

A TANÁRI HIVATÁS VÉDELMEBEN — CIVIL SZERVEZETEK SZEREPE A PÁLYAELHAGYÁS MEGELŐZÉSÉBEN*

Cserné Pekkel Márta

Bevezetés

A pedagógushíány az utóbbi évtizedekben világszerte egyre súlyosbodó jelenséggé vált, amely nem csupán oktatáspolitikai, hanem társadalmi szinten is komoly kihívást jelent. Az iskolákban tapasztalható tanárhíány nemcsak a tanulók oktatási esélyeit csökkenti, hanem hosszú távon a társadalmi egyenlőtlenségeket is mélyíti (OECD, 2021). Bár a tanárhíány okai országonként eltérhetnek, számos közös, rendszerszintű tényező figyelhető meg: a pedagógustársadalom elöregedése, a tanárképzés népszerűségének csökkenése, a képzési idő alatti magas lemorzsolódás, valamint a pályakezdők alacsony aránya és a tanári pálya korai elhagyása (Ingersoll, 2001; European Commission, 2023).

A tanári pályáról való idő előtti kilépés sok esetben nem kizárólag a külső körülmények – mint az alacsony jövedelem vagy a túlterheltség – következménye (Dolton et al, 2018), hanem a hivatás iránti belső elköteleződés fokozatos meggyengülésének eredménye is. Friss kutatások szerint a szakmai identitás megín- gása, az autonómia hiánya és az alacsony szakmai önbizalom jelentősen növeli a pályaelhagyás kockázatát (Lindqvist et al., 2021; Collie, 2023).

A kiegészítő és a motivációvesztés olyan tényezők, amelyek jelentősen hozzájárulnak a pályaelhagyáshoz, különösen a fiatal tanárok körében (Maslach, 2013; Skaalvik–Skaalvik, 2011).

Az UNESCO becslései szerint ahhoz, hogy 2030-ra világszerte biztosított legyen az általános alapfokú oktatáshoz való hozzáférés, mintegy 69 millió új tanárra lenne szükség.



Ugyanakkor a jelenlegi tendenciák azt mutatják, hogy a tanárhiány tovább fokozódik, miközben egyre többen hagyják el a pályát (Bacsa-Bán–Cserné Pekkel, 2023). Ebben a komplex és kihívásokkal teli helyzetben elengedhetetlen a tanári hivatás támogatási formáinak újragondolása és különösen felértékelődik azoknak a civil kezdeményezéseknek a szerepe, amelyek célzottan törekednek a pedagógusok pályán tartására, szakmai fejlődésük ösztönzésére, valamint hivatásbeli identitásuk megerősítésére. A civil szervezetek – gyakran az állami rendszerektől függetlenül – rugalmasabb, innovatívabb módon képesek reagálni a tanárokat érő kihívásokra (Bezzina, 2006; Sachs, 2001). Mentori támogatással, szakmai közösségek építésével, alternatív tanárképzési utakkal és a pályán maradást segítő programokkal olyan megtartó közeget teremtenek, amely hosszú távon képes csökkenteni a pályaelhagyás mértékét (Kraft et al., 2018).

Jelen tanulmány célja, hogy feltérképezze és bemutassa azon civil szervezetek tevékenységét, amelyek aktívan hozzájárulnak a tanári pálya vonzerejének növeléséhez, a kiégés megelőzéséhez és a hosszú távú szakmai elköteleződés elősegítéséhez. Az elemzés nemzetközi jó gyakorlatokat ismertet, rámutatva arra, hogy a tanári hivatás védelme nem csupán állami felelősség, hanem szélesebb közösségi ügy, amelyben a civil szféra jelentős hozzáadott értéket képviselhet.

A pályaelhagyás főbb okai – nemzetközi kitekintés

A 2007-ben megjelent McKinsey-jelentés óta a neveléstudományi szakértők egyik állásfoglalása, hogy az oktatási rendszerek minősége közvetlen összefüggésben áll a pedagógusok szakmai felkészültségével, elköteleződésével és személyiségével. A jelentés kiemelte, hogy azok az országok képesek hosszú távon fenntartható, eredményes és inkluzív oktatási rendszert működtetni, amelyekben sikerül a legalkalmasabb jelölteket a tanári pályára vonzani, majd megfelelően képezni, megbecsülni, illetve hosszú távon támogatni. Az oktatás minőségét tehát alapvetően meghatározza, hogy kik tanítanak, hogyan tanítanak, és milyen feltételek között végzik munkájukat (Barber–Mourshed, 2007).

Ez a felismerés napjainkban különösen aktuális, hiszen a pedagóguspálya elhagyása világszerte olyan mértéket öltött, amely már nemcsak szakmai, hanem társadalmi és gazdasági problémaként is értelmezhető. A tanárhiány, a pályaelhagyás és az utánpótlás hiánya olyan rendszerszintű kihívást jelent, amely hosszú távon az oktatási rendszerek eredményes működését veszélyezteti. Emiatt egyre több oktatáspolitikai és tudományos törekvés irányul arra, hogy feltárja a pályaelhagyás mögötti tényezőket és olyan beavatkozásokat dolgozzon ki, amelyek révén a pedagógusok hosszabb távon a pályán tarthatók, ezáltal biztosítva a minőségi oktatás feltételeit.

A tanárhiány és a pedagógus-utánpótlás kérdése ugyan eltérő mértékben, de szinte minden országot érint, így globális jelenséggént értelmezhető. Az OECD által koordinált Teaching and Learning International Survey (TALIS) különböző vizsgálata

(Talis, 2018; Talis, 2020; Talis, 2021) egyértelműen rámutatnak arra, hogy a tanárok létszámának csökkenése, a pedagóguspálya elöregedése és a fiatalok alacsony érdeklődése a tanári hivatás iránt egyre több országban válik súlyos, strukturális problémává. A 2018-as TALIS-adatok alapján készült elemzés szerint Magyarország különösen érintett az elöregedő tanártársadalom problémájában: a pedagógusok átlagéletkora magas, a fiatal, 30 év alatti tanárok aránya pedig rendkívül alacsony.

Ezzel szemben a jelenlegi tendenciák azt mutatják, hogy a tanári utánpótlás nem biztosított, de számos országban romló tendenciát mutat. A pályaelhagyók aránya nő, a fiatalok érdeklődése a tanári pálya iránt pedig csökken, ami egyértelműen azt jelzi, hogy az oktatás jövője súlyos veszélyben van (Bacsa-Bán–Cserné Pekkel, 2023).

A pedagóguspálya vonzerejének csökkenése több összefüggő tényező eredménye. A szakirodalomban ismétlődően megjelenik a túlzott munkaterhelés, az alacsony társadalmi megbecsültség, a nem versenyképes bérezés, valamint a szakmai autonómia szűkülése, mint olyan tényezők, amelyek nagymértékben hozzájárulnak a tanári pálya elhagyásához (Gallant, 2009; Lannert–Sinka, 2009; Dolton et al., 2018).

A tanárhiány természetesen nem minden területen egyformán jelentkezik. Van olyan országok, ahol leginkább a speciális képzettséget igénylő feladatkörökben – például a sajátos nevelési igényű tanulók oktatása vagy a szakképzés – mutatkozik meg, míg más régiókban a természettudományos tantárgyakat oktató tanárok, az idegennyelv-tanárok vagy a hátrányos helyzetű térségek pedagógusai hiányoznak. Ezek a szakterületi és földrajzi egyenlőtlenségek jelentős mértékben befolyásolják a tanulási lehetőségekhez való hozzáférést és hosszú távon hozzájárulnak a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődéséhez (Clotfelter et al., 2008; Goldhaber et al., 2015; Nguyen et al., 2024).

