerülő kompetenciahiány mennyire befolyásolja a munkát, és milyen nehézségeket okoz a nevelő-oktató folyamatokban. Megkérdezettek körében 18% reagált a gyakran, míg 63% a ritkán előforduló nehézségekre, problémákra munkája során. Ez összesen a megkérdezett pedagógusnők 81%-át teszi ki. A kérdőív 13. kérdése pedig megérteti velünk, kifejti bővebben a kompetencia hiányával összevonhatóan felmerülő nehézségeket egy nyitott kérdés keretében. A 81 igennel válaszoló személyből 50 érvényes és értékelhető válasz érkezett be. Ebből az 50 személyből 12 főtől érkezett be válasz a munkakörben elvárt és ellátandó feladatokról, mint pl.: különös nevelési igényű gyerekek nevelése-oktatása, néhány gyerek rendszeres felkészületlensége, gyermek motiválása és érdeklődésének felkeltése; 7-szer érkezett be válasz a tanulókkal kapcsolatosan felmerülő nehézségek és problémák kezelésére, mint például: szociális hatterük hatása az oktatásra, otthonról hozott gondjai/problémás családi háttér, viselkedési problémák megoldása.

H3. A legnehezebben kezelhető problémák és nehézségek megjelenésekor (például: inkluzív, online oktatás) a nevelő-oktató folyamatokban a tanárnők módszertanilag és eszközeiket tekintve nem érzik magukat felkészültnek, ezáltal felmerül bennük a pályaváltás gondolata.

A harmadik hipotézis **beigazolódott**. A hipotézisünk kiértékelésénél a 5., 6., 7. és 8. táblázatokat vettük figyelembe. A nevelő-oktató folyamatban felmerülő nehézségek és problémák során módszertani és eszközeit illetően felkészületlennek csak 13%-a érzi magát, míg 17%-a mondhatni, semleges választ adott. A válaszadók fele részben teljes mértékben felkészültnek érzi magát, míg 20%-a teljes mértékben felkészültnek. Ez azt jelenti, hogy a kikérdezettek 70%-a módszertanilag és eszközeit tekintve is könnyen kezelésbe veszi a felmerülő nehéz, problémás helyzeteket a nevelő-oktató folyamatok során. A 8. táblázatban megfigyelhetjük, hogy amennyiben felmerül nehézség, illetve probléma 82%-ának nem okoz problémát a segítségkérés – ebből a többség, azaz 46,3% pedagógusnő kollégájától kéri azt. A felmerülő nehézségek öt legnehezebben kezelhető területei közé tartozik a diákok motiválása, a figyelmük lekötése, az általunk is feltételezett online oktatás és inkluzív pedagógia megvalósítása, a konfliktusok kezelése, valamint az információdömping. A 9. táblázat vázolja, hogy a felmerülő nehézségek, problémák során a megkérdezett tanítónők 56%-a valamilyen szinten eljátszott már a pályaelhagyás gondolatával, a pályaváltással (az igennel válaszolók 41%-ában néha felmerült a pályaelhagyás, míg 15%-ban többször is felmerült). Így bár módszertanilag és eszközeit tekintve, ha felkészültnek is érzik magukat, valamilyen probléma, esetleg nehézség felmerülése során, mégis a többségük meggondolja a pályaváltást.

H4. A pedagógusnők többsége a pályakezdést követő első három év során elgondolkodott a pályaváltáson.

A negyedik hipotézis **beigazolódott**. A 8. táblázat alapján feldolgozott eredmények szerint, a megkérdezett tanítónők 56%-a – 100-ból 56 személy – igennel válaszolt a pályaváltás gondolatának felmerülésére. Utolsó hipotézisünk verifikálásánál a 9. táblázat adott választ, amely alapján az igennel válaszolók körében figyeltük meg a pályaváltás gondolatát a pedagógiai tevékenység éveinek tükrében a Habermann-féle felosztás alapján. A válaszadó pedagógusnők 37,5%-ában (21 személynél) merült fel a pályaváltás gondolata pedagógiai tevékenységének 1-3. évében. Ezt a tényt megmagyarázza azt is, hogy az első három évben a túlélés és a felfedezés jellemzi leginkább a pályakezdő pedagógust.

