



# **DOKTORI (PhD) ÉRTEKEZÉS TÉZISEI**

**HORVÁTH SZILÁRD**

**KAPOSVÁRI EGYETEM  
GAZDASÁGTUDOMÁNYI KAR**

**2020**





**KAPOSVÁRI EGYETEM  
GAZDASÁGTUDOMÁNYI KAR**

**A doktori iskola vezetője:  
PROF. DR. FERTŐ IMRE  
MTA doktora**

**Témavezető:  
DR. HABIL BERTALAN PÉTER TAMÁS PHD.**

**A PEDAGÓGUS ÉLETPÁLYAMODELL VIZSGÁLATA**

**Készítette:  
HORVÁTH SZILÁRD**

**KAPOSVÁR  
2020**

10.17166/KE2020.004





# Tartalomjegyzék

1. A disszertáció célkitűzései .....	6
2. Anyag és módszer .....	8
3. Eredmények és értékelésük .....	10
3.1. A pedagógus életpályamodell megfelelőnek történő megítélésének és motiváló erejének vizsgálata .....	10
3.2. A bérek színvonalának befolyása a pedagógusok motiváltságára ...	15
3.2.1. A pedagógus életpályamodell által biztosított jövedelem megítélése .....	15
3.2.2. A területi átlagbérek hatása az életpályamodell megítélése vonatkozásában .....	16
3.3. A pedagógustársadalom egy egységként (homogénként) történő kezelésének, helytállóságának vizsgálata .....	18
3.3.1. Az oktatási intézmény, szakterület és oktatási szint befolyása az életpályamodell megítélésére .....	18
3.3.2. A pedagógus végzettségének hatása az életpályamodell megítélésére .....	19
3.3.3. A pedagógus nemének és korának hatása az életpályamodell megítélésére .....	21
3.3.4. A pályán töltött idő befolyása az életpályamodell megítélésére ..	22
3.4. A minősítő eljárások megítélése .....	24
3.5. A pedagógus életpályamodell hatása a diákok teljesítményére .....	27
4. Következtetések, javaslatok .....	29
5. Új tudományos eredmények .....	35
6. A disszertáció témaköréből megjelent publikációk .....	37
6.1. Magyar nyelven megjelent publikációk .....	37
6.2. Idegen nyelven megjelent publikációk .....	42



## 1. A disszertáció célkitűzései

Az értekezésem célkitűzése annak megállapítása, hogy 2011. évi CXCV. a köznevelésről szóló törvény által beiktatott és a 326/2013. Kormányrendelet (a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról) által részletesen ismertetett pedagógus életpályamodell elérte-e a célját. Ennek hatására motiváltabbá váltak-e a pedagógusok. Választ kívánok kapni arra, hogy mennyire elégedettek az életpályamoddellel, annak felépítésével és az azzal járó feladatokkal, illetve a fizetésekkel, mely a megfelelő motiváció elengedhetetlen eleme. Látni és láttatni kívánom, hogy az életpályamoddellelnek van-e visszatartó ereje arra vonatkozóan, hogy a pedagógusok ne hagyják ott a pedagóguspályát más, a versenyszféra esetleg jobban fizető állásaiért. Az általános vélekedésen túlmenően vizsgálni kívánom, hogy a különböző vélemények köthetőek-e például nemekhez, életkorhoz, lakhelyhez esetleg a pályán töltött időhöz vagy a pedagógusok különböző csoportjai hasonlóan vélekednek-e az előmeneteli rendszer munkájukra gyakorolt hatásairól, így homogén csoportként kezelhetőek e. Az elemzések során feltárt eredményeket felhasználva jobbitó szándékkal javaslatot kívánok tenni a pedagógus életpályamodell javítására, csiszolására annak érdekében, hogy az valóban a minőségi munkavégzés irányába mozdítsa a pedagógusokat, ezáltal hozzájárulhasson a magyar köznevelés minőségének javulásához.

A fent ismertetett kérdések megválaszolásához a következő általam megfogalmazott hipotéziseket kívánom igazolni a kutatásom során:



**Hipotézis 1:** A pedagógus életpályamodell a jelenlegi formájában nem alkalmas arra, hogy a pedagógusokat motiválja, jobb minőségű munkára ösztönözze, továbbá arra sem, hogy pályán tartsa a jó szakembereket.

**Hipotézis 2:** Sok más tényező mellett a béreknek kiemelkedő szerepe van a pedagógus motiváltságára, azon keresztül szakmai munkájára. Az életpályamodell megítélését befolyásolja, hogy a pedagógus melyik térségben dolgozik és abban a térségben mennyi az átlagjövedelem.

**Hipotézis 3:** A pedagógus életpályamodellnek hibája, hogy a nagy és szerteágazó pedagógustársadalmat egy homogén egységként kezeli, nem teszi lehetővé a megfelelő differenciálást a pedagógustársadalmon belül.

**Hipotézis 4:** A pedagógus életpályamodell többek között azért nem motiválja megfelelően a pedagógusokat, mert a pedagógusok nagyon nagy többletmunkának élik meg a minősítést és nem értnek egyet a kötelező minősítő eljárásokkal. Továbbá nem tartják megfelelőnek a minősítő eljárás során alkalmazott módszereket.

**Hipotézis 5.** A pedagógus életpályamodellnek köszönhetően nem bizonyítható generálisan a diákok kompetenciáinak növekedése.



## 2. Anyag és módszer

A köznevelés minőségének, a pedagógusok motiváltságának és az országban végbemenő folyamatoknak a lehetséges kapcsolatát primer és szekunder adatokra alapozva vizsgáltam. A primer adatok a köznevelésben dolgozó pedagógusok által kitöltött kérdőívekből és az érintett pedagógusokkal készített mélyinterjúkból származnak. A szekunder adatokat a hazai és nemzetközi szakirodalomból, a Központi Statisztikai Hivataltól és az Oktatási Hivataltól származtatom.

A pedagógusok véleményét online anonim kérdőív segítségével térképeztem fel. A rendelkezésre álló idő alatt 6 124 db kérdőív került kitöltésre.

A kérdőívek elemzéséhez, értékeléséhez a Microsoft Excel függvényei mellett annak kimutatást készítő (keresztábra) funkcióját is alkalmaztam. A kapcsolatok szorosságának vizsgálatához pedig elsősorban az SPSS programot használtam. A feltételezett kapcsolatok szorosságának mérésére a Cramer-féle együtthatót alkalmaztam.

Annak megállapítására, hogy a válaszadók homogén csoportot alkotnak-e vagy esetleg több elkülöníthető csoportba sorolhatóak klaszterelemzést végeztem. Ezzel kívántam látni és láttatni, hogy a válaszadók között egyetértés van-e. A klaszterelemzés során az egyik központi kérdés, hogy mennyi klasztert lehet megkülönböztetni az adatbázisban. A klaszterek számának meghatározására a Calinski-Harabasz indexet használtam.

Annak vizsgálatára, hogy egy adott változót tekintve van-e konszenzus vagy milyen erősségű a konszenzus a válaszadók között, a Likert-skálás kérdéseket sorrend logit modellel, míg a bináris kérdéseket logit modellel becsültem meg.





A kapott eredmények mélyebb, pontosabb megértése céljából mélyinterjúkat készítettem, mely lehetővé tette a vizsgált téma még pontosabb körüljárását. A mélyinterjú alanyok választásánál törekedtem arra, hogy az interjúztatott személyek minél szélesebb réteget fedjenek le a pedagógustársadalmon belül.



### 3. Eredmények és értékelésük

#### 3.1. *A pedagógus életpályamodell megfelelőnek történő megítélésének és motiváló erejének vizsgálata*

**Hipotézis 1:** A pedagógus életpályamodell a jelenlegi formájában nem alkalmas arra, hogy a pedagógusokat motiválja, jobb minőségű munkára ösztönözze, továbbá arra sem, hogy pályán tartsa a jó szakembereket.

A kérdőív elején kaptak helyet azok a kérdések, melyek segítségével a pedagógusok véleményére voltam kíváncsi az életpályamodell megfelelőségét illetően. A pedagógusok által használt és bevett szokás szerint kértem őket, hogy osztályozzák az életpályamodellt a megadott szempontok alapján. Ez a módszer gyakorlatilag egy ötfokozatú Likert skálának feleltethető meg.

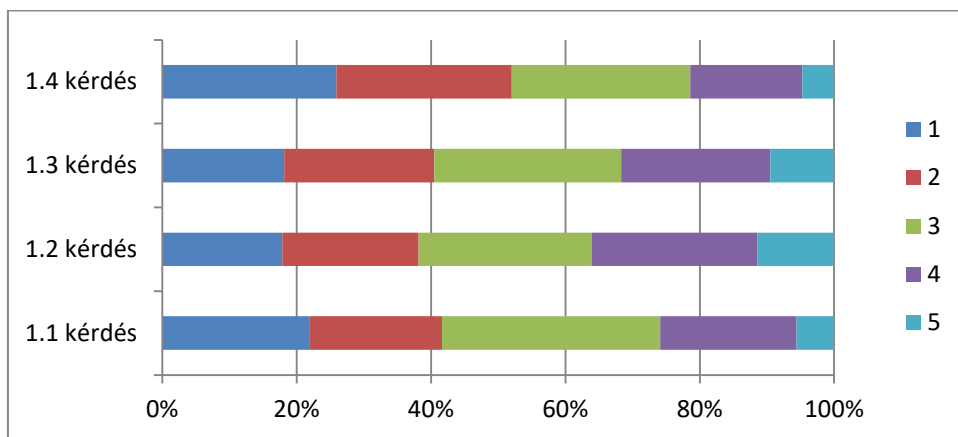
Az itt feltett és vizsgált kérdések:

1. Mennyire tartja megfelelőnek a közelmúltban bevezetett pedagógus életpályamodellt? A megadott szempontok alapján kérem, értékelje 1-5 skálán! (1 egyáltalán nem tartja megfelelőnek, ..., 5 nagyon jónak tartja)
  - 1.1 Összességében?
  - 1.2 Az életpályamodell kategóriáit (Gyakornok, Pedagógus I., stb.)?
  - 1.3 A magasabb fizetési kategóriákba való lépés módját (évek, kategóriák)?
  - 1.4 A magasabb kategóriába való lépéskor kapott fizetésemelés mértékét?

