



DOKTORI (PhD) ÉRTEKEZÉS
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.	Bevezetés	7
2.	Irodalmi áttekintés	9
2.1	A köznevelés és annak fontossága	9
2.2	Az oktatás, mint befektetés	14
2.3	A magyar köznevelés minősége	19
2.3.1	A magyar köznevelés minősége a kompetenciamérések alapján .	19
2.3.2	A köznevelés minősége a PISA-eredmények tükrében	23
2.4	A motiváció	27
2.4.1	Motivációelméletek	30
2.4.2	Személyi szükségletek elmélete	34
2.5	A pedagógusok munkája, mint az oktatás minőségének kulcsa.....	37
2.6	A pedagógus hivatás	39
2.7	A magyar pedagógusok bérezése	45
2.8	A köznevelési reform	47
2.9	Az életpályamodell.....	49
2.9.1	Az életpályamodell felépítése, kategóriái.....	50
2.9.2	Az életpályamodell fogadtatása.....	53
2.10	Nemzetközi kitekintés	55
2.10.1	A német oktatási rendszer	55
2.10.2	A német oktatási rendszer felépítése	56
2.10.3	A pedagógusok keresete Németországban	58
2.10.4	A német tanárképzés.....	60
2.10.5	A tanári pálya jellemzői Németországban.....	61
3.	A disszertáció célkitűzései.....	64
4.	Anyag és módszer.....	68
5.	Eredmények és értékelésük.....	74
5.1	A kérdőíves felmérésben részt vevő pedagógusok összetételének bemutatása	74
5.2	A pedagógus életpályamodell megfelelőnek történő megítélésének és motiváló erejének vizsgálata	75



5.3	A bérek színvonalának befolyása a pedagógusok motiváltságára	88
5.3.1	A pedagógus életpályamodell által biztosított jövedelem megítélése	89
5.3.2.	A területi átlagbérek hatása az életpályamodell megítélése vonatkozásában.....	95
5.4	A pedagógustársadalom egy egységként (homogénként) történő kezelésének, helytállóságának vizsgálata	101
5.4.1	Az oktatási intézmény, a szakterület és az oktatási szint befolyása az életpályamodell megítélésére	102
5.4.2	A pedagógus végzettségének hatása az életpályamodell megítélésére	105
5.4.3.	A pedagógus nemének és korának hatása ez életpályamodell megítélésére	108
5.4.4	A pályán töltött idő befolyása az életpályamodell megítélésére	112
5.5	A minősítő eljárások megítélése	115
5.6	A pedagógus életpályamodell hatása a diákok teljesítményére	128
6.	Következtetések, javaslatok.....	130
7.	Új tudományos eredmények	139
8.	Összefoglalás	141
8.1.	Magyar nyelvű összefoglalás.....	141
8.2.	Summary in English	144
9.	Köszönetnyilvánítás.....	147
10.	Irodalomjegyzék	149
10.1	Online hivatkozások.....	160
11.	A disszertáció témaköréből megjelent publikációk	162
11.1	Magyar nyelven megjelent publikációk	162
11.2	Idegen nyelven megjelent publikációk.....	167
11.3	A disszertáció témakörén kívül megjelent publikációk	167
12.	Szakmai önéletrajz.....	169
	Mellékletek.....	170
	Ábrajegyzék.....	174
	Táblázatjegyzék.....	175



1. Bevezetés

Az oktatás fontosságát egy nemzetgazdaságban nem lehet elégszer hangoztatni. Gyakran halljuk, hogy a legjobb befektetés az oktatás, a tanulás. Igaz ez egyrészt az egyén oldaláról, másrészt a befektető, az állam oldaláról egyaránt. 2016-ban 1 100 milliárd forintot költöttünk óvodai nevelésre, alapszintű és középfokú oktatásra (KSH). A hatalmas összeg hallatán jogosnak tűnik a megfelelő minőségű, eredményességű oktatásra irányuló elvárás.

A 2016. év végén napvilágot látott PISA-felmérések eredményei meglepték a köztudatot, általános felháborodást keltett a médiában és a különböző hírportálokon, blogokon hetekig hallatott magáról. Hazánk diákjai ugyanis minden erőfeszítés ellenére a 35 vizsgált OECD állam rangsorában szövegértésből 30., matematikából a 28. helyen végeztek. 2015-ben a matematika pontok átlaga megegyezik a három évvel korábbi, a köznevelési törvény bevezetése előtti mérés eredményével. Mindkét felmérés alkalmával 477 pontot értek el átlagosan a magyar diákok. 2018-ban némileg javultak hazánk diákjainak eredményei, matematikából és természettudományi ismeretekből 481, míg szövegértésből 476 pontot szereztek átlagosan.

Feltételezhetően sokan a 2011. évi CXC. törvény radikálisnak mondható változtatásai - mint az intézmények állami kézbevétele vagy a pedagógus életpályamodell bevezetése - miatt vártak ugrásszerű növekedést a tanulók teljesítményében. Mint tudjuk az oktatás egy komplex, hosszútávon megterülő folyamat, ezért túlzás lett volna gyors javulást elvárni.

A kutatási témám választását a közoktatásban, köznevelésben, szakképzésben végzett munkám és az ott töltött évek motiválták. Korábban egy alapítványi középiskola és szakiskola iskolaigazgatójaként dolgoztam, ahol pedagógusok munkáltatója voltam. Jelenleg a Nagyatádi Intézmények Ellátó Szervezete vezetőjeként vagyok közvetlen kapcsolatban



pedagógusokkal. Látom és hallom hol pozitív, hol negatív véleményüket. Annak ellenére, hogy jelenleg nem gyakorlok munkáltatói feladatokat pedagógusok felett, nem vagyok közömbös munkájuk és véleményük iránt, gondolataikat és problémáikat jelenlegi munkakörömben is érzékelem.

Osztozom azoknak a kutatóknak a véleményével (például Sági Matild és Varga Júlia), akik szerint a pedagógus munkája meghatározó szerepet játszik a köznevelés minőségének alakulásában. Fontosnak tartom a 2013 szeptemberében bevezetett pedagógus életpályamodellt és annak hozadékait tanulmányozni, valamint megvizsgálni azt, hogy hogyan vélekedik róla a szakmában dolgozó pedagógus, milyen hatást gyakorol mindennapjaira, szakmai, pedagógiai és módszertani munkájára, hogyan motiválja a pedagógusokat az előmeneteli rendszer, a pedagógus életpályamodell részét képező minősítő vizsgákat, eljárásokat hogyan élik meg mindennapjaik során? A kutatáshoz primer és szekunder adatokat egyaránt felhasználtam. A hazai és nemzetközi szakirodalmak tanulmányozása mellett a pedagógusok véleményét kérdőívekkel térképeztem fel, mely a kvantitatív kutatás alapját képezi. A kvantitatív kutatás mellett kvalitatív kutatást is végeztem, a kapott eredmények magyarázatához, mélyreható megértéséhez mélyinterjúkat készítettem.

A kutatás során törekedtem arra, hogy a pedagógustársadalom által megfogalmazott esetleges hiányosságok, problémák a hétköznapi emberek, nem pedagóguspályán dolgozó szakemberek, esetleg döntéshozók számára is érthetőek legyenek. Ezeket az eredményeket és a jelenleg alkalmazott pedagógus életpályamodellt felhasználva javaslatot teszek az életpályamodell felépítésének csiszolására, tökéletesítésére. Javasolataimmal a valós cél elérésére való törekvést próbálom elősegíteni, valamint szeretnék hozzájárulni a köznevelés minőségének érezhető javulásához.



2. Irodalmi áttekintés

2.1 A köznevelés és annak fontossága

„Azokban a társadalmakban, ahol a tudás az egyik legfontosabb termelési tényező, a foglalkoztatottságot alapvetően az jellemzi, hogy az igény a magasan kvalifikált munkaerő iránt növekszik. A szakképzett és tanult szakemberek keresettebbé válnak.” (Lakatos, 2005. 36. o.)

A gazdaság növekedésében kiemelkedő szerepe van – a dolgozók száma mellett – a dolgozók iskolázottságának és az oktatásra fordított költségeknek. Leegyszerűsítve úgy fogalmazhatunk, hogy az emberi tőkeképződés olyan beruházás, amelynek révén növekszik az egyén termelékenység, s ennek következtében növekszik részint az egyén jövedelme, részint az egész gazdaság teljesítőképessége (Polónyi, 2014). Az oktatást akkor tekintjük hatékonynak, ha az adott kibocsajtást (pl. tanítási teljesítmény) a lehető legkevesebb ráfordítással érik el, illetve adott ráfordítások mellett maximalizálják a kibocsajtást (Nanszákné, 1996). A közgazdaságtan az ember egészségi helyzetét az oktatással együtt a gazdasági jólét és fejlődés alapvető tényezőjének tartja. Az emberi tőkét – amely a gazdasági fejlődés egyik hajtóereje – növelő öt fő tényező közt említi Theodor Schultz az egészségügyet. Ez az öt fő tényező: 1) az egészségügyi létesítmények és szolgáltatások – amelyek az emberek élettartamát, erejét, állóképességét, vitalitását és életképességét befolyásolják; 2) a munka közbeni képzés; 3) a formális, szervezett, elemi, közép- és felsőfokú oktatás; 4) a felnőttképzési programok; valamint 5) az egyének és családok vándorlása a változó munkalehetőségekhez való alkalmazkodás érdekében (Schultz, 1983).

Az Unió legfőbb kincse az emberi erőforrás, és immár széles körben elismerik, hogy – a tőkebefektetések és a technikai beruházások mellett - az e területre irányuló befektetések meghatározó tényezői a növekedésnek és a



termelékenységnek. Egyes becslések szerint a lakosság átlagos iskolázottságának egy évvel való emelése rövidtávon 5%-os, hosszútávon pedig további 2,5%-os növekedést jelent. Ráadásul az oktatásnak a foglalkoztatásra, az egészségügyre, a társadalmi beilleszkedésre és az állampolgári aktivitásra gyakorolt pozitív hatása már széleskörűen bizonyított (Európai Unió Tanácsa, 2004). Az Európai Unió 2020 stratégiájában szereplő humán jellegű kulcsindikátorokat tekintve Magyarország - a foglalkoztatást kivéve - a 28 tagország között az utolsó negyedben, a 2004-ben csatlakozott posztszocialista országok között pedig majdnem mindegyikben az utolsó helyen áll (Polónyi, 2019). Az oktatás és képzés minősége az Európai Unió minden tagállamában politikai és gazdasági jelentőségű kérdés. A magas szintű tudás, a képességek és készségek fejlesztése nélkülözhetetlen alapfeltétele az aktív állampolgári életnek, a foglalkoztatásnak és a társadalmi összetartó erőnek. Az Európai Közösség a minőségi oktatás fejlesztéséhez úgy járul hozzá, hogy ösztönzi a tagállamok közötti együttműködést, valamint - amennyiben szükséges - támogatja tevékenységüket (Szemere, 2009). Ahhoz, hogy az Unió versenytársainál jobb teljesítményt érhessen el a tudásalapú gazdaságban, mindennél fontosabb az oktatásba és képzésbe történő egyre hatékonyabb befektetés. Ezt a megállapítást különösen fontossá teszi, hogy a tudásalapú gazdaság és társadalom által támasztott követelmények a következő években csak növekedni fognak. Az aktív életkor várható további kitolódása és az egyre gyorsabb gazdasági és technológiai változások tükrében az állampolgárok kénytelenek lesznek egyre gyakrabban továbbfejleszteni tudásukat és képzettségüket. A foglalkoztathatóság és mobilitás fokozása a nyitott európai munkaerőpiacon az áruk és szolgáltatások közös piacát kiegészítő prioritás kell, hogy legyen, ami egyúttal új követelményeket támaszt az oktatással és képzéssel szemben. Ebben az összefüggésben nagyon lényeges, hogy szorosabb kapcsolatok alakuljanak ki az oktatás és képzés világa, valamint a munkáltatók között



annak érdekében, hogy mindkét oldal jobban megismerhesse a másik igényeit. (Európai Unió Tanácsa, 2004).

Az emberi erőforrás fejlődése a modernizáció alapja, arra képesíti az embereket, hogy részt vegyenek a termelésben, a politikai életben, azaz egy demokratikus rendszer polgárai lehessenek. Az emberi erőforrások fejlődése hosszabb folyamat: a közoktatástól kezdve a felsőoktatáson, tanfolyamokon át egy életen át folyó tanulás, öznevelés. „Magától értetődik, hogy mind az egészségügy és az élelmezés, mind a közoktatás tökéletesítése lehet a gazdasági növekedés oka és eredménye” (Harbison és Myers, 1966).

