

A nyelvtanári pálya Magyarországon tanár szakos hallgatók nézőpontjából

Balogh Erzsébet¹

Debreceni Egyetem


DOI: 10.14232/edulingua.2022.1.3

Jelen tanulmány fő célja, hogy megvizsgálja 41, képzése felénél tartó, angoltanár-szakos hallgató jövőbeli tanári pályaképét. Mivel a kutatás alapjául egy hasonló, finn felmérés szolgált, a szakirodalmi áttekintés felépítése is követi ezt a kettősséget, és a finn és a magyar viszonyokat a tanárképzés, a tanári pálya presztízse, illetve a hallgatók tanári pályaképe mentén hasonlítja össze. Jelen vizsgálat a magyar, tanár szakos hallgatók saját magukról mint tanárokról írott fogalmazásait kvalitatív módon elemezte, és azt találta, hogy az adatközlők egy része nem tudja vagy nem akarja magát tanárként elképzelni. Ennek oka az lehet, hogy eredetileg sem ezen a pályán szerettek volna elhelyezkedni, vagy az olyan külső, társadalmi-gazdasági tényezők, mint a tanári pálya alacsony presztízse és az alacsony fizetés arra ösztönzi őket, hogy más foglalkozást válasszanak maguknak. A pályaelhagyásban szerepet játszhat még az a jelenség is, hogy a tanár szakos hallgatók képzésük felénél úgy érzik, hogy bizonyos személyes tulajdonságaik alkalmatlanná teszik őket a tanári pályára.

Kulcsszavak: tanári pálya társadalmi megítélése, tanárképzés, Finnország, Magyarország, tanár szakos hallgatók pályaképe

1. Bevezető

Mind a nemzetközi, mind a magyar szakirodalom számos tanulmányban elemzi a finn oktatási rendszert. Ezek az elemzések olyan követendő példaként említik Finnországot, amely egy nemzetközileg elismert és sikeres rendszert működtet (Huhtala & Vesalainen, 2017; Medovarszki, 2021), szemben a magyarországi, több tekintetben is problémásnak nevezhető rendszerrel (Smid, 2018). Jelen tanulmány egyik fő célja az, hogy egyrészt a szakirodalom alapján összehasonlítsa a két rendszert a finn és a magyar viszonylatban elsősorban a tanári pálya társadalmi megítélését és a tanárképzést alapul véve. Ezen túl, a tanulmány másik központi kérdése az, hogy magyar, angolnyelv-tanár szakos hallgatók saját, jövőbeli pályaképükről írt fogalmazásaiban megjelennek-e, és ha igen, milyen módon a tanárképzés, illetve a tanári pálya társadalmi megítélésének kérdései. A fogalmazások elemzése ahhoz is hozzájárul, hogy képet kapjunk azokról a faktorokról, amelyek befolyásolhatják a diplomaszerezés után a hallgatókat abban, hogy valóban a tanári pályát választják-e.

¹ Szerző e-mail címe: balogh.erszebet@arts.unideb.hu;  <https://orcid.org/0000-0001-8973-4665>

2. A tanári pálya Finnországban és Magyarországon

2.1. Tanárképzés

Míg Finnországban a tanárképzés már a hetvenes évek elejétől, az óvodapedagógus képzés pedig a kilencvenes évek közepétől az egyetemeken folyik (Marsh et al., 1998; Bús, 2015: 20; Csapó, 2015: 7), addig Magyarországon a tanárképzés intézményrendszerére az 1990-es években a széttagoltság volt jellemző. Az óvodapedagógusokat, az általános és középiskolai tanárokat főiskolákon képezték, míg az egyetemen oktató bölcseztudományi vagy természettudományi szakok mellé meg lehetett szerezni a tanári képesítést is (Lehmann et al., 2011: 260; Bacskai et al., 2020: 71). A 2000-es évek elején történt átalakítások (egyetem-összevonások 2000. január 1-től, Bologna-rendszer bevezetése 2004 után) bizonyos mértékig megszüntették az intézményi széttagoltságot, ugyanakkor a kétszintű képzések bevezetése azt eredményezte, hogy a tanárképzés tartalma és keretei a mai napig folyamatosan átalakulóban vannak – a legutóbbi változást 2022. szeptemberétől vezették be a tanárképzésért felelős intézmények.

A nyelvtanárok képzése Magyarországon az 1990-es években többféle formában valósult meg. Egyrészt az addig orosz nyelvet tanító tanárokat átképzésére szerveztek programok, illetve kialakításra kerültek egyszakos, angol vagy német nyelvtanári képzések is, amelyeket három év alatt lehetett elvégezni (Lehmann et al., 2011: 259; Kontra, 2016). Emellett a tanárképző főiskolákon négy, az egyetemeken öt év alatt lehetett nyelvtanári diplomát szerezni. Ezek mind osztatlan képzések voltak, melyek még vagy a kétszintű Bologna-rendszer bevezetése előtt megszűntek, például az egyszakos nyelvtanári képzés (Kontra, 2016: 1), vagy pedig a rendszer bevezetésével átalakultak, és már csak a 2 és fél éves mesterképzéseken folyt nyelvtanár képzés (Lehmann et al., 2011: 260; Bacskai et al., 2020: 72), mégpedig úgy, hogy két szakos tanárrá váltak a diplomások. Ez a képzési forma több szempontból is problémás volt, egyrészt mert egy főszakból és egy minor szakból szereztek a tanárok egyenértékű képesítést úgy, hogy már a főszakon is csökkent a szaktárgyi képzések óraszámát a korábbi képzésekhez képest, a minor szakon pedig még ennél is kevesebb időt fordíthattak a programok a szakképzésre. Emiatt aztán a „fél” szak használhatatlanná vált a gyakorlatban, a tanári pályán (Radnóti & Király, 2012: 106). Talán ennek is köszönhetően állt vissza 2013-ban az osztatlan tanárképzés rendszere, melyben 4+1 gyakorló év alatt lehetett általános iskolai, illetve 5+1 gyakorló év alatt középiskolai tanári diplomát szerezni (Smid, 2018: 20; Bacskai et al., 2020: 72-73). A Bologna-rendszerben kialakított 2 és fél éves, mesterképzéses tanárszakok 2017-re szűntek meg teljesen. A 2013-ban bevezetett 4+1, illetve 5+1 éves képzéseket 2022. szeptemberétől felváltották a 4, illetve 5 évesre átalakított, szintén osztatlan tanárképzési programok a 830/2021 (XII.29.) Kormányrendelet szerint.