2.7 A kutatással kapcsolatban felmerülő záró gondolatok és saját javaslatok

Annak érdekében, hogy a pedagóguspálya stabilizálódjon, és egy jobb, azaz stabilabb irányba forduljon, szükség lenne a férfi pedagógusokra, valamint szem előtt kellene tartani a jelentkezők szakmai alkalmasságát – azaz a kiválasztás és kiválasztódás harmóniájának a megteremtésére kellene törekedni, akár csak Finnországban is. Kiútként ebből a helyzetből ez segítené, hogy csökkenjen a pályaelhagyók száma, valamint a szakma és pálya vonzóná tétele hozná meg a sikert.

Az elméletre támaszkodva és a kutatásunkból kiindulva véleményem szerint segítségként szolgálna a *pedagógusképzés átalakítása és fellendítése*: gyakorlatorientált (önreflexió gyakorlása és a pályamotiváció növelésének érdekében), pályaaorientáció (pályakép tisztázása már a gyakorlat során), képzést illető innovatív és alternatív módszerek bevezetése és azok alkalmazási lehetőségeinek a biztosítása; a *pályakezdet stabil lépései*: a hivatásérzet, a munkahelyi szocializáció; a *jövőkép alaposabb és jól végiggondolt kialakítása*: a hivatástudat, az önálló munkavégzésre való törekvés, a folyamatos önfejlesztés, valamint a pedagógusnők önmagára való reflexiójának gyakorlata és visszaellenőrzése; a *hivatás társadalmi elfogadtatása, presztízsének emelése*: függetlenül a kapcsolatok erősségétől vagy gyengeségétől, bensőségebb kapcsolatot kell teremteni a szülők és az iskola között, pl.: fogadó órák lehetőségének a növelése, bemutatók, nyitott napok, közös programok (szülőkkel, községgel vagy a várossal); a *jobb anyagi megbecsülés*: fizetés és egyéb juttatások növelése, stabilizálása; végül a *pedagógusok autonómiájának növelése*.

A pedagógusoknak fontos lenne tudatosítani, hogy az iskolai tantermekben két különböző erő mozog a nevelő-oktató folyamatok során – a pedagógusé és a tanulóé. A tanuló szeretné minél könnyebben és egyszerűbben elvégezni az iskolai teendőit, míg a pedagógus minél több hasznos és minőségi időt töltene a nevelő-oktató folyamatban. Ez a két ellenpólus számtalan ütközésnek az eredője. A kutatásunk során felmerült az a kérdés, hogy vajon hogyan lehetne ezt a kényszerállapotot átfordítani egy jó kedvvel, lendülettel végzett munkává, ami a pedagógust és tanulót nem egymással szembe állítja a problémák és nehézségek felmerülésekor, hanem jókedvűvé és egymás mellé helyezi őket. Ehhez fontosnak kellene lennie a pedagógus iskolai környezetben betöltendő szerepének – elsősorban a támogató szerepnek; a pedagógusoknak folyamatos önképzésre lenne szükségük – innovatív-, alternatív módszerekkel való ismerkedésre és azok alkalmazása és beillesztése a nevelő-oktató folyamatokba; fontos lenne, hogy a pedagógusok hagyják gondolkodni a gyereket, hagyjanak időt a fejlődésre, és saját magának is hagyjon időt minden pedagógus.

ÖSSZEGZÉS

A tudományos diákköri munkáról összegezve elmondható, hogy átfogó képet adott a nők pedagógiai pályán elfoglalt helyéről a kezdetektől napjainkig. Taglalta a munkavégzésük régi és modern sajátosságait, szerepköreit, és az oktató-nevelő folyamatokban felmerülő nehézségeket, problémákat, a mai magyarországi és szlovákiai magyar alapiskolákban.

Ha a múltba tekintünk vissza, a 17-18. századba és az az előtti időkre, azt látjuk, hogy a nők jelenléte elképzelhetetlen volt a mai formában a pedagóguspályán. A nők sokáig apjuknak vagy férjüknek alárendeltjeiként éltek, és fő teendőik közé a család jólétének fenntartása tartozott (házimunka ellátása, étkeztetés, gyereknevelés, férj és idősebb családtagok gondozása stb.). Mindez a 18. századtól jelentős változásokon ment át, ugyanis a nők lehetőséget kaptak az iskolapadok mögött magukat fejleszteni. Ennek köszönhetően a 21. század idejére, a nők már kivívott egyenjogúságuknak köszönhetően nem feltétlenül, és egyre kevésbé függnek a férjüktől. Munkánk sok része rávilágít arra a tényre, hogy társadalmunk gyors változása és befolyása mennyire megingatta a nőkkel szemben felállított elvárásokat, mind az anya, mind pedig a feleség és a pedagógus szerepében is. A nő azonban gyakran még ma is napi 24 órás készenlétben állt a társadalomtól elvárt, régi és újabb szerepköreinek betöltése érdekében.