A fejlett országokat mindinkább az öregedő társadalom jellemzi, így folyamatosan csökken a beiskolázható korosztályok száma. Magyarországon sincs ez másképp annak ellenére, hogy az oktatási expanzió miatt ez a demográfiai pangás a középiskolákban igazán csak most érezteti hatását. Az elmúlt évtizedekben (1978-2012 között) több mint egyharmadával esett vissza az általános iskolások száma, míg a középfokon tanulóké 25%-kal emelkedett. Az emberi erőforrás fejlettség egyik legmeghatározóbb tényezője az emberek iskolázottsága. A magyar népesség iskolázottsága a különböző előreszámításokban egyáltalán nem kedvező (Polónyi, 2016).

Magyarország lakosságának egészségi helyzete, születéskor várható életkilátásai a fejlett világ országaival összehasonlítva nem kedvezőek. Indokolt annak a társadalmi jelenségnek az elemzése, hogy milyen szerepet játszik/játszhat ebben a helyzetben az oktatás, az iskola. Az elemzések elég egyértelműen rávilágítottak arra, hogy nem egyszerűen az iskolázottság és a születéskor várható élettartam között van együttmozgás, hanem sokkal inkább az oktatás mérhető teljesítménye és az élettartam között (Polónyi, 2013). Többször hangoztatott probléma, hogy az oktatásban nincs egyértelműen definiált cél (Storey, 2000).



A magyar emberi erőforrás a fejlett világ fejlődési ütemétől elmaradó ütemben fejlődik. Különösen az utóbbi évtizedre (2005–2014) jellemző, hogy a korábbi felzárkózási trend helyébe fokozatos lemaradás lépett a legfejlettebb országokhoz viszonyítva. Mindegyik index esetében a lemaradás alapvető oka az iskolázottság növekedési ütemének elmaradása a fejlett világ átlagos növekedési tempójától. Sajnos ezt a tendenciát különösen erősíti, hogy a 2010-es kormányváltást követően átalakult az oktatáspolitiká, amely részint a felsőoktatás visszafogását tűzi ki célul a szakképzést választó tanulók aránynövelése végett, részint a középfokú oktatásban a szakképző iskolák térnyerését erőlteti az érettségit adó középiskolákhoz képest. Mindezek nyomán mind a HCI, mind a HDI, ill. LPI rangsorait tekintve Magyarország lemaradása nyilvánvalóan tovább fog növekedni (Európai Unió Tanácsa, 2004).

Az egyes oktatási szinteknek eltérő szerepük van a gazdasági fejlettség szerint: az alacsony fejlettségű országokban az alapoktatásnak jelentős és a középfokú oktatásnak is érzékelhető szerepe van a gazdasági növekedésben, míg a fejlettebb országokban a felsőoktatásnak van nagyobb hatása (Balázs, 2005). Az OECD 2008-ban kiadott felsőoktatási előretekintése a Higher Education to 2030 OECD (S. Vincent-Lancrin, 2008) alapján Magyarország a 2025-re előrevetített felsőoktatási végzettségűek arányát tekintve az OECD országok között a legalacsonyabb harmadban található Mexikó, Portugália, Szlovákia, Olaszország, Csehország és Törökország előtt. Az előrejelzés szerint Magyarországon a 25–64 éves népességben belül a diplomások aránya 2025-ben 22% lesz, miközben az OECD átlag 35%. Különösen szembetűnő a lemaradás az angolszász és a távol-keleti fejlett országoktól (Japán 58%, Korea 60%, Kanada 52%, Írország 46%, USA 44%, Ausztrália 41%, Új-Zéland 30%), valamint az észak-európai országoktól (Finnország 49%, Dánia 48%, Norvégia 42%, Svédország 35%) (Polónyi 2016).



A számítások azt mutatják, hogy ha a magyar közoktatás 20 év alatt eljutna arra a szintre, ahol ma a finn rendszer van, akkor a most született generáció életében nagyjából akkora megtérülésre számíthatunk, amekkora a magyar GDP hatszorosa. Képzeljük el, mennyi értéket állít elő Magyarország hat év alatt! Sok tízezer milliárd forintról van szó. Ennyi többletet jelentene a közoktatás megfelelő ütemű fejlesztése. Ez természetesen nem megy a közoktatási ráfordítások emelése nélkül. Kicsi a valószínűsége annak, hogy mi kevesebb pénzből kihoznánk ugyanazt az eredményt, mint amit Finnország produkál. De igaz ez megfordítva is: hiába költenénk el a közoktatásra ugyanazt az összeget, mint Finnország, ha azt nem legalább olyan okosan tesszük, mint ahogy Finnországban történik, a ráfordítások egy része kárba veszne. Ez a tényekre alapozott döntéshozatal jelentősége (Csapó, 2011).



2.2 Az oktatás, mint befektetés

„Egy sikeres oktatási rendszer önmagában ugyan nem garantálja a gazdasági fellendülést, ám minden bizonnyal egyik előfeltételének tekinthető.

Ugyanez mondható el a társadalom minőségének javításához való hozzájárulásról is.”

Michael Barber

A tudás hosszú, költséges folyamat eredményeképpen jön létre, és leginkább a fizikai tőkeberuházási folyamatokra hasonlít. Schultz (1983) hangsúlyozza, hogy az emberi tőke mértékét nem tartják jelentősnek az össztkén belül, pedig ha az emberi képességek nem tartanak lépést a fizikai tőkével, akkor korlátjává válhatnak a gazdasági növekedésnek. Kevesen vannak, akik kétségbe vonják azt az állítást, hogy a társadalmi, gazdasági fejlődés alapja az adott országban élők műveltségi szintjének minél magasabb szintre való emelése (Szüdi, 2014). Malthus (1902) rávilágított, hogy az oktatás felemelheti a társadalom alsóbb rétegeit a középosztályhoz. Véleménye szerint az oktatásban rejlő nevelés nem jár plusz költséggel, ezért a kormánynak ezt kötelessége finanszírozni.

Az emberitőke-beruházás alapmodellje:

Az emberi tőke felhalmozásának három fajta **költsége**:

- közvetlen vagy zsebből fedezett költségek (tandíjak, tankönyvek, illetve egyéb beszerzésre fordított kiadások),
- elmaradt kereset,
- pszichés veszteségek (a tanulás nehéz és monoton).

A beruházás **hozadéka**:

- magasabb jövőbeli kereset,
- munkával való nagyobb elégedettség,
- érdeklődési területek nagyobbra értékelése.



Ebből az alapmodellből kiindulva könnyen számszerűsíthető, hogy az oktatás milyen arányban térül meg. Az oktatás megtérülése nagymértékben attól függ, hogy az oktatási költségek hányad részét tekintjük fogyasztásnak, és melyek azok a költségek, melyeket beruházásként kell kezelni. Minél több költséget tekintünk beruházásnak, annál kevesebb lesz az oktatás megtérülési rátája. Nem helyes az a megítélés, hogy az összes oktatás alatt felmerülő költséget beruházásként kezeljük, mert az oktatás a fogyasztói tőke egy formáját hozza létre, amelynek az a sajátossága, hogy javítja a tanulók ízlését és fogyasztásának minőségét élettartamuk összes hátralévő részében (Schultz, 1983).

Polónyi István (2002) azt állítja, hogy már az emberitőke-elmélet kialakulása idején (a 60-as évek eleje) felmerült, hogy az oktatási kiadások jelentős része nem tekinthető beruházásnak. Az államnak fontos feladata, hogy az oktatást úgy szervezze, hogy az oktatási rendszerből kikerülő munkavállalók végzettsége mennyiségi és minőségi szempontból összhangban legyen a munkaerőpiaci igényekkel. A közoktatás szempontjából ez leginkább közvetlenül a szakképzésre vonatkozik. Az államnak feladata mérni, hogy a munkaerőpiacon milyen igények lépnek fel, illetve milyen szakmák esetén jelentkezik a túlképzés (Köllő, 2008). Az iskolarendszerrel kapcsolatban társadalmi elvárás, hogy biztosítsa a tanulók esélyegyenlőségét. Ezért a központi költségvetésnek mindenképpen szerepet kell vállalnia az iskolafinanszírozásból, hogy az egyenlőtlenségeket valamelyest kiküszöbölje (Varga, 2008). Balázsi et al. (2012) úgy fogalmazott, hogy probléma, hogy az oktatási rendszerünk egyelőre nem képes kiegyenlíteni a szociális hátrányban lévő tanulók lemaradását, nem képes megteremteni az esélyegyenlőséget.

Az inputok megfelelő értelmezésénél és mérésénél is nagyobb problémát jelent azonban az oktatás hatékonyságának vizsgálata szempontjából annak a



kérdésnek a megválaszolása, hogy valójában mi is az oktatás outputja, kibocsátása, eredménye, mik az oktatás hozamai. Az ilyen hozamok egyfelől a munkaerőpiacon értékesíthető jártasságban, a munkavégző képesség javulásában, másfelől az ugyancsak elsőrangúan fontos társadalmi kompetenciákban, értékek és magatartási módok elsajátításában testesülnek meg. A köznevelés rendszere az ország majdnem minden családját érinti, hiszen az intézmények megközelítően másfél millió gyermeknek, tanulónak nyújtanak szolgáltatást. Ebből adódóan az állam közvetlen befolyást tud gyakorolni gyermekeken keresztül a szülőkre is. Nehéz elképzelni a gazdasági fejlődés felgyorsulását, növekedését abban az esetben, ha az ország iskolarendszere nem képes annak biztosítására, hogy minél többen, minél magasabb szintű tudást szerezzenek (Szüdi, 2014).

Az oktatásba történő beruházás megtérülése a nőknél lényegesen alacsonyabb, mint a férfiaknál. Psacharopoulos (1984) azt állítja, hogy a nők esetében az oktatás eredménye, kihatása nemcsak a keresetek emelkedésének kérdése, hanem szükséges lehet a végzettségek megszerzése a munkaerőpiacon való részvétel esélyének növelése érdekében. Megállapítható, hogy a felsőfokú végzettség jövedelemhozadéka minden országcsoport esetén jóval meghaladja a középfokú végzettség hozadékát. Magyarország mind a középfokú, mind a felsőfokú végzettség tekintetében igen magas jövedelemhozadékkal jellemezhető. A foglalkoztatási- és a jövedelemhozadékot együtt tekintve elmondható, hogy Magyarország mindkét végzettség mutatójában magas értékeken áll, ami a vizsgált országcsoportok egyikére sem jellemző ilyen mértékben, bár a posztoszocialista országok adatai nagyon közeliak. Ez azt jelzi, hogy nálunk a tanulás hozadéka kiemelkedő, vagyis az alacsonyabb végzettségűek esetében hatalmas lemaradás mutatkozik, ami a csekély átlagos foglalkoztatottsági



szintet figyelembe véve, komoly társadalmi problémák lehetőségeire figyelmeztet (Györgyi, 2014).

A 2012-es PISA-jelentés szerint az OECD országok egyértelműen többet költenek az oktatásra mostanában, mint 10 évvel ezelőtt. A gazdagabb országok nyilvánvalóan többet, a szegényebbek pedig kevesebbet, és ez a különbség a teszteredményekben is meglátszott: azok az országok, amelyek többet költöttek az oktatásra, átlagosan 81 ponttal jobb eredményt értek el a PISA-teszten (OECD, PISA, 2012). Nem szabad figyelmen kívül hagyni azt a veszélyt, melyre Barber és Mourshed hívják fel a figyelmet, ami szerint az OECD szinte minden tagállama jelentős mértékben növelte oktatási kiadásait, és számos programot kezdeményezett a rendelkezésre álló összegek hatékonyabb elköltése érdekében. Ennek ellenére csak nagyon kevés országnak sikerült az oktatási rendszer teljesítményében jelentős előrehaladást elérnie. Mint egy, országos értékeléseket és nemzetközi összehasonlításokat összegző tanulmány kimutatta, számos ország esetében az oktatási rendszer teljesítménye egyáltalán nem javult, és volt olyan ország is, ahol egyenesen romlott (Barber és Mourshed, 2007).

