

**Gordon Győri János – Oláhné Téglási Ilona – Ütőné Visi Judit**

**A pedagógus szakma és pálya népszerűsítésének technikái:**

**Elméleti alapok, kutatási kérdések, valamint horizontális elemzések tíz ország jellemzőinek négy vetületében**

Jelen tanulmány a TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0010 *Új stratégia a pedagógus pálya hazai népszerűsítésére* c. projekt keretében, a pedagógus szakma és pálya népszerűsítése nemzetközi tapasztalatainak összehasonlító elemzése alapján készült<sup>1</sup>. Tanulmányunk első részében kutatásunk kérdéseit, elméleti kereteit és módszertanát foglaljuk össze, a második részben pedig egy olyan összehasonlítás eredményét mutatjuk be, amelyben Magyarországot és 9 másik országot 4 szegmens mentén vetettük össze a fenti témában.

A TÁMOP-projekt keretében végzett kutatásunk során azt kívántuk feltárni, hogy Európán belül és kívül mi jellemzi a társadalmakat és az oktatási rendszereket a pedagógus pálya népszerűsítése szempontjából, és ez miként viszonyul a jelenleg működő vagy a jövőben kívánatos hazai gyakorlathoz. Kutatásunk keretei (idői viszonyai, pénzügyi korlátai) nem tették lehetővé, hogy olyan alapkutatást végezzünk el, amelynek az lett volna a tárgya, hogy feltárjuk, az egyes társadalmakban és oktatási rendszereikben milyen elemekből áll össze a pedagógus pálya „népszerűsége”, a népszerűség fogalma és jelentése az egyes oktatási kultúrákban milyen episztemológiai konstrukciókon épül, milyen diskurzusokban hogyan menifesztálódik és ezek miként hatnak a gyakorlatban a pedagógus pálya népszerűségének különféle vonatkozásaira. Így mindezeket adottnak tekintettük, mondván, hogy a pedagógus pálya népszerűségét egyszerűen csak az fejezi ki, mennyire szívesen választják egy társadalom bizonyos csoportjainak tagjai a tanárképzést és a pedagógusi tevékenységet élethivatásul. A „pedagógus pálya népszerűségének” társadalmi-kulturális konstrukcióira, ennek összetevőire, arra, hogy ezekhez miként viszonyulnak egyes emberek és a társadalom különféle csoportjai az oktatás különféleképpen konstruált és működő világaiban, csak visszakövetkeztettünk, például olyanféle adatokból, hogy mennyire sokan jelentkeznek

---

<sup>1</sup> Jelen tanulmány elkészítésében nagymértékben támaszkodtunk a kutatás során készült háttéranyagokra, amelyeknek szerzői a kutatócsoport tagjai voltak: dr. Bárdos Jenő, Czók Brigitta, dr. Győri János (kutatásvezető), Majorosné Kovács Györgyi, dr. Mogyorósi Zsolt, Oláhné Téglási Ilona, dr. Tarnóc András, dr. Ütőné Visi Judit, dr. Virág Irén.

tanárképzésbe egy-egy oktatási rendszerben, kik jelentkeznek tanárképzésbe, szociológiai kutatások alapján milyen az adott országban a pedagógus szakma presztízse, demográfiailag milyen összetételű egy-egy ország tanári közössége és hasonlók.

Alapvetően három kérdés állt kutatói érdeklődésünk fókuszában:

- Az egyes oktatási rendszerekben milyen implicit elemek (mint például a nyári szabadság) járulhatnak hozzá a tanári szakma és pálya népszerűségéhez? (Implicit elemeknek tekintettük ezeket azért, mert létrehozásuknak, működtetésüknek nem az volt a célja, hogy népszerűbbé tegyék a pedagógus hivatást, de a hatásuk hozzájárul ahhoz, hogy ez így legyen.)
- Nemzetközileg milyen direkt eszközökkel (például fizetésemeléssel) igyekeznek az oktatáspolitikusok népszerűbbé tenni a tanári szakmát és pályát? (Minthogy a fizetések rendezését az oktatásirányítók gyakran direkt módon azzal a feltett szándékkal hajtják végre, hogy vonzóbbá tegyék a pedagógus pályát.)
- Milyen módon zajlik a kommunikáció erről (annak tömegkommunikációs és egyéb, digitális és nem digitális formáiban)?

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

Mivel kutatásunk alapvetően rendszerelemzés jellegű feltárás, ugyanakkor a hazai gyakorlat fejlesztése érdekében jó gyakorlatok keresése is célunk volt, olyan kutatási módszert választottunk, amely e céloknak megfelel. Ez az industrial benchmarking oktatási kutatásokra adaptált formája (Tucker, 2008). Az industrial benchmarking olyan elemzési és tervezési eszköz, amely arra alkalmas, hogy a gazdaság (az ipar) egy szereplőjét össze lehessen hasonlítani a versenytársak legjobbjaival és akár más iparági szereplőkkel is, majd az összehasonlítás eredményeiből a versenyképesség-növelő stratégiákat lehessen kialakítani. Az industrial benchmarking Tucker-féle változata 6 lépésből áll, és mi több-kevesebb következetességgel követtük ezeket:

#### 1. A tanulmányozandó országok kiválasztása

Mi a kutatásunk nemzetközi részéhez 9 országot választottunk, amelyeket páros csoportokba rendeztünk:

- a) Amerikai Egyesül Államok – Anglia
- b) Ausztria – Németország
- c) Finnország – Hollandia
- d) Japán – Szingapúr
- e) Szerbia – (Magyarország).