A mai társadalmunk nagy lehetőségeket nyit a pedagógusnők előtt, viszont a nők arányának növekedése a pedagógusi pályán társadalmilag kedvezőtlen hatásokat vált ki – ilyen a pálya megbecsültsége. Ez a megbecsülés a szakmára nézve összefügg a nemek közötti arányeltolódását, s annak átalakulását tekintve, mely befolyásolja a szakma presztízsének csökkenését is. Kutatásból kiderült, hogy a pályaváltás gondolata leginkább a pályakezdő pedagógusok körében (1-3 évében) merül fel, aminek következménye ma már a pedagóguspálya elöregedése. Ennek okát feltárva, talán válaszként szolgálhatna, hogy befolyásolja őket a pálya anyagi és erkölcsi megbecsültsége (azaz annak hiánya). A pedagóguspályán leginkább ma már azok a pedagógusnők maradnak, akik hivatásként és átlendülve a pályaelhagyás gondolata felett, szívügyükként tekintenek a gyermekek gondozására, nevelésére és oktatására (mindazok mellett, hogy szülői szerepeket is betöltenek).

A tudományos diákköri munkánk teljes kutatási része aláhúzza azt a tényt, hogy a tanítónő számára a legnagyobb hajtóerő a tanuló. Hiszen elengedhetetlenül fontos a hivatás iránti elszántságából fakadó, illetve a szakma által megkívánt követelményekből is levezethető, tudatos, tervszerű nevelés és oktatás. A szakma iránti elhivatottság által minden felmerülő nehézség és probléma megoldásra kerülhet a mai, 21. századi oktatási folyamatban. Ehhez viszont szükség lenne a jelentkezők szakmai alkalmasságát figyelembe venni, majd a kiválasztás és kiválasztódás harmóniájának a megteremtésére kellene törekedni.

IRODALOMJEGYZÉK

- Bagdy, E. & Telkes, J. (2002). *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.. Budapest.
- Benkovics-Parádi, K. (2017). A kiégés jelensége a pedagóguspályán. In N. Kollár, K. & Szabó, É. (Eds.), *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve III.* (pp. 111-134). Osiris Kiadó. Budapest.
- Botos, K. (2008). Nők és a társadalom. *Polgári Szemle*. 4 (1). <https://polgariszemle.hu/archivum/40-2008-aprilis-4-evfolyam-1-szam/235-nok-es-a-tarsadalom> (2021.11.06.)
- Byrne, E. M. (1987). Gender in Education: Education policy in Australia and Europe, 1975-1985. *Comparative Education*, 11-22.
- Cortina, R. & Román, S.S. (2006). Women and Teaching. Global Perspectives on the Feminization of a Profession. Palgrave Macmillan. DOI: 10.1057/9781403984371_1
- Cövek, A., Fazekas, I. & Kovács, E. (2020. 10. 23.). A tanár is ember!? – Szerepek a pedagógusban vagy pedagógus a szerepekben? [podcast] *Eszterházi Podcast Spotify*. <https://open.spotify.com/episode/4VN5zYVfCitwkJSWXP31p?si=pfNQzo9eR5SvXUH7Nd0V9g&nd=1> (2021.12.19.)
- Cviková, J. & Filadelfiová, J. (2008). *Rodový pohľad na školstvo. Aspekty kľúčových rizík*. Aspekt. Bratislava.
- Cviková, J. (2007). *Aká práca taká práca? Aspekty rodovej nerovnosti v odmeňovaní*. Aspekt. Bratislava.
- Csicsay, A. & Dolník, E. (2006). Iskolarendszerek, törvényalkotások az iskolaügy területén. In László, B., A. Szabó, B. & Tóth, K. (Eds.), *Magyarok Szlovákiában. OKTATÁSÜGY (1989-2006). IV. kötet.* (pp. 19-45). Fórum Kisebbségkutató Intézet. Somorja.
- F. Lassú, ZS. (2001). Hagyományos és modern női szerepek az iskolában. In László, Zs. (Ed.), *Nevelés és társadalom*. Kodolányi János Főiskola (KJF). Székesfehérvár. <https://www.kodolanyi.hu/szabadpart/szam9/lassu.html> (2021.08.28.)
- Frank, T. & Thun, É. (2012). Milyen férfitanítói-kép él az iskolák feminizált világa résztvevőinek gondolkodásában? *Képzés és gyakorlat*. 10 (3-4), 36 – 53.
- Glatz, F. (1978). Trianon és a magyar történettudomány. *Történelmi szemle*. 1978/21, 411-421.
- Hunter, J.S. (2017). *A pedagógusok pályaelhagyásának okairól*. <http://mindenkimaskeppegyforma.reblog.hu/a-pedagogusok-palyaelhagyasanak-okairol> (2021. 11. 04.)
- Kelemen, E. (2007). *A tanító a történelem sodrában: tanulmányok a magyar tanítóság 19-20. századi történetéből*. Iskolakultúra-könyvek 32. Molnár Nyomda és Kiadó KFT. Pécs.
- Kelemen, E. (2019). Az állami tanítóképzés történetének fordulópontjai. *Pedagógusképzés – Pedagógusképzők folyóirata*. 18 (46), 7-20.