A válaszokból az látszik, hogy minden vizsgált kérdés esetében a módusz 3, azaz ezt az értéket jelölte meg a legtöbb pedagógus. Ebből pedig arra lehet

következtetni, hogy a pedagógusok többsége semlegesén ítéli meg a vizsgált kérdéseket, tehát nincs jelentős hatással rájuk, alkalmazkodnak a törvényi változásokhoz, módosításokhoz.

A kérdésekre adott válaszok (osztályzatok) megoszlását mutatja az 1. ábra.



*1. ábra: 1.1-1.4 kérdésekre adott osztályzatok megoszlása  
Forrás: saját szerkesztés, 2018.*

A vizsgált szempontok alapján egyik kérdés esetében sem érte el a pedagógusok véleménye a hármas átlagot, azaz a közepes szintet, melyből arra lehet következtetni, hogy a pedagógusok nem elégedettek az életpályamodell felépítésével, szerkezetével, a kategóriákkal és a kategóriaugrással járó fizetésemelés mértékével.

A Calinski–Harabasz index két klaszter esetén a legnagyobb, így a klaszteranalízist a válaszadók körében két csoportra nézve végeztem el. A válaszadók osztályzatainak, valamint a két csoport által a kérdésekre adott válaszok átlagát mutatja a 1. táblázat.

1. táblázat: Az 1-12. kérdések válaszainak klaszteranalízise

	Kérdés	total	cluster 1	cluster 2	Kruskal-Wallis test
1.1.	Mennyire tartja megfelelőnek	2.68	3.65	1.90	0.0001
1.2.	Az életpályamodell kat.	2.91	3.90	2.13	0.0001
1.3.	A magasabb fizetési kat.	2.83	3.69	2.13	0.0001
1.4.	A magasabb kategóriába való	2.48	3.19	1.92	0.0001
2.	Mennyire érzi megterhelőnek	3.99	3.52	4.37	0.0001
3.	Jónak tartja-e, hogy a pedagóg.	2.07	2.28	1.89	0.0001
4.	Milyen mértékben motiválja	2.71	3.86	1.79	0.0001
5.	Motiválnak érzi-e magát, hogy	0.36	0.63	0.14	0.0001
6.	Motiválja-e Önt a magasabb	1.93	2.45	1.51	0.0001
7.	Véleménye szerint az új előme.	1.58	1.91	1.31	0.0001
8.	Ön szerint szükség van-e köt.	1.38	1.69	1.12	0.0001
9.	Megfelelőnek tartja-e, hogy	0.19	0.34	0.10	0.0001
10.	Nem tartja-e aggályosnak, hogy	2.57	2.31	2.78	0.0001
11.	Jónak tartja-e, hogy a minősítés	2.48	2.80	2.22	0.0001
12.	Milyen tapasztalatai vannak	2.31	2.73	1.98	0.0001
	N	6 124	2 722	3 402	

Forrás: saját szerkesztés, 2020.

A 1. táblázat jól szemlélteti a klaszterek közti véleménykülönbségeket. Az átlagokból látszik, hogy az első klaszterbe az elégedettebbek, míg a második klaszterbe a kevésbé elégedett pedagógusok tartoznak. A 2. és 10. kérdések esetében a kérdések feltevésének iránya miatt tűnik úgy, hogy fordítottak a vélemények. Ezek alapján elmondható, hogy a vélemények nem homogének. Az is látszik, hogy az elégedetlenebbek táborába a válaszadók 55,6%-a (3402 pedagógus) tartozik.

A 2. táblázat mutatja a különféle ismervek mentén képződött klasztereket és az adott klaszterekbe sorolt egyének által adott osztályzatok átlagát.

2. táblázat: A klaszteranalízis különféle ismérvek figyelembe vételével

	cluster 1	cluster 2	total	Kruskal-Wallis test
nem	0.20	0.18	0.18	0.9086
kor	2.45	2.38	2.40	0.0009
végzettség	3.45	3.24	3.34	0.0001
tapasztalat	4.03	3.81	3.92	0.0001
besorolás	3.09	2.46	2.75	0.0001

Forrás: saját szerkesztés, 2020.

A 2. táblázatról leolvasható, hogy a vizsgált változók esetében csak a nemnél nincs szignifikáns különbség a két klaszter átlaga között, minden más esetben van, ami azt jelenti, hogy a válaszadó kora, végzettsége, pályán töltött ideje (tapasztalata), az őt foglalkoztató intézményfenntartó és intézménytípus alapján két csoportba oszthatóak a pedagógusok. Azok a pedagógusok vélekednek pozitívabban az életpályamodellről, akik idősebbek, hosszabb ideje vannak a pályán, magasabb végzettséggel rendelkeznek, és magasabb pedagóguskategóriába vannak besorolva. Ezt az eredményt felhasználva érdemes megvizsgálni, hogy helyes-e az a megközelítés, hogy a pedagógus életpályamodell a pedagógusokat egy homogén társadalomként kezeli (ld. hipotézis 3).

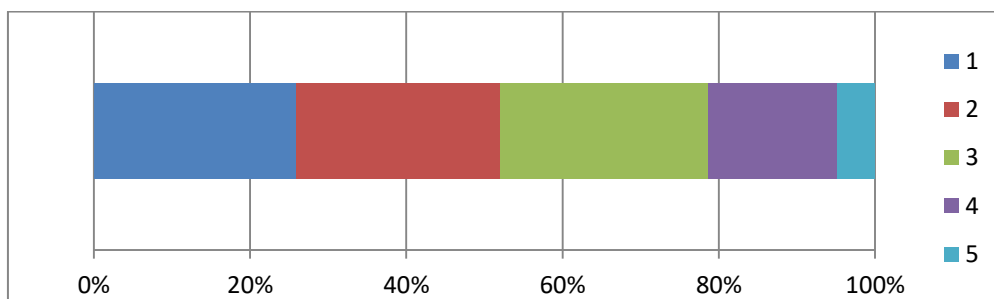
Az életpályamodell motiváló erejének megítélésével a 4. és 5. kérdések foglalkoznak, melyek így hangzanak:

4. Milyen mértékben motiválja Önt az új életpályamodell? Kérem, értékelje 1-5 skálán! (1 egyáltalán nem motiválja, ..., 5 nagyon motiválja)
5. Motiválnak érzi-e magát, hogy a mesterfokozatba tartozzon?

A kapott válaszok alapján kiszámítható, hogy a pedagógusok az életpályamodell motiváló erejét átlagosan 2,71-re értékelik, melyre a későbbiekben még kitérek. A mesterfokozatba történő tartozás iránti vágyra rákérdező 5. kérdésre a válaszadók mindössze 36%-a (2 204 fő) mondta, hogy a mesterfokozatba kíván tartozni.

Az igennel válaszoló 2 204 pedagógusból 1 034 jelenleg is mesterpedagógus kategóriába tartozik. Ha a jelenleg mesterfokozatban dolgozó pedagógusok véleményét figyelmen kívül hagyjuk, akkor mindössze a válaszadók 22,9%-a érzi magát motiválnak abban, hogy a mesterfokozatba tartozzon.

A 4. kérdésre adott válaszok megoszlását mutatja a 2. ábra.



*2. ábra: A 4. kérdésre adott válaszok megoszlása  
Forrás: saját szerkesztés, 2019.*

A 2. ábráról jól látszik, hogy a negatívan értékelők száma meghaladja a pozitívan értékelők számát. Egyesre, kettesre több pedagógus értékelte a motiváló erejét az életpályamodellnek, mint négyesre vagy ötösre, ezért alakulhatott ki a 2,71-es átlageredmény.

A motivációs feladat mellett további sarkalatos pont, hogy az életpályamodellnek van-e szerepe abban, hogy a pedagógusok ne hagyják ott a hivatásukat és keressenek más, jobban fizető állást a versenypiacon. Erre kérdez rá a 7. kérdés, mely így hangzik:



1. Véleménye szerint az új előmeneteli- és bérezési rendszernek van-e visszatartó ereje arra nézve, hogy a pályán levő pedagógus ne hagyja ott a pályát?

A választ adó pedagógusok több mint a fele (54%) úgy gondolja, hogy az életpályamodellnek nincs visszatartó ereje arra nézve, hogy a pedagógus ne hagyja ott a katedrát másik állásért. A 11%-os igennel válaszoló arány megítélésem szerint nagyon elkeserítő.