Az országok nem nyelvi okokból kerültek egymással párba, hanem sokkal inkább az oktatási kultúráik közelségének okán, ami feltételezésünk szerint e társadalmak, valamint azok oktatásügye fejlődéstörténetének rokonságaiból, egymásra hatásából adódik. Így egyrészt módunk nyílt páros összehasonlításokra, másrészt az egész minta összehasonlítására a magyarországi képpel.

## 2. Szakirodalom-feltárás, adattár készítése és elemzése

Mint ahogy nem volt módunk célzott feltáró látogatásokat tenni a 9 célországba, a szakirodalmi feltárásra a szokásosnál is nagyobb hangsúly helyeződött. Annak érdekében, hogy összehasonlítások számára is megfelelő adattárat hoztunk létre, a feltáró kutatást 14, valamennyi ország esetében egységesen alkalmazott szempont szerint végeztük el. Ezekből mutatunk be tanulmányunk későbbi pontján 4-et.

3. A kiválasztott országokon belüli szakmai kapcsolatok kiépítése; legalább egy, szakmailag releváns helyi személy bevonása a munkába

A helyi szakmai kapcsolat kiépítésére Tucker nagy hangsúlyt helyez, hiszen ez a személy az, aki a kutatások, szakirodalmi leírások adatait valóban kontextuálisan el tudja helyezni, azok torzításait (a saját, de reflektált torzításai segítségével is) ki tudja egyensúlyozni, az ismereteket étellel tudja megtölteni, de akár kreatív továbbfejlesztési elgondolásai is lehetnek. A kontakt személy a helyi nyelv ismeretében is előrébb jár, mint a kutatócsoport más tagjai, akik nem anyanyelvűek. Mi ugyancsak éltünk ezzel a lehetőséggel: valamennyi ország esetében az adott helyen magas szakmai elismertségnek örvendő szakemberekkel működünk együtt, országonként legalább egyel.

#### 4. A kutatás és értelmezés fogalmi keretének kidolgozása

Esetünkben is ennek nagy jelentősége volt. E helyütt nincs mód arra, hogy valamennyi fogalmi keretet, amellyel dolgoztunk, bemutassuk, néhányat mégis fontos itt röviden ismertetni.

##### *Pedagógus szakma – pedagógus pálya*

Feltáró munkánk során mindvégig következetesen elkülönítettük, a pedagógusi szakmát és a pályát – amelyek szorosan összefüggnek egymással, hatnak egymásra, lényegüket tekintve mégis más-más dimenziót jelentenek. A pedagógus szakma alatt azt a tudásrendszert, illetőleg az ehhez kapcsolódó képesség-/kompetenciarendszert értettük, amellyel egy pedagógus munkát végző személy a képzésének köszönhetően rendelkezik vagy rendelkeznie kellene, illetőleg azokat a tevékenységformákat, cselekvéseket, amelyek ebből következnek. Például azt, hogy valaki ismeri a fejlődéstan alapjait, „ért a gyerekek nyelvén”, ügyesen megtervez egy órát, jó technikákkal rendelkezik azon a téren, hogy másokat hozzásegítsen a tudáselsajátításhoz és hasonlók.

A tanári pálya ugyanakkor az a társadalmi konstruktum, amely tulajdonképpen azt jelöli ki, hogy ha valaki a fenti tudásokat, képességeket, tevékenységeket az ezeknek megfelelő, társadalmilag felépített csatornákon keresztül kívánja működtetni (egyszerűbben: tanárként kíván dolgozni), milyen (jogi, anyagi, munkavégzési stb.) keretek között fogja tudni ezt megtenni munkaéletének hosszabb vagy rövidebb szakaszaiban.

Értelmezésünkben a pedagógus szakma formális elsajátításának kerete a felsőoktatási tanárképzés valamely változatában, és – a leggyakoribb esetben – mindaddig tart, amíg diplomával, vagyis megfelelő certifikációval rendelkezve valaki a pedagógus pályára nem lép. A pedagógus pálya pedig a munkába állással kezdődik, és mindaddig tart, amíg az illető ezt a munkát végzi valamilyen oktatási keretben.

Hipotetikusán azt feltételeztük a munkánk során, hogy ha valaki számára vonzó a pedagógus szakma, akkor számára jobb eséllyel lesz vonzó a pedagógus pálya is, mint ha nem így lenne. És fordítva: ha valakinek vonzó a pedagógus pálya, akkor jó okkal feltételezhető, hogy el fogja fogadni, hogy ehhez a pedagógus szakma elsajátításán (vagy a formális tanárképzésen) keresztül vezet az út, vagyis az ott felajánlott tudásrendszernek, kompetenciakészletnek stb. a megismerésén, elsajátításán keresztül. Ezért és így, ebben az

összefüggésrendszerben értettük úgy, hogy e két dimenzió szorosan összefügg és egymásra utalt, noha különböző entitások.

### *Rekrutáció – retenció*

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

Mindezeknek köszönhetően munkánk során egy négyes mátrixban dolgoztunk, amelyben minden elem mindig kétszer ismétlődik, és mi valamennyi oktatási rendszer esetében mind a 4 elemet szisztematikusan megvizsgáltuk:

- a pedagógus szakmára, annak elsajátítására való rekrutáció (a tanárképzés népszerűsítése)
- a pedagógus szakma elsajátítására vonatkozó retenció ( a tanárképzés népszerűségének fenntartása annak érdekében, hogy egy tanárképzésben részt vevő személy a tanárképzést valamilyen más, számára vonzóbbnak látszó lehetőség érdekében)
- a pedagógus pályára vonatkozó rekrutáció (a pedagógus pálya népszerűsítése annak érdekében, hogy a pedagógusképzésen keresztül ment személyek a pedagógusi pályát válasszák, ne pedig más mesterséget üzzenek)
- a pedagógus pálya retenciója (vagyis a pedagógus pálya népszerűségének fenntartása annak érdekében, hogy aki már ezen a pályán van, az ne hagyja ezt el, mert hiszen az nagy veszteség – jelentős hatékonyságcsökkenés – az egész rendszerre vonatkozóan).