A szűrőelméletek azt mondják, hogy az egyén azért vesz részt az oktatásban, hogy azzal a jobb képességeit bizonyítsa, így nem a megszerzhető képességek motiválják őket. Az elmélet alapfeltételei a következők szerint foglalhatók össze (Polónyi, 2002): az oktatás nem járul hozzá az egyének jobb gazdasági szerepléséhez, mert nem növeli termelékenységüket, így ehelyett a képzésben való részvétel bír információk értékkel elsősorban a munkaadók felé. Mindkét elmélet az egyén szempontjából hasonló magatartást vált ki, viszont a társadalom szempontjából a következmények mások. Ha az oktatás csak a szűrő szerepét látja el, akkor azt nem szükséges közpénzekből finanszírozni, azonban ha az beruházásként értelmezhető, akkor az állam szerepvállalása elkerülhetetlen. Polónyi (2002) említi, hogy az



elmélet legelső változatát Spencer dolgozta ki, majd Arrow és Stiglitz fejlesztette tovább. Kiemelik, hogy az oktatási rendszer kettős szűrést végez, egyiket a felvételnél, másikat pedig az oktatás folyamatában, mellyel a legfontosabb információt közvetítik a potenciális munkaadók felé. Így az oktatás nem gyakorol hatást a gazdaságra, csupán belépőt ad a bizonyítvány által. Az elmélet megkülönbözteti az erős és a gyenge szűrés fogalmát – a gyenge szűrés a munkába állásig működik, az erős szűrés viszont később is, munka közben is érvényesül (Polónyi, 2002).

Nem szabad megfeledkeznünk az oktatás externáliás hatásairól, melyeket Varga (1998) az alábbiak szerint foglal össze:

- Az oktatás révén a demokratikus intézmények működtetése hatékonyabbá válik, mivel az állampolgárok tájékozottabbak.
- Az oktatás következtében nő a technikai változásokhoz való alkalmazkodás képessége is.
- Az oktatás révén iskolázottabb embereknek kedvezőbbé válnak a munkaerőpiaci kilátásai is, ezáltal csökkenhet a bűnözés. Ellenben bizonyos bűncselekmények elkövetéséhez magasabb iskolázottság szükséges, így itt negatív hatás is megfigyelhető.
- Az iskolázottság növekedésével csökken a munkanélküliség valószínűsége, javulnak az életkilátások, ezáltal csökkennek a szociális és a munkanélküliséggel kapcsolatos kompenzációs állami kiadások, egészségügyi ráfordítások.
- A magasabb végzettségű közösségekben gyakoribbak az önkéntes szolgáltatások, ezáltal megnő a közösségileg előállított közszolgáltatások értéke is.



2.3 A magyar köznevelés minősége

2.3.1 A magyar köznevelés minősége a kompetenciamérések alapján

A minőség és értékelés, mint két téma a hetvenes évek közepe óta a legtöbb fejlett országban folyamatosan az állami oktatáspolitikai figyelmének előterében van. Az azóta eltelt időszakban az oktatás értékelése és minőségének javítása rövidebb és hosszabb időszakokra több országban kiemelt oktatáspolitikai prioritássá vált (Halász, 1999). A tanulói eredményességről beszélve kézenfekvőnek tűnik az eredményességnek a tanulmányi eredményekkel való összekapcsolása. Kutatásokból tudjuk, hogy az osztályzatok és a teljesítmény viszonya esetenként megkérdőjelezhető (Sáska, 2012). Az oktatás eredményességét legtöbbször – legalábbis a kvantitatív oktatás-eredményességi kutatásokban – a tanulók tanulmányi, illetve teszteredményeivel mérik. Ugyanakkor az eredményesség mérése, az oktatás-eredményességi kutatások és az alkalmazott eredményességi mutatók tárháza ennél sokkal szélesebb, hozzáátéve, hogy a témával foglalkozó elemzések és az abból levont következtetések során érdemes megfontolni a tudományterülettel szemben felmerülő kritikákat és az alkalmazott mutatók korlátait is (Györkös és Szemerszki, 2014).

Magyarország mind az IEA, mind pedig az OECD által folytatott nemzetközi mérésekben részt vesz, 2001-ben pedig sor került egy saját mérési rendszer bevezetésére is. Míg a nemzetközi mérések rendszerszintű jelzéseket adnak az oktatásról, s országok közötti összehasonlításra is alkalmasak, addig az egyes országok méréseinek, így az országos kompetenciamérésnek is elsődleges célja, hogy az iskolák (matematika és szövegértés terén tanúsított) eredményességéről a többi iskolával összevetve szolgáltatson minél árnyaltabb képet (Bander et al., 2015). Magyarország az 1990-es évek végéig a különböző IEA-felmérésekben jól teljesített, így az oktatási kormányzat csekély mértékben vagy egyáltalán nem foglalkozott az oktatásban felmerülő



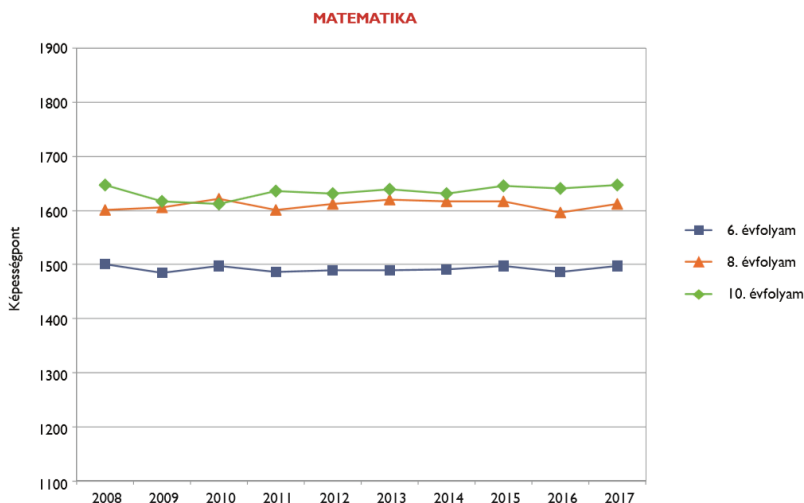
problémákkal. Az eredmények azt igazolták, hogy az oktatás megfelelő színvonalon és keretek között zajlik, ezért nem a társadalmi jelentőségének megfelelően történt változtatás (Báthory, 2002).

2017. május 24-én tizenötödik alkalommal került sor az országos kompetenciamérésre. A felmérés célja a tanulók szövegértési képességének és matematikai eszköztudásának felmérése mellett a pedagógiai mérésértékelés módszereinek terjesztése, valamint az iskolák és fenntartók számára a helyi szintű értékeléshez szükséges adatok biztosítása volt. A 2017. évi országos kompetenciamérésben 407 fenntartó 2635 intézményének 4280 telephelye (feladatellátási helye) vett részt. A 6., a 8. és a 10. évfolyamon a 2016 végén lezajlott iskolai adatfelvétel alapján összességében 264 546 tanuló részére küldött tesztfüzetet az Oktatási Hivatal. A felmérést – a sajátos nevelési igényű (SNI) tanulókra vonatkozó speciális szabályok mellett – minden 6., 8. és 10. évfolyamos tanuló megírta. A 6., a 8. és a 10. évfolyamos tanulók az ország összes iskolájának valamennyi telephelyén (feladatellátási helyén) ugyanabban az időpontban és azonos körülmények között, az arra kiképzett felmérésvezetők irányításával és felügyeletével írták meg a felmérést. Ennek során egy kétszer 45 perc hosszúságú matematikai és egy kétszer 45 perc hosszúságú szövegértési tesztet oldottak meg. A diákok emellett – a megfelelő adatvédelmi szabályok betartásával – a tanulói kérdőív kérdéseire válaszoltak, amelyben családi háttérükkel, eddigi iskolai pályafutásukkal kapcsolatos kérdések szerepeltek. A tanulók a kérdőívet otthon, a szüleikkel együtt töltötték ki önkéntes alapon. Az intézmények és a telephelyek (feladatellátási helyek) vezetői szintén kérdőíves formában szolgáltatott információkat az iskolával, illetve a telephelyekkel kapcsolatban (Szabó et al., 2018).

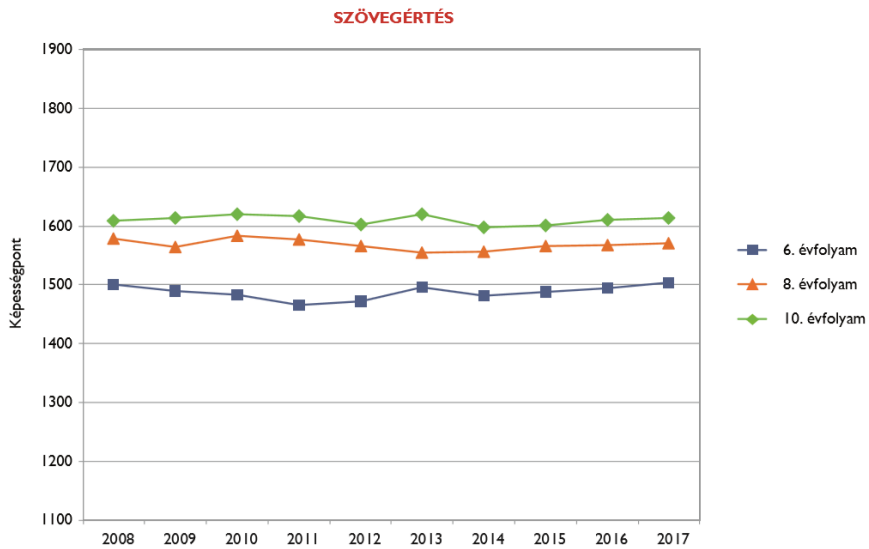
A tanulói teljesítménymérések eredményei bár nagyon fontos aspektust vizsgálnak, nem feltétlenül adnak teljes és valós képet egy iskola pedagógiai

munkájáról, annak minőségéről, eredményességéről. Sok esetben az adott évfolyamok összetétele, eltérő generációs adottságai, alapmotiváltsága is nagymértékben befolyásolhatják a tanulók teljesítményét. Nem beszélve arról, hogy az eredményesség nem kizárólag csak az oktatáshoz, hanem a neveléshez is köthető, melynek mérése sok esetben nem, vagy csak közvetve, nehezen számszerűsíthető (Sági, 2006). A felmérésben használt tesztek, a hozzájuk tartozó javítókulcsokat és a kérdőíveket az Oktatási Hivatal Köznevelési Mérés Értékelési Osztályának munkatársai állították össze sokéves mérési tapasztalatuk alapján, a legkorszerűbb tesztelméleti és mérési módszertan alkalmazásával. A tesztek olyan matematikai eszköztudást és szövegértést mérő feladatokból álltak, amelyek elsősorban nem az iskolai tanterv konkrét megvalósulását mérik, hanem a tanulóknak azt a képességét, ahogyan a tanultakat valódi problémák, megoldandó helyzetek kapcsán alkalmazni tudják (Szabó et al., 2018).

Az országos kompetenciamérések matematika és szövegértés eredményeit szemlélteti az 1. és a 2. ábra.



1. ábra: Az országos kompetenciaméréseken elért átlagpontoszámok matematikából, Forrás: OH, Országos kompetenciamérés (2017), p. 9.



2. ábra: Az országos kompetenciaméréseken elért átlagpontszámok szövegértésből, Forrás: OH, Országos kompetenciamérés (2017), p. 9.

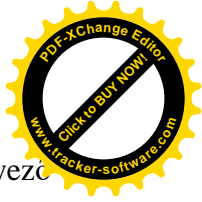
A 2017. évi átlageredmények illeszkednek a korábbi években ugyanazokon az évfolyamokon mért eredményekhez. Az adatok a közoktatás teljesítményének időbeli alakulásában nem tanúskodnak semmilyen statisztikailag alátámasztható változásról. Számottevő különbségek nem tapasztalhatók, enyhe ingadozásokat láthatunk mindössze a szövegértés és a matematika területén is, amelyek évfolyamonként különböző irányban mutatnak kismértékű eltérést. A különbségek értéke akár pozitív, akár negatív irányban a skála értékeihez képest oly kicsi, hogy azokkal sem a fejlődésre, sem a teljesítményromlásra vonatkozó következtetéseket nem lehet érvényesen alátámasztani (Szabó et al., 2018).



2.3.2 A köznevelés minősége a PISA-eredmények tükrében

Az OECD egyik legnagyobb hatású nemzetközi programja, a PISA néven ismert nemzetközi tanulói teljesítménymérés (Programme for International Student Assessment) szinte forradalmasította az oktatásról való tudásunkat. Ez a vizsgálat a mai napig egyedülálló módon teszi lehetővé, hogy időben és térben is összehasonlító elemzéseket tudjanak végezni a világ oktatási rendszereiről. Napjainkra valódi nagyiparrá vált ez a terület. Már a kezdetekben is 32 ország több mint 250 ezer tanulójának teljesítményét mérték három (matematika, szövegértés és természettudomány) területen, napjainkra pedig már 510 ezer tanuló tölti ki a teszteket a világ 65 országában és már nem csak a matematika, szövegértés és természettudomány területeken, de a digitális szövegértés, problémamegoldás és pénzügyi ismeretek területeken is (Lannert, 2015). A PISA-felméréseknél minden országból 150 iskolát, továbbá minden iskolából 35 tanulót választanak ki. Ezzel összesen 5250 tanulót jelölnek ki a szervezők azzal a céllal, hogy országonként minimum 4500 diák írja meg a teszteket (Balázsi et al., 2012).