A finn nyelvtanár-képzés, csakúgy, mint más szakok tanárképzése, az 1970-es évek óta egyetemi diplomához kötött (Mankki & Riihinen, 2022:1), ezt a Bologna-rendszer bevezetése úgy erősítette meg, hogy tanári diplomát a mesterképzés elvégzésével szerezhetnek a hallgatók (Jyrhämä et al., 2008: 2; Bús, 2015: 21). A nyelvtanár-képzés tartalmáért az idegen nyelvi tanszékek és a pedagógiai tanszékek közösen felelősek (Marsh et al., 1998). Az egyik lényeges különbség a magyar rendszerrel összehasonlításban az, hogy a tanár szakos hallgatók a gyakorlóiskolák életébe már rögtön a képzés elején bekapcsolódnak, ezáltal folyamatosan, egész képzésük során figyelemmel tudják követni, hogy mi történik az iskolákban (Bús, 2015: 25). A másik különbség pedig az, hogy a tanárképzési programok olyan tanárok képzését tűzik ki célul,

akik a pályán saját osztálytermi kutatásaikra alapozva tervezik, szervezik, valósítják meg a tanórákat (Jyrhämä et al., 2008; Csapó, 2015).

2.2. A tanárok társadalmi megítélése

Amikor a tanári pálya megítéléséről beszélünk, különbséget kell tennünk a tanári szakma, valamint a tanár pálya között (Gordon et al., 2016: 140). Tanári szakmáról a képzettség megszerzése kapcsán van szó, míg a tanári pálya magát az iskolában eltöltött pedagógusi munkát jelenti. Amikor ezek presztízse kerül említésre, a kettő nem minden esetben ugyanolyan mértékű. Például a tanári diploma megszerzése járhat magas társadalmi elismertséggel, miközben maga a tanári pálya alacsony társadalmi presztízzsel rendelkezik. Finn viszonylatban a tanulmányok egyetértenek abban, hogy a finn tanárok társadalmilag elismertek, magas szintű autonómiával bírnak munkájuk során, amelyért megfelelő fizetést is kapnak. A finn társadalomban tisztelet övezi mind a tanári szakmát, mind a tanári pályát, a tanárság presztízse tehát magas (Bús, 2015: 21; Huhtala & Vesalainen, 2017; Grünthal & Lapajõe, 2020: 90; Medovarszki, 2021: 217; Kuusisto & Tirri, 2021). Magyarországon ugyan egy tanári diploma megbecsülést élvez, azonban maga a tanári pálya közel sem nevezhető társadalmilag elismertnek. A tanárok fizetése alacsony, a munkaidejüknek kevesebb mint a felét teszi ki a tanítás, a többi munkaórában mindenféle más, adminisztrációs és egyéb, órán kívüli feladatuk van, például versenyfelügyelés (Smid, 2018: 21). Összességében elmondható, hogy míg Finnországban a tanári pálya népszerű (Csapó, 2015: 7; Huhtala & Vesalainen, 2017), addig Magyarországon ennek az ellenkezője figyelhető meg.

A tanári pálya társadalmi megítélése abban is mérhető, hogy hányan jelentkeznek tanárképzésre, majd a képzést elvégezve hány friss diplomás lesz valóban tanár és ők milyen státuszba kerülnek a pályájuk elején, illetve mérvadó az is, hogy hányan hagyják el a pályát és választanak másik foglalkozást egy-két éven belül (Gordon et al., 2016: 136, 147, 148). Finnországban azt lehet látni, hogy sokszoros (akár harmincszoros is lehet) a túljelentkezés a tanárképzésben (Bús, 2015: 21; Gordon et al., 2016: 143; Grünthal & Lapajõe, 2020: 96). Ez azt is jelenti, hogy válogatni tudnak és ezáltal a legjobb jelentkezőket fogják felvenni, akik aztán nagy valószínűséggel el is végzik a képzést, majd – a tanári pálya magas presztízse miatt is – tanárként fognak elhelyezkedni. Finnországban a végzett tanárok egyébként is azonnal pedagógusi – és nem pedig gyakornoki – státuszba kerülnek (Gordon et al., 2016: 148). Mindezek miatt kevés a valószínűsége annak, hogy tanárhiánnyal kelljen a finn oktatási rendszernek megküzdnie. A magyarországi helyzet számos ponton eltér a finntól. Először is, egyes, főként természettudományi szakokon már évek óta alig jelentkeznek az érettségizők a tanári képzésre (Radnóti, 2021), és visszaesés tapasztalható az elmúlt pár évben a nagyobb népszerűségnek örvendő társadalomtudományi tanárszakokon is. Többszörös túljelentkezésről tehát nem lehet a magyar rendszer kapcsán beszélni. A kötelező pályaalkalmassági vizsga során a rendszer ugyan kiszűri a tanári pályára nem alkalmas jelentkezőket, azonban a legjobbak kiválogatása a jelentkezők alacsony száma miatt nem valósulhat meg. Ezek után a magyar rendszer különféle problémákkal szembesül már vagy a képzés során (lemorzsolódás), vagy a képzés befejezésekor, hiszen a végzett tanárok a tanári pálya alacsony presztízse és a fizetés miatt vagy nem fognak tanárként elhelyezkedni, vagy egy-két éven belül más hivatást választanak maguknak (Bacsa-Bán, 2021). A helyzetet az is nehezíti, hogy ellentétben a finn friss diplomás tanárokkal, a magyar friss diplomások, amennyiben a tanítást választják,

gyakornokként kezdik meg munkájukat, és a tanári státusz első fokozatába csak külön vizsga során tudnak bekerülni egy-két év után. Ez aztán ahhoz vezet, hogy a tanárhiány egyre több tantárgy kapcsán okoz problémát Magyarországon.