### **3.2. A bérek színvonalának befolyása a pedagógusok motiváltságára**

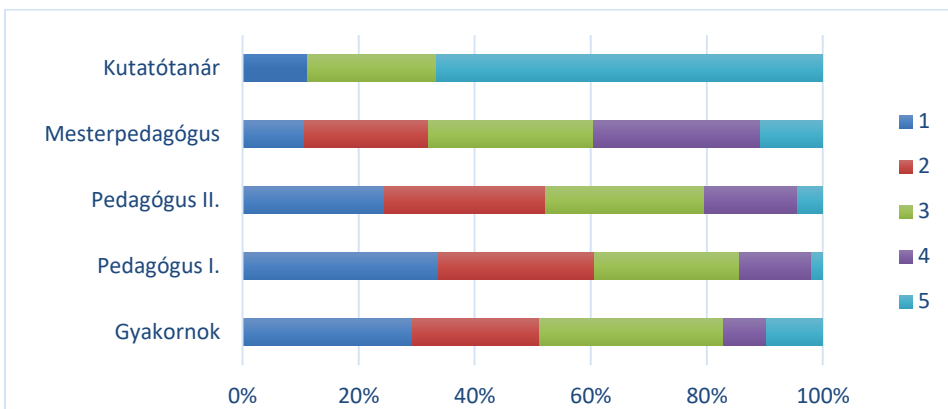
**Hipotézis 2:** Sok más tényező mellett a béreknek kiemelkedő szerepe van a pedagógus motiváltságára, azon keresztül szakmai munkájára. Az életpályamodell megítélését befolyásolja, hogy a pedagógus melyik térségben dolgozik és abban a térségben mennyi az átlagjövedelem.

#### ***3.2.1. A pedagógus életpályamodell által biztosított jövedelem megítélése***

Az eredeti törvényszöveg értelmében egy kezdő pedagógus, ha főiskolai végzettséggel rendelkezik a mindenkori minimálbér 180%-ára, egyetemi végzettség esetén 200%-ára számíthat bruttó jövedelmeként. Később a törvényszöveg úgy módosult, hogy a bérszámítás alapja nem a mindenkori minimálbér, hanem az úgynevezett vetítési alap.

Azt, hogy a különböző kategórialepésekkel járó béremelések mértékét hogyan ítélik meg a pedagógusok a 3. ábra mutatja. Megvizsgáltam a kapcsolat szorosságát is a pedagóguskategóriák közötti váltáskor történő fizetésemeléssel való elégedettség és a pedagóguskategóriák között. A Cramer mutató értéke mindössze 0,155, tehát nincs számottevő kapcsolat. Ennek ellenére mégis érdemesnek látom külön is vizsgálni az adott

pedagóguskategóriákban kialakult véleményeket, melyeknek az alakulását mutatja a 3. ábra.



3. ábra: Az életpályamodell minősítésének megoszlása pedagóguskategóriánként  
 Forrás: saját szerkesztés, 2018.

Annak ellenére, hogy számottevő összefüggés nem mutatható ki a pedagógusok besorolása és a kategóriaugráskor járó fizetésemelés mértékével való elégedettség között, látszik, hogy a Pedagógus I.-be sorolt pedagógusok sokkal nagyobb mértékben elégedetlenek, mint a mesterpedagógusok

### 3.2.2 A területi átlagbérek hatása az életpályamodell megítélésére vonatkozásában

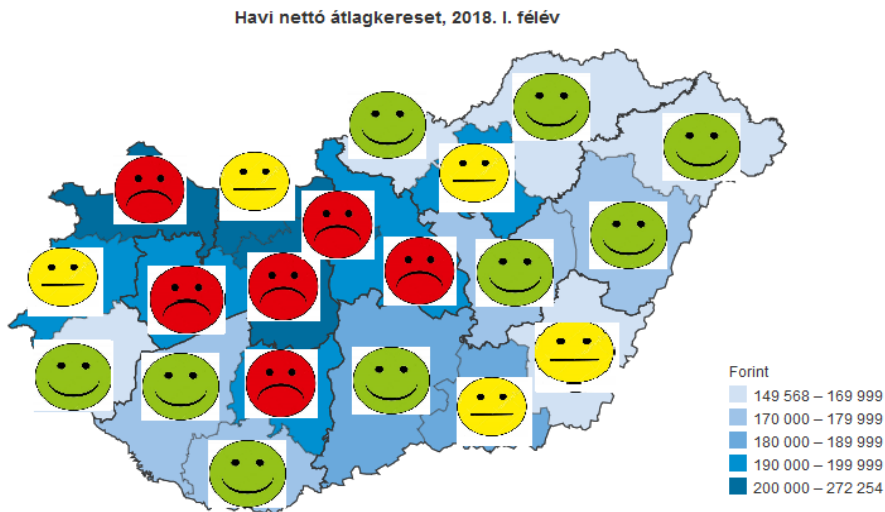
Azt feltételezem, hogy a fővárosban és azokban a megyékben, ahol az országos átlagot meghaladja a jövedelmi szint, ott a pedagógusok kevésbé elégedettek az életpályamoddal, kevésbé motiválja őket és nincs pozitív hatása arra vonatkozóan, hogy a pedagógusok ne hagyják ott a katedrát.

Azokban a megyékben vettem bizonyítottan az átlagjövedelmek és az életpályamodell motiváló ereje közti összefüggést, ahol az előmeneteli



rendszer megítélése átlagosan meghaladja a 2,71-es szintet (országos átlag) és a megyei nettó átlagjövedelem elmarad az országos átlagtól. Ezzel azt bizonyítjuk, hogy azokon a területeken, ahol az országos átlagtól elmarad a lakosság nettó fizetése, a pedagógusok az átlagnál jobbnak ítélik meg az előmeneteli rendszert. Hasonlóan az ellenkező hatást is vizsgáltam. A vizsgált 20 terület (19 megye és a főváros) vonatkozásában 15 esetben kimutatható az összefüggés, ez a vizsgált területek 75%-át jelenti.

A bizonyított területi összefüggéseket mutatja a 4. ábra. A mosolygó arcok által jelölt megyékben az átlagot meghaladó, pozitív, míg a szomorú smile-k jelzik a negatív összefüggést. Azokban a megyékben ahol az arc semleges kedélyállapotú, ott a vizsgált összefüggés nem mutatható ki.



4. ábra: Az életpályamodell motiváló erejének és a megyei átlagjövedelmek összefüggése

*Forrás: saját szerkesztés, 2018.*

Az életpályamodell pályaelhagyást gátló hatásának vizsgálatakor nem mutatható ki olyan szoros összefüggés, mint a motiváció esetében.



Az eredményből jól látszik, hogy a bérek nagyságának fontos, motiváló szerepe van. Az életpályamodell bérezésének nem szabadna elszakadnia a versenypiacról. Azzal, hogy a pedagógusbérek vetítési alapját 101 500 forintban rögzítették, ismét a bérek összezsúszása várható azonos módon, ahogy korábban a közalkalmazotti bértáblával is történt.

### 3.3 A pedagógustársadalom egy egységként (homogénként) történő kezelésének, helyzetállóságának vizsgálata

**Hipotézis 3:** A pedagógus életpályamodellnek hibája, hogy a nagy és szerteágazó pedagógustársadalmat egy homogén egységként kezeli, nem teszi lehetővé a megfelelő differenciálást a pedagógustársadalmon belül.

#### 3.3.1 Az oktatási intézmény, szakterület és oktatási szint befolyása az életpályamodell megítélésére

A 8. táblázat mutatja a pedagógusok véleményét arra vonatkozóan, hogy véleményük szerint mennyire motiválja őket az életpályamodell, valamint leolvasható e annak a pályaelhagyásra gyakorolt hatása a pedagógust foglalkoztató intézmények típusai alapján.

8. táblázat: A motiváló erő és pályaelhagyásra gyakorolt hatás intézmények alapján

intézmény típus	Motiváló erő	pályaelhagyásra gyakorolt hatás %		
		pozitív	semleges	negatív
óvoda	3,08	16	39	46
általános iskola	2,61	10	35	10
gimnázium	2,43	10	28	62
szakiskola	2,37	0	48	52
szakközépiskola	2,29	5	33	61
szakgimnázium	2,44	8	35	56
egyéb	2,89	13	36	51
<b>átlag:</b>	2,59	9	36	48

Forrás: saját szerkesztés, 2018.



Az óvodapedagógusokat követve a kollégiumi nevelők, akik az egyéb kategóriába kerültek, amely a második legmotiváltabb csoportot alkotja. A két kiragadott kategóriától eltekintve arra vonatkozóan, hogy kimutatható e összefüggés az intézménytípus és a motiváltsági szint között a Cramer együttható 0,19-es értéket ad. Ez alapján az mondható ki, hogy nincs igazolható szoros összefüggés a pedagógust foglalkoztató intézmény és a pedagógus motiváltsága között.

A végzettségi szintek és szakok, szakpárok keveredése miatt nem lehet pedagógusokat kiragadni, külön kezelni. A Cramer együttható értéke 0,295, melyből gyenge összefüggésre lehet következtetni. A pedagógus szakterülete és a pályaelhagyás akadályozására ható erő megítélése között is hasonló, 0,296-os értéket adott a Cramer mutató.

### ***3.3.2 A pedagógus végzettségének hatása az életpályamodell megítélésére***

A motiváló erő átlagát mutatja a 9. táblázat a pedagógusok legmagasabb végzettsége alapján csoportosítva.