A PISA-felmérés nem egyfajta országok közötti versenyt fémjelez, hanem a különböző oktatási rendszerek hatékonyságát mutatja. Az értékelés szerint teljes mértékben lehetetlen leképezni más ország/országok oktatási rendszerét a hagyományok különbözősége, az eltérő földrajzi, gazdasági, társadalmi viszonyok miatt, de példaértékűek lehetnek egyes területek, s az onnan származó tapasztalatokat a saját rendszer kialakításánál érdemes figyelembe venni. Leginkább az egyes országok saját rendszerének hatékonysága vizsgálható a sorozatos mérések eredményeivel (OECD PISA, 2012). A PISA-eredmények másik hasznos felhasználási terepe az adatok sajátos, nemzeti szempontokat is előtérbe helyező másodelemzése. Egy, az Oktatási Hivatal által kiírt pályázat keretében készült tanulmány kimutatja, hogy a magyar tanulók matematikai önhatékonysága 2003 óta szignifikánsan



romlott, aminek oka, hogy a magyar diákok a zsúfolt tananyagot a környező országokhoz viszonyítva alacsonyabb matematika óraszámban tanulják az iskolában. Ez óhatatlanul odavezet, hogy nincs idő az iskolában a gondolkodásra, így a jobb képességű tanulók sem sajátítják el a magasabb szintű tanulási stratégiákat (Lannert, 2015). Az Oktatási Hivatal 2019. december 3-i közleménye alapján¹ a magyar diákok PISA-eredményei jobbak, mint a korábbi, 2015-ös felmérése. Matematikából 481, szövegértésből 476, míg természettudományi ismeretekből 481 pontot értek el hazánk diákjai. Ezek az eredmények még mindig elmaradnak az OECD országok átlagától, de bizodalomra adhatnak okot.

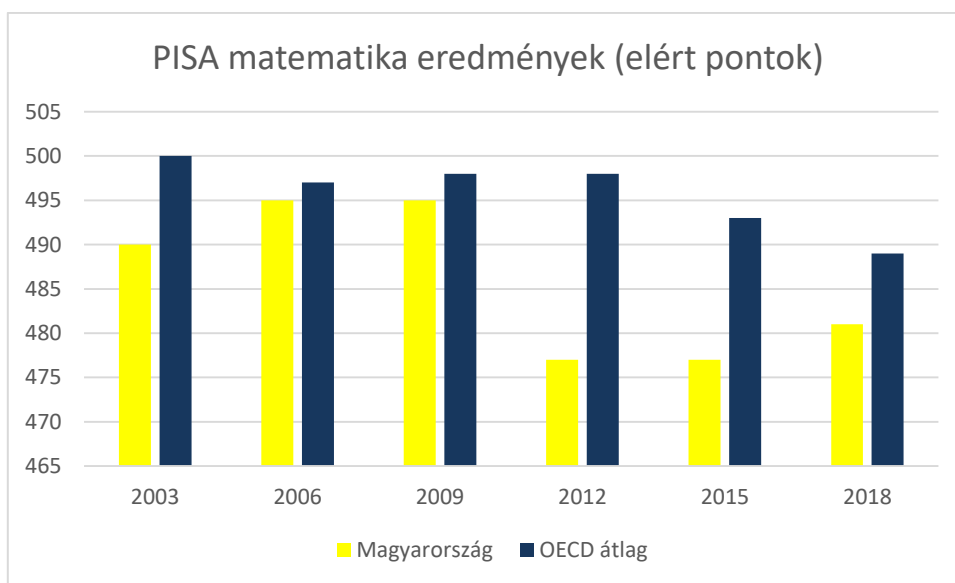
A legtöbb kritika azért éri a PISA-t, mert – ahogy a bírálók fogalmaznak – az országokat egy dimenzió mentén sorba állítva leegyszerűsített képet ad egy ennél bonyolultabb világról, figyelmen kívül hagyva a nemzeti sajátosságokat. Sajátos paradoxon, hogy a PISA épp azért vált ennyire nagy hatásúvá, mert a média és a politika számára is egyszerű és hatásos üzenetet tudott közvetíteni. A rangsor könnyen értelmezhető és politikai célra jól hasznosítható termék. Ugyanakkor nem véletlen, hogy habár módszertani kritikák a kezdetektől fogva érték a PISA-t, ezek a kritikai hangok a 2012-es eredmények után erősödtek fel, amikor az ázsiai országok előretörésével Európa és az angolszász országok is hátrébb sorolódtak a PISA rangsorban (Lannert, 2015).

A 2015-ös PISA szövegértés feladatok alapján hazánk a 35 OECD állam rangsorában a 30. helyen szerepel. Hasonlóan gyenge eredményeket értek el a tanulók a matematika kompetencia területén is, ahol a 477 pont a 28. hely megszerzéséhez volt elegendő. Hasonlóan a matematikához

¹ https://www.oktatas.hu/koznevelés/meresek/pisa/pisa_2018_meres [letöltés ideje: 2019. december 20.]

természettudományi tudományterületen a 28. helyen végzett Magyarország (PISA, 2015).

A 2003-tól 2018-ig terjedő időszak matematika eredményeit szemlélteti a 3. ábra. Az ábráról hazánk diákjainak eredményei mellett az OECD országok diákjainak átlageredményei is leolvashatóak.



3. ábra: A PISA-felméréseken elért matematika pontok, Forrás: saját szerkesztés, OECD PISA (2015), p. 5. alapján és az OH 2019. dec. 3-i közleménye alapján²

Bár a PISA-adatok oksági magyarázatokra korlátozottan alkalmasak, egyéb adatbázisokkal összevetve az összecsengő eredmények erősítik a következtetések magyarázó erejét. Magyarország ilyen szempontból kifejezetten szerencsés helyzetben van, mert létezik egy, a tanulók teljesítményét évente PISA kompatibilisan mérő teljes körű felmérés, a már korábban említett Országos Kompetenciamérés. Ez az adatbázis egyéni szinten több mérési időpontban is összeköthető, így alkalmas oksági kapcsolatok feltárására is (Lannert, 2015).

² https://www.oktatas.hu/koznevelés/merések/pisa/pisa_2018_meres [letöltés ideje: 2019. december 20.]



A PISA-program három évenkénti periodikus vizsgálataira az Európai Unió ún. 2020-as fejlesztési időszakában az eddiginél újabb szerep is ruházódott: eredményei az uniós fejlesztési forrásokat igénybe vevő országok számára - Oktatás és képzés 2020 - referenciaértékkel rendelkező kvantitatív eredménymutatóvá (indikátorrá) váltak (Fazekas, 2014). A tanulói teljesítménymérések eredményei, bár nagyon fontos aspektust vizsgálnak, nem feltétlenül adnak teljes és valós képet egy iskola pedagógiai munkájáról, annak minőségéről, eredményességéről. Mindez azt is jelenti, hogy nincs olyan egységes mutató, amellyel a pedagógusok és az iskolák eredményessége egzakt módon mérhető lenne, az egyszerű indikátorok mérésén túl a pedagógusmunka tényezőit a maguk komplexitásában érdemes vizsgálni (Sági, 2006).

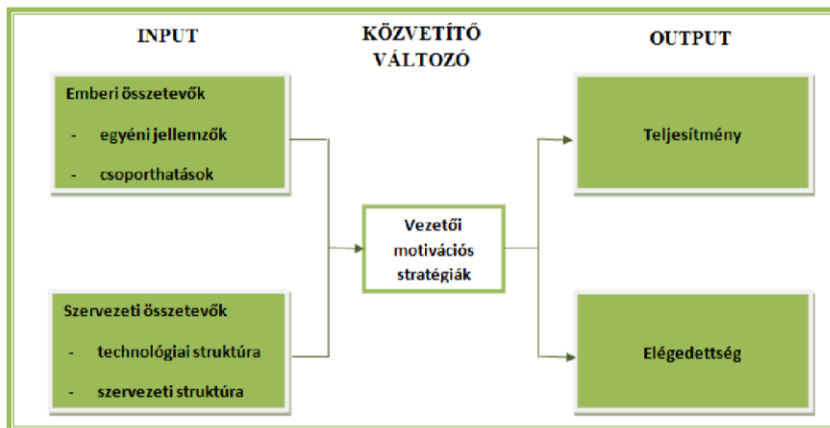


2.4 A motiváció

„A sikeres és sikertelen vállalatok között elsősorban nem a műszaki-technológiai fejlettségben vannak a meghatározó különbségek, hanem a humán erőforrás minőségében. Az emberi erőforrások fejlettsége és a gazdaság teljesítőképessége közötti összefüggések közgazdasági vizsgálata azt mutatta, hogy a gazdasági növekedés meghatározó eleme a munkaerő-struktúra fejlettsége, amely azonban önmagában nem hat automatikusan, hanem csak akkor, ha ezzel az erőforrással megfelelően gazdálkodunk.”

Gyökér Irén: Korszerű emberi erőforrás menedzsment, p. 188.

A motiváció a latin *motivus /movere/* szóból származik, ami mozgást kiváltót jelent. A motiváció magában foglalja a viselkedés irányítását, energizálását és a viselkedés megvalósulásának a módját. A motívum maga a cselekvésre készítő belső tényező. A motiváció általában addig marad fenn, amíg a cselekvésre készítő tényezők, a motívumok nem nyernek kielégülést, tehát a motívum saját maga megszüntetése érdekében energizálja és irányítja a viselkedést. A motívumok tekintetében megkülönböztethetünk alapvető biológiai motívumokat, amelyek a test fiziológiai szükségleteihez kapcsolódnak úgy, mint a szomjúság, vagy az éhség, valamint magasabbrendű, humánspecifikus motívumokat, mint például a teljesítménymotiváció és az elismerés utáni vágy (Krasz, 2007). A motiváció fogalmát kétféleképpen is használjuk, egyrészt pszichológiai fogalom: belső készütségek megszervezése, másrészt pedig vezetélméleti fogalom: az ösztönzés szinonimája, amely azt a vezetői magatartást jelöli, amellyel beosztottjait a szervezeti célok elérésére készíti. A motiváció komplex jelenség, ezért nehéz megmondani, hogyan lehet másokat motiválni (Gyökér, 2001b). A következő, 4. ábra a motiváció alapmodelljét szemlélteti.



4. ábra: A motiváció alapmodellje, Forrás: Gyökér (2001a), p. 61.

Minőségi oktatásról hiába álmodunk, ha a pedagógusok motiválatlanok és az alapszintű oktatásnak nincs tétje. A pedagógusok hajdani tekintélye már a múlté; társadalmi megítélésük, anyagi helyzetük mind-mind a szellemi munkát végzők alsó szintjére sodorta őket (Varga, 2008). A pedagóguspálya hosszú távú vonzerejét a fizetés versenyképességén túl több további, nem anyagi jellegű tényező is befolyásolja. Ilyen az állás biztonsága, a rugalmas munkaidő, a pályáiv és a pályával járó lehetőségek, a kedvező nyugdíjkonstrukció, a viszonylag hosszabb szabadság, az érdeklődésnek megfelelő, önkitaljesítő munka, valamint az iskolai, munkahelyi légkör és környezet (Teachers Matter, 2005). Ezek azok a laikus számára azonnal látható motiváló erővel bíró motívumok, melyek pedagóguspályára vonzzák, és ott tarthatják az embereket.

A hatékony ösztönzési rendszer egyéni érdekekre épít és ehhez olyan irányított, tudatosan kialakított feltételeket próbál kapcsolni, melynek hatására a munkavállalóban a konkrét szervezeti célokat magában foglaló, annak teljesítésére irányuló munkavállalói érdekeltség alakul ki.



Az ösztönzésmenedzsment három alkotórészből áll, ezek:

- az ösztönzési politika: a HR ösztönzéssel kapcsolatos küldetését, alapelveit határozza meg,
- az ösztönzési stratégia: azokat a konkrét célokat határozza meg, amelyekre az ösztönzésnek irányulnia kell,
- az ösztönzési eszközrendszer, gyakorlat: azon szabályok, eljárások és módszerek összessége, amely alapján a konkrét ösztönzés megvalósul.

Mindezek mellett meg kell említeni az ösztönzési csomagot, amely az ösztönzési rendszer egyes konkrét elemeit tartalmazza. Összeállítására azért van szükség, mert az ösztönzési rendszeren belül különböző időtávú, dinamikájú és irányultságú elemek vannak jelen (Poór, 2005). Ezt az ösztönzési csomag szerepet hivatott a pedagógus életpályamodellel betölteni.