2.3. Tanár szakos hallgatók pályaképe

Számos tanulmány kísérli meg feltérképezni azokat az okokat, amelyek a tanári pálya elhagyásához vezetnek mind a kezdő, mind a már több éves tanítási gyakorlattal rendelkező tanárok körében (előbbire lásd például Veenman, 1984; Fimian & Blanton, 1987; Kim & Cho, 2014; utóbbira példa Bacsa-Bán 2021-es tanulmánya). Ezek a vizsgálatok arra világítanak rá, hogy míg a tanári pálya pozitív vagy negatív társadalmi megítélése inkább a pálya kezdetén játszik szerepet abban, hogy a diplomával rendelkező tanárok ténylegesen a tanári pályán helyezkednek-e el, addig a tanári pálya első pár éve meghatározó jelentőségű abból a szempontból, hogy valóban a pályán maradnak-e a kezdő tanárok vagy pályaelhagyók lesznek. A pálya kezdetét sokszor drámai változásként, akár traumaként is megélhetik a kezdő tanárok (Veenman, 1984: 144; Kim & Cho, 2014: 67). Az ezzel járó stressz és esetleges korai kiégés is nagyban befolyásolja, hogy magas azoknak a tanároknak a száma, akik már az első pár év tanítás után kilépnek a tanításból (Fimian & Blanton, 1987: 157, 163). Ezen túl nehézséget jelent még a kezdő tanárok számára a fegyelem és a motiváció fenntartása, az osztálytermi differenciálás, az értékelés, valamint a tananyagok összeállítása és az osztálytermi munka szervezése is (Veenman, 1984: 143).

A már pályán lévő tanárok mellett a tanárszakra felvételiző jelöltekkel vagy a már tanár szakos hallgatókkal végzett kutatások is nagyban hozzájárulnak ahhoz, hogy a pályaelhagyás egyéb okait már akár a tanárképzés korai szakaszában be lehessen azonosítani, és megfelelő segítséggel végül mégis a pályán lehessen tartani a friss diplomás tanárokat. Egyik kutatásában Delamater azt figyelte meg (2015: 1-2), hogy már a felvételi elbeszélgetés során az derül ki, hogy a jelentkezők túlidealizálják a tanári pályát és egyben saját jövőbeli szerepüket is ezen a pályán, mert elképzeléseik sem saját magukkal, sem a tanítással kapcsolatban nem reálisak. Ezen kívül a diákok életének megváltoztatását fontosabbnak tartják, mint magát a tanítást, illetve azt is gondolják, hogy a kettő kizárja egymást, tehát egy tanár vagy tanítja, vagy inspirálja a diákokat, de mindkettőre egyszerre nem képes. Ennek az az egyik következménye, hogy amikor a tanítási gyakorlat szembesíti őket a valósággal mind saját tanári személyiségük, mind a tanítás kapcsán, akkor gyakran arra a következtetésre jutnak, hogy mégsem szeretnének tanárrá válni.

Magyarországon angoltanár-szakos hallgatókkal végzett vizsgálatok egyetemisták véleményét kérdezték meg a képzéssel kapcsolatban (Lehmann et al., 2011), illetve a tanári pálya iránti motivációjukat (Smid, 2018) és a tanári pályával kapcsolatos jövőbeli elképzeléseiket (Doró, 2022) tanulmányozták. A Lehmann és munkatársai (2011: 266, 273-274) által végzett kutatás azt mutatja, hogy a hallgatók alapvetően elégedettek a mesterszakos angoltanár-képzéssel, mert úgy érzik, hogy a jövőbeli munkájukban jól használható tudást szereznek. Ugyanakkor bizonyos kurzusok esetében azt érzik, hogy azok nem fejlesztik megfelelő módon és mértékben a tanári kompetenciáikat. Ez azért jelenthet problémát a későbbiekben, mert ha a hallgatók bizonytalannak érzik felkészültségük mértékét a tanári pályára, akkor az hozzájárulhat ahhoz, hogy más hivatást válasszanak. A motivációjukra vonatkozó vizsgálat azt állapította meg (Smid, 2018: 28-29), hogy a magyar egyetemistákat

külső faktorok nem motiválják a tanárrá válás folyamatában, amely nem meglepő a tanári pálya társadalmi megítélésének tükrében Magyarországon. Amennyiben tanárként szeretnének elhelyezkedni, ezt főként belső indíttatásból teszik. Ebben az esetben tehát a külső faktorok játszhatnak szerepet abban, hogy a pályán maradnak-e a diplomát szerző nyelvtanárok. Tanár szakos egyetemisták fogalmazásainak elemzése (Doró, 2022) fontos kiindulópontot jelenthet annak megértésében, hogy mikor döntenek úgy a hallgatók, hogy mégsem a tanári pályát választják. Ez a vizsgálat azt találta, hogy az elsőévesek körében ugyan megfigyelhető a bizonytalanság és a félelem a jövőbeli pályájukkal kapcsolatban, ugyanakkor többségüknek már a képzés kezdetén is nagyon határozott elképzelései vannak arról, hogy a tanári pályán szeretne-e maradni vagy más pályát fog választani.