Az Egyesült Államokban például jelentős a tanárhiány és a pályaelhagyás mértéke, különösen a nagyvárosokban, ahol a tanulók sokfélesége, a nehéz szociális háttér és az alacsony iskolai eredmények miatt a tanári munka különösen megterhelő. Sass és munkatársai 2012-ben megjelent vizsgálatai szerint (Sass et al., 2012) Texas államban a kezdő tanárok, valamint a középiskolai pedagógusok nagyobb arányban hagyják el a pályát, és a nemek között is különbség figyelhető meg: a férfi pedagógusok körében magasabb a pályaelhagyási arány, mint a nőknél. A kutatás rámutatott arra is, hogy az iskolai környezet – például a tanulók tanulmányi teljesítménye, az iskolák felszereltsége, valamint a tantestület és a vezetés támogató szerepe – szintén lényeges szerepet játszik a tanári elkötelezettség alakulásában.

Egy majdnem tíz évvel később megjelent tanulmány szerint a tanárok 44%-a elhagyja a pályát az első öt évben (Ingersoll et al., 2021). A fő tényezők közé tartozik az alacsony fizetés, a túlzott adminisztratív terhek, a tanári autonómia csökkenése és a vezetői támogatás hiánya.

A RAND Corporation (2023) felmérése kiemeli, hogy a COVID-19 utáni időszakban nőtt a tanárok mentális megterhelése: 59%-uk számolt be magas stressz-szintről, míg 44% a pályaelhagyást fontolgatta.



A megkérdezettek több mint 75%-a számolt be arról, hogy heti munkaideje meghaladja a 50 órát, beleértve a felkészülést, értékelést és nem oktatási jellegű adminisztrációt (RAND, 2023).

A tanárihiány nem egyenletesen érinti az összes tantárgyat vagy iskolatípust, hanem leginkább az alábbi két területre koncentrálódik: leginkább a STEM területeket (STEM = Science, Technology, Engineering, Mathematics) és a hátrányos helyzetű iskolákat érinti. A társadalmi megbecsülés hiánya és a politikai támadások az oktatás tartalmával kapcsolatban tovább súlyosbították a tanári elköteleződés válságát (Ingersoll et al., 2021; Sutchet et al., 2019). A természettudomány, a technológia, a mérnöki tudományok és a matematika tantárgyak esetében különösen nehéz megfelelő számú tanárt találni, hiszen az ilyen végzettségű pedagógusok a magánszektorban lényegesen magasabb fizetést kaphatnak, mint tanárként, ezért sokan el sem kezdik a tanári pályát, vagy hamar elhagyják azt. A hátrányos helyzetű iskolák többnyire alacsony jövedelmű, etnikailag sokszínű környékeken találhatók és jellemzően magasabb a diákok tanulási problémáinak aránya, így az itt dolgozó tanárok nagyobb a pedagógiai kihívásokkal néznek szemben. A körülmények (alacsony fizetés, gyenge infrastruktúra, kevés támogatás) visszatartják a tapasztaltabb pedagógusokat és gyakori a tanári fluktuáció is (Ingersoll–May, 2011; RAND, 2023; Nguyen et al., 2024).

Az Egyesült Királyság oktatási rendszere hosszú évek óta szembesül a pedagóguspálya vonzerejének csökkenésével. A tanárok pályaelhagyásának mértéke 2022-ben elérte a 9%-ot (OECD, 2024), ami az egyik legmagasabb érték a fejlett országok körében, mert az OECD-országokban a pályaelhagyás aránya általában 4–7% között van évente. Ugyanebben az évben megjelent kutatás szerint (Worth–Faulkner–Ellis, 2022) a pedagógus pályaelhagyás leggyakoribb kiváltó tényezői között szerepel a nagyfokú adminisztráció, a túlzott és folyamatos ellenőrzési rendszer és jelentős munkaterhelés, amely már nem arányos a fizetéssel vagy a szakmai autonómiával. Az Egyesült Királyságban a tanárokat nagyon sokszor és szigorúan ellenőrzik és értékelik a tanfelügyelet mellett különböző tesztekkel is, amelyeket sok pedagógus stresszesnek és igazságtalannak él meg. Ennek következményeként nő a kiégés, a pályaelhagyás esélye. Ezen túlmenően a tanári pálya társadalmi presztízse csökkenőben van, amit a médiában gyakran negatívan megjelenített iskolai problémák is erősítenek. A tanárok fizetése bár nem a legalacsonyabb Európában, a munkaterheléshez viszonyítva sok tanár alulfizetettnek érzi magát.

A növekvő osztálylétszámok és tanulói viselkedési problémák különösen megnehezítik a napi munkát, főleg a hátrányos helyzetű térségekben. A tanárok egyre kevesebb önálló döntést hozhatnak a tanítás módjáról vagy tartalmáról, a központi tantervek szigorúan szabályozzák a munkájukat. A kutatás eredményeiből az is kiderül, hogy sok tanár úgy érzi, hogy nincs támogató közösség, egyedül maradnak a gondjaikkal, illetve a társadalom is egyre kevésbé értékeli munkájukat (Worth–Faulkner–Ellis, 2022). Hasonló problémák figyelhetők meg Ausztráliában is. Robyn Brandenburg és munkatársai (2024) 256 olyan pedagógust kérdeztek meg, akik 2016 és 2022 között hagyták el a pályát.

Eredményeik szerint a pályaelhagyás hátterében leggyakrabban az iskolai légkör, a működésből eredő problémák, a tanulók magatartása, a vezetés hiányosságai, a túlzott munkaterhelés és a társadalmi megbecsülés csökkenése állnak. Ugyanakkor sokan nem fordítanak teljesen hátat az oktatásnak: számos volt pedagógus dolgozik tanácsadóként, tananyagfejlesztőként vagy a felsőoktatásban, ami arra utal, hogy a tanári kompetenciák jól hasznosíthatók más szakterületeken is (Brandenburg et al., 2024).

1. táblázat. A pályaelhagyás leggyakoribb okai Ausztráliában

Pályaelhagyás leggyakoribb okai	Gyakoriság (N= 175)	Százalék (%)
Iskolavezetés	31	17,71
Munkaterhelés	29	16,57
Munkahelyi környezet	17	9,71
Diákok viselkedése	13	7,43
Tisztelet hiánya	12	6,86
Adminisztratív terhelés	9	5,14
Személyes elégedettség hiánya	10	5,71
Fizetés	7	4,03

Forrás: Brandenburg et al., (2024) Saját szerkesztés.

Gallant és Riley (2017) vizsgálata szerint a pályaelhagyás különösen a harmadik és hetedik tanév között magas, amikor a tanárok szembesülnek azzal, hogy a szakmai előrelépési lehetőségek beszűkültek. A kiégés tünetei gyakoriak, a munka–magánélet egyensúly megbomlása pedig sok tanárt arra kényszerít, hogy más pályát válasszon. Ausztráliában a pedagóguspálya elhagyása különösen a vidéki és hátrányos helyzetű térségekben okoz súlyos problémát. A mentori programok ugyan terjednek, de nem minden iskola tudja biztosítani az újoncok számára a szükséges támogatást (Gallant–Riley, 2017).

Finnország az elmúlt évtizedekben az egyik legismertebb pozitív példája volt a pedagógusképzés és a tanári autonómia sikeres integrációjának. A tanári pálya megbecsültsége viszonylag magas, a tanárképzés színvonala nemzetközileg elismert. Bár Finnország továbbra is az egyik legelismertebb oktatási rendszerrel rendelkezik, Saloviita és Pakarinen (2021) vizsgálatai aggasztó képet festenek a tanárok mentális állapotáról. A tanulmány szerint a finn pedagógusok körében a közép-súlyos vagy súlyos kiégés mértéke eléri a 42%-ot, különösen azoknál, akik hosszú ideje a pályán dolgoznak. A tanárok ugyan élvezik a szakmai autonómiát, azonban a növekvő társadalmi elvárások – például a digitális kompetenciák erőltetett fejlesztése, az értékelés reformja, vagy a tanulók jólétéért való fokozott felelősség – újfajta terheket rónak a tanárookra. Ezzel párhuzamosan a tanárképzésre jelentkezők száma is csökkenő tendenciát mutat, különösen az általános iskolai tanítók esetében (Saloviita–Pakarinen, 2021).