A motivációkutatások jól rámutattak arra az összefüggésre, hogy a különböző külső ösztönzők alkalmazása csak akkor lehet hatékony, ha jellegük és alkalmazásuk ideje egybeesik a velük egybehangzó belső ösztönzők fellépésével. A motivált alkalmazottakhoz, így a pedagógusokhoz is vezető első lépés annak meghatározása, hogy milyen motívumok képesek ösztönözni az embert. Motívumként szerepelhet ugyanis a munkához való pszichikus viszonyulás valamennyi érzelmi, értelmi és akarati összetevője, ha oly módon áll összefüggésben a célkitűzésekkel és törekvésekkel, hogy gazdagítja, erősíti az ember munkához kapcsolódó törekvéseit és eredményes munkavégzésre ösztönzi. A motiváló tényezők első csoportjába azok sorolhatók, amelyek már a munkába állást megelőzően kifejtik hatásukat az ember életében, ilyen a munkaszeretet, a munka megbecsülése, annak képessége, hogy örülni tudunk a jól elvégzett munkának. Ezen motiválók többsége már gyermek- és serdülőkorban a szocializáció során kialakul az emberben. A másik csoportba azok tartoznak, amelyek a pályaválasztás



során fejtik ki hatásukat, ide sorolható az egyén személyi alkalmassága a választott foglalkozásra, illetve ennek kialakulása a tanulás és a begyakorlás során. A személyi alkalmasságon alapszik a dolgozó magabiztossága, hogy otthonosan mozog az adott szakterületen, amely a továbbiakban meghatározza munkakedvét és teljesítményét (Bálint és Murányi, 1973).

2.4.1 Motivációelméletek

Daniel Pink a *Motiváció 3.0* című könyvében (2010) a következőket írja:

„A legsikeresebb emberek nem közvetlenül a hagyományos értelemben vett sikerre hajtanak. Keményen dolgoznak, és kitartanak nehéz időkben is, mert megvan bennük a vágy, hogy maguk irányítsák az életüket, hogy megismerjék a világot, amelyben élnek, és hogy valami maradandót alkossanak.” Szerinte a motivációnak három alkotóeleme van:

- önállóság – a vágy, hogy kezünkbe vegyük a saját sorsunk irányítását, tehát minél nagyobb fokú szabadságunk legyen annak meghatározásában, hogy milyen feladaton, mikor, hogyan és kivel dolgozunk;
- szakmai igényesség – belső készítés, hogy valami számunkra fontos dologban egyre jobbak legyünk, annak mesterévé váljunk, melyhez elengedhetetlen, hogy képességeinket korlátlanul fejleszthetőnek gondoljuk és meglegyen bennünk a hajlandóság a komoly erőfeszítésre és az elszánt gyakorlásra;
- céltudatosság – a vágy, hogy amit csinálunk, azt valami nagyobb dolog szolgálatában tegyük, mivel láthatóan a profitmaximalizálás, bár igen erőteljes motiváció, nem ad elegendő lendületet sem a szervezetnek, sem az egyéneknek.



Ezért az ő motivációjukat inspirálni kell, arra célszerű törekedni, hogy ne romboljuk le a meglévő belső motivált állapotot, azaz megfelelő körülményeket kell teremteni a munkavégzéshez.

Vroom elvárás-elmélete (expectancy theory) arra épít, hogy az egyén azért tesz valamit, mert úgy gondolja, hogy tette eredménye közelebb fogja őt vinni valamilyen kívánt célhoz, ami számára vonzó.

Az alapképlet Vroom szerint: $\text{motiváció} = \text{vonzerő (valence)} \times \text{elvárás (expectancy)}$, ahol:

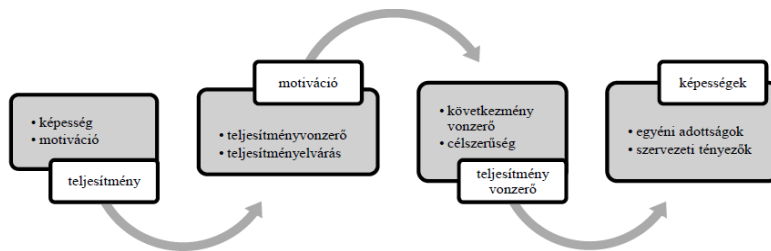
- **vonzerő** (valencia, vegyérték, jutalom) – a jutalom iránt érzett vágy erőssége (Mit kapok?)
- **elvárás** (teljesítés) – annak a meggyőződésnek az ereje, hogy a törekvés a feladat végrehajtásához vezet (Mit kell tennem érte?)
- **célravezetőség** (instrumentalitás, hit) – annak a meggyőződésnek az ereje, hogy a feladat végrehajtása után a vágyott jutalmat megkapja az egyén (Megkapom?)

A vonzerő, az elvárások, illetve a célravezetőség fogja meghatározni az egyén törekvéseinek a mértékét, ami teljesítményét növeli vagy csökkenti. A kapott jutalmak értékelése a motiváló erők hármasságát fogja alakítani – a nem megfelelő jutalom csökkenti a vonzerőt, a meg nem kapott, bár megérdemeltnek érzett jutalom az elvárást rombolja le, míg a kívánt jutalom rendszeres elmaradása a célravezetőséget semmisítheti meg. A motiváció tehát a vonzerők, elvárások és célravezetőségük eredője, az az erő, amely az egyént céljai felé hajtja (Koronváry, 2005).

Az **elvárás-elmélet** gondolatmenete szerint a motiváció erőssége & munkavállaló három hiedelmén alapozódik:

- „hisz abban, hogy cselekvései vonzó jutalmakhoz vezetnek (teljesítmény – következmény – várakozás);
- hisz abban, hogy ez a jutalom fontos számára (következmény – vonzeró);
- hisz abban, hogy képes az elvárt szinten teljesíteni (erőfeszítés – teljesítmény - várakozás).”

Ennek az elvárás-elméletnek a logikai rendszerét mutatja az 5. ábra.



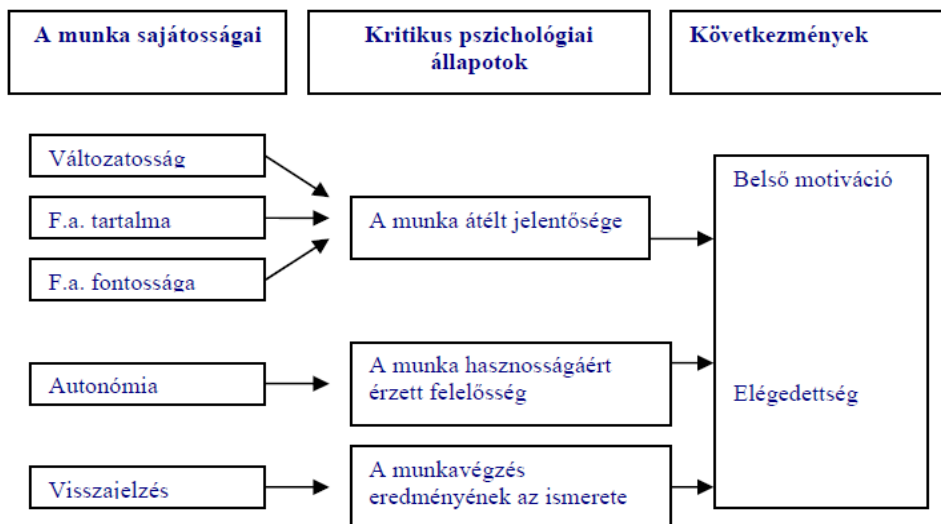
5. ábra: Az elvárás-elmélet logikai rendszere, Forrás: Kissné (2013), p. 19.

Frederick Herzberg azt állítja, hogy a motivációs tényezők (eredményesség, előmenetel, elismerés, növekedés, felelősség, a munka maga) csak és kizárólag akkor hatnak, ha a higiéniai feltételek (fizetés, beosztás, szervezeti politika, biztonság, ellenőrzés, munkakörülmények) adottak. A higiéniai feltételek hiánya lázadást vált ki, biztosításuk azonban önmagában nem motivál. A motivátorok önmagukban nem érvényesülhetnek (Seung, 2005).

Hackman és Oldham modellje

Hackman és Oldham - Herzberghez hasonlóan - a motivált munkavégzést meghatározó, munkahelyi tényezőket taglalja. Modelljükben három kritikus pszichológiai állapotot különböztetnek meg, amelyek döntő hatást gyakorolnak az egyén munkával kapcsolatos motivációjára és elégedettségére. A három pszichológiai állapot a következő: a munka észlelt

értelmessége, a felelősség érzete és a munkatevékenység eredményeinek ismerete. Minél mélyebben éli át az egyén ezeket a pszichológiai állapotokat, annál nagyobb elégedettséggel tölti el a jól végzett munka és annál motiváltabb a munkavégzésre. Modelljük szerint öt kategóriában foglalhatók össze a legfontosabb belső munkaköri motivációs jellemzők, amelyek a pszichológiai állapotokat előidézik: a munka és a felhasználható készségek változatossága; a feladatok tartalma és azonosíthatósága; a feladatok jelentősége; az önállóság és a visszajelzés a munkáról (Krasz, 2007). Hackman és Oldham modelljét szemlélteti a 6. ábra.



6. ábra: Hackman és Oldham modellje, Forrás: Krasz, Vezetői képességfejlesztő tréning - jegyzet, p. 47.

A motivációs elméletek mindegyikének egyik legfontosabb következtetése az, hogy a külső motiválás célja az eddigi magatartásformák megváltoztatása olyan irányba, mely a szervezet, az intézmény és a társadalom számára elfogadható.



Kissné (2013) szerint a motivációnak nem csak lehetőségei, de korlátai is vannak:

- csak a pillanatnyi magatartást lehet azonnal megváltoztatni,
- az ember minden rendszeres magatartást tanulás útján sajátít el,
- a rendszeres magatartás megváltoztatása új betanulást követel meg,
- a betanuláshoz időre van szükség,
- a tanulás ideje az eredmény elismerése segítségével lerövidíthető.

2.4.2 Személyi szükségletek elmélete

Henry Murray volt az egyik olyan kutató, aki az egyének beható tanulmányozása után 20 fő szükségletet állapított meg, majd egy osztályozási rendszert alakított ki 1938-ban. A pszichológiai szükségleteket állította szembe a biológiaiakkal, ahol olyanok szerepelnek, mint az önállóság, védelem, dominancia, hatalom, teljesítmény és kapcsolatok iránti igény.

Taylor véleménye szerint a szervezet tagjainak teljesítménye nagyban függ attól, hogy a munkások milyen kapcsolatot éreznek erőfeszítésük és annak anyagi elismerése között. Ebből következik, hogy a vezető fontos feladata, hogy ennek a kapcsolatnak az érzetét fenntartsa és tudatosítsa a munkásban, hogy milyen teljesítményért milyen ellenszolgáltatás jár. Lényegében azt mondja, hogy a munkások nem igyekeznének jó munkát végezni megfelelő anyagi jutalmazás nélkül.

McGregor X-Y elmélete szerint a szervezetek nagy részének gyakorlatát a Taylor féle pesszimista motivációelmélet jellemzi. Azt feltételezi, hogy a szervezet tagjai alapvetően lusták. Ha nem húzzák-vonják őket, akkor nem is teljesítenek, ezt nevezi X-elméletnek. Az Y-elmélet szerint az emberek maguk is törekednek a jó teljesítésre, a magukban rejlő képességek kibontakoztatására (Hajós és Berde, 2007).