Svédnyelv-tanár szakos hallgatókkal végzett vizsgálatában Huhtala azt találta (2015), hogy Finnországban a tanári pálya presztízsének és a tanári pálya elhagyásának kérdése meg sem jelenik a finn egyetemisták jövőbeli pályájukról írt fogalmazásaiban, hiszen tanári munkájuk társadalmi elismertséggel és megbecsültséggel jár. Ezt Grünthal és Lapajõe (2020) is alátámasztja, akik finn és észti, anyanyelv-tanár szakos hallgatók motivációját vizsgálták a tanári pályával kapcsolatos elkötelezettségük szempontjából. Vizsgálatuk szerint a tanár szakos hallgatók többsége mindkét országban ugyanolyan erős motivációval bír a tanítást illetően, ugyanakkor míg Észtországban a tanári pálya alacsony társadalmi megítélése negatívan befolyásolja a pályán maradási döntést. Ez a kérdés azonban Finnországban nem merül fel, mert ott a tanári munkának nagy a presztízse. Ami a finn, tanár szakos hallgatókat inkább foglalkoztatja az a tanári identitásuk kialakulása-kialakítása, majd a munkájuk során az osztályteremben nyújtott teljesítményük, ezen belül főként a szaktudásuk, valamint a diákokkal és a szülőkkel való kapcsolatuk, és végül a nagy munkaterhelés miatti kevés szabadidő kérdése is felmerül részükről, amikor a jövőbeli pályájukról gondolkodnak (Huhtala, 2015).

3. Kutatási kérdések

A tanulmány alapjául szolgáló kutatás Huhtala 2015-ös tanulmányának módszertanát alkalmazva keresi a következő kérdésekre a választ: 1) Hogyan jelenik meg a tanárképzés kérdése és a tanári pálya társadalmi megítélése magyar, nyelvtanár-szakos hallgatók fogalmazásaiban? 2) A finn eredményekkel összehasonlítva, milyen hasonlóságok és különbségek figyelhetők meg a magyarországi nyelvtanár-szakos hallgatók jövőbeli pályaképében a tanári identitásuk kialakulására-kialakítására vonatkozóan? 3) Milyen mértékben hasonlítanak vagy különböznek azok a kérdések, amelyek a finn és a magyar hallgatókat a tanári pályával kapcsolatban foglalkoztatják?

4. Módszertan

41 magyar, nyelvtanár-szakos hallgató vett részt a kutatásban. Mindannyian a hatéves, osztatlan tanárképzési programban vettek részt, angol és egy másik szakos tanárnak tanultak – a másik szakjuk egyénileg különböző volt. Az adatfelvételkor mindannyian harmadévesek voltak, tehát képzésük felénél tartottak, viszont a tanítási gyakorlatukat még nem kezdték meg. Részvételük a kutatásban önkéntes alapon történt és anonim volt.

A résztvevők feladata abból állt, hogy angolul írjanak egy 300 szavas esszét, *Me – a teacher-to-be* címmel, amely Huhtala 2015-ös tanulmányának is alapját képezte. Az ezekből a

fogalmazásokból összeállított korpusz szolgált a kutatás alapjául. A jelen tanulmányban szereplő példákat az angol esszék alapján a szerző fordította magyarra.

A fogalmazások a kutatási kérdések mentén, a tematikus tartalomelemzés módszerével, kvalitatív módon kerültek feldolgozásra. A kódolás után, a több fogalmazásban is megjelenő témák – a tanárképzés, a tanári pálya presztízse, a tanári identitás kialakulása és jövőbeli pályaképük – mentén történt meg a magyar és a finn hallgatók meglátásainak összevetése.

5. Eredmények

5.1. Tanárképzés

A részt vevő hallgatók a tanárképzést inkább negatív jelzőkkel írják le: *nehéz és hosszú; új és problémás; stresszes; nem kiegyensúlyozott az oktatás;* illetve a bevezető kurzusokról azt gondolják, hogy azok *hasznosak, de unalmasak*. Magára a képzési programra reflektálva, csak két hallgató nyilatkozott pozitívan, a többiek inkább kritikát fogalmaztak meg ezzel kapcsolatban is. Az egyik hallgató a képzési program egészével, a másik már inkább csak a képzés angolos részével elégedett, mert szerinte *az angolos oktatók megpróbálják a kurzusokba a módszertant is beleépíteni még akkor is, ha nem az a kurzus témája*. Ugyanakkor többen éppen azt kifogásolják, hogy ahhoz képest, hogy túl hosszú a képzés – *annyit kell tanulnunk, mint egy orvosnak vagy mint egy jogásznak* – kevés hasznos módszertani kurzusuk van, ellentétben sok olyan kurzussal, amelyhez vagy nincs meg a háttértudásuk, vagy nem kapcsolódnak szorosan sem a tanításhoz, sem az iskolában tanítandó anyaghoz, sem a szakmódszertanhoz. Ez egybecseng a Lehmann és munkatársai (2011) által megkérdezett hallgatók véleményével, ugyanis ők is azokat a kurzusokat hiányolták a képzésükből, amelyek jól felkészítették (volna) őket a tanításra. Ezen túl a hallgatók még azt is negatívumként említik a programban, hogy csak viszonylag későn jutnak el az iskolákba, a tanítási gyakorlatra, szerintük ennek *hamarabb kellene megtörténnie*.