- Kereszty, O. (2012). A nők szerepek tematizálása a Nő és Társadalom című folyóiratban (1907-1913). *Neveléstörténet*. 187-197.
- Kéri, K. (2018). *Lánynevelés és női művelődés az újkori Magyarországon (nemzetközi kitekintéssel és nőtörténeti alapozással)*. Kronosz Kiadó. Pécs.
- Kéri, K. (2019). Nőegyletek a dualizmus kori Magyarországon. *Civil Szemle*. 16 (2), 21 – 30.
- Kiss, J. (1929). *Nők a tanító pályán*. Dunántúl Egyetemi Nyomdája. http://mtda.hu/books/kiss_jozsef_nok_a_tanitoi_palyan.pdf (2021.10.20.)
- Kósáné Ormai, V. & Horányi, A. (2006). *Mi, pedagógusok. Kérdések önmagunkhoz*. Flaccus Kiadó. Győr.
- Kovács, E. (2011). A tanári identitás alakulása a társadalmi nemi szerepek tükrében. In Kéri Katalin (Ed.), *Társadalmi nem és oktatás*. PTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola. <https://mek.oszk.hu/09600/09689/#> (2021.10.20.)
- Kovács, E. (2018). *A társadalmi nem hatása a pedagógusok szakmai céljaira, karrierújrjaira és elkötelezettségére*. Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program. <https://dea.lib.unideb.hu/server/api/core/bitstreams/dd29143c-dbb8-459f-9ef3-589765b5a447/content> (2021.12.10.)
- Mészáros, I., Németh, A. & Pukánszky, B. (2002). *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Minarovičová, K. (2008). *Volba vzdělání a povolání z aspektu gender : diplomová bakalárska práca*. Masarykova Univerzita Fakulta sociálních studií. Bratislava.
- Németh, A. & Pukánszky, B. (1996). *Neveléstörténet*. Nemzeti tankönyvkiadó Rt.. Budapest.
- Németh, A. (2004). A pedagógusszerep történeti változásai. In Németh, A. & Pukánszky, B. (Eds.), *Pedagógiai problémátörténet*. (pp. 479 - 503). Gondolat Kiadó. Budapest.
- Neszt, J. (2014). *A középfokú elemi iskolai tanítóképzők intézményrendszerének kiépülése és változásai 1828-tól 1945-ig : doktori értekezés*. Nevelés és Művelődéstudományi DoktoriProgram. https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/213836/Neszt_Judit_Ertekezés.pdf?sequence=1&isAllowed=y,28%E2%80%93341 (2022.01.28)
- Nikitscher, P. (2015). *A pedagógusok szerepe és lehetőségei az iskolai szocializáció folyamatában*. <https://ofi.oh.gov.hu/publikacio/pedagogusok-szerepe-es-lehetosegei-az-iskolai-szocializacio-folyamataban> (2022.01.28)
- Paksi, B. (2015). A pedagóguspálya-kép. In Paksi, B., Veroszta, Zs., Schmidt, A., Magi, A., Vörös, A., Endrődi-Kovács, V. & Felvinczi, K. (Eds.), *Pedagógus – pálya – motiváció. Egy kutatás eredményei*. (pp. 18-27) Oktatási hivatal.
- Paksi, B., Schmidt, A., Magi, A., Eisinger, A. & Felvinczi, K. (2015). Gyakorló pedagógusok pályamotivációi. In Biró, Zs.H. (Ed.), *Educatio*. Oktatókutató és fejlesztő Intézet. 24 (1), 63 – 82.
- Pöcze, G. (1997). *A pedagógus szakmához tartozó képességek*. OKKER. Budapest.