A Maslow-i szükséglet hierarchiát, a szükségletek egymásra épülését és sorrendiségét valójában a mai napig sem sikerült egyértelműen igazolni, bizonyítani. A kidolgozott piramismodell, a szükségletek hierarchikus, lépcsős felépítése és rendszerezése viszont nagyon jó lehetőséget kínál az emberi motiváció, a befolyásolás problémakörének elemzésére. A szükségletek hierarchiáját csak az alacsonyabb rendű szükségletek esetében sikerült igazolni és elfogadni, mint objektív tény. A magasabb rendű szükségletek személyiségfüggők, nagyobbak az egyéni különbségek. A társadalmi és kulturális környezet ezeket az igényeket jelentős mértékben befolyásolja. Tudniillik nem veleszületett természetes igények, hanem tanulás, befolyásolás révén alakulnak ki különböző külső ráhatásokra (reklám, média, divat). Ezeknek az igényeknek a kialakítása mesterségesen gerjeszhető, generálható, sőt a manipuláció lehetősége is adott (Berde, 2003). A fiziológiai szükségletek az életfolyamatok fenntartásának a területéről származnak, ilyenek az éhség, a szomjúság, a testi szükségletek. Más tudományterületről idézve a lét- és a fajfenntartás szükségleteinek a kielégítése. A biztonsági szükségletek körébe a lét, a vagyon, a személyi és az anyagi biztonságban foglalhatjuk össze legrövidebben. Mindenféle változás éppen ezeket ingathatja meg, így másképpen azt is mondhatjuk, hogy a bizonytalansági tényezők elkerülésének a vágya fogalmazódik meg ezen a szinten, amely különösen katasztrófa helyzetekben erősödik fel jelentősen. A szociális szükségleteken elsősorban az érzelmi kötődés igényét szoktuk érteni. Ilyenek a szeretet, a valahová tartozás iránti vágy, illetve a befogadás, az elismerés. A skála igen széles lehet, hiszen az egyéni életben éppúgy jelentheti az intimitásig való értelmezést, mint a nagy közösségek, például a nép elismerését. Ezzel már a következő szinthez érkeztünk, hiszen az elismerési szükségleteket, mint magasabb szintű igényt is meghatározhatjuk. Erre már akkor van reális esetben igény, ha az előbbiekkal nincs problémánk. Az egyénre vonatkoztatva például azt emelhetjük ki, amennyiben pozitív az



énképe, a magáról alkotott véleménye, akkor önbizalma van, hasznosnak érzi magát, és igényli mások megbecsülését. Ennek elérése érdekében motiváló tényező a hírnév, a presztízs, az elismertség, a példaképnek való elismertség iránti vágy, amely bennünk él, hogy mások fontosnak tartsák a jelenlétünket, véleményünket, munkánkat. Az ellenkezője az egyénnek kisebbségi érzést okoz, elesettnek, fölöslegesnek érzi magát, frusztrált, aminek a végén depresszióssá válhat, súlyos érzelmi válságba kerülhet. A piramis tetején az önmegvalósítási igényt találjuk. Az önmegvalósítás igénye személyiségfüggő, de nem független az adott kortól, környezettől, anyagi lehetőségektől. Valamelyik hiánya vagy szűkös volta még nem jelenti, hogy a személyiség nem törekszik a maga területén a tökéletességre, az egyediségre, az esztétikai szépségre vagy lehetőségeinek határáig például újításra (Hajós és Berde, 2007).

Nem vitatható az anyagi megbecsülés, ösztönzés fontossága az egyén, a pedagógus számára. Megfelelő anyagi juttatás nélkül kivitelezhetetlen az önmegvalósítás, ha a pedagógus megélhetési gondokkal kell, hogy megküzdjön hónapról hónapra. A pedagóguspályával járó „kiváltságok”, mint például a hosszú szünidő csak az anyagi megbecsülés után játszhat szerepet a pedagógus motiválásában.



2.5 A pedagógusok munkája, mint az oktatás minőségének kulcsa

Az oktatás sikerének a kulcsa a megbecsült, motivált, kiváló pedagógus. A pályájáért és tárgyáért lelkesedő pedagógus csodákra képes.

Sólyom László korábbi köztársasági elnök által felkért Bölcsek Tanácsának álláspontja, amelyet a *Szárny és teher* című tanulmánykötet tartalmaz.

A legjobban teljesítő oktatási rendszerek közös jellemzője, hogy felismerték a tanítás minőségének a tanulás minőségére gyakorolt hatását. A tanítás minőségének, a tanári munka hatékonyságának vizsgálatára koncentrááló kutatások kimutatták, hogy a jól oktató tanárok diákjai gyorsabban sajátítják el a tananyagot, mint akiket gyengén teljesítő pedagógus tanít. Az USA egyes államaiban zajló kutatások a tanulói teljesítmény terén mérhető különbségeket regisztráltak attól függően, hogy a gyerekeket megfelelően felkészült és kompetens tanár tanította-e. Átlagos nyolcéves iskolásokat alapul véve, a teljesítménykülönbség akár 50 százalékpont is lehetett a jól teljesítő tanár diákjai javára a gyengébb minőségű munkát végző pedagóguséival szemben (McKinsey & Company, 2007).

Nemzetközi összehasonlító elemzések sora mutatott rá arra, hogy a tanulói teljesítmények és általában az oktatás színvonalának javításához arra van szükség, hogy jó képességű, felkészült tanárok tanítsanak az iskolákban, és a legjobb tanárok hosszabb távon is a pályán maradjanak. Az elmúlt évtized kutatási eredményei meggyőzően bizonyították, hogy a diákok iskolai teljesítményét az oktatáspolitikai által is befolyásolható tényezők közül elsősorban a tanári munka minősége határozza meg (Darling és Hammond, 1999).

Bander és szerzőtársai (2015) kimutatták, hogy a tanulói eredményesség alakulásában a magyar középiskolákban is jelentős súllyal esik latba a tanár



munkája, szakmai, pedagógiai felkészültsége, valamint megfelelő motiváltsága. A tanári tényező, a tanárok által termelt hozzáadott érték fontosságát valamennyi interjúalany hangsúlyozta, ugyanakkor a tanítás színvonalának növelése kapcsán számoltak be a legtöbb nehézségről is. Sági és Varga (2011) úgy fogalmazott: a diákok iskolai teljesítményét leginkább a pedagógusi munka minősége határozza meg. A tanulási-tanítási környezet más összetevőinek – az oktatásra fordított összegek nagyságának, az osztálylétszámnak, a tárgyi felszereltség színvonalának – sokkal kisebb mértékben mutatható ki a tanulók eredményeire tett hatása.



2.6 A pedagógus hivatás

Ma Magyarországon nincs tanárhiány, de ez nem indokolja, hogy ne legyen tanárképzési politika (Nagy, 2009).

A *tanárok számítanak* címet viselő OECD-jelentésből látható, hogy a világon mindenütt meghatározó elem a kormányzatok gondolkozásában a pedagógusok ügye (Antalné et al., 2013). Nincs ez máshogy hazánkban sem. A pedagóguspályát a társadalmi, politikai és szakmai viták kereszttüzében soha nem látott mértékű érdeklődés övezi, ennek ellenére (vagy éppen ezért) az érintettek szakmai jövőképe borúlátó. Nehezen azonosulnak az előttük álló és egyre sokasodó kihívással, ami erősítheti a pályaelhagyás motivációit (Simon és N. Tóth, 2016). Magyarországon néhány évvel ezelőtt a pedagóguspálya a legstabilabb, az elbocsátásoktól leginkább védett munkaerőpiaci pozíciót jelentette. Az utóbbi néhány évben az intézményi stabilitás gyengült, az iskolabezárások, iskola-összevonások hatására megjelent, majd egyre erőteljesebbé vált a pedagógusok körében a bizonytalanság érzése (Sági és Varga, 2011). A pedagóguspálya-választási motivációkat belső és külső tényezőkre bontva (Celikoz, 2010) utóbbiakra – mint a presztízs, a munkaerőpiaci kilátások, a várható jövedelem mértéke, vagy az intézmény képzési színvonala – percepciók tényezőként tekinthetünk.

A tanárképzésre jelentkezők jellemzőit vizsgálva – a 2000-es év adatai alapján – megállapíthatjuk, hogy több mint 80 százalékuk lány, háromnegyedük gimnáziumi érettségivel rendelkezik, s valamivel több mint felüknek az érettségi eredménye közepes vagy gyengébb. Az is szembetűnő, hogy közel felük igen nehéz pénzügyi, szociális helyzetű családból jön. A jelentkezők mindössze 28 százalékának diplomás az édesapja, s valamivel kevesebb, mint harmaduk községből, másik harmaduk vidéki városból jön



(Tariska, 2001). A pedagóguspályát és más pályákat választók társadalmi háttérét összevető kutatások egy része azt találta, hogy a pedagógusképzésben résztvevő hallgatók társadalmi helyzetüket tekintve elsősorban az alacsonyabb társadalmi státuszú csoportokból kerülnek ki. Ez arra vezethető vissza, hogy a társadalom hagyományosan a pedagógusképzésnek értelmiségképző szerepet tulajdonít, ami lehetőséget teremt arra, hogy a képzést sikeresen elvégzők bekerüljenek ebbe a csoportba (Nagy, 1998a). A középiskolai pályaválasztás kapcsán érdekes összefüggések mutatkoznak az országos kompetenciamérés eredményeit megvizsgálva. A felmérés adatai alapján megfigyelhető, hogy az országos kompetenciamérésben legjobban teljesítő középiskolákban az országos átlagnál alacsonyabb azon hallgatók aránya, akik pedagógusképzésre jelentkeznek. Azokban a középiskolákban, ahol a diákok szövegértés tekintetében átlagosan teljesítenek, népszerűbb a pedagóguspálya, mint azokban a középiskolákban, ahol a diákok matematikából teljesítenek átlagosan (Paksi et al., 2015). A pedagógus szakokat választókon belül a jeles vagy kiváló tanulmányi eredményű diákok aránya kisebb (21%) a más szakokat választók körében mért 30 százalékot közelítő arányhoz (29,6%) képest. Az előbbieket között nagyobb arányban vannak jó vagy közepes tanulmányi eredményű jelentkezők. Ugyanazokat az adatokat tanulmányi átlagként számolva megállapítható, hogy a pedagógusképzésre jelentkezők harmadik évfolyamos év végi átlageredménye 3,98, míg a más szakok jelentkezőié 4,08. Ezek alapján a pedagóguspályára jelentkezők valamivel alacsonyabb tanulmányi átlageredménye figyelhető meg (Paksi et al., 2015). A végzős középiskolai tanulók az átlagosnál nagyobb arányban jelentkeznek egyházi iskolákból pedagógusképzésre, míg az alapítványi és magániskolákban erre a legkisebb a hajlandóság. A pedagógus szakok jelentkezői főként a normál tanrendű, illetve humán tagozatos osztályokból kerülnek ki, és alulreprezentáltak a matematika, a fizika, a



természettudomány és különösen az informatika tagozatos osztályok tanulói körében (Paksi et al., 2015). Regionális bontásban az észak-alföldi (17,5%) és a dél-alföldi (16,5%) régióban mért arányok térnek el pozitív irányban a 14,5 százalékos pedagógus továbbtanulási átlagtól. Negatív irányban főként az észak-magyarországi régióból továbbtanulók adatai különböznek az átlagtól, közülük csak minden tizedik tervez pedagógusképzési felsőfokú tanulmányokat (Paksi et al., 2015).

A középiskolások körében a pedagóguspálya által – más diplomás pályákhoz képest – nyújtott előnyök alapvetően a családdal való összeegyeztethetőségben és a nagyobb állásbiztonságban jelennek meg, ám ennél sokkal erősebben mutatkoznak meg a pályakép negatív oldalai: a pedagógusfoglalkozásokkal járó jövedelmi hátrány és a nehezített karrierépítési lehetőség. Több fejlett ország is azzal a problémával kénytelen szembesülni, hogy kevesebb fiatal jelentkezik pedagógusképzésre, mint ahány pályakezdőre várhatóan szükség lesz. Magyarországon ilyen jellegű hiányt nem tapasztalni (Veroszta, 2012). A napi sajtó azonban hazánkban is pedagógushiányt vetít előre, alapozza ezt a rengeteg közigálláson a közszféra állásportálján (kozigallas.gov.hu) fellelhető pedagógus álláshirdetésre (2019. augusztus 26-án 1055 pedagógus álláshely volt meghirdetve) és arra, hogy 2015 és 2019 között több mint 9 300 pedagógus tűnik el az oktatás rendszeréből (KIR-STAT).

Napjainkban egyetértés van abban, hogy a tanárokat ki kell képezni a feladataikra, ennek a felsőoktatásban kell megtörténnie. Tartalmát tekintve négy részből állítható össze egy képzési program a szaktanárok esetében. Ezeket diszciplináris tudásnak, metodikai tudásnak, pedagógiai és pszichológiai tudásnak, illetve gyakorlati, cselekvő tudásnak nevezhetjük. Arról tehát nincs is vita, hogy valamennyi szükséges, de az arányokat, mértéket, sorrendiséget és hasonlókat illetően igen eltérőek a vélekedések. A



szaktanár szerencsés esetben mindezekkel a tudáselemekkel rendelkezik. Diszciplináris műveltsége révén tudja mit, milyen műveltséget kell közvetítenie. Metodikai műveltsége révén tudja hogyan és mindezt miért kell tennie. Végül meg tudja tenni. Pedagógiai értelemben adekvát módon tud cselekedni (Brezsnyánszky, 2009). A pedagógusképzés minőséget két fő tényező határozza meg. Egyrészt függ attól, hogy mennyire motiváltak és tehetségesek a hallgatók, másrészt attól, hogy a pedagógusképző intézményekben mire, hogyan, milyen hatékonysággal képeznek. A sikeres és eredményes oktatási rendszerrel rendelkező országok már a képzésre történő jelentkezéskor szelektálnak. A cél az, hogy a pályára leginkább alkalmas, legjobb képességű és legerősebben motivált diákok nyerjenek felvételt. Erre csak akkor van lehetőség, ha nem mutatkozik hiány az érdeklődő hallgatókból. A pedagógusképzésnek és pályának tehát megfelelően vonzóan kell lennie ahhoz, hogy versenyezni tudjon más képzésekkel, pályákkal (Sági és Ercsei, 2012). A tanári munka olyan önreflexív magatartási formát igényel, amelynek képviselői átgondolják elméleti ismereteiket és gyakorlati tapasztalataikat, majd a szaktárgy tapasztalt művelőinek segítségével, támogatásával mindezek fényében eldöntik, milyen változtatásokkal javítsanak saját eddigi tanítási gyakorlatukon (Teachers Matter, 2005). A tanári felkészültség javítására irányuló törekvések többnyire új tudás- és szerepfelfogásra épülnek. A pálya egyre inkább az egész életen át tartó tanulási képesség- és attitűdrendszerit igényli, amelyeknek a tanári alapképzés csak az alapjait fektetheti le. Emiatt az egyes országok általában arra törekszenek, hogy magas szintű szakmai támogatást nyújtsanak a pályakezdő tanárok számára, karrierjük későbbi szakaszában pedig folyamatos lehetőséget és ösztönzést kapjanak szakmai fejlődésükhöz (Teachers Matter, 2005).