A 2022. szeptemberétől átalakított képzés remélhetőleg javulást hoz három problémás pont tekintetében is: 1) a képzés egy évvel rövidebb lesz, 2) a tartalmat illetően is olyan változások kerülnek bevezetésre, amelyek több szakmódszertanos kurzust biztosítanak a hallgatóknak a képzés során, 3) a képzés már egy korábbi szakaszában is el fognak jutni a hallgatók az iskolákba. Ez utóbbi változás egybecseng a finn rendszerben már létező gyakorlattal, mely szerint a hallgatók már a képzés kezdetén megtapasztalják az iskolákban folyó munkát (Bús, 2015).

5.2. Presztízis

Míg a fogalmazásokban a hallgatók a tanári szakmát pozitív jelzőkkel illetik, magának a tanári pályának az alacsony társadalmi elismertségével is tisztában vannak. A tanári szakmát a következőkkel jellemzik: *kreatív és kihívásokkal teli; gyönyörű; egy olyan szerep, amely a legfontosabb a mai társadalomban*. Összességében úgy vélik, hogy maga a tanári szakma egy olyan fontos és felelősségteljes foglalkozás, amely hatással van a következő generációk életére.

Ugyanakkor Gordon et al. (2016) álláspontjával összhangban, a kutatásban részt vevő hallgatók éles határvonalat húznak a magas presztízsű tanári szakma és az alacsony presztízsű

tanári pálya között. Erre a következtetésre a tanárokkal szembeni tisztelet hiánya és az alacsony fizetés miatt jutnak, ahogyan ezt az 1. és 2. számú példák is mutatják.

- (1) *A tanárrá válás ellen szól a fizetés. (...) A legnagyobb probléma a pénz, és ha úgy érzem, hogy nem kapom meg, amit megérdemlek, akkor mást fogok keresni. A pénz beszél, és az a szomorú, hogy amiatt kell aggódnunk, hogy nem kapunk elég pénzt, hogy eltartsuk magunkat és félretegyünk a jövőre.*
- (2) *Manapság a tanári pálya nem olyan népszerű Magyarországon a fizetés miatt, és mert egyáltalán nem tisztelik őket.*

Finn kortársaikban ez a kérdés fel sem merül, hiszen Finnországban a tanárokat tisztelik, elismerik és megfizetik (Huhtala & Vesalainen, 2017; Medovarszki, 2021; Kuusisto & Tirri, 2021). Ezért a finn oktatási rendszer kevésbé van kitéve a tanárhiány veszélyének, míg Magyarországon a tisztelet hiánya és az alacsony fizetés népszerűtlenné teszi a pályát, amely ahhoz vezet, hogy sok hallgató már tanár szakos korában úgy dönt, hogy diplomával a kezében más pályát választ, vagy ha tanításra szánja magát, akkor sem a közoktatásban fog elhelyezkedni, hanem biztosabbnak látja a jövőjét nyelvtanárként egy nyelviskolában vagy egy multinacionális nagyvállalatnál.

5.3. A tanári identitás kialakulása

Azok a magyar, nyelvtanár-szakos hallgatók, akik tanárok szeretnének lenni, hasonlóan a finn kortársaikhoz (Huhtala, 2015), arról számolnak be, hogy életüknek már egy korai szakaszában is tudták, hogy tanítani szeretnének, például azzal, hogy ezt írják: *Mindig is tanár akartam lenni*. Ez összecseng Smid, (2018) eredményeivel, amelyek azt mutatják, hogy azok a hallgatók, akik tanárok szeretnének lenni, ezt főként belső motivációból teszik. Azonban az ebben a vizsgálatban részt vevő hallgatók esetében mások – volt tanárok, rokonok, osztálytársak – hatása, inspirációja is segít nekik annak felismerésében, hogy a tanári pálya az ő útjuk (lásd a 3., 4. és 5. példát).

- (3) *A középiskolában volt egy annyira nagyszerű és okos tanárom, hogy úgy döntöttem, hogy én is tanár leszek.*
- (4) *A családomban mindenki tanár, tehát elmondhatom, hogy a véremben van [a szakma].*
- (5) *Amikor az osztálytársaim, a barátaim vagy a testvérem megkért, hogy segítek nekik, mindig nagyon élveztem, hogy segíthetek. Az osztályfőnököm ugyanezt tette. Támogató volt, segítőkész és kedves. Ő volt az az ember, akire felnéztem.*

Azonban míg a finn hallgatók és néhány magyar hallgató tanári identitásának kialakulása viszonylag egyszerű és egyértelmű módon történik, addig a magyar hallgatók többségének esete ennél árnyaltabb. Először is, többen közülük nem pozitív példa, hanem éppen ellenkezőleg, valamilyen negatív élmény hatására szeretnének tanárok lenni.

- (6) *Az ötlet, hogy tanár legyek, akkor merült fel bennem, amikor az első olasz gyakorló tanárral találkoztam az iskolában. Mindig azt gondoltam, hogy nem elég jók, és hogy én jobban tudnám csinálni, ami abban motivált, hogy ezt a foglalkozást válasszam.*

(7) *Azért döntöttem úgy, hogy tanár leszek, mert a középiskolai angoltanárom rossz volt, aki nem tanított nekünk semmit, vagy csak nagyon keveset. Úgyhogy úgy döntöttem, hogy jobb tanár leszek, mint ő volt.*

Ezen túl gyakran az történik, hogy egyes hallgatók úgy kerülnek be a tanárképzési programba, hogy nem tudják, mik szeretnének lenni, de azt felismerik, hogy az angol szakos diplomájukkal nem csak a tanári, hanem más pályán is el tudnak majd helyezkedni.