Az OECD 2018-as eredményei is már beszámoltak arról, hogy Franciaországban a pedagógusok pályaelhagyását elsősorban az alacsony kezdő fizetés és az iskolai fegyelem hiányából adódó megnövekedett stressz, valamint az oktatási rendszer decentralizált, de gyakran politikailag befolyásolt irányítása okozza (OECD, 2018).

Franciaországban a tanári pálya presztízse egyre inkább csökkenőben van, különösen a kezdő tanárok esetében. A Ministère de l'Éducation (2023) és a UNESCO (2025) adatai szerint a franciaországi kezdő tanárok bérezése jelentősen elmarad a nyugat-európai átlagtól. Emellett régiós különbségek is megfigyelhetők: különösen a Párizson kívüli régiókban – például az északkeleti határ mentén vagy a tengerentúli területeken – gyakori a tanárhiány.

A tanári állások egyre gyakrabban határozott idejűek, és a pálya korai szakaszában kevés a támogató szakmai közösség. E tényezők eredőjeként a fiatal tanárok körében magas a fluktuáció, és sokan nem vállalnak többé tanári állást az első évek negatív tapasztalatai után. A francia oktatáspolitikai stratégiák jelenleg próbálnak reagálni erre a problémára, de az eredmények vegyesek (UNESCO, 2025; Ministère de l'Éducation nationale, 2023).

Összefoglalva megállapítható, hogy a tanári pályaelhagyás és a tanárhiány jelensége világszerte egyre sürgetőbb problémává vált. A különböző országokban eltérő társadalmi-gazdasági környezet, oktatáspolitikai hagyományok és intézményi struktúrák mellett is számos közös tényező figyelhető meg, amelyek a pedagóguspálya elhagyásának főbb okait meghatározzák. A 2023–2025 között publikált nemzetközi tanulmányok alapján az alábbi négy pályaelhagyási indok vált dominánssá: túlterheltség, alacsony fizetés, szakmai autonómia hiánya, valamint a kiégés.

A civil szervezetek szerepe az oktatásban

Az oktatás egyre összetettebb kihívásaival szemben – legyen szó tanárhiányról, esélykülönbségekről, kiégésről vagy motivációvesztésről – a hagyományos állami eszköztár gyakran nem bizonyul elég rugalmasnak. Ezzel párhuzamosan a civil és nonprofit szervezetek világszerte egyre aktívabban vesznek részt az oktatási ökoszisztémában. Ezek a szervezetek nemcsak kiegészítik, hanem bizonyos esetekben innovatív megközelítéseikkel hatékonyabb választ is adnak a pedagógusokat érő nehézségekre (Anheier, 2014: 305–306; Milner, 2013).

A civil szféra és a közoktatás kapcsolata több szinten valósul meg: különösen ott, ahol az állami rendszer túlterhelt vagy forráshiányos, a civil szervezetek olyan szolgáltatásokat nyújtanak (például: mentorálás, módszertani képzések, iskolai projektek), amelyek közvetlenül támogatják a tanárok munkáját. Sok civil szervezet érdekképviselői szerepvállalását is kiemelt feladatának tartja, komoly lépéseket tesznek a pedagógusok társadalmi megbecsüléséért, a munkakörülmények javításáért vagy az oktatáspolitikai változások előmozdításáért (Ball, 2016). Ezeken túlmenően rendszerszintű együttműködések is megvalósulnak. Egyes országokban a civil szféra formálisan is része az oktatási stratégia kialakításának, például Finnországban vagy

Kanadában, máshol inkább alulról szerveződő, autonóm kezdeményezéseken keresztül kapcsolódnak be az oktatási szektor bizonyos területeibe (OECD, 2020).

A tanári hivatás közösségi beágyazottsága meghatározó jelentőségű a szakmai identitás, a munkával való elégedettség és a pályán maradás szempontjából. A civil szervezetek itt nemcsak támogató hálózatokat hoznak létre, hanem újfajta közösségi tanulási tereket is kínálnak, amelyek túlmutatnak az iskolai falakon. A közösségi műhelyek és tanulókörök segítik a tanárokat abban, hogy az intézményi hierarchián kívül is fejlődjenek, megosszák gondolataikat és inspirálódjanak más pedagógusok munkájából. Társadalmi innováció formájában jelennek meg azok a programok, amelyek például hátrányos helyzetű térségekbe visznek tapasztalt tanárokat vagy alternatív értékelési kultúrát honosítanak (Day–Gu, 2010). Ebben az esetben a társadalmi innováció nem technikai eszközökről vagy új módszerekről szól, hanem arról, hogy hogyan gondolkodunk a tanári szerepről: a pedagógus nem egyszerűen végrehajtja az előírásokat, hanem gondolkodó, alkotó tagja egy szakmai közösségnek, aki aktívan formálja a munkáját és környezetét.

A tanárok munkája sokszor magányos és elszigetelt. A pedagógusok gyakran egyedül dolgoznak, külön-külön oldják meg a feladataikat, kevés lehetőségük van az együttműködésre vagy közös tervezésre, ritkán kapnak visszajelzést és jellemzően nincs lehetőségük rendszeresen megbeszélni a problémáikat kollégáikkal. Ez különösen igaz a pálya elején, amikor a kezdő tanárok még nem építettek ki szakmai kapcsolatokat, nem rendelkeznek kellő magabiztonsággal és sokszor egyedül küzdenek meg a kihívásokkal: az osztálytermi fegyelemmel, a szülőkkal való kommunikációval, az óratervezéssel vagy a túlterheltséggel. Ez az elszigeteltség könnyen kiégéshez, bizonytalansághoz vagy a pálya elhagyásához vezethet, ha nem kapnak megfelelő szakmai és közösségi támogatást.

A civil szféra által kínált közösségi élmények – legyen szó szakmai eseményekről, közös tanulási projektekről vagy pedagógiai mozgalmakról – hozzájárulnak a tanárok hivatástudatának megerősítéséhez. A civil szervezetek ma már nem csak segítik az oktatást, hanem aktívan részt is vesznek annak formálásában. A tanári pálya megerősítése érdekében olyan területeken avatkoznak be – mentorálás, közösségépítés, társadalmi innováció –, amelyek kulcsfontosságúak a pályaelhagyás megfékezésében és a hivatás vonzerejének visszaállításában. A pedagógusok megbecsülése nemcsak bérkérdés, hanem szakmai kultúra és közösségi kapcsolatok kérdése is – ebben pedig a civil szféra szerepe megkerülhetetlen.

A civil szervezetek válaszai az oktatás problémáira: a pedagóguspálya elhagyásának megelőzése

A világ számos országában az egyre súlyosbodó pedagógus-pályaelhagyás problémájára (OECD, 2021; Ingersoll et al., 2021) az állami rendszerek gyakran lassan reagálnak, ezért egyre nagyobb szerepet vállalnak a civil szervezetek, amelyek különféle beavatkozásokkal támogatják a tanárokat, különösen a pályakezdőket.



A civil szféra hatékonyan reagál az oktatás strukturális problémáira mentorprogramok, közösségépítés és szakmai műhelyek révén, ezáltal hozzájárulva a tanári hivatás megerősítéséhez és a pályaelhagyás csökkentéséhez. A civil szervezetek által működtetett mentorprogramok elsődleges célja a pedagógusok szakmai és érzelmi támogatása. Különösen fontos ez a pályakezdő tanárok esetében, akik számára az első évek kritikusak a szakmai identitás formálódása és a pályán maradás szempontjából (Fantilli–McDougall, 2009). A mentorálás segít a gyakorlati problémák megoldásában, ugyanakkor biztonságos teret kínál a reflexióra és a szakmai fejlődésre is.