## *Presztíz*

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

- az egyik az, hogy gyakran nem különítik el, hogy a presztízst a szakma vagy a pálya szempontjából vizsgálják-e. Lehet például a tanári szakma, a tanári tudásrendszer presztízse magas egy társadalomban, miközben a tanári pálya presztízse valamilyen oknál vagy okoknál fogva alacsony (vagy ugyanígy a fordítottja is lehet)
- a másik az, hogy a szociológiai indíttatású kutatások során jellemzően inkább társadalmi csoportokat vizsgálnak, semmint egyéneket. Noha a társadalmi csoport-hovatartozás (család, etnikai/kulturális közösség, társadalmi osztály, nemi hovatartozás stb.) természetesen nagy mértékben hathat arra, hogy egy egyén számára vonzó lesz-e a pedagógus szakma és pálya, mivel minket a kutatásunk során a befolyásolhatóság is érdekelt, vagyis hogy milyen kommunikációs technikákkal lehet elérni azt, hogy egyes személyek *válasszák* a pedagógusképzést, ugyanezek a személyek *válasszák* a pedagógus pályát és az ottmaradást is mindkét esetben (vagyis hogy miként lehet népszerűsíteni a pedagógus szakmát és pályát), ezért számunkra az igazán fontos szint nem a szociológiai eszközökkel azonosítható csoportszint volt, hanem hogy azt megértsük, hogy egyes egyéneket milyen célok érdekében és hogyan lehet befolyásolni a tanári szakma/pálya érdekében. Ehhez azonban a szakma/pálya presztízskonstrukcióját egy összetettebb rendszerben volt fontos kezelni, mint azt a szociológiai kutatások általában teszik, elkülönítve az alábbiakat:
  - a pedagógus szakma aktuális társadalmi presztízse
  - a pedagógus pálya aktuális társadalmi presztízse
  - a pedagógus szakma személyes presztízse valamely egyén esetében (amely mind negatív, mind pedig pozitív irányban jócskán különbözhet a társadalmilag, statisztikailag azonosítható presztízstől, és meghatározza az egyén döntését, hogy belép-e a tanárképzés rendszerébe)
  - a pedagógus pálya személyes presztízse
  - a pedagógusi szakma társadalmilag kívánatos presztízse (oktatáspolitikusok számára fontos ismeretként a szakmát népszerűsítő tevékenységformák megtervezéséhez, kivitelezése érdekében)
  - a pedagógus pálya társadalmilag kívánatos presztízse

Így mi sokkal inkább egy olyanféle komplex konstruktumban igyekeztünk megragadni a pedagógus szakma/pálya presztízrendszerét, mint amit például Hoyle (2001) alkalmazott, elkülönítve egy adott tudásterület/foglalkozás presztízst, társadalmi státusát, és az ehhez kapcsolódó értékfelfogásokat.

### *Általános és specifikus vonások*

A fentiek, tehát a pedagógus szakmáról és pályáról, illetve minden előzőről írottaknak is egyik korlátja az, hogy a pedagógus szakma és pálya mint általános dolog jelenik meg bennük. Noha az igazán fontos oktatáspolitikai kérdések, vagy az egyének döntéseit befolyásoló jellegzetes dilemmák nem (nemcsak) ezen az általános szinten jelennek meg, hanem egy egész sor konkrétabb szinten is, valóban egyének és társadalmi csoportjaik dilemmáiként, mint például a következőkben (valóban csak példaképp, mert a sor igen hosszan lenne folytatható):

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

### *A pedagógusi szakmaiság*

Egy munkájában Linda Darling-Hammond (2008) a pedagógusi szakmaiság 4 típusát azonosítja, egy kicsit mintha a tanári szakmaiság történeti változásainak periódusai szerint különítve el az egyes modelleket. A négyféle szakmaiság négyféle felkészítést igényel a tanárképzés során, és négyféle oktatási keretet vizionál:

- a hivatalnok jellegű pedagógusi szakmaiság (elég egyszer megtanítani a leendő tanároknak mindent, a tudásanyag és a módszerek a pálya egésze során úgysem kell, hogy változzanak – mint ahogy a gyerekek tanulását és jövőjét is ugyanez jellemzi)
- a professzionális pedagógusi szakmaiság (a tanárképzés során a kutatási készségeket és a tanár szakmai önfejlesztésének készségeit kell kifejleszteni; a tanár egész életében tanul, és az új és új kihívásoknak megfelelően ugyancsak képes állandóan fejleszteni önmagát, önmaga pedagógusi tevékenységét – kreatív, változni képes tanulók képzése érdekében)
- piacorientált pedagógusi szakmaiság (a tanárképzés során elsősorban azt a készséget kell kialakítani, hogy a leendő tanár mindig képes legyen a megrendelő igényeinek megfelelően alakítani a tudásrendszerét, munkamódszereit stb. – hasonlóan piacorientált készségekben jól kidolgozott, merész, vállalkozó, a piaci igényekhez mindig hatékonyan alkalmazkodni tudó jövőgeneráció kinevelése érdekében)
- demokratikus pedagógusi szakmaiság (a szociális és biológiai/fizikai környezetéért felelősséget érző, a társadalmi integrációnak és a környezettel való harmóniában élésnek elkötelezett tanár – hasonló tanulók nevelése érdekében).