(8) *A középiskolában sokáig nem voltam abban biztos, hogy mit akarok majd tanulni az egyetemen. Csak azt tudtam, hogy szeretem a nyelveket, és elég sikeres nyelvtanuló voltam, és hogy folytatni akarom a nyelvtanulást.*

Vannak olyan esetek is, amikor más pályát szerettek volna eredetileg választani, de vagy meggondolták magukat, és mégis tanárszakra jelentkeztek, vagy pedig nem vették fel őket oda, ahová eredetileg szerettek volna menni, ezért úgymond végső megoldásként választották az angoltanár-képzést, hiszen a köztudatban az áll, hogy egy angol szakos, mesterképzéssel egyenértékű diplomával Magyarországon több lehetőségük is van az elhelyezkedésre, ahogy ezt a 9-12. példák is mutatják.

(9) *A középiskola utolsó évében nem tudtam pontosan, hogy mi akarok lenni. Csak azt tudtam, hogy érdekel a nyelvtanulás. Sokáig németet akartam tanulni, de az utolsó pillanatban meggondoltam magam, és úgy döntöttem, hogy angol- és némettanár-képzésre jelentkezem.*

(10) *Be kell vallanom, hogy eredetileg pszichológus szerettem volna lenni. Aztán megijedtem attól, hogy napról napra hogyan fogok reagálni a sok érzelmi fájdalomra. Ez az oka annak, hogy meggondoltam magam, és úgy döntöttem, hogy másik pályát választok: mini-pszichológus, azaz tanár leszek.*

(11) *Arról álmodoztam, hogy építész leszek, de a rajzkészségem nem volt az elvárt szinten. Ezért választottam az angol szakot, és egy évvel később átjelentkeztem az angoltanár-képző programba.*

(12) *Ha azt mondanám, hogy mindig tanár akartam lenni, akkor hazudnék. Jogi egyetemre mentem a középiskola után, de rájöttem, hogy az nem az én világom. Miután eldöntöttem, hogy mégsem a jogi egyetemre szeretnék járni, úgy gondoltam, hogy valami olyat kellene tanulnom, amiben jó vagyok, és megpróbáltam valami olyat találni, amit szívesen is tanulnék. (...) Logikusnak tűnt, hogy a tanárképzésre jelentkezem, mert az sok lehetőséget kínál.*

Összességében a tanári identitás kialakulásában van egy kevés hasonlóság a finn és a magyar hallgatók között, ugyanakkor a példákban az is látható, hogy a magyarországi tanár szakos hallgatók egy része nem azért tanul a tanárképző programban, mert tanár szeretne lenni. Inkább az motiválja őket, hogy egy angol szakos diplomát szerezzenek, amellyel többféle pálya is nyitva áll előttük. Ez egybeesik Doró eredményeivel (2022: 78–79), amely szerint a megkérdezett hallgatók többsége elsőévesként nem biztos abban, hogy valóban tanár szeretne-e lenni, illetve néhány hallgató már a tanárképzés kezdetén tudja azt, hogy ő nem a tanári pályát fogja választani.

5.4. Mi foglalkoztatja a hallgatókat a jövőbeli pályájuk kapcsán?

Míg a tanári identitás kialakulásánál inkább különbségek, addig a jövőbeli tanári pályaképükkel kapcsolatban inkább hasonlóságok figyelhetők meg a finn és a magyar hallgatók között. Az egyik ilyen kérdés a felkészültség, a szaktárgyi tudás, illetve ennek hiánya: aggódnak, hogy nincs/nem lesz elég tárgyi tudásuk, amikor befejezik az egyetemet és az iskolákba kerülnek.

(13) *Sok mindent elfelejtettem, amit általános és középiskolában tanultam, és az egyetemen nem az általános és a középiskolai tananyaggal foglalkozunk, hanem magasabb szintű témákkal. Ezért úgy érzem, hogy hiányos a tudásom.*

(14) *(...) az első számú félelmem az, hogy rosszat tanítok a jövőbeli diákjaimnak. Hallottam néhány embertől, hogy a tanáraik alacsonyabb szinten voltak, mint ők, és én sohasem akarok ilyen lenni.*

Egy másik, központi kérdés a fegyelem fenntartásának módja (lásd a 15., 16., 17. és 18. példát). Egy további kérdés, amely miatt mind a finn, mind a magyar hallgatók aggódnak, az a munkaterhelés (19. és 20. példák).

(15) *Legjobban a fegyelmezéstől félek.*

(16) *Nehéz elképzelni vagy nehéz felkészülni azokra a helyzetekre, amikor sok gyerekkel kell egyszerre foglalkozni, akik folyamatosan rosszkodnak. Mi lesz, ha erre nem leszek képes?*

(17) *A másik félelmem az, hogy nem lesz elég tekintélyem a diákok szemében és nem leszek képes irányítani az osztályt. Nem gondolom magamról, hogy nagyon szigorú lennék, ezért félek ettől.*

(18) *Amitől a leginkább félek, az az, hogy hogyan fogok egy egész osztályt egyedül irányítani és lehet, hogy arra jövök rá, hogy nem vagyok elég jó, hogy tanár legyek.*

(19) *Jelenleg azt látom, hogy a tanárok munkája sosem ér véget.*

(20) *Egy másik dolog, ami miatt aggódom, az a rengeteg adminisztráció (ami kötelező), ezért kevesebb idő marad nemcsak a tanításra (felkészülés), hanem a magánéletre is (alvás, család, hobbik).*

Az egyik nagy különbség a finn és a magyar tanár szakos hallgatók között az, hogy a magyar hallgatók fogalmazásaiban megjelenik az önreflexió, amely során gyakran arra a következtetésre jutnak, hogy személyiségük és az ebből eredő bizonytalanság nem teszi őket alkalmassá arra, hogy tanárokká váljanak. Ezt a jelenséget a 21., 22. és 23. példák mutatják be.