Ahogy már említettem hazánkban is mutatkoznak negatív, önszelektív hatások. Azok jelentkeznek pedagógusképzésre, akiknek rosszabbak a középiskolás tanulmányi eredményeik (Varga, 2007). A negatív önszelektív hatás Magyarországon a pályára állást tekintve is megfigyelhető. A kutatások arra mutatnak rá, hogy a diplomát szerzettek közül nagyobb valószínűséggel helyezkednek el tanári pályán azok, akik a képzés során gyengébb teljesítményt nyújtottak; végül a végzést követő 5. és 6. évben is a rosszabbul teljesítőket találjuk nagyobb valószínűséggel a tanári pályán, mivel a jobb képességűek hagyják el inkább a közoktatás világát (Varga, 2007).

A pályaelhagyás szempontjából kritikus időszak az első három év: alapvetően ekkor dől el, hogy a fiatal egész életére elköteleződik-e a katedra mellett, vagy inkább más területen keresi a boldogulását (Achinstejn, 2006). A gyakorló pedagógusok szerint hivatásuk soha nem volt annyi kritikának kitéve, mint napjainkban. A szerteágazó feladatkörből származó napi elvárásoknak való megfelelés egyre nyomasztóbban hat az egyénre, ami hátráltatja hosszú távú elképzeléseinek megvalósításában. A hatékony oktatást áhító társadalmi igényektől kezdve a tanulókért versengő, már-már direkt marketing számba menő iskolai programokig minden felelősség a pedagógusokra hárul, ugyanakkor a tanulók személyiségének, műveltségének fejlesztésével, a jövő generációjának testi és szellemi megalapozásával kapcsolatos folyamatos (ön)képzési kihívásokról kevés szó esik úgy társadalmi, mint egyéni szinten (Simon és N. Tóth, 2016). Az óvodapedagógusok általában pozitívabban élik meg saját pedagóguslétüket, kevésbé fontolgatják a pályaelhagyást (talán lehetőségük is kevesebb volna erre), a tanítók és tanárok között általában nincsenek markáns különbségek, a szakoktatók pedig sajátosan polarizált csoportnak tűnnek, egyszerre elégedettek és elégedetlenek szakmai kondícióikkal, aminek magyarázatát csak részben tartalmazzák a kutatási adatok (Chrappán, 2011).



Lényeges e tekintetben a tapasztalt tanárok segítségnyújtása, a mentorálás, amely - a pályakezdő önállóságát meghagyva - folyamatos segítségnyújtást jelent az első év(ek) során. Korábbi hazai kutatások szerint Magyarországon is jelentős traumaként élük meg a fiatal pedagógusok a pályakezdés időszakát, a kezdeti kudarcok és a pályaelhagyás közötti összefüggésről viszont nem rendelkezünk megfelelő empirikus tudással (Nagy, 2004). A mentornak nemcsak jó szerepmodellnek kell lennie, hanem megfelelő segítségnyújtására is szükség van ahhoz, hogy a kezdő tanár rátermett szakemberré válhasson. Értenie kell a fiatal hallgatók és a felnőttek tanításához egyaránt (Teachers Matter, 2005). A pályaelhagyó fiatal tanárok többsége elhagyja az oktatási szektort és máshol helyezkedik el. A legstabilabban a 41-50 éves pedagógusok maradnak a pályán, az összes többi korcsoporthoz tartozó tanárok nagyobb valószínűséggel kerülnek más állásba, vagy nem foglalkoztatott státuszba (Varga, 2013). Történhet ez azért, mert nincs pályáiv, gyakran megtörik a karrier, ennek okai a társadalmi megbecsültségben keresendők.



2.7 A magyar pedagógusok bérezése

A tanári pálya választásában kulcsszerepet tölt be a tanárok relatív kereseti helyzete és annak változása (Dolton, 1990). Magyarországra vonatkozóan Varga (2007) azt találta, hogy a tanárképzés választásakor és a felsőfokú végzettség megszerzését követően a tanári pályára lépés eldöntésében meghatározó szerepe van annak, hogy mennyit keresnek a pedagógusok a többi diplomáshoz képest. Magyarországon a pályakezdő tanárookra mutatta ki, hogy a tanári pályára lépő fiatal tanárok a pályára lépést követő első három évben a magasabb kereseti lehetőségek miatt hagyják el a tanári pályát, és hogy e döntésekben szelekciós hatás érvényesül, a jobb képességű, magasabb alternatív kereseti lehetőségekkel rendelkező pályakezdő pedagógusok lesznek pályaelhagyók. Magyarországon a rendszerváltozást követően nagyon rövid idő alatt zajlottak le jelentős változások, amelyek nagy hatással voltak a tanári munkaerőpiacra is. Ezek közül az egyik legfontosabb, hogy 1990 és 2002 között a közalkalmazotti béremelésig a tanárok relatív kereseti helyzete rohamosan romlott, hasonlóan a közszféra más ágaiban foglalkoztatottak relatív kereseteihez (Varga, 2007).

A 2002. évi közalkalmazotti béremelés hatásáról Varga (2013) azt állítja, hogy a közalkalmazotti béremelés átmenetileg a pályán tartotta a fiatal tanárokat, de a hatás egy-két év alatt eltűnt. Heneman és Milankowski (1999) szerzőpáros úgy fogalmazott, hogy a pedagógus-bértábla a tanításban töltött idő és a főiskolán, egyetemen szerzett végzettségek alapján kategorizálja a pedagógusokat és nem a teljesítményük alapján. A különböző oktatási – gazdaságtani kutatások rámutatnak arra, hogy alig van kapcsolat a tanárok képzésének szintje és a teljesítménye között, csak a tanári pálya elején lehet kimutatni a tanárok gyakorlati idejének negatív hatását a tanuló teljesítményére.



Vannak, akik szerint a tanárokat nem lehet pénzzel motiválni, a kutatások mégis azt mutatják, hogy igenis van hatás a tanári motiváltságra (Richardson, 1999). A tanári pályán sokan azért nem tartják a teljesítménybérezést jó megoldásnak, mert szinte lehetetlen a tanári teljesítmény objektív mérése. Murnare és Cohen (1986) azt állítják, hogy a teljesítményalapú bérezés olyan helyzetekben működik csak jól, ahol világosan mérhető a teljesítmény, de – véleményük szerint – ez nem igaz a tanításra, mivel a tanulói teszteredmények önmagukban nem alkalmasak a tanárok teljesítményének mérésére. Tény, hogy anélkül, hogy megegyezésre jutnának a szereplők, hogy mi pontosan a célja a tanárok munkájának és az iskolának, a teljesítménybérezés nem alkalmazható (Johnson, 1984).

A tanárok teljesítményalapú bérezésének ellenzői elsősorban a teljesítménymérés nehézségeit emelték ki. A kutatók nagy része a foglalkozás jellegéből adódóan nem támogatja a tanárok teljesítménybérezését, mivel a teljesítménynek nagyon sok dimenziója van. A tanári pálya esetén pont a teljesítmény nem megfelelő dimenziói mérhetőek a legegyszerűbben (Storey, 2000). Amellett, hogy található bizonyítékok arra vonatkozóan, hogy a teljesítménybérezés javítja a tanárok motivációját, megfelelő jelölteket vonz a tanári pályára, és segít a jó minőségű tanári kar megőrzésében. Több helyen dokumentálva van, hogy a bérrendszer nem teljesíti be a hozzá fűzött reményeket és nem kívánt következményekkel jár.

A jelentősebb béremeléseket, hosszú „elhanyagolási” időszakok követik. Az ágazati elhelyezkedési mintákból úgy tűnik, hogy a pedagógusképzés egyes típusai nem igazán konvertálhatóak – különösen igaz ez valószínűleg az óvó- és tanítóképzés, valamint a természettudományi főiskolai végzettségek esetében (Polónyi, 2004). Nem történt ez máshogy a 2002-es bérrendezést követően sem, egészen a pedagógus életpályamodell 2013 szeptemberében történt bevezetéséig (Szondi, 2016).



2.8 A köznevelési reform

A magyar oktatásirányításban 2010-től kezdődően jelentős átalakulási folyamat indult meg, melynek két központi elemét az iskolafenntartás és – finanszírozás képezi (Szabó, Fehérvári, 2013). A közoktatás fenntartási, irányítási és finanszírozási rendszere a 2011-es CXC. köznevelési törvény nyomán a megelőző időszakhoz képest radikálisan átalakult. Korábban a közoktatási rendszer önkormányzati felelősségi és fenntartási körbe tartozott, amelynek működéséhez az állam normatív, majd a 2000-es évek első évtizedének második felében képlet szerinti finanszírozással járult hozzá. A 2011-től érvényesülő új oktatáspolitikája nyomán 2013-tól a közoktatás állami felelősséggé vált. Az addigi önkormányzati fenntartású intézmények állami fenntartásba kerültek, azóta ezeket a feladatokat egy akkor létrehozott intézmény (Klebsberg Intézményfenntartó Központ, KLIK, illetve annak Tankerületi Központjai) látja el. A normatív, illetve képlet szerinti finanszírozás ezzel párhuzamosan megszűnt, s helyére input finanszírozás lépett, azaz az alkalmazott pedagógusok és egyéb alkalmazottak bérét, az egyes intézmények (intézményrészek) közműdíjait és a dologi kiadásokat az intézményfenntartó központ tervezi és finanszírozza (egészen pontosan a béreket a Kincstár finanszírozza a központ bérfeladása alapján). Ezzel lényegében az egyes intézmények önálló költségvetése megszűnt, mint ahogy önálló gazdálkodási döntéseik is (Polónyi, 2017). Az iskolák intézményi-jogi-finanszírozási környezete az utóbbi években földcsuszamlásszerűen átalakult: 2010 óta megugrott az egyházi fenntartású iskolák aránya (Hermann és Varga, 2016). A köznevelés rendszerének államosítása többféle kormányzati érdeket szolgál. A köznevelés rendszere a legnagyobb ellátórendszer, amelynek éves költségvetése megközelíti az ezermilliárd forintot, és közel kétszázezer embert foglalkoztat (Szüdi, 2014).



A helyi önkormányzatok kötelező köznevelési feladatai közé már csak az óvodai ellátás tartozik. Hasonló átalakulás zajlott le más humán közszolgáltatások terén, így például az egészségügyben, valamint a helyi közüzemi szektorban is jelentősen megerősödött az állami befolyás (Horváth és Péteri, 2012). A központi bérfinanszírozás a közoktatási kiadások négyötödét kitevő bérköltéseket kiemeli a helyi költségvetésből és közvetlenül finanszírozza azokat. Egységes szabályok szerint történik a bérek megállapítása és központilag garantált a kifizetés, ami nyilvánvalóan csökkenti a helyi és intézményi önállóságot. Mivel a bérek és járulékaik teszik ki a közoktatás költségeinek túlnyomó részét, a pedagóguslétszám a rendszer finanszírozhatóságának kulcsa (Péteri, 2014).