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

### *Generációs jellemzők*

A generációs jellemzők kutatásunk szempontjából, a rendszerfeltárások és a stratégiai átgondolások során legalább két aspektusban is fontosak voltak.

Az egyik éppen az, hogy milyen tanári szakmaiság és pályaképpel rendelkeznek, rendelkezhetnek, vagy látják az oktatáspolitikusok kívánatosnak, hogy rendelkezzenek a

célcsoportokba tartozó személyek, hiszen ez nagy mértékben befolyásolja a pedagógusi szakma és pálya népszerűsítésének tartalmát, technikáit (ld. Tarnóc András tanulmányát a jelen folyóiratszámában). A másik, majdhogynem döntő tényező: hogy a célcsoportokkal, az oda tartozó személyekkel milyen kommunikációs csatornákon keresztül, milyen módon lehet, érdemes, célszerű kommunikálni – például (és mindenekelőtt) internetes vizuális/audiális anyagokkal-e vagy más technológiák segítségével.

#### 5. A kutatócsoport összeállítása megfelelő szakemberekből

Esetünkben a kutatócsoport tagjai ugyanazon tanárképzési műhely tagjai voltak (valamennyien az Eszterházy Károly Főiskola szakemberei), ami a munka nagyfokú szakmai homogenitásának kulcseleme volt.

#### 6. A kutatócsoport felkészítése az ország (adott téma szerinti) tanulmányozására

Az industrial benchmarkingban ez azt jelenti, hogy a kutatás központi személyei összeállítanak valamennyi ország legfőbb jellemzőiből egy közös anyagot, könyvet vagy hasonló produktumot, és mielőtt elkezdődik a munka, ezzel minden kutató megismerkedik.

Számunkra ez logisztikai okokból kivitelezhetetlen volt, így minden munkacsoporttag maga állította össze magának az általa feltárandó ország kontextuális alapinformációit, és ezt a munka későbbi fázisában megosztottuk egymással.

#### 7. Az adatgyűjtés során elegendő idő hagyása a megértés rendezett, rendezetlen és (egy magasabb megértési szinten) újrarendeződő állapotainak megfelelő változtatására; a mozaikok minél teljes(ebb) képpé való összedolgozása.

Exploratív kutatásoknál ez alapvető fontosságú: időt kell hagyni arra, hogy (amint fentebb már szó volt róla) az anyag elrendeződjék és újra „szétessen”, az újabb ismeretek és megértések lévén lehessen, kelljen ismételt, már másmilyen rendbe összeilleszteni őket.

Esetünkben ez kevésbé „drámaian” zajlott, mint ahogy azt Tucker leírása érzékelteti, de jelen volt a munkánkban.

Tanulmányunk következő részében, kutatásunk egy részeredményét ismertetendő, a pedagógus pálya és szakma népszerűsítésének szempontjából vizsgált 9+1 országot hasonlítjuk össze 4 szegmens mentén, úgymint:

1. a pedagógus szakma és pálya népszerűsége a tanári mesterségre képzés **előtt** (szakmába vonzás; pre-pályaválasztás)
2. a pedagógus szakma és pálya népszerűsége a tanári mesterségre képzés **során** (szakmára felkészítésben, pályára előkészítésben)
3. a pedagógus szakma és pálya népszerűsége a tanári pályára lépés **előtt** (de már a képzés kifutásakor – valódi pályaválasztás)
4. a pedagógus szakma és pálya népszerűsége a tanári pályára lépést követően, a szakma gyakorlása **során** (retenció).

Az horizontális elemzés apropóját az adja, hogy a pedagógus pályára orientálás fenti négy szakaszában más-más célcsoportok jelennek meg, ennek köszönhetően a PR eszközök, népszerűsítő-stratégiák is különbözőek.

PR célcsoportok:

- középiskolások
- felsőoktatási hallgatók
- a felsőoktatást elvégzők
  - + késői pályára lépők
  - + karrierváltók
- praktizáló tanárok

### **1) Pedagógus szakma népszerűsítése a pedagógusképzésbe kerülés előtt**

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

Azokban az országokban, ahol nincs tanárihiány, erős szelekciós mechanizmusok jelennek meg: Finnország, Japán, Szingapúr. Ezekben az országokban jellemző a túljelentkezés, ezért a képzésbe csak a legjobbak kerülnek be. Nyilvánvaló ennek összefüggése a tanári pálya magas presztízsével, társadalmi megbecsültségével. Nincs összefüggésben azonban az oktatás centralizáltságával: a finn decentralizált rendszerben éppúgy megjelenik a képzés előtti szelekció, mint az erősen centralizált japán és szingapúri rendszerben. Annak ellenére, hogy túljelentkezés van, itt is találkozhatunk olyan népszerűsítő programokkal, amelyek a fiatalokat a képzésbe vonzzák: jó példa erre a japán televíziós sorozat, mely a tanárok életéről szól, valamint olyan reklámfilmek, amelyek azt mutatják be, hogy milyen egy jó tanár. (!) Mindhárom országban különleges felvételi vizsgálattal szűrik ki a legrátermettebb jelentkezőket. Finnországban az érettségi vizsgálattal lehet bekerülni a felsőoktatásba, de pedagógusképzés esetén ez kiegészül szóbeli egyéni és csoportos interjúval, melyen vizsgálják a jelöltek kommunikációs, kooperatív képességeit, pedagógiai szituációkban való viselkedésüket, motivációjukat, pályaképüket, empátiás képességüket. Nagy hangsúlyt fektetnek a csoportos interjúra, melyen azt vizsgálják, hogyan tudnak a jelentkezők számukra többnyire ismeretlen társaikkal együttműködni jellegzetes iskolai helyzetekben. Ezért a sikeresen felvételizőkre jellemző, hogy támogatják egymást, jó a kooperációs képességük, teret adnak mások gondolatainak kifejtésére – ezek olyan kompetenciák, melyek megadják az alapot ahhoz, hogy később sikeres, tanárokká válhassanak. Itt is árnyaltabb képet kapunk azonban, ha szétválasztjuk az általános iskolai „osztálytanító” képzést a felsőbb évfolyamok szaktanári képzésével: míg az előbbi képzés népszerűsége töretlen, az utóbbi esetében már megjelenik az a nemzetközi tendencia, hogy a természettudományos tárgyak, a matematika illetve az informatika tanítását arányaiban kevesebben választják. Japánban az erősen centralizált és standardizált rendszernek köszönhetően a jelölteket öt területen mérik fel, és csak a legjobbak kerülhetnek be a képzésbe – amely országosan 5 pedagógusképző intézményben folyik. Szingapúr helyzete hasonló a centralizáltságot tekintve, a felsőoktatásba a két éves „junior college”-okból kerülhetnek a hallgatók. Szigorúan meg van határozva, hogy mennyi hallgatót vehetnek fel a képzésbe, amely egyetlen intézményben folyik, ezért a szóbeli felvételi vizsgán itt is csak a legrátermettebbek kerülnek be. Az alapképzésből is csak a legjobb 30% kerülhet a tanári mesterképzésbe, szóbeli alkalmassági vizsga után. A felvételinél megjelenik többek között az önkéntes tevékenység keretében végzett pedagógiai munka, szakkörök, korrepetálások vezetése, tehetséggondozás.