(21) *Sajnos nem vagyok biztos abban, hogy ez foglalkozás nekem való. Nagyon nehéznek találom, és azt gondolom, hogy nem vagyok olyan magabiztos, amilyennek lennem kellene.*

(22) *Vannak félelmeim a tanárrá válással kapcsolatban, mert néha azt érzem, hogy nem vagyok elég intelligens és magabiztos ahhoz, hogy jó tanár legyek.*

(23) Ezen a ponton azt érzem, hogy mindegy, hogy jó/rossz vagyok egy-egy tárgyból, sosem leszek 'jó tanár', egyszerűen azért, mert nem gondolom magamról, hogy olyan tulajdonságaim vannak, mint egy jó tanárnak. Például, azt gondolom, hogy nem vagyok másokkal sem nagyon türelmes, sem empátikus, és egy ilyen pályán ez gondot okozna.

A fentiekből az következik, hogy azok a kérdések, amelyek a finn és a magyar tanár szakos hallgatókat hasonló mértékben foglalkoztatják, nem vezetnek még direkt módon a pálya elhagyásához. Azonban az, hogy saját magukat olyan negatív tulajdonságokkal ruházzák fel, amelyek szerintük a rossz tanárookra jellemző, és amely miatt aztán megkérdőjelezzik saját tanári képességeiket, eredményezheti azt, hogy az egyetemet elvégezve mégsem a tanár pályát választják.

6. Összegzés

Huhtala (2015) tanulmánya azt mutatja be, hogy a vizsgálatában részt vevő, finn, nyelvtanár-szakos hallgatók számára nem kérdéses, hogy tanárok lesznek a program elvégzése után. Mindazonáltal főként külső faktorok (diákok, szülők, munkaterhelés) miatt fejezik ki aggodalmukat a jövőbeli pályájukhoz kapcsolódóan. A tanárképzés, illetve a tanári pálya társadalmi elismertségének kérdése nem merül fel a finn hallgatók fogalmazásaiban, valószínűleg azért, mert ezek nem vetnek fel olyan problémákat, amelyek elgondolkodtatják vagy elbizonytalanítják őket a tanári pályával kapcsolatban.

Ezzel szemben jelen felmérésből az derül ki, hogy a magyar, angolnyelv-tanár szakos hallgatók egy része már a képzésre való jelentkezéskor tudja, hogy nem akar tanár lenni, de olyan szakon – idegennyelv, főként angol – szeretne tanulni és diplomát szerezni, amellyel aztán más pályán könnyebben elhelyezkedhet. Azok között a hallgatók között, akik tanárok szeretnének lenni, vannak olyanok is, akik ugyan tanítani szeretnének, azonban ők sem a közoktatásban, hanem vállalatoknál vagy nyelviskolában képzelik el magukat tanárként. Ebben közrejátszanak olyan külső faktorok, mint például a tanári pályának általuk is érzékelt alacsony társadalmi presztízse és az alacsony fizetés, ugyanakkor belső okai is lehetnek, például az, hogy nem tudják magukat tanárként elképzelni bizonyos személyiségjegyeik miatt. Mivel a kutatásban részt vevő hallgatók képzésük felénél vallottak meglátásaikról a jövőjükkel kapcsolatban, ezért jelen vizsgálatból nem derül ki, hogy képzésük végén, esetleg a diplomájuk megszerzése után is ugyanígy gondolkodnak-e a tanári pályáról.

A tanárképzésért felelős intézmények a tanári pálya elhagyásáért felelős gazdasági-társadalmi okokat nem tudják befolyásolni, illetve a jelenlegi rendszer arra sem ad lehetőséget vagy módot, hogy kiszűrje azokat a jelentkezőket, akik már a képzés kezdetén tudják, hogy nem akarnak tanárok lenni. Azonban a hallgatók elbizonytalanodása a tanári pálya kapcsán egy olyan jövőbeli kutatási terület lehet a tanárképző intézmények számára, amelyeken a bizonytalanság kialakulásának okai mélyrehatóan elemezhetőek, így a tanár szakos hallgatók tanári identitásának megfelelő irányú fejlesztése azt is eredményezhetné, hogy nem választanak magunknak másik hivatást, hanem a tanári pályán maradnak. Az okok feltérképezése azt is láthatóvá tenné, hogy hogyan lehetne a pályaelhagyókat mégiscsak a pályán tartani.

Irodalom

- 830/2021 (XII.29.) Kormányrendelet. *Magyar Közlöny*. 2021. évi 245. szám.
- Bacsa-Bán, A. (2021). "Go or stay?" – Examination of career leaving among vocational teachers. *The Eurasia Proceedings of Educational & Social Sciences*, 20, 1–7. <https://doi.org/10.55549/epess.995242>
- Bacsikai, K., Bocsi, V., Engler, Á., & Pusztai, G. (2020). Features of the Hungarian teacher education system. *Current Politics & Economics in Europe*, 31(1), 69–88.
- Bús, E. (2015). Tanárképzés Finnországban. *Iskolakultúra*, 25(11), 17–28. <https://doi.org/10.17543/iskkult.2015.11.17>
- Csapó, B. (2015). A kutatásalapú tanárképzés: nemzetközi tendenciák és magyarországi lehetőségek, *Iskolakultúra*, 25(11), 3–16. <https://doi.org/10.17543/iskkult.2015.11.3>
- Delamarter, J. (2015). Avoiding Practice Shock: Using Teacher Movies to Realign Pre-Service Teachers' Expectations of Teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(2), 1–14. <https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n2.1>
- Doró, K. (2022). A jövő nyelvoktatását formáló tanári énkép: Hallgatói reflexiók a tanárképzés elején. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*, 15(1), 70–83.
- Fimian, M. J. & Blanton, L. P. (1987). Stress, burnout, and role problems among teacher trainees and first-year teachers. *Journal of Occupational Behaviour*, 8(2), 157–165. <https://doi.org/10.1002/job.4030080206>
- Gordon, Gy. J., Oláhné, T. I., & Ütőné V. J. (2016). A pedagógusszakma és – pálya népszerűsítésének technikái a nemzetközi gyakorlatban: Elméleti alapok, kutatási kérdések, horizontális elemzési eredmények. *Pedagógusképzés*, 14(43), 135–152. <https://doi.org/10.37205/tel-hun.2016.1-4.12>
- Grünthal, S., & Lepajõe, K. (2020). "I never thought I would become a teacher". Estonian and Finnish students' motivation to become mother tongue and literature teachers. *Lähivõrdlusi. Lähivertailuja*, 30, 89–123. <https://doi.org/10.5128/lv30.02>
- Huhtala, A. (2015). Becoming a language teacher: A dream come true or a source of anxiety? *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 9(1), 53–69. <https://doi.org/10.17011/apples/2015090103>
- Huhtala, A., & Vesalainen, M. (2017). Challenges in developing in-service teacher training: Lessons learnt from two projects for teachers of Swedish in Finland. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 11(3), 55–79. <https://doi.org/10.17011/apples/urn.201712104584>
- Jyrhämä, R., Kynäslathi, H., Krokfors, L., Byman, R., Maaranen, K., Toom, A., & Kansanen, P. (2008). The appreciation and realisation of research-based teacher education: Finnish students' experiences of teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 31(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/02619760701844993>