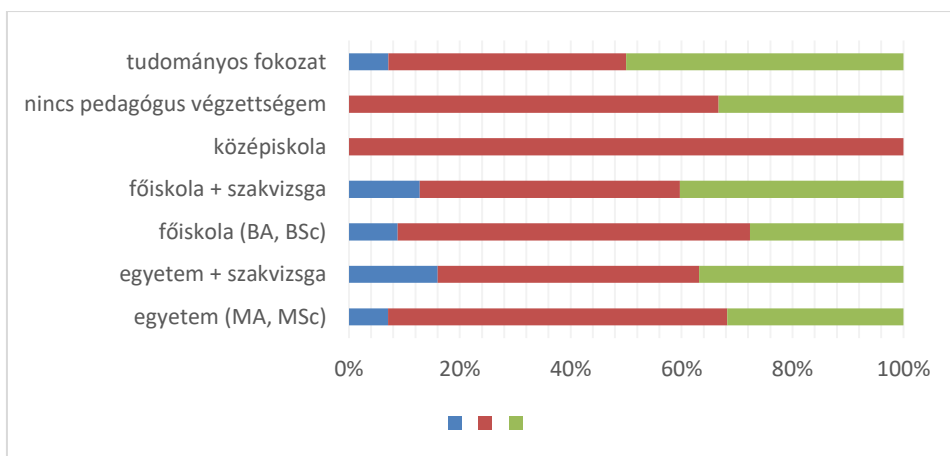
*9. táblázat: A motiváló erő végzettségi szint alapján*

	<b>Motiváló erő (átlag)</b>	<b>Fő</b>
egyetem (MA, MSc)	2,21	988
egyetem + szakvizsga	2,99	1264
főiskola (BA, BSc)	2,18	1620
főiskola + szakvizsga	3,17	2188
középiskola	1,00	2
nincs pedagógus végzettsége	2,00	6
tudományos fokozat	2,82	56
Végösszeg	2,71	6124

Forrás: saját szerkesztés, 2019.

A Cramer mutató értéke (0,176) és a táblázatban feltüntetett értékek alapján látható, hogy nem mutatható ki összefüggés arra vonatkozóan, hogy a pedagógust mennyire motiválja az életpályamodell és hogy mi a pedagógus

legmagasabb végzettsége. A 9. táblázatból az olvasható le, hogy a többletvégzettséggel, azaz szakvizsgával rendelkező pedagógusok motiváltabbak az átlagnál. Ennek egyik oka, hogy ők azok a pedagógusok, akik első körben mesterpedagógus kategóriába kerültek besorolásra. A pedagógus végzettségi szintjének és a pályaelhagyás meggátlására gyakorolt hatást mutatja az 5. ábra.



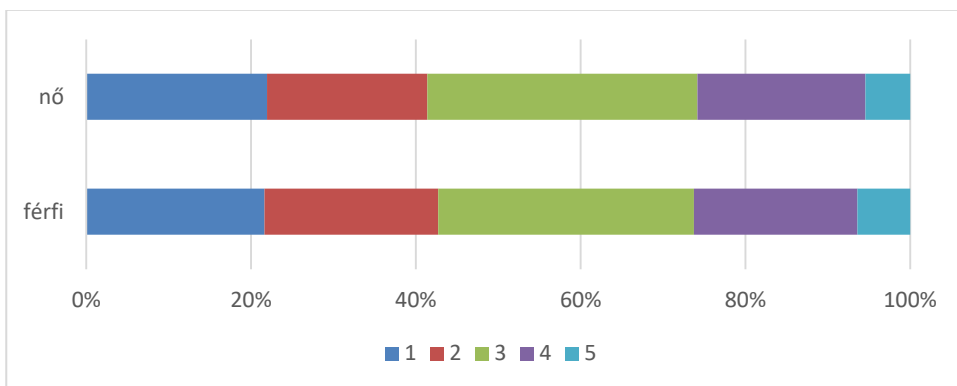
5. ábra: A pályaelhagyás gátló hatás végzettségenként  
 Forrás: saját szerkesztés, 2019.

Az olvasható le az 5. ábráról, hogy azoknak a pedagógusoknak a száma, akik azt mondják, hogy igen, pozitív befolyása van az életpályamodellnek, töredéke azokkal szemben, akik úgy vélik, hogy nem vagy részben gátolja őket a pályaelhagyás tekintetében. A Cramer együttható értéke a pályaelhagyást befolyásoló hatás és a pedagógus végzettsége között mindössze 0,12, melyből arra lehet következtetni, hogy nincs köztük számottevő kapcsolat.

### 3.3.3 *A pedagógus nemének és korának hatása az életpályamodell megítélésére*

A válaszadó pedagógusok 18,4%-a férfi, 81,6%-a nő. A feltételezéssel ellentétben a férfiak kicsivel több mint 40%-a, a nők 35%-a szeretne a mesterfokozatba tartozni, ami anyagi és erkölcsi megbecsülést jelent a pedagógusoknak. A válaszadó férfi pedagógusok 33,8%-a, a nők 33,3%-a mondta azt, hogy nem a magasabb kategória által biztosított erkölcsi megbecsülés, hanem az azzal járó többletjövedelem egyedül az, ami őt motiválja.

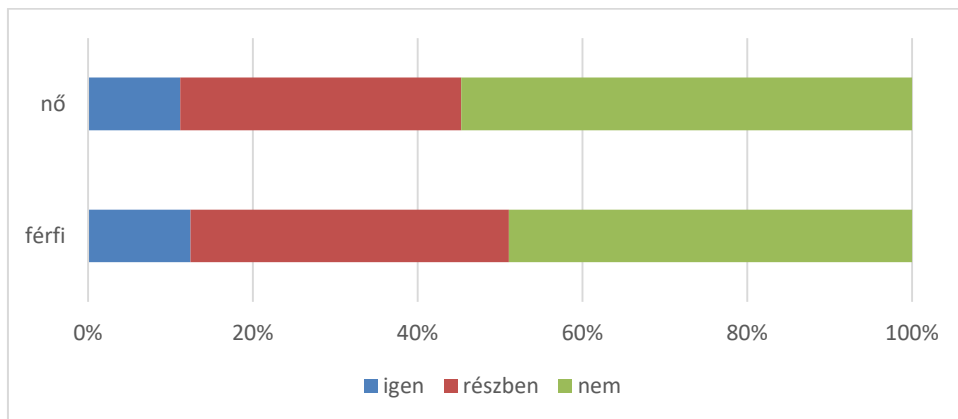
Az előmeneteli rendszer motiváló erejének nemek alapján történő megítélését mutatja a 6. ábra.



6. ábra: Az életpályamodell értékelésének nemek szerinti megoszlása  
*Forrás: saját szerkesztés, 2018.*

A két sáv színezése szinte fedi egymást, amiből az látszik, hogy a férfiak és nők arányait tekintve hasonlóan élik meg az előmeneteli rendszer motiváló erejét. Ebből arra lehet következtetni, hogy nem mutatható ki a feltételezett összefüggés, és ezt támasztja alá a Cramer mutató értéke is, amely mindössze 0,047.

A 7. ábra szemlélteti azt, hogy az életpályamodellnek van-e visszatartó ereje a pályaelhagyásra (7. kérdés).



*7. ábra: Az életpályamodell pályaelhagyást gátló hatásának megítélése nemek szerinti bontásban*

*Forrás: saját szerkesztés, 2018.*

Az előmeneteli rendszer pályaelhagyást gátló hatásának megítélésében is nagyon egyformán vélekedik mindkét nem, ezt mutatja a 7. ábra. Nem mutatható ki összefüggés a Cramer mutató értéke alapján sem, amely mindössze 0,045. A kor és a pályaelhagyásra gyakorolt gátló hatás között 0,072 a Cramer együttható értéke, amely itt is a kapcsolat hiányát mutatja.

### **3.3.4 A pályán töltött idő befolyása az életpályamodell megítélésére**

A motiváló erő Likert skálán történő megítélését (osztályozását) mutatja a 11. táblázat a válaszadó pedagógusok pályán töltött ideje szerinti csoportosításban.

11. táblázat: A motiváló erő megoszlása a pályán töltött idő alapján

pályán töltött idő	motiváló erő megítélése (osztályzat)				
	1	2	3	4	5
0 – 5 év	21%	25%	33%	19%	3%
6 – 10 év	34%	20%	25%	15%	6%
11 – 20 év	29%	17%	27%	20%	6%
21 – 30 év	27%	14%	26%	21%	13%
31-nél több	27%	16%	21%	22%	14%
<b>összesen:</b>	<b>28%</b>	<b>16%</b>	<b>25%</b>	<b>21%</b>	<b>11%</b>

Forrás: saját szerkesztés, 2019.

A Cramer mutató értéke mindössze 0,076, továbbá a táblázatot áttekintve kimondható, hogy a pedagóguspályán eltöltött idő és a motiváltság között nincs bizonyítható kapcsolat. A pályaelhagyási hajlam megítélésére sincs hatással a pedagóguspályán eltöltött gyakorlati idő, itt a Cramer együttható értéke 0,069. Minden korcsoporton belül elmondható, hogy az elégtelen és elégséges osztályzatok számát meghaladja a jó és a jeles.

A logit modellel egyben vizsgáltam az 3.3.1, 3.3.2, 3.3.3, 3.3.4 fejezetek által taglalt kérdéseket.

A vizsgálat azt mutatja ki, hogy annak ellenére, hogy a korábban használt klaszteranalízis szerint a pedagógus neme szerint nem csoportosíthatóak a pedagógusok, látható, hogy a férfiak valamivel elégedettebbek nő kollégáiknál, és a férfiak motiváltabbak abban, hogy a mesterfokozatba tartozzanak.