Azokban az országokban, ahol tanárhiány ellen küzdenek (Anglia, USA, Ausztria, Németország, Hollandia) ezzel ellentétben természetesen sokkal gyengébb a szelekció: Ausztriában bevezettek ugyan egy önreflexiós és külső értékelésen alapuló alkalmassági vizsgát, de alapvetően a középiskolai eredmények alapján kerülnek a hallgatók a pedagógusképzésbe, különösebb felvételi vizsga nélkül. Változatos népszerűsítő programok vannak a fiatalok számára. Ezek legjellemzőbb módja a különböző népszerűsítő és tájékoztató portálok. Ausztriában és Németországban a „Career Counselling for Teachers” (CCT) programon keresztül tájékoztatják a jelentkezőket a szükséges előfeltételekről, a képzés tanulmányi kínálatáról, a foglalkoztatási lehetőségekről. Itt megjelennek a tanári pályát népszerűsítő cikkek, interjúk is. Mivel Ausztriában és Németországban is jellemző a tanári pályán az előregedés, ezért nagy hangsúlyt fektetnek a fiatalok megnyerésére. A CCT portálon keresztül próbálják őket pl. orientálni azon szakok felé, ahol legnagyobb a hiány: a matematika és a természettudományos tanárképzés felé. Angliában a „School experiences” programmal illetve a GAP programmal próbálják az érettségizetteket bevonni a pedagógusképzésbe: ezek keretében iskolai hospitálásokkal, foglalkozások tartásával, beszélgetésekkel illetve külföldön végzett önkéntes – jellemzően szociális jellegű – munkákkal próbálják a fiatalokat a pedagógusképzés felé orientálni. A „Staff room” nevű portál segít a népszerűsítésben azzal, hogy bemutatja a tanári pálya szépségeit és nehézségeit, megkönnyítve a valós helyzetfelmérést, a „Premier Plus” program pedig a tehetséges diákokat hivatott megnyerni a matematika, természettudományos, informatika tanárképzésbe. Az USA-ban az elmúlt évtizedben több olyan kormányzati programot is indítottak, amely a tanári pályára vonzza a fiatalokat. Ennek legnépszerűbb formája a TEACH program, ahol a széles adatbázisnak és folyamatos fejlesztésnek köszönhetően sokrétű információhoz lehet jutni a bekerülés feltételeiről, a képzésekről, a munkalehetőségekről – gyakorlatilag személyre szabottan megnézheti a jelentkező, hogy számára melyik képzés lenne a legmegfelelőbb – tantárgy, képzési szint, területi, nemzetiségi eloszlás, stb. szerint.

Több országban is megjelenik az általános népszerűsítés mellett egyes speciális területek népszerűsítése is. Például a már említett matematika, informatika és természettudományos tanárképzésbe vonzás mellett például Németországban nagy hangsúlyt kap a fiúk megnyerése a tanári pályára, a pálya elnőiesedése miatt, de a migrációs háttérrel rendelkező tanulókat is megcélazzák a népszerűsítő portálok. Hollandiában a migránsok gyerekeinek tanításához nemzetköziesítéssel próbálnak külföldi diákokat bevonni a pedagógusképzésbe. Az Egyesült Államokban szintén nagy erőfeszítéseket tesznek az indián, afroamerikai, spanyol

ajkú diákok körében a tanári pálya népszerűsítésére. Szerbiában szintén a magyar nyelvű tanárképzést próbálják népszerűsíteni például anyanyelvi érettségi és felvételi vizsga lehetőségével, kormányzati ösztöndíjakkal, tanulmányi versenyekkel, illetve magyar tannyelvű pedagógusképzéssel.