Az egyéni mentorálás során tapasztalt pedagógusok segítik a kezdőket az óratervezés, a tanulói motiváció kezelése és a konfliktusmegoldás területén. Ez a kapcsolat gyakran személyes, bizalmi alapon működik, és csökkenti az elszigeteltség érzését, amely sok pályakezdőt érint (OECD, 2021). Emellett a közösségi tanulás – mint például a szakmai tanulóközösségek (PLC-k) – lehetőséget teremtenek a tapasztalatok megosztására, az együttgondolkodásra és az innovatív módszerek elsajátítására (Lieberman–Miller, 2011).

A világ több országában működő civil programok keretében gyakran hangsúlyt fektetnek a kezdő tanárok reflektív gondolkodásának fejlesztésére. A strukturált visszajelzések és a tanulótárs-kapcsolatok (peer mentoring) nemcsak a szakmai kompetenciák fejlődését támogatják, hanem a tanári énkép stabilizálásában is kulcsszerepet játszanak (Aspfors–Fransson, 2015).

A civil szervezetek által szervezett szakmai műhelyek és közösségi programok segítenek a tanároknak abban, hogy újraértelmezzék szerepüket és megerősítsék hivatástudatukat. Ezek a műhelyek gyakran nemcsak a szakmai fejlődést, hanem a lelki támogatást is szolgálják.

A tanári hivatás társadalmi megbecsülésének csökkenésével párhuzamosan egyre fontosabbá válik a belső motiváció ápolása (Day–Gu, 2010). A civil szervezetek olyan kezdeményezései, mint például a mindennapi tapasztalatok megosztása, identitást erősítő műhelyek vagy közös beszélgetések, abban segítik a pedagógusokat, hogy jobban tisztában legyenek saját értékeikkel, megerősítsék hivatásuk iránti elkötelezettségüket, és könnyebben megbirkózzanak a kiegész kockázatával.

A közösséghez való tartozás érzése bizonyítottan csökkenti a kiegész és a pályaelhagyás kockázatát. A civil szervezetek által létrehozott tanári hálózatok, találkozó, nyári táborok és önkéntes programok olyan szimbolikus és gyakorlati kereteket adnak, amelyekben a pedagógusok megerősítést, támogatást és inspirációt kaphatnak (Johnson et al., 2012).

Világszerte megfigyelhető, hogy a civil és nonprofit szektor egyes szereplői alternatív tanárképzési programokat is indítanak, különösen a tanárhíánnyal küzdő térségekben (például Teach For All hálózat). Ezek a kezdeményezések gyakran gyorsított képzési modelleket alkalmaznak, miközben erős mentorálási és támogatási rendszert biztosítanak, különösen a pálya kezdeti szakaszában (Gambhir et al., 2008). Bár ezek a programok vitákat is kiváltanak a képzés mélységéről, mégis rávilágítanak arra, hogy rugalmas belépési lehetőségek és intenzív támogatás nélkülözhetetlenek lehetnek a tanári utánpótlás biztosításához.

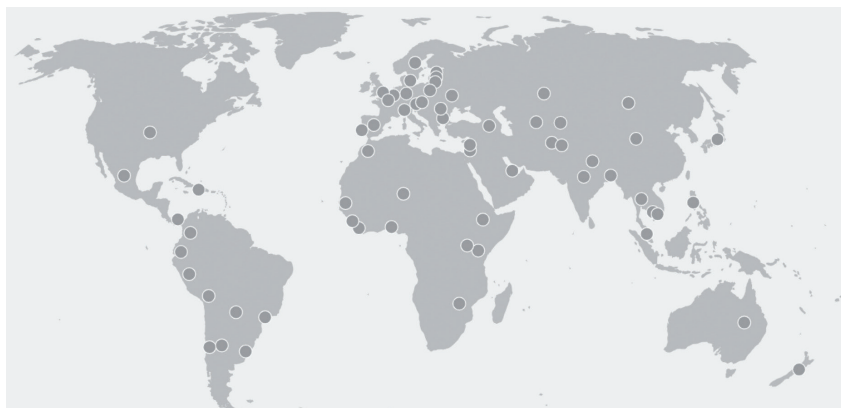
A civil szervezetek kulcsfontosságú szereplőivé váltak az oktatás válságára adott válaszokban. Mentorprogramjaik, közösségépítő tevékenységeik és identitáserősítő műhelyeik nemcsak a pályán maradás feltételeit javítják, hanem hozzájárulnak a tanári hivatás újraformálásához is. A tanárok szakmai és lelki támogatása nem pusztán egyéni ügy, hanem kollektív társadalmi felelősség, amelyhez a civil szféra hiteles és hatékony eszközökkel járul hozzá.

Nemzetközi jó gyakorlatok

A következőkben hat jelentős nemzetközi civil szervezet tevékenységét mutatjuk be, amelyek nem csupán tanárképzést nyújtanak, hanem mentorhálózatokat, szakmai fejlődési lehetőségeket és közösségi megtartó erőt is biztosítanak, ezáltal innovatív módokon segítik a tanárokat abban, hogy pályájukon maradjanak, szakmailag fejlődjenek és motiváltak maradjanak. Kiválasztásukkor elsődleges szempont volt, hogy a bemutatott szervezetek globális hálózatot működtetnek, több országban jelen vannak és hatásuk nem csupán helyi, hanem regionális vagy globális szinten is kimutatható. Alaptevékenységüket tekintve hasonlóságot mutatnak, azonban különböző aspektusból közelítik meg a tanári hivatás támogatását: van köztük tanárképzést szervező, érdekvédelmi, innovációterjesztő és iskolavezetői képzést nyújtó szervezet is.

A *Teach For All* egy 2007-ben, Wendy Kopp (*Teach For America*) és Brett Wigdortz (*Teach First*) kezdeményezésére létrehozott globális oktatási hálózat, amely jelenleg több mint 60 országban működik, köztük az Egyesült Államokban, az Egyesült Királyságban, Indiában, Mexikóban, Brazíliában és számos afrikai és ázsiai országban (1. ábra). A hálózat működését magánalapítványok (pl. Chan Zuckerberg Initiative, Skoll Foundation), vállalati támogatók (pl. Google, Deloitte) és helyi kormányzati partnerek finanszírozzák, több forrásból álló modell alapján, amely a fenntarthatóságra és a helyi autonómiára épül (*Teach For All*, 2023).

1. ábra. A Teach For All hálózat partnerországai világszerte



Forrás: Teach For All (2023). <https://teachforall.org/our-network>



A Teach For All célja, hogy tehetséges, elkötelezett diplomásokat vonzzon a tanári pályára, különösen olyan hátrányos helyzetű közösségek iskoláiba, ahol a tanárhány és az alacsony tanulói eredmények strukturálisan jelen vannak. A program résztvevői – gyakran más szakterületekről érkező fiatalok – intenzív pedagógiai felkészítésen vesznek részt, majd két évig tanítanak ezekben az iskolákban. Ezt a periódust folyamatos mentori támogatás, reflektív műhelymunka és szakmai közösségi részvétel kíséri (CrawfordGarrett et al., 2018; Teach For All, 2023). A program egyediségét az adja, hogy a tanítási időszakot vezetőfejlesztési lehetőségként értelmezi: célja nem csupán a tanárhány enyhítése, hanem hosszú távon olyan oktatási és társadalmi vezetők nevelése, akik elkötelezettek az egyenlő esélyek megteremtése mellett. A résztvevők egy nemzetközi alumnihálózat tagjaivá válnak, amely számos területen – az oktatáspolitikától a civil szféráig – támogatja őket abban, hogy rendszerszintű változásokat tudjanak előmozdítani (Teach For All, 2023).

Darling-Hammond és munkatársai kutatása (2020) azt mutatja, hogy a Teach For All-modell nemcsak rövid távon csökkenti a tanárhányt, hanem hosszú távon is hozzájárul az oktatási egyenlőtlenségek mérsékléséhez, azáltal, hogy a volt résztvevők jelentős része az oktatási szektorban marad: iskolavezetőként, innovatív tanárként, oktatáspolitikai elemzőként vagy civil kezdeményezések vezetőjeként tevékenykedik tovább (Darling-Hammond et al., 2020).