A logit modell eredménye arra is utal, hogy a tapasztaltabb (régebb óta pályán levő) pedagógusok kevésbé értékelik pozitívan az életpályamodellt, ez is magyarázható azzal a ténnyel, hogy sok pedagógus, aki évtizedek óta a pedagógus pályán volt, automatikusan Pedagógus I. kategóriába került besorolásra, de ugyancsak elégedetlenek a pedagóguskategóriákat, illetve a fizetéseket illetően. De azok a pedagógusok, akik magasabb kategóriába tartoznak minden vizsgált kérdésben pozitívabban nyilatkoznak, mint



alacsonyabb kategóriába sorolt kollégáik. Érdekes eredmény, hogy a régebb óta pályán levő pedagógusok megterhelőbbnek tartják a minősítő eljárásokat a kevesebb tapasztalattal rendelkező kollégájuknál. A modell megyéket vizsgáló részből az látszik, hogy az életpályamodell megítélése megyénként tekintve nagyon hasonló, nagyon csekély különbségek mutathatók ki. A modell Baranya megyéhez viszonyítva szemlélteti az eredményeket.

### 3.4 A minősítő eljárások megítélése

**Hipotézis 4:** A pedagógus életpályamodell többek között azért nem motiválja megfelelően a pedagógusokat, mert a pedagógusok nagyon nagy többletmunkának élik meg a minősítést és nem értnek egyet a kötelező minősítő eljárásokkal. Továbbá nem tartják megfelelőnek a minősítő eljárás során alkalmazott módszereket.

Arra a kérdésre, hogy szükség van-e kötelező minősítésre, a válaszadók 51,5%-a (3 154 fő) mondta azt, hogy nincs szükség, arra pedig, hogy jónak tarja-e, hogy Pedagógus II. fokozatig kötelező a minősítés, a válaszadók 58,9%-a (3610 fő) mondta, hogy nem tartja jónak. A Mesterpedagógus kategóriába sorolt válaszadók véleményét külön kezeltem, hiszen ők abban a kitüntetett helyzetben vannak, hogy a hierarchia csúcsán vannak, és nem kell szembenézniük a minősítő eljárásokkal. A mesterpedagógusok 85,4%-a mondja azt, hogy szükség van a kötelező minősítésre, míg ez az arány a Pedagógus I. kategóriába soroltak esetén mindössze 30,2%.

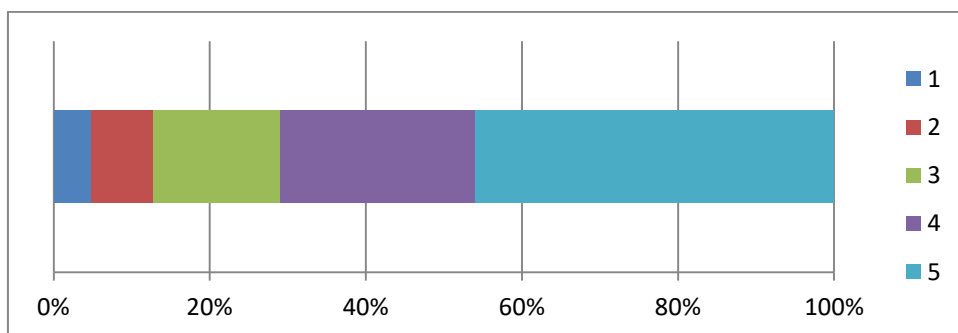
A vizsgálat kimutatta, hogy azok a pedagógusok motiváltak jobban és elégedettek az életpályamodell felépítésével, kategóriáival, akik önként jelentkeztek a minősítési eljárásra. A Cramer együttható értéke 0,468, azaz közepes összefüggés mutatható ki, tehát érdemes megvárni, míg a pedagógus



önként akar fejlődni: magasabb szintet elérni, így akár több munkát vállalni. A személyes motiváció megnyilvánul olyan módon is, hogy aki motiváltabb önként jelentkezett és már most nagyobb valószínűséggel tartozik a mestertanár kategóriába. Erre vonatkozóan a Cramer együttható értéke 0,548, azaz erős közepes összefüggés mutatható ki.

Magyarázható ez azzal, hogy a mesterpedagógusok bére jelentősen több és nem kell a minősítő eljárásuktól, azok esetleges negatív következményeitől tartaniuk. Az viszont, hogy a Pedagógus I.-be sorolt pedagógusok a legkevésbé motiváltak a rendszer nem megfelelőségére utalhatnak. Fontos megemlíteni, hogy ez a 2,11-es átlag a válaszadók 41,5%-ának véleményét tükrözi.

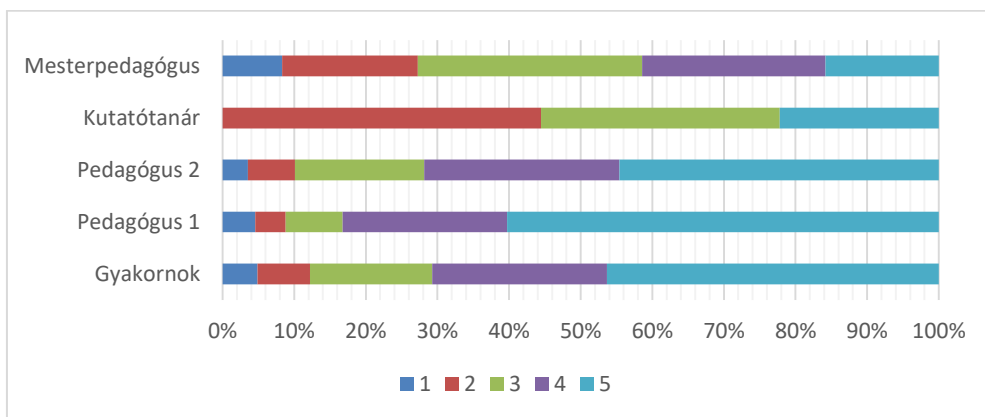
A kérdőív 2. kérdésére, azaz, hogy mennyire érzi megterhelőnek a minősítéssel járó többletfeladatokat kapott válaszokat a 8. ábra mutatja. Itt is arra kértem a pedagógusokat, hogy ötfokozatú Likert skálán értékeljenek.



8. ábra: A minősítő eljárások megterhelősége  
Forrás: saját szerkesztés, 2019.

Az ábráról jól látható, hogy a pedagógusok nagy hányada érzi megterhelőnek vagy nagyon megterhelőnek a minősítéssel járó többletfeladatokat. Ha nagyon megterhelő egy-egy minősítő eljárás, a magasabb kategóriába való tartozásra való motiváltság nyilván csökken. Ezt a kérdéskört tovább vizsgáltam az alapján, hogy a pedagógus melyik kategóriában van jelenleg. A

minősítés megterhelőségének megítélése és a kategóriák közötti összefüggés olvasható le a 9. ábráról.



9. ábra: A minősítések megterhelőségének megítélése  
 Forrás: saját szerkesztés, 2019.

Jól látható, hogy Pedagógus I. és Pedagógus II. kategóriában helyet foglaló pedagógusok, akik vagy a minősítés előtt állnak vagy minősítették őket, sokkal megterhelőbbnek élik meg az eljárást, mint a mesterpedagógusok, akik közül sokan képzés útján kerültek ebbe a kategóriába, tehát őket a jelenleg érvényben lévő minősítő eljárás szerint nem minősítették korábban.

A logit modell is a besorolás alapján történő vizsgálat részében a korábban megállapított tényt támasztja alá (ld. 12. táblázat), miszerint azok a pedagógusok sokkal elégedettebbek minden vizsgált témában, akik magasabb kategóriába, jelen esetben a Mesterpedagógus kategóriába vannak sorolva. Ugyancsak a korábbi megállapítás is igazolható, hogy a mesterfokozatba sorolt pedagógusok sokkal kevésbé tartják megterhelőnek a kötelező minősítéseket, mint az alacsonyabb kategóriákba sorolt kollégáik.

A válaszadók 29,3%-a, azaz 1 800 pedagógus mondja mindössze, hogy tudja későbbiekben használni, míg 70,7%-uk, azaz 4 324-en vélekednek úgy, hogy



a minősítésbe fektetett idő és annak produktumai a későbbiekben nem hasznosíthatóak a pedagógiai munkájuk során.

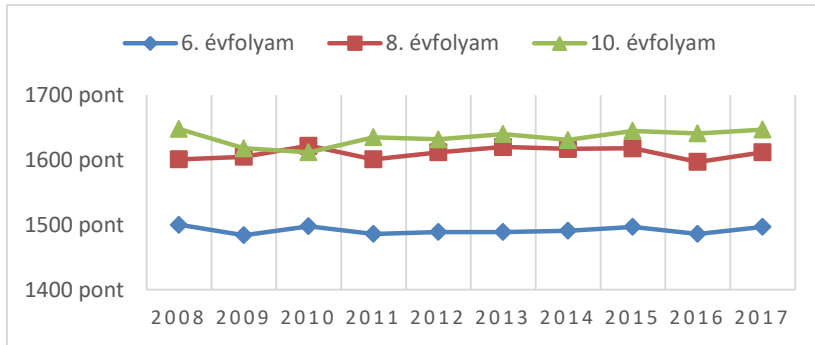
A kérdőív 19. kérdése így szól: Véleménye szerint nem okoz-e problémát, hogy a minősítő eljárás során a minősítő nem tudja az intézményben folyó valós hétköznapiakat feltárni, csupán egy „steril, esetenként megrendezett környezet” alapján értékeli az intézményben dolgozó pedagógust?