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

## **2) Pedagógus szakma népszerűsítése a képzés alatt**

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

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

Jelentős az elméleti képzés mellett a tanítási gyakorlat szerepe Németországban, Finnországban, Hollandiában, Angliában, és az USA-ban. Valamennyi tanítási gyakorlatot természetesen minden országban teljesíteniük kell a hallgatóknak, de pl. Japánban ez mindössze 3 hét. Ausztriában épp most van átalakulóban a felsőoktatás – és ezzel együtt a tanárképzés –, a duális képzésből az egységes, osztatlan képzés felé. Viszonylag hamar kerülnek iskolába a hallgatók a képzés során Angliában, Hollandiában, Finnországban, az USA-ban – fokozatosan vezetik be a hallgatókat az iskolai munkába, jellemzően

gyakorlóiskolai vagy a partner iskolai rendszerben. Az utóbbi években Németországban is jelentősen megnövekedett a szakmódszertan és a gyakorlati képzés aránya, ehhez országos partneriskolai hálózatot kellett létrehozni, ahol a iskolákat érdekeltté tették abban, hogy fogadják a hallgatókat.

Növekszik az átképzések aránya szinte mindegyik vizsgált országban, de ennek formái igen különbözőek. Finnországban például az egyetemek diszciplináris képzésén jól teljesítő és pedagógus pályára alkalmasnak ítélt hallgatókat igyekeznek átirányítani tanárképzésbe. Hasonló tanári pályát népszerűsítő program a felsőoktatásban részt vevők számára Angliában a „Golden Hello” portál, valamint az, hogy az alapképzésben megszerezhető a „képesített tanár státusz” (QTS). Hollandiában, Szerbiában, Szingapúrban, az USA-ban és Angliában is programokkal ösztönzik a más pályáról pedagógus pályára lépni szándékozókat. Elismerik a korábbi (jellemzően Msc, MA) diplomájukat, pedagógiai, pszichológiai, módszertani kurzusokkal lehetővé teszik, hogy viszonylag rövid idő alatt pedagógiai pályára léphessenek. Ilyen pl. Angliában a „Teach First” program jellemzően a hátrányos helyzetű tanulókat tanító hallgatók számára. Finnországban, az USA-ban szintén nagy hangsúlyt fektetnek a speciális igényű tanulók tanításának képzésére – ehhez külön kurzusokat indítanak.

Az egyetemeken sok helyen megjelentek a karrier portálok, irodák: ezek célja, hogy felvilágosításokat adjanak a tanári pályáról, segítsék a hallgatók elhelyezkedését, karrier tanácsokat adjanak. Ausztriában és Németországban ilyen pl. a már említett CCT portál, illetve Németországban még hasonló a „Monitor Lehrerbildung” online hírlevél. Az USA-ban a TEACH portál hivatott tájékoztatni a hallgatókat az elhelyezkedési lehetőségekről a szak, a képzési szint, a tanítás nyelve, a területi megoszlás, a tanítandó tanulók korosztálya, etnikai háttere és még sok egyéb szempont szerint. Szerbiában az egyetemek karrier irodáin keresztül biztosítanak a hallgatók számára olyan kurzusokat, beszélgetéseket gyakorló tanárokkal, karrier tanácsadást, melyek a pálya iránti elkötelezettséget és a későbbi munkavállalásukat segítik. Szintén ösztönzik a hallgatókat nemzetközi projektekből való részvételre.

A pálya iránti elkötelezettséget erősíti az a tendencia is, amely Finnországban és az USA-ban jelenik meg a pedagógusképzés során: a tanítás és kutatás összekapcsolása. Ösztönzik a hallgatókat arra, hogy pedagógiai kutatásokban részt vegyenek, kurzusokat tartanak kutatómódszertanból, ezzel elősegítve azt, hogy a diploma megszerzése után a tanítás mellett kutatásokba, és esetleg PhD képzésbe kezdjenek.

### **3) Pedagógus pálya megkezdése a végzettség megszerzése után – a valódi pályaválasztás**

A diploma megszerzése még nem garancia arra, hogy a végzett pedagógus a pályára lép, tehát a következő szint, ahol a pedagógus pályát népszerűsíteni szükséges, a valódi pályaválasztás ideje: a felsőoktatásból kilépő korosztály. Nemzetközi kutatások is alátámasztják, hogy a pályaelhagyás egyik jellemző ideje a pályán eltöltött első 1-2 év után van. Sok esetben a pedagógus diplomával rendelkezők nem a szakmában helyezkednek el. Legkirívóbb példa az USA, ahol a végzettek 30-50%-a, illetve Japán, ahol a 60%-a keres más jellegű munkát. Ennek okai többfélék lehetnek, Japán esetében a túlképzés (illetve az átlépés az „árnyékkutatás” területére), máshol inkább a pedagógus végzettséggel ellátható más munkák nagyobb vonzereje az ok. Angliában, ahol szintén magas a korai pályaelhagyók aránya, a „Teaching Agency”, illetve az indukciós, bevezető időszakban a csökkentett óraszám és a szakmai fejlődés külső mentorral történő segítése hivatott csökkenteni ezt az arányt.

A pedagógus pálya nem könnyű, ezért a kezdők segítése, mentorálása, a pálya vonzóvá tétele számukra, a legtöbb vizsgált ország oktatáspolitikájában fontos tényező. Az egyik ilyen tényező, amely a legtöbb országban megjelenik, a gyakornoki rendszer: Ausztria, Németország, Anglia, Japán, Szingapúr, Szerbia is él ezzel a módszerrel. A gyakornoki idő hossza változó, jellemzően 1 év (pl. Ausztria, Szerbia), de például Németország egyes tartományaiban 2 év. Ez alatt az idő alatt általában az iskolában tanító tapasztalt kolléga mentorálja a kezdő tanárt, valamint könnyített terhelés, esetleg plusz egyetemi szemináriumok segítik a pályakezdőt. Nem jellemző a pedagógus diplomával más pálya felé orientálódás Finnországban és Szingapúrban, ahol a szakma elismertsége (mind társadalmi mind gazdasági téren), az elköteleződés, a kezdő tanárok szakmai támogatása és könnyített munkakörülményei együtt eléri, hogy a végzettek a pályán kezdenek el dolgozni. Németországban a gyakornoki év(ek) bevezetésével jelentősen csökkent a korai pályaelhagyók aránya a korábbi időszakhoz képest: a pályakezdők nem érezték magukat megfelelően felkészültnek a gyerekekkel, szülőkkel való kommunikáció terén, a konfliktuskezelésben.