A program különösen hangsúlyozza a lokálisan gyökerező megközelítést: a hálózat minden tagja önálló szervezetként működik, helyi oktatási és kulturális viszonyokra szabott programmal, közben pedig globális szinten is együttműködik és tudásmegosztást végez. A Teach For All filozófiája szerint a valódi rendszerszintű változáshoz olyan helyi vezetőkre van szükség, akik ismerik és megértik a közösségüket és képesek hosszú távon is elkötelezetten dolgozni a társadalmi igazságosságért. A program által biztosított szakmai támogatás, közösségi élmény és nemzetközi perspektíva sokak számára megerősítő és identitást formáló tényezővé válik, ami nemcsak a tanári hivatás választását segíti elő, hanem a pályán maradásra is pozitív hatást gyakorol (Teach For All, 2023).

A Varkey Foundation egy globálisan aktív civil szervezet, amelynek központja az Egyesült Királyságban található. Egy magánalapítványként működik, finanszírozását elsősorban alapítója, Sunny Varkey (a GEMS Education hálózat létrehozója) biztosítja. A szervezet működéséhez emellett stratégiai partnerek is hozzájárulnak, köztük az UNESCO, az OECD, a Dubai Cares, valamint több multinacionális vállalat és oktatáspolitikai szereplő. A Varkey Foundation elsődleges célja a tanári hivatás társadalmi megbecsültségének növelése világszerte. Legismertebb kezdeményezése a Global Teacher Prize, amely évente 1 millió amerikai dollárral díjaz egy kiemelkedő pedagógust a világ több mint 150 országából érkező jelölések alapján. A díj célja, hogy reflektorfénybe helyezze a tanárok oktatáson túli társadalmi szerepét, valamint pozitív tanári példaképeken keresztül inspirálja a közvéleményt és a tanári pályát fontolgató fiatalokat. Ezzel párhuzamosan működtetik a Global Student Prize és a Global Education–Skills Forum platformokat is, amelyek célja a globális párbeszéd elősegítése az oktatás jövőjéről.

A szervezet szakmai konferenciákat, vezetőképzéseket és nemzetközi tanár-közösségeket szervez, melyek mind hozzájárulnak a tanárok szakmai megerősödéséhez, identitásának fejlődéséhez és motivációjuk fenntartásához. Különösen figyelmet fordítanak arra, hogy a tanárok hangja megjelenjen az oktatási döntéshozatal szintjein is – ezt szolgálja például a „Teachers Voices” kutatássorozat, amely kvalitatív és kvantitatív módszerekkel térképezi fel a pedagógusok nézeteit, tapasztalatait és kihívásait világszerte (Varkey Foundation, 2021, 2023).

A Varkey Foundation emellett átfogó globális felméréseket és jelentéseket publikál – például a *Global Teacher Status Index* című kutatást –, amely országonként hasonlítja össze a tanári szakma társadalmi elismertségét. Ezen mérések eredményei azt mutatják, hogy a tanári pálya presztízse, valamint a társadalmi támogatottság mértéke szoros összefüggést mutat a tanári elégedettséggel, motivációval és pályán maradási hajlandósággal (Dolton et al., 2018). A szervezet munkája jelentős szerepet játszik abban, hogy olyan nemzetközi diskurzus alakuljon ki, amely a tanárokat nem csupán oktatási szereplőként, hanem társadalomformáló vezetőként ismeri el. A pozitív szakmai elismerés és a nemzetközi közösséghez való kapcsolódás lehetőségei hosszú távon is hozzájárulnak a tanárok hivatástudatának és szakmai elköteleződésének fenntartásához (Varkey Foundation, 2021, 2023).

A *Education International* (EI) a világ legnagyobb pedagógusszakszervezeti szövetsége, amely több mint 170 országban van jelen. Működésének finanszírozása tagdíjakból, valamint állami és nemzetközi intézményi támogatásokból történik. Stratégiai partnerei közé tartozik az UNESCO, a Nemzetközi Munkaügyi Szervezet (ILO), az OECD, valamint az Európai Bizottság. A szervezet több mint 400 pedagógusszakszervezetet tömörít, és világszerte körülbelül 32 millió tanárt és oktatási dolgozót képvisel. Az EI célkitűzései között központi szerepet kap a tanárok jogainak, munkakörülményeinek és szakmai autonómiájának védelme, valamint az oktatás. A szervezet olyan kulcsterületeken végez kutatásokat és érdekképviselési tevékenységet, mint a tanárhány, a pályaelhagyás, a nemi egyenlőség, az oktatás finanszírozása és a tanári szakma társadalmi presztízse. Ezen túlmenően kiemelt figyelmet fordít a konfliktusövezetekben dolgozó tanárok biztonságára és a tanári szakszervezetek támogatására autoriter politikai környezetekben.

Az EI rendszeresen publikál átfogó nemzetközi jelentéseket, amelyek empirikus adatokkal támasztják alá a tanárok helyzetének alakulását. Ezek a jelentések nemcsak a bérezési viszonyokat és a munkaterhelést, hanem a tanári autonómia, a szakmai fejlődési lehetőségek, valamint az oktatáspolitikai részvétel kérdéseit is tárgyalják. Az egyik legátfogóbb ilyen dokumentum az EI és az UNESCO közös kiadványa: *Teacher attrition in education: A global crisis* (2021), amely a tanári pályaelhagyás globális tendenciáit, okait és következményeit elemzi. Az EI által koordinált „Go Public! Fund Education” kampány különösen erős üzenetet közvetít: az oktatás nem piaci termék, hanem közszolgáltatás, amelynek megerősítéséhez méltó munkafeltételekre, megfelelő bérezésre és szakszerű támogatásra van szükség. A kampány a kormányokat arra ösztönzi, hogy növeljék az oktatás közfinanszírozását, javítsák a tanári munkakörülményeket és ismerjék el a pedagógusokat,



mint az oktatási rendszerek gerincét alkotó szakembereket. A szervezet tevékenysége a tanári hivatás globális megerősítését szolgálja azzal, hogy szakmai közösségi élményt és szolidaritást kínál a pedagógusoknak, valamint lehetőséget biztosít számukra a nemzetközi érdekképviselési fórumokon való megjelenésre. A pedagógusok pályán maradását jelentősen támogatja, ha olyan szakmai környezetben dolgozhatnak, ahol megtapasztalják a közösségi támogatást és jelen van az intézményi érdekképviselés. Ezek a tényezők elősegítik a szakmai identitás megerősödését és az elköteleződés hosszú távú fennmaradását (Education International, 2023; EI–UNESCO, 2021).

A finnországi *HundrED* egy nemzetközi nonprofit szervezet, amelyet alapítványi és projektalapú támogatásokból működtetnek. Főbb partnerei közé tartozik a LEGO Foundation, a World Bank Education Global Practice, valamint több nemzetközi felsőoktatási és kutatóintézet. A *HundrED* célja, hogy az oktatási innovációk globális katalizátorává váljon és ezzel támogassa azokat a tanárokat, akik a helyi kontextusokhoz illeszkedő, kreatív pedagógiai megoldásokat dolgoznak ki. A szervezet kutatja, dokumentálja és terjeszti azokat az innovációs gyakorlatokat, amelyeket tanárok, iskolák vagy közösségek kezdeményeztek szerte a világon. Különös hangsúlyt helyez arra, hogy nem felülről irányított, hanem helyi, alulról jövő kezdeményezéseket emeljen be a nemzetközi diskurzusba. Évente megjelenő zászolóshajó-programja, a *HundrED Global Collection*, minden évben több száz pályázat közül választja ki a legígéretesebb 100 innovációt, amelyeket több mint 50 ország tanárai közül jelölnek és értékelnek.