996 pedagógus, azaz a válaszadók 16,2%-a gondolja úgy, hogy ez nem okoz problémát, 2 332 fő, azaz 38% szerint részben, míg 2 796 fő, azaz 45,8% szerint problémát okoz, hogy az óralátogatások nem tükrözik a pedagógusok valódi, mindennapi munkáját.

### **3.5 A pedagógus életpályamodell hatása a diákok teljesítményére**

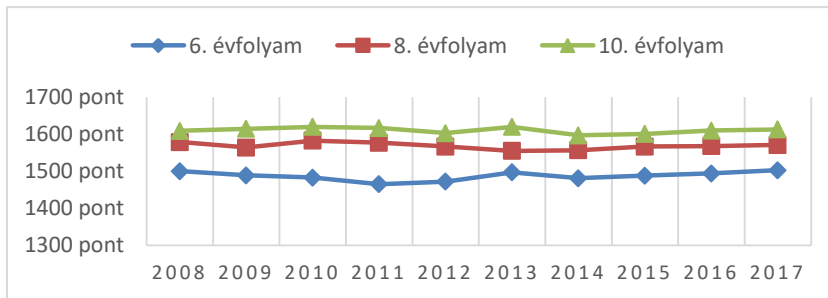
**Hipotézis 5:** A pedagógus életpályamodellnek köszönhetően nem bizonyítható generálisan a diákok kompetenciáinak javulása.

Először a pedagógusok véleménye alapján próbáltam választ kapni a kérdésre. A 6 124 válaszadóból mindössze 810-en, a válaszadók 13,2%-a mondta azt, hogy igen javul, 2 366-an, azaz a válaszadók 38,6%-a mondta azt, hogy részben javul és 2 948-an, a válaszadók 48,2%-a válaszolta azt, hogy nem javul a diákok kompetenciája azáltal, hogy bevezették a pedagógus életpályamodell. Az eredményeket az elmúlt 10 év felmérése alapján tekintetem át 2008-2017 évek között. Tudjuk, hogy az előmeneteli rendszert 2013-ban vezették be, így a vizsgált intervallum elegendő információt szolgáltat a bevezetés előtti és a bevezetést követő kompetenciaeredményekről. A 10. ábra szemlélteti a 6., 8., 10. évfolyamok matematika kompetenciaméréseinek átlageredményeit.



10. ábra: Kompetenciamérések matematikai eredményei  
 Forrás: saját szerkesztés (Szabó et al., 2018 alapján)

A 2008-2017-es szövegértés kompetenciaeredményeit szemlélteti a 11. ábra.



11. ábra: A kompetenciamérések szövegértés eredményei  
 Forrás: saját szerkesztés (Szabó et al., 2018 alapján)

Az ábrákból látható, hogy az országos kompetenciamérések eredményei alapján nem javulnak a diákok kompetenciái, sőt a 10 éves intervallumot vizsgálva stagnálnak. Annak ellenére, hogy az életpályamodell egyik célja, hogy a minősítésére való készülés során a pedagógus számára szükséges pedagóguskompetenciák erősödjenek, majd ezen kompetenciák birtokában a pedagógus képes legyen magasabb szintű oktatói, pedagógiai munka ellátására, ez bizonyíthatóan nem érzékelhető a diákok által nyújtott eredményeken. Nem szabad elfelejteni, hogy nagyon sok függ az adott iskola helyi társadalomban betöltött szerepétől, az adott környezet szociokulturális dimenzióitól és a tanulók szocializációs attitűdjétől.



## 4. Következtetések, javaslatok

**Hipotézis 1:** A pedagógus életpályamodell a jelenlegi formájában nem alkalmas arra, hogy a pedagógusokat motiválja, jobb minőségű munkára ösztönözze, továbbá arra sem, hogy pályán tartsa a jó szakembereket.

Az értékelt kérdőívek eredményeiből és a mélyinterjúkból látható, hogy a pedagógusok többsége nem tartja elég jónak a pedagógus életpályamodell, ezáltal az nem alkalmas arra, hogy a pedagógusokat a jobb minőségű munka végzésére motiválja. A pedagógusok az életpályamodell motiváló erejét átlagosan 2,71-re értékelték. Azok a pedagógusok, akik nem tartoznak a Mesterpedagógus kategóriába nem motiváltak abban, hogy előrelépjenek, hiszen a Pedagógus II. kategóriáig kötelező a minősítés, onnan nincs lehetőségük hova továbblépni, ha nem szeretnének egy tevékenységalapú kategóriába tartozni. A Pedagógus II. kategória azzal, hogy kötelező, csak egy „gyűjtőhely” a már minősített pedagógusok számára, nem jelzi a pedagógus kimagasló pedagógiai, szakmai munkáját, így az erkölcsi, szakmai megbecsülés nem biztosítható a jelenlegi felépítéssel.

**Az ismertetett eredmények tükrében az 1. hipotézist helytállónak tekintem.**

Javaslom egy további kategória bevezetését, melybe azok a pedagógusok kerülhetnének, akik saját akaratukból jelentkeznek a további megmérettetésre és saját maguk akarnak a pedagógustársadalom egy szakmailag, erkölcsileg elismertebb rétegéhez tartozni, de valami oknál fogva nem tudnak, vagy nem akarnak többletmunkát vállalni. Ebbe a kategóriába lehetne azokat a pedagógusokat is visszasorolni, akik korábban mesterpedagógusként dolgoztak, de valamiért (például megromlott egészségügyi állapotuk miatt)



nem tudják a többletfeladatokat vállalni. A kategória nevének javaslom a Kiváló pedagógus kategória megnevezést.

**Hipotézis 2:** Sok más tényező mellett a béreknek kiemelkedő szerepe van a pedagógus motiváltságára, azon keresztül szakmai munkájára. Az életpályamodell megítélését befolyásolja, hogy a pedagógus melyik térségben dolgozik és abban a térségben mennyi az átlagjövedelem. A kezdő pedagógusbérek és az alacsonyabb pedagógusfokozatba sorolt pedagógusok bére jelentős lemaradást mutat az országos átlagbérekhez képest, melynek hatására mérhető a pedagógusok motiváltságának mértéke. A mesterpedagógusok bére jelentősen, 40%-kal magasabb a Pedagógus II.-be sorolt pedagógusokénál, az ő motiváltságuk ezáltal kimutathatóan magasabb. Az is jól látható az eredményből, hogy néhány tízezer forintnak mekkora befolyása van a pedagógus motiváltságára. Ezt bizonyítja az a vizsgálat is, amellyel a versenypiaci bérek szintjének befolyásoló hatását vizsgáltam területi megoszlásban. A vizsgált 20 területből 15 területre bizonyítást nyert a feltételezés, mely szerint a területi átlagbérek hatással vannak a pedagógus motiváltságára, tehát a területi átlagjövedelmek hatással vannak a pedagógusok motiváltságára.

**A hipotézis 2-t igazoltnak tekintem.**

Javaslom az eredeti tervezet alapján a mindenkori minimálbér adott százalékához igazítani a pedagógusbéreket, azaz a vetítési alap meg kell, hogy egyezzen a minimálbérrel. A vizsgálatokból kiderült, hogy jelentősen javítja a pedagógusok elégedettségét, motiváltságát, ha a pedagógusbérek az átlagkereset körül mozognak.



**Hipotézis 3:** A pedagógus életpályamodellnek hibája, hogy a nagy és szerteágazó pedagógustársadalmat egy homogén egységként kezeli.

A vizsgálatokból az olvasható ki, hogy a pedagógustársadalmon belül a legmotiváltabbak az óvodapedagógusok, de összefüggés nem mutatható ki arra vonatkozóan, hogy a pedagógus milyen pedagógus, milyen intézményben, szinten kerül foglalkoztatásra.

A pedagógus neme és az életpályamodell motiváló képessége, továbbá a pályaelhagyást gátló erejének megítélése között összefüggés nem mutatható ki. Ellenben a pedagógus kora, tapasztalata, pályán töltött ideje csekély hatást gyakorol az életpályamodell megítélésére. A pályán töltött időt, tapasztalatot az életpályamodell figyelembe veszi és az idő előrehaladtával jutalmazza a pedagógusokat.

A 3. hipotézis egyik vizsgált eleme sem igazolható oly mértékben, hogy azt figyelembe véve az életpályamodell tovább differenciálni kellene. így mindegyik elvetésre került. Ezek alapján megállapítható, hogy a pedagógustársadalom a feltételezéssel ellentétesen egy homogén társadalomnak tekinthető, tehát helyes az, hogy a pedagógus életpályamodell a teljes pedagógustársadalmat felöleli, nincs szükség annak különböző szempontok szerinti differenciálására.

**Ezek alapján a hipotézis 3-at elvetem.**

**Hipotézis 4:** A pedagógus életpályamodell többek között azért nem motiválja megfelelően a pedagógusokat, mert nagyon nagy többletmunkának élik meg a minősítést és nem értenek egyet a kötelező minősítő eljárásokkal. Továbbá nem tartják megfelelőnek a minősítő eljárás során alkalmazott módszereket.