- Kim, H., & Cho, Y. (2014). Preservice teachers' motivation, teacher efficacy, and expectation of reality shock. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(1), 67–81. <https://doi.org/10.1080/1359866x.2013.855999>
- Kontra, M. (2016). Ups and downs in English language teacher education in Hungary in the last half century. *Working Papers in Language Pedagogy*, 10, 1–16.
- Kuusisto, E., & Tirri, K. (2021). The challenge of educating purposeful teachers in Finland. *Education Sciences*, 11(1), 29. <https://doi.org/10.3390/educsci11010029>
- Lehmann, M., Lugossy, R., & Nikolov, M. (2011). Az angoltanári MA-program értékelése. *Magyar Pedagógia*, 111(4), 259–288.
- Mankii, V., & Rähkä, P. (2022). The hidden admission agendas in Finnish primary teacher education in the 1990s, 2000s and 2010s. *History of Education*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/0046760x.2022.2080283>
- Marsh, D., Nikula, T., Takala, S., Rohiola, U., & Koivisto, T. (1998). Language teacher training and bilingual education in Finland. *European Language Council Report*.
- Medovarszki, I. (2021). A finn oktatási rendszer sajátosságai a tanári professzió szemszögéből. In: Medovarszki István (szerk.) *Tantárgy-pedagógiai kaleidoszkóp. Pedagógiai, neveléstudományi és szakmódszertani tanulmányok*. Békéscsaba. 215–223.
- Radnóti, K. (2021). A fizikaoktatás agóniája a rendszerváltozást követő évtizedekben. *Magyar Kémikusok Lapja*. 76(11), 346–350.
- Radnóti, K., & Király, B. (2012). A bolognai rendszerű tanárképzés tanulságai. *Iskolakultúra*. 22(3), 105–112.
- Smid, D. (2018). Hungarian pre-service teachers' motivation to become English teachers. Validating a questionnaire. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 2(1), 19–32. <https://doi.org/10.1556/2059.02.2018.02>
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143–178. <https://doi.org/10.3102/00346543054002143>

English title and summary

Being a teacher in Hungary from the perspective of teacher trainees

The main aim of the current paper is to investigate how English teacher trainees (N=41) view their future teaching careers in Hungary. Since the research design of the study is based on a similar investigation in Finland, the Hungarian and Finnish contexts are compared and contrasted throughout the paper. In the literature review, the paper shows that, as far as the teaching profession is concerned, the most significant difference between Hungary and Finland lies in the perceived low and high social prestige of teaching, respectively. In Hungary, the disadvantageous societal status of the teaching profession is also shown by the large number of newly trained teachers leaving the field either immediately or within one or two years after graduation. Therefore, research conducted with Hungarian teacher trainees attempts to determine

teacher trainees' relationship with their chosen professional path in order to find the means that can lead to the development and improvement of both the training programs as well as the perception of their career. The present study asked Hungarian university students to write an essay about themselves as teachers imagining the future. The participants were all studying to be English teachers, and by the time of the data collection, they had completed three years of the six-year teacher training program. The written narratives were examined with the help of thematic content analysis. The main focus points of the respondents' writings include reflections on the teaching training program itself, the prestige of teachers and the teaching profession, the development of teacher identity, and their thoughts and worries in connection with their future in the field. Compared to Finland, similarities can be observed in how teacher trainees view the training program as well as in the ways they identify the most important notions of their teacher identity development. As for the future, although both Hungarian and Finnish students worry about the same issues, for example, whether their subject knowledge will make them suitable for the profession, Hungarian trainees also believe that some of their personal traits, such as lack of patience, confidence, or empathy, will not enable them to become effective and successful teachers. The most notable difference between Hungarian and Finnish teacher trainees can be attributed to the difference in the social prestige of teaching in the two countries. That is, while Finnish trainees do not display any intention of leaving the field, many Hungarian students claim that they cannot or do not want to imagine themselves as teachers, with low prestige and low salaries playing a key role in such decisions. As a result of the disadvantageous social and financial situation of teachers in Hungary, graduate teachers often feel forced to find employment in completely different fields. In fact, teacher training institutions and research in this domain may not be able to offer solutions to economic or societal incommensurabilities novice teachers have to encounter; however, it might be beneficial for the future of the teaching profession if they could provide adequate help both with teacher identity and personal traits development of the future teachers.