A *HundrED* egyik legfontosabb törekvése, hogy a tanárokat alkotóként, problémamegoldóként és tudásmegosztóként tekintsen. Ennek megfelelően nem csupán a módszertani megújulást ösztönzi, hanem a tanári identitás újradefiniálásához is hozzájárul. A tanárok itt nemcsak elsajátítói, hanem formálói is az oktatás fejlődésének. A szerepmegerősítés és a nemzetközi elismerés motiváló hatást gyakorol különösen azokra a pedagógusokra, akik máskülönben kevés visszajelzést kapnak munkájuk értékéről. A szervezet közösségi és hálózatos működésmódja lehetővé teszi, hogy a részt vevő tanárok nemzetközi szakmai közösség tagjává váljanak, ezáltal erősödjön a hivatásbeli elköteleződésük, szakmai önbizalmuk és fejlődési lehetőségeikhez való hozzáférésük. Az innovációk megosztásával és elismerésével a *HundrED* támogatja a tanárok belső motivációját, hozzájárul a kiegészítő megelőzéséhez és pozitív narratívákat teremt a tanári pályáról. A szervezet működésének hátterét az a felismerés adja, hogy a tanári pályán való hosszú távú bennmaradás nem kizárólag az anyagi feltételeken, hanem az autonómián, az elismerésen és az alkotói szabadságon is múlik. A *HundrED* e szempontból nem csupán egy innovációs gyűjtőhely, hanem a tanári hivatás presztízsének és szakmai közösségként való megélésének globális fóruma (Sahlberg–Walker, 2021; *HundrED*, 2023).

Az UNESCO által működtetett *Teacher Task Force* szakpolitikai platformként elsősorban a kormányokat támogatja a tanárok toborzásában, megtartásában és munkakörülményeik javításában.

A szervezet 2008-ban jött létre az UNESCO kezdeményezésére azzal a céllal, hogy globális együttműködési teret biztosítson a tanárhány és a tanári pályát érintő válságok rendszerszintű kezelésére. Jelentéseik, szakpolitikai ajánlásaik és nemzetközi konferenciáik elősegítik, hogy a tanárok támogató, rugalmas környezetben dolgozhassanak. Bár a Teacher Task Force nem képzőintézmény, hanem szakmai háttér-szervezet, működésének alapja egy több mint 150 tagintézményből álló nemzetközi hálózat, amelyben oktatási minisztériumok, civil szervezetek, szakszervezetek, tanárképző intézmények és nemzetközi fejlesztési ügynökségek is részt vesznek. A szervezet közös platformot teremt az oktatás globális szereplői számára, hogy összehangolt válaszokat adjanak a tanári munkaerővel kapcsolatos kihívásokra, különös tekintettel a fejlődő országokra és a sérülékeny oktatási rendszerekre.

A Teacher Task Force kulcsszerepet játszik a globális tanárhány strukturális okainak feltérképezésében, valamint olyan bizonyítékalapú szakpolitikai ajánlások kidolgozásában, amelyek az oktatási rendszerek hosszú távú fenntarthatóságát segítik. Jelentéseik kitérnek a tanárok demográfiai összetételére, a pályára lépési és elhagyási tendenciákra, valamint az oktatás finanszírozásának kérdéseire is. A szervezet tevékenységében kiemelt hangsúlyt kap a tanári munka társadalmi elismerése, a méltányos bérezés és a megfelelő munkakörülmények biztosítása, valamint a pálya vonzóbbá tétele a fiatalok számára. A platform emellett támogatja azokat a kezdeményezéseket, amelyek a tanári autonómia, a szakmai fejlődés és a közösségi megbecsülés növelése révén hozzájárulnak a pályaelhagyás csökkentéséhez. A Teacher Task Force egyik alapelve, hogy a tanárok nem pusztán végrehajtói, hanem alakítói is az oktatási rendszernek. Ennek érdekében a szervezet arra ösztönzi a döntéshozókat, hogy a tanárokat is bevonják az oktatáspolitikai tervezésbe és támogassák szakmai autonómiájuk kibontakoztatását. A platform aktív tudásmegosztási felületet kínál, ahol a tagországok megoszthatják egymással jó gyakorlataikat, innovatív megközelítéseiket és kihívásaikat. A szervezet tevékenysége különösen jelentős napjainkban, amikor a globális tanárhány nem csupán mennyiségi, hanem minőségi válságként is értelmezhető. A Teacher Task Force rendszeres jelentései hozzájárulnak ahhoz, hogy a szakpolitikai válaszok nemzetközi összehasonlíthatóságon és empirikus bizonyítékokon alapuljanak, így növelve a döntéshozatal szakmai megalapozottságát (UNESCO, 2020; Education International–UNESCO, 2021; International Task Force on Teachers for Education, 2030, 2022).

A *Global School Leaders* (GSL) egy 2017-ben alapított nemzetközi nonprofit szervezet, amely elsősorban fejlődő országok alacsony erőforrású iskoláinak vezetőit támogatja professzionális fejlődésükben. Működését magánalapítványi források biztosítják, többek között a Lemann Foundation, az UBS Optimus Foundation és a Chandrika Tandon Foundation támogatásával. A szervezet évente mintegy 2000–3000 iskolavezetőt képez, különösen Latin-Amerikában, Délkelet-Ázsiában és Afrikában. A GSL programjai gyakorlatorientált vezetőképzéseket, egyéni coachingot és vezetői mentorálást kínálnak, amelyek célja az iskolai klíma fejlesztése, a pedagógusok támogatása és a tanulói eredményesség növelése.



Kiemelt fókuszuk a tanulóközpontú iskolakultúra, a vezetői bizalomépítés, valamint a szervezeti tanulás támogatása. Megközelítésüket az a meggyőződés vezérli, hogy a tanári motiváció és elköteleződés szorosan összefügg az iskolavezetés minőségével.

Kutatásaik szerint a pozitív vezetői attitűd, a támogató munkakultúra és az iskolavezetők példamutatása jelentős mértékben hozzájárul a tanári fluktuáció csökkenéséhez, valamint a tanárok pszichoszociális jóllétének javításához. A GSL programjai azt a célt szolgálják, hogy az iskolák olyan támogató munkahelyekké váljanak, ahol a pedagógusok megbecsült, szakmailag fejleszthető és közösségi szereplőként elismert tagjai a nevelési folyamatnak. A szervezet tevékenysége így egy rendszerszintű kapacitásépítő megközelítést képvisel, amely felismeri: a tanárok csak akkor képesek hivatásukat hosszú távon elkötelezetten gyakorolni, ha megfelelő vezetői háttér, autonómia és közösségi támogatás veszi őket körül (Global School Leaders, 2023; Leithwood et al., 2020).

A bemutatott kezdeményezések a tanárok széles körét érik el és közvetetten hatást gyakorolnak a tanulók tanulmányi eredményeire, a tanári identitásra és a közoktatás fenntarthatóságára. Működésük rávilágít arra, hogy a tanári pálya megtartása nem pusztán fizetési vagy adminisztratív kérdés, hanem sokkal inkább a szakmai közösséghez tartozás, az elismerés, az inspiráció és a fejlődés lehetőségének biztosítása (2. táblázat).

2. táblázat: Nemzetközi civil szervezetek összehasonlítása

Szervezet	Fő fókusz	Célcsoport	Működési terület	A tanárok pályán tartásának fő módja
Teach For All	Alternatív tanárképzés, alumni-támogatás	Pályakezdők, civil szféra iránt nyitott tanárok	Globális (több, mint 60 ország)	Mentorálás, közösségépítés, vezetői utak támogatása
Varkey Foundation	Tanári presztizs, globális elismerés	Kiváló tanárok, tanárképzés iránt érdeklődők	Globális (központ: UK)	Elismerés, inspiráció, szakmai közösség
Education International	Tanárjogok, oktatáspolitikai érdekérvényesítés	Szakszervezetek, oktatáspolitikai döntéshozók	Több, mint 170 ország	Munkakörülmények javítása, jogvédelem
HundrED	Pedagógiai innovációk megosztása	Innovatív pedagógusok, iskolák	Nemzetközi (központ: Finnország)	Szakmai sikerélmény és elismerés innováción keresztül
Teacher Task Force (UNESCO)	Tanárpolitikai és oktatáspolitikai ajánlások	Kormányok, tanárképző intézmények	UNESCO tagországok	Stratégiai támogatás és irányelvek
Global School Leaders	Iskolavezetők fejlesztése	Iskolavezetők, tanári közösségek	Délkelet-Ázsia, Afrika, Latin-Amerika	Iskolai klíma és vezetés fejlesztése

Forrás: Saját szerkesztés.