- Skelton, C., & Francis, B. (2009). Gender and teaching. In C. Skelton, & B. Francis, *Feminism and "The Schooling Scandal"*. Routledge. p.122-138
- Sokačová, L. (2005). *Ženy v řídicích pozicích*. Genger Studies, o.p.s.. Praha.
- Szabó, É. (2006). *Szeretettel és szigorral. Az iskolai nevelés problémái a szülők és a tanárok szemszögéből*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Szabó, É., N.Kollár, K. & Vörös, A. (2017) A tanári szerep, a vezetés és a tekintély problémái. In N. Kollár, K. & Szabó, É. (Eds.), *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve III.* (pp. 407-454). Osiris Kiadó. Budapest.
- Szécsi, N & Géra, E. (2016). *A budapesti úrinő magánélete (1860-1914)*. Európa Kiadó. Budapest.
- Szécsi, N & Géra, E. (2017). *A modern budapesti úrinő (1914-1934)*. Európa Kiadó. Budapest.
- Szőkö, I. (2002). *Hatékony pedagógiai kommunikáció*. MPC. Bratislava.
- Takács, ZS. M. (2016). A női „lámpások”. A tanítónők élete és képzésük a 20. század első felében egy memoár tükrében. In Karlovitz János (Ed.), *Pedagógiai és szak módszertani tanulmányok*. (pp. 19-26). International Research Institute. Komárom.
- Thun, É. (2007). A neveléstudományi és oktatástudományi paradigmákról a társadalmi nekem elméleti keretébe foglalva. *Educatio*. 4, 623-636. <https://www.slideshare.net/thuneva/thun-e-0704> (2022.01.20.)
- Tokárová, A. (2006). Feminizácia v školstve na Slovensku a jej sociálno-pedagogické súvislosti. In Macháček, L. (Ed.), *GENDER-RODOVOST' v pedagogickom výskume a praxi*. (pp. 30-42). Katedra pedagogiky FF UCM. Trnava.
- Tokárová, A. (2011). *Mýty a stereotypy o ženách a mužoch. Vo svete politiky rodovej rovnosti a feministickéj kritiky*. POZ. Prešov.
- Trencényi, L. (1988). *Pedagógusszerepek az általános iskolában*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Tt. 245/2008. *Törvény A KÖZNEVELÉSRŐL ÉS KÖZOKTATÁSRÓL, valamint egyes törvények módosításáról és kiegészítéséről (közoktatási törvény)*. Szlovák Köztársaság Nemzeti Tanácsa, 2008. <https://torvenytar.sk/zakon-249>, <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2008-245> (2022.02.16.)
- Turczel, L. (2015). A (cseh)szlovákiai magyarok lexikona Csehszlovákia megalakulása napjainkig/ Intézmények. *Szlovákiai magyar adatbank*. <https://adatbank.sk/lexikon/pedagogiai-foiskola/> (2022.01.28.)
- Vančíková, K. (2011). *Škola a spoločnosť*. UMB PF. Banská Bystrica.
- Varga, N. (2006). A Selye János Egyetem. In László, B., A. Szabó, B. & Tóth, K. (Eds.), *Magyarok Szlovákiában. OKTATÁSÜGY (1989-2006). IV. kötet*. (pp. 168-180). Fórum Kisebbségkutató Intézet. Somorja.
- Vekerdy, T. (2012). *Gyermekek, óvodák, iskolák*. Saxum Kiadó Kft.. Budapest.