Javasolom a kötelező minősítő eljárás eltörlését. A pedagógusokban azt kell erősíteni, hogy ez egy lehetőség, amivel érdemes élniük. A pedagógusok



munkájának ellenőrzésére szükség van, de az nem kell, hogy szerves részét képezze ilyen módon az életpályamodellnek.

A vizsgálatok eredményeképpen elmondható, hogy a pedagógusok nem tartják megfelelőnek a minősítés során alkalmazott módszereket, aminek hatására a minősítéssel való ellenállásuk is nő.

#### **A hipotézis 4-et igazoltnak tekintem.**

Javaslom a minősítő eljárásakor a pedagógussal egy olyan, a mindennapok során használható anyag elkészíttetését, mely később saját, de akár pedagógus kollégái, illetve az egész pedagógustársadalom által hasznosítható legyen.

Az óralátogatásokat nem előre egyeztetett időpontban kellene megtartani, hanem a minősítő eljárásra történő jelentkezéstől az eljárás befejezéséig terjedő bármely időpontban. Így a pedagógus munkája, naprakészsége, felkészültsége sokkal objektívebben lenne mérhető.

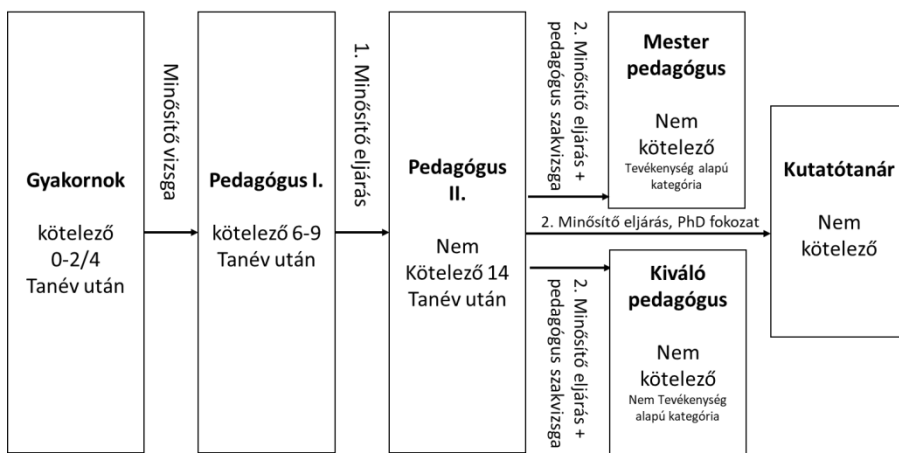
**Hipotézis 5.** A pedagógus életpályamodellnek köszönhetően nem bizonyítható generálisan a diákok kompetenciáinak növekedése.

A pedagógusok véleménye mellett a kompetenciamérések eredményei igazolják, hogy a diákok kompetenciáinak javulása nem érzékelhető, így azt nem lehet a pedagógus életpályamoddellel magyarázni.

#### **A hipotézis 5-öt helytállónak tekintem.**



A vizsgálatok eredményeit és az elfogadott és elvetett hipotéziseket felhasználva a pedagógus előmeneteli rendszert a 12. ábrán szemléltetett módon javaslom módosítani annak érdekében, hogy az valóban a kezdetben megfogalmazott célokat szolgálja. A pedagógus életpályamodellel kategóriáinak és kategóriákba jutás feltételeinek kialakításánál figyelembe vettem a meglévő rendszer elemeit, annak érdekében, hogy a már minősített, adott kategóriába sorolt pedagógusokat se érintse hátrányosan a módosítás.



*12. ábra: Javaslat a pedagógus életpályamodellel módosítására, kiegészítésére  
Forrás: saját szerkesztés, 2019.*

A 12. ábráról látszik, hogy egy újabb „Kiváló pedagógus” kategóriával javaslom bővíteni az életpályamodellel. Lehetővé téve a korábban már Pedagógus II. kategóriába sorolt pedagógusok számára az önként jelentkezéssel való továbblépést. Ez a kategória azonban nem tevékenység alapú, tehát a magasabb bérért nem vár el többletfeladatokat az idesorolt pedagógusoktól. A Kiváló pedagógus kategóriába sorolást követően újabb 15%-os béremelést javaslom.



Jelenleg a vetítési alap 101 500 forint 180%-a, azaz 182.700 forint, mely a garantált bérminimumra, azaz a 210.600 forintra kerül kiegészítésre. A béremelést követően  $182.700 \cdot 1,3 = 237.510$  forintra módosul. **Ez az összeg** alig haladja meg a szakmai végzettséggel rendelkezők kötelezően adandó bérét, tehát így, hogy a kiinduló alap a 101.500-os vetítési alap, egy-egy esetleges emeléssel nem biztosítható a bérek kiszámíthatósága. Tehát a vetítési alap helyett a mindenkori minimálbért kellene kiindulópontnak tekinteni. Abban az esetben, ha a vetítési alap helyett a minimálbért vesszük alapul, de a szorzókat 20-20%-kal csökkentjük, a bérek a következőképpen alakulnának:

A főiskolai végzettséggel rendelkező pedagógus bérének vetítési alapja a mindenkori minimálbér 160%-a lehetne, egyetemi végzettség esetén a 180%-a. Ez az összeg elmarad a kezdeti 180 és 200%-os szorzóktól, de garantálná a bérek versenypiachoz való igazodását.



## 5. Új tudományos eredmények

Kutatásommal bebizonyítottam, hogy a 2013 szeptemberében bevezetett pedagógus életpályamodell a jelenlegi formájában nem a törvényalkotók elvárásainak megfelelően hat a pedagógusok munkájára. A pedagógusok többsége úgy vélekedik, hogy az előmeneteli rendszer nem ösztönzi a pedagógustársadalmat magasabb színvonalú munkavégzésre és nem befolyásolja őket abban, hogy ne hagyják ott a pedagóguspályát.

Bebizonyítottam, hogy összefüggés mutatható ki a pedagógusok motiváltsága és az adott területen (megyében) érvényben lévő bérszínvonal között, mely azt bizonyítja, hogy pedagógusok motiváltságában meghatározó szerepet játszik a jövedelem.

Bizonyítást nyert, hogy a pedagógustársadalom homogénnek tekinthető az előmeneteli rendszer megítélésének tekintetében. Nem mutathatóak ki éles véleménykülönbségek sem a pedagógus nemét, korát, végzettségét vagy az őt foglalkoztató intézmény típusa között, amely alapján az életpályamodellt tovább kellene differenciálni.

Javaslatot tettem a pedagógus életpályamodell kiegészítésére egy új kategória a Kiváló pedagógus bevezetésére, a kötelező minősítés eltörlésére. Ezek alapján elkészítettem az általam javasolt új pedagógus életpályamodell folyamatábráját.

Bebizonyítottam, hogy elhibázott lépés volt a pedagógusbéreknek a minimálbértől való elszakítása. Ha a költségvetés nem teszi lehetővé az eredeti 180, illetve 200%-os minimálbér fizetését a kezdő Pedagógus I. kategóriába sorolt pedagógusoknak, akkor alacsonyabb szorzókkal, de a pedagógusbéreknek a minimálbérhez történő rögzítésével a bérek, így a pedagóguspálya kiszámíthatóságát biztosítani kell.



Az országos kompetenciamérések eredményein keresztül bebizonyítottam, hogy a pedagógus életpályamodellnek nincs kimutatható pozitív hatása a diákok teljesítményére.



## 6. A disszertáció témaköréből megjelent publikációk

### 6.1 Magyar nyelven megjelent publikációk

#### Tudományos folyóiratok (szakcikk):

Horváth, Sz. (2019): A pedagógus életpályamodell megítélésének megoszlása nemek és korosztályok alapján Közép-Európai Közlemények 12 : 3 / No. 46, p. 165-149.

Horváth, Sz.; Bertalan, P, T. (2017): A jövedelem motiváló ereje az oktatásban [Motivacioni faktor prihoda u obrazovanju] [The motivating power of income in education] Évkönyv - Újvidéki Tudományegyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, p. 121-132.

Horváth, Sz. (2018): A magyar pedagógus társadalom motiváltsága a jövedelmek alapján Közép-Európai Közlemények 11 : 2 / No. 41 p. 67-78.

Horváth, Sz.; Bertalan, P. (2018): Mely oktatási szinteken motivál a pedagógus életpályamodell? Comitatus: Önkormányzati Szemle 28, p. 75-81.

Horváth, Sz. (2017): A pedagógus életpályamodell, mint az oktatás reformjának HR-eszköze Taylor: Gazdálkodás- és Szervezéstudományi Folyóirat: A Virtuális Intézetek Közép-Európa Kutatására Közleményei 29-30, p. 166-172.

Horváth, Sz. (2017): Megtérülhet-e az oktatásba fektetett pénz a pedagógusok motiváltsága nélkül? Képzés és Gyakorlat: Training and Practice 15: 4, p. 53-62.

Horváth, Sz.; Bertalan, P, T. (2017): Minőség és eredményesség az oktatásban a pedagógus HR aspektusából [Quality and efficiency in education from the HR aspect of teachers] [Kvalitet i efikasnost nastave iz



aspekta [judskih resursa] Évkönyv - Újvidéki Tudományegyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, p. 11-17.

Bertalan, P, T.; Horváth, Sz. (2016): Miért volt szükség a köznevelés HR-ének reformjára? Képzés és gyakorlat: Training and Practice 14 : 3-4 p. 9-24.