A civil szféra – rugalmasságánál és innovativitásánál fogva – kulcsszerepet tölthet be a tanárok pályán tartásában, különösen ott, ahol az állami rendszer nem tud hatékonyan reagálni a kihívásokra. A mentorprogramok, a tanárok aktív bevonása az oktatáspolitikai párbeszédbe, a nemzetközi hálózatépítés, valamint az iskolavezetés támogatása mind hozzájárulnak ahhoz, hogy a pedagógusok szakmailag értékesnek és emberileg megbecsültnak érezzék magukat. A tanári elköteleződés megőrzése szorosan összefügg azzal, hogy a tanárok részt vehessenek az őket érintő döntésekben, fejleszthessék saját gyakorlataikat és bekapcsolódhassanak hazai és nemzetközi tudásmegosztó hálózatokba – ezáltal is erősítve szakmai identitásukat és hivatásbeli elköteleződésüket (Sahlberg–Walker, 2021; Leithwood et al., 2020; Global School Leaders, 2023).

Civil támogatás és tanári elköteleződés: kapcsolódási pontok

A tanári pályán való hosszú távú elköteleződés egyik kulcstényezője az, hogy a pedagógusok mennyire érzik magukat támogatottnak, szakmailag fejlődőképesnek és közösségbe ágyazottnak. Számos kutatás alátámasztja, hogy a pályakezdő tanárok számára különösen fontos a mentorálás és az a lehetőség, hogy tapasztalt kollégáktól tanulhassanak, miközben érzelmi és szakmai támogatást is kapnak (Ingersoll–Strong, 2011). A civil szervezetek által működtetett mentorprogramok – például a Teach For All hálózat vagy a Varkey Foundation által támogatott közösségi kezdeményezések – olyan strukturált kereteket kínálnak, ahol a tanárok nemcsak túlélni, hanem fejlődni is tudnak a kihívások közepette.

A civil szféra szereplői egyre fontosabb szerepet töltenek be a pedagóguspálya megtartó erejének megerősítésében, különösen olyan országokban, ahol az állami rendszerek nem nyújtanak elegendő támogatást. A HundrED vagy a Global School Leaders példái azt mutatják, hogy az alulról jövő, helyi kontextusra érzékeny innovációk hozzájárulhatnak a pedagógusok belső motivációjának fenntartásához és a kiegészítéséhez. Egyre több empirikus kutatás igazolja, hogy azok a tanárok, akik részesei valamilyen civil kezdeményezésnek vagy nemzetközi hálózatnak, kevésbé hajlamosak a pálya elhagyására, mivel megerősítést kapnak saját munkájuk értékéről, és tágabb perspektívában szemlélhetik hivatásukat (Price–Weatherby, 2018; Sahlberg–Walker, 2021).

A civil kezdeményezések egyik legfontosabb, hosszú távú hatása a tanári identitás tudatos megerősítése és időnként újraformálása. A pedagógusok nem csupán végrehajtói szerepben jelennek meg, hanem aktív formálói válnak saját szakmai útjuknak. Ez a megerősített identitás különösen fontos a kihívásokkal teli környezetben dolgozó tanárok számára, akik számára a külső elismerés és a közösségi megbecsülés gyakran hiányzik. A civil szervezetek által biztosított fórumok, tréningek, mentorálási és vezetőképzési lehetőségek hozzájárulnak ahhoz, hogy a tanárok újraértelmezhesék szerepüket – nem csupán tanítóként, hanem közösségi vezetőként és változásformálóként is.



A tudatosan formált tanári énkép kulcsfontosságú tényező lehet abban, hogy a pedagógusok hosszú távon is elkötelezettek maradjanak hivatásuk iránt.

Összegzés és javaslatok

A tanulmány rámutatott arra, hogy a tanári pályaelhagyás nem kizárólag fizetésbeli vagy strukturális problémák következménye, hanem mélyebb, a szakmai identitással, támogatottsággal és megbecsüléssel összefüggő tényezőkön is múlik. A bemutatott nemzetközi példák alapján világossá vált, hogy a civil szervezetek képesek olyan rugalmas, innovatív megoldásokat kínálni, amelyek kiegészítik vagy időnként pótolják az állami rendszer hiányosságait. Mentorprogramok, vezetőképzések, tanári hálózatok és nemzetközi tudásmegosztás mind olyan eszközök, amelyek jelentős hatással lehetnek a tanári elköteleződés fenntartására.

A bemutatott nemzetközi tapasztalatok fényében fontos hangsúlyozni, hogy a tanárhány mérskéklése nem kizárólag oktatáspolitikai eszközökkel érhető el. A pályaelhagyás csökkentése csak akkor lehet tartós és rendszerszintű, ha az oktatás különböző szereplői – a döntéshozók, az iskolavezetők és a civil társadalom – közösen dolgoznak egy olyan környezet megteremtésén, amely támogatja a tanárok szakmai autonómiáját és pszichoszociális jóllétét. Ehhez elengedhetetlen a hosszú távú stratégiai gondolkodás a tanári munka komplexitásáról, valamint olyan támogató mechanizmusok kialakítása, amelyek nemcsak az anyagi, hanem a szakmai és közösségi dimenziókra is kiterjednek.

A döntéshozóknak kulcsszerepük van abban, hogy olyan oktatáspolitikai környezetet alakítsanak ki, amely nem csupán a bérek emelésére, hanem a tanári hivatás elismertségének és presztízsének növelésére is fókuszál. Ehhez szükség van a tanári elköteleződést támogató indikátorrendszerek bevezetésére, valamint a civil és szakmai szervezetekkel való érdemi együttműködésre, különösen a döntéshozatali folyamatok korai szakaszában (OECD, 2021). Az iskolai szinten az intézményvezetők felelőssége, hogy olyan szervezeti kultúrát alakítsanak ki, amely figyel a tanári autonómiára, az elismerésre és a belső együttműködésre. A kezdő és tapasztalt pedagógusok közötti mentorálás rendszere nemcsak a tudás átadását, hanem a szakmai kapcsolódás megerősítését is szolgálhatja.

A civil szféra pedig továbbra is jelentős hozzáadott értékkel bír: azok a programok, amelyek a tanári identitás megerősítésére, a közösségi élmény megteremtésére és a szakmai fejlődési utak támogatására fókuszálnak, mérhetően hozzájárulnak a pedagógusok pályán maradásához (Sahlberg–Walker, 2021). A civil szervezetek által kínált alternatív terek – legyen szó tréningekről, nemzetközi hálózatokról vagy közösségi kezdeményezésekről – lehetőséget biztosítanak arra, hogy a tanárok ne csupán elszigetelt munkavállalóként, hanem autonóm szakemberekként, közösségi szereplőként és oktatási innovátorokként éljék meg hivatásukat.

Összegzőként elmondható, hogy a tanári pálya megtartása nem képzelhető el anélkül, hogy rendszerszinten ne erősítsen meg a pedagógusok szakmai méltóságát, társadalmi elismertségét és fejlődési lehetőségeit.



Ebben a folyamatban a kormányzati, iskolai és civil szereplők együttműködése nemcsak kívánatos, hanem elengedhetetlen. A pedagóguspálya vonzerejének növelése csakis ezen hármas pillér összehangolt működésével érhető el, különösen egy olyan korszakban, amikor világszerte egyre súlyosabb tanárihiánnyal szembesülnek az oktatási rendszerek.