Abban is jelentős eltérések vannak az egyes országok között, hogy a pályakezdő milyen státuszba kerül. Japánban például a pályakezdőknek tartományi bizottságok előtt szigorú vizsgáztatási procedúrán kell keresztül menniük, mielőtt munkába állnának. Az USA-ban és

Szerbiában is csak a gyakornoki idő után, vizsga letételével kapnak véglegesített tanári státuszt (licenciát, certifikációt). Ezzel ellentétben például Finnországban, Hollandiában, Szingapúrban a végzetek egyből pedagógusi státuszt kapnak. Szingapúrban például szigorú karrier menedzselési rendszer van, erős a szakmai tudat, és ennek áthagyományozódása a pályakezdőkre. Ausztriában a pedagógiai főiskola elvégzése után rögtön munkába állnak a végzetek(tanító, óvó képzés), míg a szaktanári egyetemi végzettséggel csak 1 éves gyakorlat után kezdhetik a pályát.

A tanári pálya választásának népszerűsítését elősegítő intézkedések, programok között kell megemlítenünk a más pályáról belépők ösztönzésének stratégiáit is: Hollandiában, Angliában, Szerbiában, az USA-ban talákoztunk ezekre példákkal. Hollandiában azzal ösztönzik a más pályáról pedagógus pályára lépést, hogy bérezésben az utolsó munkahelyének megfelelő szintet kapja, ezzel elismerve a korábbi munkatapasztalatokat. Angliában a „Premier plus” program hivatott a más pályáról tanári pályára lépők ösztönzésére, valamint erős szakmai támogató rendszerek segítik a pályakezdőket. Az USA-ban a már említett „TEACH” és „RESPECT” programok és portálok segítenek később pályára lépők számára népszerűsíteni a tanári hivatást. Szerbiában például probléma a nemzetiségi nyelvű (jellemzően magyar) oktatás, ezért kormányzati szinten foglalkoznak a más országban szerzett tanári diplomák honosításának megkönnyítésével, valamint a más jellegű egyetemi diplomával rendelkezők számára 30 kredit pedagógiai, pszichológiai tanulmányok elvégzésével lehetővé teszik, hogy az adott szakterületen (jellemzően a szakközépiskolai, szakiskolai képzésben) tanárként helyezkedjenek el.

#### **4) A pedagógusok pályán maradását elősegítő, retenciós tevékenységek**

A leggyakoribb formája a már gyakorló tanárok pályán tartásának – szinte mindegyik országra jellemző valamilyen formában – a szakmai, módszertani, pedagógus kompetenciák fejlesztésére irányuló továbbképzések rendszere. Ezek formája (kötelező vagy önkéntes, államilag szervezett vagy felsőoktatási intézmények, szakmai szervezetek által szervezett), időtartama, tartalma változatos formákat mutat a vizsgált országokban. Ausztriában például a szakmai és didaktikai ismeretek szinten tartására, illetve új szakterületek megismerésére évi 15 óra kötelező továbbképzést kell teljesíteni a tanároknak, ezekben kiemelten új kompetenciák kialakítása (speciális pedagógiai feladatok, adminisztratív, vezetői feladatok, mentorálás, gyakorlóiskolai tanítás, stb) szerepelnek. Németországban a továbbképzések a pedagógus kompetenciák fejlesztése és új szakirányok elsajátítását célozzák meg, és a

pályamodell részét, a hivatalos előmenetel alapját képezik. Finnországban a folyamatos szakmai fejlődés biztosítása a vezetők felelőssége, a fejlődés koncepciójának erősítése érdekében átfogó nemzeti szintű ajánlásokat fogalmaz meg az oktatási kormányzat a kötelező továbbképzések évente 3-5 naposak, ezen kívül vannak önkéntesek is, melyeket az állam támogat. Az oktatási rendszerük alapvetően bizalmi viszonyokon alapul, és az állam, az iskola vezetősége hisz a tanárok felelős gondolkodásában, abban, hogy jól felfogott érdekük a folyamatos szakmai fejlődés. Ösztönzik a tanárokat a tanárképző egyetemekkel közös projekteken, pedagógiai kutatásokban való részvételre, ami szintén a szakmai fejlődést szolgálja. Az USA-ban a Teacher Advancement Program (TAP) célja, hogy a tehetséges embereket bevonzza a tanári pályára és megtartsa az osztálytermi tanításban. A programnak négy fő eleme van: az összetett karrierút (többféle életpálya lehetőség), a folyamatos szakmai fejlődés, a nevelésközpontú elszámoltathatóság és a teljesítményalapú ösztönzés. Fontos tényező az iskolákon belüli kollaboratív szakmai munka, melyet kreditekben vagy óraszámokban a továbbképzésekben megjelenítenek. Szerbiában szintén kötelező továbbképzések vannak tanárok számára, szigorú pontrendszerrel. Az akkreditált továbbképzések (a kormányzat által meghatározott stratégiai területeken) mellett azonban beleszámítják az iskolán belüli szakmai munkát, a közös megbeszéléseket, szimpóziumokon, konferenciákon való részvételt és a szakmai tanulmányutakat (melyeket az állam valamilyen mértékben támogatás).