### **Teljes terjedelemben megjelent konferenciaközlemények**

Horváth, Sz. (2018): A mezőgazdasági szakképzésben résztvevő diákok kompetenciáinak vizionálása a pedagógusok motiváltságán keresztül In: Egri, Z.; Paraszt, M. (szerk.) Magasabb (helyi) hozzáadott érték, mint a vidék kitörési lehetősége – II. Nemzetközi Vidékfejlesztési Tudományos Konferencia, Szarvas, Magyarország: Szent István Egyetem Agrár- és Gazdaságtudományi Kar, p. 114-118.

Horváth, Sz. (2017) Az oktatási reformra fordított többletkiadások várható megtérülésének vizsgálata In: Haffner, Tamás; Kovács, Áron (szerk.) III. Fiatalok Európában Konferencia: Tanulmánykötet Pécs, Magyarország: Sopianae Kulturális Egyesület, p. 94-102.

Horváth, Sz. (2017): Béremelés=Motiváció=Minőség? In: Bukor, J.; Strédl, T.; Nagy, M.; Vass, V.; Orsovics, Y.; Dobay, B. (szerk.) A Selye János Egyetem 2017-es "Érték, minőség és versenyképesség - a 21. század kihívásai" Nemzetközi Tudományos Konferenciájának tanulmánykötete: Pedagógiai szekciók Révkomárom, Szlovákia: Selye János Egyetem, p. 56-62.

Horváth, Sz. (2017): Mennyit költsünk a közoktatásra? In: Keresztes, G. (szerk.) Tavaszi Szél = Spring Wind 2017 [tanulmánykötet] 3. Budapest, Magyarország: Doktoranduszok Országos Szövetsége, p. 211-218.

Horváth, Sz. (2017): Motiváló hatással bír-e a pedagógus életpályamodell a mezőgazdasági szakképzésben dolgozó pedagógusok körében? In: Nagy, Z B



(szerk.) LIX. Georgikon Napok: A múlt mérföldkövei és a jövő kihívásai. 220 éves a Georgikon Keszthely, Magyarország: Pannon Egyetem Georgikon Mezőgazdaságtudományi Kar, p. 175-182.

### **Előadások, Absztraktok**

Horváth, Sz.; Bertalan, P, T. (2019): Lehet-e versenyképes a Pedagógus életpályamodell a versenyszférával szemben? In: Kissné, Zs, R.; Koloszar, I.; Horváth, Cs. (szerk.) Nemzetközi neveléstudományi irányvonalak és dimenziók határok nélkül: XII. Képzés és Gyakorlat Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia: absztraktkötet Sopron, Magyarország: Soproni Egyetem Kiadó, p. 107-108.

Horváth, Sz.; Bertalan, P. (2018): A pedagógus életpályamodell megítélése a különböző szakterületen dolgozó pedagógusok szemszögéből In: Belovári, A.; Bencéné, Fekete, A.; Nagyházi, B. (szerk.) 11. Képzés és Gyakorlat. Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia: A tekintély mámore és a szabadság varázslata. Válaszutak a pedagógiai elméletképzésben és a gyakorlatban. Absztraktkötet Kaposvár, Magyarország: Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, p. 40-41.

Horváth, Sz.; Bertalan, P. T. (2018): Versenyképes-e a pedagógus életpályamodell a versenyszférával? In: Ács-Bíró, A.; Maisch, P. (szerk.) Horizontok és dialógusok IV. : Absztraktkötet Pécs, Magyarország : Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, p. 70

Horváth, Sz. (2017): A Pedagógus életpályamodell a pedagógusok szemszögéből In: Ács, K; Bódog, F; Mechler, M; Mészáros, O (szerk.) Book of Abstracts: Interdisciplinary Doctoral Conference 2017 = Absztraktkötet. Interdiszciplináris Doktorandusz Konferencia 2017 Pécs, Magyarország: Pécsi Tudományegyetem Doktorandusz Önkormányzat, p. 172-172.



Horváth, Sz. (2017): A pedagógus életpályamodell motiváló erejének vizsgálata a magyar átlagjövedelmek területi megoszlása alapján p. 29-39. In: Bodnár, K.; Privóczki, Z, I. (szerk.) Tudomány a vidék szolgálatában Csongrád, Magyarország: Agro-Assistance Kft., p. 112.

Horváth, Sz. (2017): Az oktatás minőségének és megtérülésének vizsgálata a finanszírozás tükrében [Examination of the Quality and Returns of Education in the Light of Funding] In: Kissné, Zsámboki, R.; Horváth, Cs. (szerk.) Diverzitás a hazai és nemzetközi neveléstudományi kutatásokban és a pedagógiai gyakorlatban: X. Képzés és Gyakorlat Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia Absztraktkötet [“Diversity in National and International Researches in Educational Sciences and Pedagogical Practice” 10th Training and Practice International Conference on Educational Sciences Abstracts] Sopron, Magyarország: Soproni Egyetem Kiadó, p. 91.

Horváth, Sz.; Bertalan, P, T. (2017): Az oktatásban végbemenő változások és azok hatásai az oktatás gazdaságtanára és eredményességére In: Maisch, Patrícia; Márhoffer, N.; Szücs-Rusznak, K. (szerk.) Horizontok és Dialógusok III. konferencianapok: Absztraktkötet Pécs, Magyarország: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, p. 73-74.

Horváth, Sz. (2017): Fantázia az oktatás gazdaságtanában In: Molnár, G.; Belovári, A. (szerk.) „A fantázia (erő)terei”: tudományos konferencia Kaposvár, Magyarország : Kaposvári Egyetem, p. 46-47.

Horváth, Sz. (2017) Mennyit költsünk a közoktatásra? In: Keresztes, G.; Kohus, Zs.; Szabó, P. K.; Tokody, D. (szerk.) Tavaszi Szél Konferencia 2017: Nemzetközi Multidiszciplináris Konferencia: Absztraktkötet Budapest, Magyarország: Doktoranduszok Országos Szövetsége, p. 395.





Horváth, Sz. (2017): Motiváció az életpályamodellek tükrében In: Haffner, Tamás (szerk.) IV. Fiatalok Európában Konferencia: FEU 2017: Absztrakt kötet Pécs, Magyarország: Sopianae Kulturális Egyesület, p. 34-34.

Horváth, Sz. (2017): Motiváló hatással bír-e a pedagógus életpályamodell a mezőgazdasági szakképzésben dolgozó pedagógusok körében? In: Nagy, Z. B. (szerk.) LIX. Georgikon Napok: Kivonatkötet: A múlt mérföldkövei és a jövő kihívásai: 220 éves a Georgikon Keszthely, Magyarország: Pannon Egyetem Georgikon Kar, p. 91.

Horváth, Sz. (2016): A pedagógus életpályamodell vizsgálata a teljesítménybérezés és a motiváció aspektusaiból In: Ács, K.; Bencze, N.; Bódog, F.; Haffner, T.; Hegyi, D.; Horváth, O. M.; Hüber, G. M.; Kovács, Á.; Kis Kelemen, B.; Lajkó, A.; Schilli, G. K.; Szendi, A.; Szilágyi, T. G.; Varga, Z. (szerk.) Book of abstracts - Absztraktkötet: V. Interdiszciplináris Doktorandusz Konferencia Pécs, Magyarország: Pécsi Tudományegyetem Doktorandusz Önkormányzat, p. 185.

Horváth, Sz. (2016): Az oktatási reformra fordított többletkiadások várható megtérülésének vizsgálata, In: Haffner, T.; Kovács, Á. (szerk.) Absztraktkötet: III. Fiatalok Európában Konferencia 2016 Pécs, Magyarország: Sopianae Kulturális Egyesület, p. 31-32.

Bertalan, P.; Horváth, Sz. (2016): Oktatás – dilemma, alternatíva Magyarországon [Education – Dilemma, Alternative in Hungary] In: Márhoffer, N.; Szekeres, N.; Szücs-Rusznak, K. (szerk.) Horizontok és dialógusok II. konferencianapok: Absztraktkötet Pécs, Magyarország: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, p. 27-29.



## 6.2 Idegen nyelven megjelent publikációk

Horváth, Sz. (2019): The Teacher Career Model From Several Aspesters in Hungary, *Lucrari Stiintifice Management Agricol* 21: 1 p. 436-443.

Horváth, Sz. (2018): The Perception of the Career Progression Model for Educators by Teachers of Agricultural Studies in Hungary *Lucrari Stiintifice Management Agricol* 20: 2 p. 56-64.

Horváth, Sz. (2017): The Role of Teachers in Facilitating Occupational Choices Considering the Number of Participants in Agricultural Studies in Hungary *Lucrari Stiintifice Management Agricol* 19: 3 p. 285-288.

Horváth, Sz. (2017): The History and the Present State of Agricultural Education in Hungary and its Importance Considering the Number of Students in Agricultural Studies In: Monostori, Tamás (szerk.) 15th Wellmann International Scientific Conference: Book of Abstracts: Towards Sustainable Agriculture: An Interdisciplinary Approach Hódmezővásárhely, Magyarország: Szegedi Tudományegyetem Mezőgazdasági Kar, p. 45-46.

Horváth, Sz. (2016): Economics of Education – Dilemma – Alternative, in Hungary, In: Csata, Andrea (szerk.) *Challenges in the Carpathian Basin : Integration and modernization opportunities on the edge of Europe* (13th Annual International Conference on Economics and Business) Cluj-Napoca, Románia : Editura Risoprint, p. 208-219.