Irodalom

- Aspfors, J.–Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48, 75–86. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.004>
- Bacsa-Bán, A.–Cserné Pekkel, M. (2023). A pedagógusképzés alternatív útjai, egy civil szerveződés jó példája. *Civil Szemle*, 20(7, Különszám), 123–137.
- Bezzina, C. (2006). The road less travelled: Professional communities in secondary schools. *Theory Into Practice*, 45(2), 159–167. https://www.advisory21.com.mt/wp-content/uploads/2022/12/Chris-Bezzina_The-road-less-travelled..pdf
- Brandenburg, R.–Larsen, E.–Simpson, A.–Sallis, R.–Tran, D. (2024). 'I left the teaching profession... and this is what I am doing now': A national study of teacher attrition. *The Australian Educational Researcher*, 51(5), 1–20. <https://doi.org/10.1007/s13384-024-00697-1>
- Collie, R. J. (2023). Autonomy-supportive and autonomy-thwarting leadership and teachers' occupational outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 93(1), 266–285.
- Crawford Garrett, K.–Thomas, M. A. M. (2018). Teacher education and the global impact of Teach For All. In: "Teacher education and the global impact of Teach For All." In: *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013417>
- Darling-Hammond, L.–Hyler, M. E.–Gardner, M. (2020). Effective teacher professional development. Palo Alto, CA: *Learning Policy Institute*. <https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report>
- Day, C.–Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers*. Routledge. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ977354.pdf>
- Dolton, P.–Marcenaro, O.–De Vries, R.–She, P. (2018). Global Teacher Status Index 2018. *Varkey Foundation*. <https://www.varkeyfoundation.org/media/4867/gtsi-2018.pdf>
- Education International. (2023). Go Public! *Fund Education*. <https://www.ei-ie.org/en/campaigns/go-public-fund-education>
- Education International–UNESCO. (2021). *Teacher attrition in education: A global crisis*. <https://www.ei-ie.org/en/item/25489:teacher-attrition-in-education-a-global-crisis>
- European Commission. (2023). Teachers in Europe: Careers, development and wellbeing. *Eurydice Report*.
- Fantilli, R. D.–McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 814–825. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.021>
- Gallant, A.–Riley, P. (2017). Early career teacher attrition: New thoughts on an intractable problem. *Teacher Development*, 21(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1184288>
- Gallant, P. (2009). Kindergarten teachers speak out: „Too much, too soon, too fast!”. *Reading Horizons*, 49(3), 201–220.



- Gambhir, M.–Broad, K.–Evans, M.–Gaskell, J. (2008). *Characterizing initial teacher education in Canada: Themes and issues*. Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto. https://www.researchgate.net/publication/265080776_Initial_Teacher_Education_Program_Characterizing_Initial_Teacher_Education_in_Canada_Themes_and_Issues
- Global School Leaders. (2023). *Our model*. <https://www.globalschoolleaders.org/our-model>
- Goldhaber, D.–Krieg, J.–Theobald, R.–Brown, N. (2015). Refueling the STEM and special education teacher pipelines. *Phi Delta Kappan*, 97(4), 56–62. <https://kappanonline.org/goldhaber-refueling-the-stem-and-special-education-teacher-pipelines/>
- HundrED. (2023). *HundrED Global Collection 2023*. <https://hundred.org/en/collections/hundred-2023>
- Ingersoll, R.–Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Ingersoll, R.–Merrill, L.–Stuckey, D. (2021). The changing face of the teaching force. *Education Digest*, 86(7), 29–37. <https://core.ac.uk/download/pdf/231834035.pdf>
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499–534.
- International Task Force on Teachers for Education 2030. (2022). *Addressing teacher shortages: A global perspective*. <https://teachertaskforce.org/knowledge-hub/addressing-teacher-shortages-global-perspective>
- Johnson, S. M.–Kraft, M. A.–Papay, J. P. (2012). How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement. *Teachers College Record*, 114(10), 1–39. https://scholar.harvard.edu/files/mkraft/files/johnson_kraft_papay_teacher_working_conditions_final.pdf
- Kopp, W. (2011). *A chance to make history: What works and what doesn't in providing an excellent education for all*. New York, NY: PublicAffairs.
- Kraft, M. A.–Blazar, D.–Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of Educational Research*, 88(4), 547–588. https://scholar.harvard.edu/files/mkraft/files/kraft_blazar_hogan_2016_teacher_coaching.pdf
- Lannert, J.–Sinka, E. (Eds.). (2009). *A pedagógusok munka- és munkaidőterhelése: Kutatási beszámoló*. TÁRKI-Tudok Zrt. http://www.tarki-tudok.hu/file/tanulmanyok/kutbesz_pedteher.pdf
- Leithwood, K., Harris, A.,–Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership–Management*, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Lieberman, A.–Miller, L. (2011). Learning communities: The starting point for professional learning is in schools and classrooms. In A. Lieberman–L. Miller (Eds.), *Teachers caught in the action: Professional development that matters* (pp. 1–15). Teachers College Press. <https://learningforward.org/wp-content/uploads/2011/08/lieberman-1.pdf>
- Lindqvist, H.–Nordäng, U. K.–Carlsson, R. (2021). Teacher attrition: Identity and commitment in narrative perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 100, 103293. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103293>
- Maslach, C. (2013). Burnout: A multidimensional perspective. *Psychology Press*. https://www.researchgate.net/publication/263847970_Burnout_A_Multidimensional_Perspective



- Milner, H. R. (2013). *Policy reforms and de-professionalization of teaching [Working paper]*. National Education Policy Center, University of Colorado Boulder. <https://files.eric.ed.gov/full-text/ED544286.pdf>
- Ministère de l'Éducation. (2023). *Enquête sur les conditions de travail des enseignants*. <https://www.education.gouv.fr/les-enseignants-face-aux-conditions-de-travail-2023>
- Nguyen, T. D.–Springer, M. G. et al., (2024). *A comprehensive analysis of teacher shortages in the United States*. <https://edworkingpapers.com/sites/default/files/ai23-789.pdf>
- OECD. (2018). *TALIS 2018 results (Vol. 1–2)*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/talis/>
- OECD. (2020). *TALIS 2018 results (Volume II): Teachers and school leaders as valued professionals*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/talis-2018-results-volumeii_19cf08df-en.html
- OECD. (2021). *Teachers and leaders in schools: Results from TALIS 2018*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9383c3d2-en>
- Organisation for Economic Co operation and Development. (2024). Education at a glance 2024: OECD indicators. *OECD Publishing*. <https://doi.org/10.1787/e7d20315-en>
- Price, H. E.–Weatherby, K. (2018). The global teaching profession and civil society: Toward a global teacher movement. *Globalisation, Societies and Education*, 16(4), 482–499. <https://doi.org/10.1080/14767724.2017.1413975>
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149–161. https://www.researchgate.net/publication/233144446_Teacher_professional_identity_Competing_discourses_competing_outcomes
- Sahlberg, P.–Walker, T. D. (2021). *In teachers we trust: The Finnish way to world-class schools*. W. W. Norton–Company.
- Saloviita, T.–Pakarinen, E. (2021). Teacher burnout explained: Teacher-, student-, and organisation-level variables. *Teaching and Teacher Education*, 97, Article 103221. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103221>
- Skaalvik, E. M.–Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029–1038. https://www.academia.edu/17056835/Teacher_job_satisfaction_and_motivation_to_leave_the_teaching_profession_Relations_with_school_context_feeling_of_belonging_and_emotional_exhaustion
- Teach For All. (2023). *Annual impact report*. <https://teachforall.org>
- UNESCO/Fundación SM. (2025). *La profesión docente en Iberoamérica: situación, desafíos y propuestas*. <https://fundacion-sm.org/informe-profesion-docente-2025>
- Varkey Foundation. (2021). *Teachers' Voices: A global snapshot of teacher perspectives*. Retrieved from <https://www.varkeyfoundation.org>
- Varkey Foundation. (2023). *What we do*. <https://www.varkeyfoundation.org/what-we-do/>
- Worth, J.–Faulkner-Ellis, H. (2022). Teacher Labour Market in England Annual Report. *National Foundation for Educational Research*. https://www.nfer.ac.uk/media/3mudk0m4/teacher_labour_market_in_england_annual_report_2022.pdf