A tovább képzési kínálatot és a munkalehetőségeket jellemzően internetes portálokon teszik közzé: például Angliában a „REFLECT” és a „Golden Hello” programok portáljai, az USA-ban „RESPECT” és a „TAP” honplajai, Szingapúrban a TEACH” portál, Szerbiában a „Vajdasági Módszertani Központ” honlapja, Ausztriában és Németországban a CCT portálok. Ezeknek a portáloknak a működése széles szakmai összefogáson, folyamatos frissítésen és naprakész adatbázisokon alapul.

Lényeges szerepet játszanak a tanárok pályán tartásában a különböző szakmai segítő szervezetek Angliában, Ausztriában, Németországban, az USA-ban, Szerbiában, Szingapúrban. Ezen szakmai szervezetek feladata nem csak a szakmai fejlődés elősegítése, továbbképzések szervezése, hanem a tanári pálya elismertségének növelése is. Ausztriában és Németországban például a „CCT” portálokon olyan tartalmak is megjelennek, melyek a tanári közösségeket segítik projektközpontok működtetésével, partneri kapcsolatok kiépítését támogatják külföldi továbbképző intézményekkel, EU-s projekteken való közreműködés lehetőségeivel. Minőségbiztosítási tanácsadást végeznek a szervezet- és iskolafejlesztés

területén, külső szakértői segítséget nyújtanak az iskoláknak képzési normák, értékelés, módszertani ismeretek, kommunikáció, konfliktuskezelés, stb. területeken.

Az USA-ban a tanári pálya elismertségének növelésére a „RESPECT” programot hirdette meg a szövetségi kormányzat – ennek elemei például az ösztöndíjak és díjak kiemelkedő tanárok számára. Hollandiában hasonló stratégiával próbálják elérni a tanárok pályán maradását: a „Hollandia tanára” ösztöndíj bevezetésével, amelynek célja a tanárok szakmai fejlődésének elősegítése, szaktudásuk mélyítése, illetve további specializálódása – ez az ösztöndíj maximálisan 3 évre adható, egy tanárnak 3500 euró értékben.

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

Japánban a hivatalos oktatási rendszernek az „árnyékoktatás”-sal kell szembenéznie: ez egy profitorientált oktatási magánipar, mely az állam által képzett tanárokat célozza meg piaci fizetésekkel, átcsábítja a legjobbakat, „sztártanárokkal” hirdetve az államinál magasabb színvonalú oktatást minden szinten. Ezekon felül „házitanítói” képzéseket, átképzéseket szerveznek piaci alapokon. A hivatalos oktatáspolitiká nehezen veszi fel ezekkel a versenyt, valamint nincs ráhatása a minőség biztosítására. Egy lehetséges válasz a nemzetközi iskolák álláshirdetése tanárok számára.

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

A pálya elhagyásának egyik fontos tényezője a kiégés, amely az utóbbi évtizedekben Angliában, Németországban, Hollandiában a tanárhiány egyik oka volt. Ezért a szakmai

segítő szervezetek, valamint az oktatáspolitikai nagy hangsúlyt fektet az ez ellen való küzdelemre: Angliában a „coaching” és a kortárs mentorálás segít ennek enyhítésére, Hollandiában a tanárképzésben fordítanak nagyobb hangsúlyt a pályán a tanárokat érő „valóságok” elhárítására, Németországban a továbbképzésekben egyre gyakrabban jelennek meg a pedagógusok mentális egészségével foglalkozó kurzusok. Az USA-ban szintén megjelenik ez a stratégia a „RESPECT” projektben.

A tanári pálya társadalmi presztízse, elismertsége, anyagi javadalmazása nagyon különböző a vizsgált országokban. Nyilvánvaló azonban, hogy a magas elismertségnek erős a pályán tartó szerepe, melyet sok ország felismert és stratégiai fontosságúnak tart. Jól látható ez Japán, Szingapúr, Finnország esetében.

### **Összegzés:**

Az összehasonlító elemzéseknek ebben a 4x9-es mátrixában nagyon sok érdekes és elgondolkodtató összefüggés jelent meg, melyet még további elemzések követhetnek. Sok a nemzeti sajátosságokra építő egyedi elem, de láthattunk közös, szinte mindenhol megjelenő népszerűsítő stratégiákat is. Minden szegmens esetében azokat az elemeket emeltük ki, amelyek valamilyen szempontból különlegesek, érdekesek, esetleg követhető mintát mutatnak. Bemutattuk az egyes országok sajátos problémáit és azokra adott válaszaikat. A pedagógus szakma és pálya választása és folytatása szempontjából fontos négy időszak mindegyikében találhatunk az összehasonlításban olyan elemeket, melyek a magyar közoktatás viszonyaira is adaptálhatók, természetesen figyelembe véve nemzeti sajátosságokat<sup>2</sup>.

### **Bibliográfia**

Darling-Hammond, L. (2008). Teaching and the Change Wars: The Professionalism Hypothesis. In A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.), *Change wars* (pp. 44-68). Bloomington: Solution Tree.

---

<sup>2</sup> Tanulmányunk elkészítéséhez a kutatást lefolytató munkacsoport országtanulmányaiiban fellelhető adatokat használtuk fel széles merítésben. Mivel azonban e források mindegyike kézirat, bibliográfiánkban nem tüntettük fel őket külön-külön.

Hoyle, Eric (2001). Teaching: prestige, status and esteem. *Educational Management, Administration, and Leadership*, 29, 139-152.

Tucker, M.S. (2008). Industrial benchmarking: A research method for education. In A. Hargreaves & M. Fullan (Eds), *Change Wars* (pp. 117-133). Bloomington: Solution Tree.