2.9 Az életpályamodell

A hazai pedagógusminősítési rendszer kidolgozását a nemzetközi tapasztalatok feltáró vizsgálata előzte meg, amelynek alapvető célja tíz ország (Anglia, Finnország, Franciaország, Hollandia, Németország, Olaszország, Románia, Spanyolország, Svédország és az Amerikai Egyesült Államok) gyakorlatának és tapasztalatainak összevetése volt, amely alapján ki lehetett dolgozni a magyar köznevelés és pedagógiai kultúra számára leginkább célravezető minősítési sztenderdeket (Falus, 2011). Az uniós tagországokban a tanári életpályamodell egyes elemeinek alkalmazása már egy hosszú távú, stabil, kiszámítható oktatási stratégia állomása. A tagállamon belüli, nemzeti oktatáspolitikai legfontosabb feladata az iskolai értékrend javítása, mely a pedagógusok felkészültségének növelése, társadalmi megbecsülésének és tekintélyének helyreállítása nélkül nem képzelhető el (Szondi, 2016).

E folyamatokhoz illeszkednek a magyar közoktatásban a közelmúltban lezajlott fejlesztési átalakítások. A pedagógushivatás megerősítését és hatékonyabbá tételét célozta a megfelelő motivációt jelentő, kiszámítható életpályát biztosító „pedagógus életpályamodell” bevezetése. Ezt megelőzően, a szakfelügyeleti rendszer 1985-ös megszüntetése óta a pedagógusmunka minőségét az iskola vezetője ítélte meg, nem volt semmilyen külső kontroll, az értékelés rendkívül nagy diverzitást mutatott. A magyar pedagógusok munkaterhelése jelentős különbségeket mutatott az iskolák között és iskolán belül is, de a minőségi munka elismerésének anyagi és nem anyagi eszközei is meglehetősen szűkösek voltak.

A 2013. szeptember 1-jétől bevezetett pedagógus előmeneteli rendszer célja a pedagóguspálya vonzóvá tétele, a legjobb pedagógusok pályán tartása, a minőségi munka anyagi és nem anyagi honorálása, a pedagógusok motiválása, a kiszámíthatóság, az oktató-nevelő munka értékelésében



országosan egységes rendszer kialakítása, a pedagóguspálya presztízsének növelése, és végső soron a pedagógus hivatás megerősítésén keresztül a köznevelési rendszer minőségének javítása volt (2011. évi CXCV. törvény; 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet, OH 2013).

A döntéshozók deklarált szándéka szerint a magyar pedagógus-előmeneteli rendszernek kiemelt célja, hogy a magasabb minőségű munkát végző pedagógusok számára a kiemelt anyagi megbecsülésen túl lehetővé tegyék a magasabb presztízsű és/vagy nagyobb szakmai önmegvalósítást biztosító feladatok ellátását. Cél, hogy minden pedagógus számára biztosítsák azt a fejlesztő értékelést, amelynek eredményeképpen – a minőségi munkájuk elismerése mellett – a pedagógusok szakmai fejlődésének támogatásával és motiválásukkal pozitívan befolyásolják az egyének és az intézményi közösségek munkájának színvonalát, a közoktatás egészének minőségi javulását (Sági, 2015).

2.9.1 Az életpályamodell felépítése, kategóriái

Gyakornoki időszak

A pedagógus életpálya első szakasza a mindenki számára kötelező, mentor által támogatott gyakornoki időszak, amely minősítő vizsgával zárul. A pályakezdő, gyakornoki szakasz 2 évig tart, és legfeljebb két évvel hosszabbítható meg. A minősítés kritériumrendszerét a Pedagógus I. sztenderdben leírt pedagóguskompetenciák határozzák meg. Aki megfelel a vizsgán pedagógusi kinevezést kap és továbblép az életpálya Pedagógus I. szakaszába. Aki másodszorra sem felel meg a minősítővizsgán, nem nevezhető ki. Ha a megismételt minősítővizsgán a gyakornok „nem felelt meg” minősítést kap, jogviszonya az adott intézményben a törvény erejénél fogva megszűnik.



Pedagógus I.

A gyakornok a sikeres minősítővizsgát követően Pedagógus I. fokozatba lép. A vonatkozó rendelet szerint a Pedagógus I. fokozatban lévő pedagógus következő minősítésének legkorábban a fokozatban töltött 6. évet követően, de legkésőbb a 9. év során kell megtörténnie.

Pedagógus II.

A Pedagógus II. fokozatba lépés feltétele a legalább 8 éves pedagógusi gyakorlat és a pedagógus kompetenciáinak meghatározott szintű fejlettségét elismerő minősítés.

Ha a pedagógus szeretne továbblépni egy magasabb fokozatba, annak is megvan a lehetősége mind a Mesterpedagógus, mind a Kutatótanár fokozat elérésével.

Mesterpedagógus

A mesterpedagógusi fokozatot legkevesebb 14 év szakmai gyakorlat után lehet elérni. A mesterpedagógusi fokozatba kerülés további feltétele a pedagógus szakvizsga és a második minősítés megszerzése. A mesterpedagógusi és a kutatótanári fokozatokba való továbblépés tehát nem kötelező. A minősítés alapját a pedagógus általános pedagógusi kompetenciáinak megfelelő szintű fejlettsége mellett a pedagógus által meghatározott speciális szakmai feladatokhoz kapcsolódó kompetenciák és az e téren végzett tevékenység eredményességének igazolása képezi.

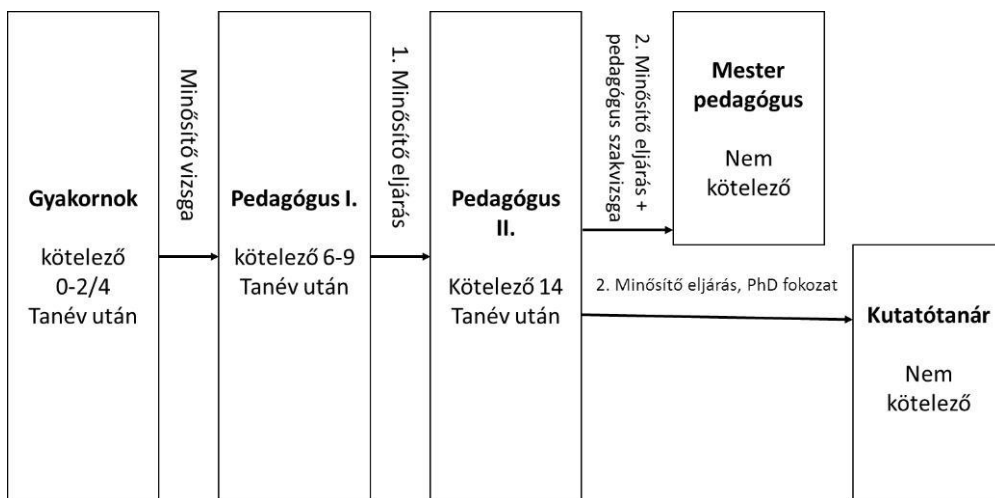
Kutatótanár

Kutatótanár fokozatba kerülhet az a Pedagógus II. vagy Mesterpedagógus fokozatba besorolt pedagógus, aki a munkaköre ellátásához szükséges végzettséghez és szakképzettséghez kapcsolódó szakterületen szerzett tudományos fokozattal rendelkezik, rendszeres szakmai publikációs

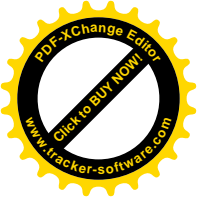
tevékenységet folytat. A fokozat elérésének további feltétele a legalább 14 éves szakmai gyakorlat. A minősítési eljárás során kiemelt szerepet kapnak a tudományos munka elvégzésére és a kutatási eredmények felhasználására vonatkozó dokumentumok (Antalné et al., 2016).

Ahogy Karolinyné és Poór (2010) fogalmaztak: a méltányos, fair viszonyok kialakítása jelenti a biztonságos és egészséges munkakörülmények megteremtését, az alkalmazottak elégedettségének folyamatos javítását. A költségvetésből jelentős összeget szántak, szánnak az életpályamodell bevezetésére és működtetésére, melynek segítségével a dolgozók jövedelme szinte minden esetben növekedett.

A 2011. évi CXC. törvény által beiktatott pedagógus életpályamodell felépítését mutatja a 7. ábra.



7. ábra: A pedagógus életpályamodell felépítése, Forrás: 2011. CXC. tv., saját szerkesztés, 2018.



2.9.2 Az életpályamodell fogadtatása

A korábban ismertetett szándékokkal ellentétben, a pedagógusok elsöprő többsége (75-80%) elsősorban nem előrejutási vagy szakmai támogatási lehetőségként éli meg a pedagógus életpályamodellt, hanem inkább külső szakmai ellenőrzésként és nyomásként értékelte nemcsak az indulás évében, de egy évvel a bevezetését követően is. Ennek magyarázata lehet, hogy a pedagógusok általános és stabil jellemzője a gyakori oktatási reformokkal szembeni szkepticizmus és passzív ellenállás, a viszonylagos autonómiájuk megőrzésére való törekvés (Nagy, 1998b), és az is, hogy az egyéni karrierív iránti igény még (vagy már) nem alakult ki a pedagógusokban.

Az életpályamodell bevezetését követően a pozitív beállítottságú pedagógusok sokasága mozdult meg: új képzettségeket szerzett, valamelyest változtatott tevékenységének struktúráján, hangsúlyokat helyezett át – felkészítette magát a változásra, vagy már meg is tette az első lépéseket e felé (Sági, 2015).

Tény, hogy az előmeneteli rendszer jelentette anyagi gyarapodás esélye növeli a pedagógusok érdeklődését a felsőoktatási képzések iránt, de ez a figyelem – bizonyítottan – a rövid idejű (2–4 féléves) képzésekre irányul (Simon és N. Tóth, 2016). Már az első évben viszonylag jól körülhatárolható típusai bontakoznak ki a megcélzott pedagógus-karrierutaknak. A pedagógusok egy kis csoportja már elindult az új karrierpályáján, a fiatalabbak egy része is megtette az ehhez szükséges előkészületeket, míg egy viszonylag nagy csoport passzív szemlélőként éli meg az eseményeket, az életpályamodellben csak a fizetésemelés lehetőségét és a külső ellenőrzés korlátját látja. Nincs összefüggés az életpályamoddellel kapcsolatos általános (pozitív vagy negatív) beállítódás és a karrier-típusokhoz tartozás között –



nagyon negatív általános beállítódás mellett sem ritka az erőteljes hierarchikus karrierstratégia (Sági, 2015).

A **pozitív beállítódásúak** úgy látják, hogy az életpályamodell lehetőséget nyújt számukra a szakmai előrehaladásra, szakmai támogatást, szakmai értékelést, visszajelzést, továbbképzési lehetőséget jelent, magasabb teljesítményre sarkall, a minőségi munka nagyobb anyagi elismerését eredményezi, és javítja a pedagóguspálya társadalmi megbecsülését. Minél fiatalabb valaki, annál valószínűbb, hogy pozitív az életpályamoddellel kapcsolatos beállítódása. Ezen túlmenően az óvodapedagógusok és a kollégiumi nevelőtanárok is nagy valószínűséggel e típusba tartoznak.

A **negatív általános beállítódásúakra** ezzel szemben az jellemző, hogy az életpályamodell egyfajta külső nyomásként élik meg, ami egyben újabb munkaterheket is jelent fokozott szakmai ellenőrzéssel és magában rejti a könnyebb elbocsátás veszélyét is. E beállítódás gyenge összefüggést mutat az életkorral (a fiatal középkorúak inkább hajlamosak ide tartozni) és az általános iskolai tanítói vagy tanári feladatkörrel (Sági, 2015).

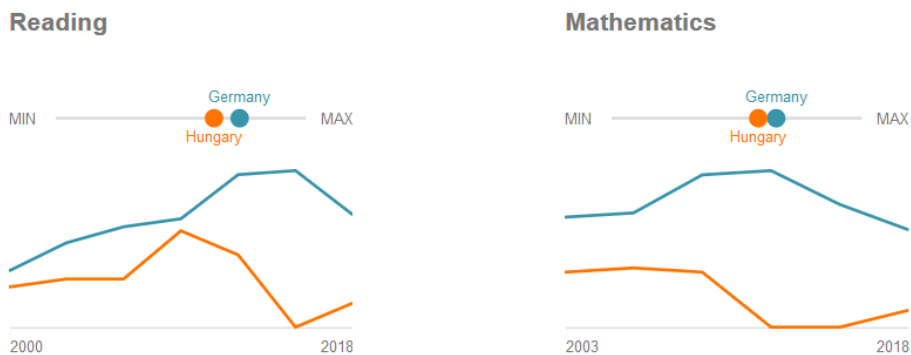
A pedagógus életpályamodell egy dinamikus rendszer Európában nagyon sok belső elemmel, amelyek mindegyikének megítélése eltérő lehet, tehát amennyiben a működtetés gyakorlati tapasztalatai, illetve a szemléletben vagy a kontextusban bekövetkezett változások hatásán bármelyik elem esetében revízióra kerülne sor, az a rendszer többi elemének módosítását követelheti meg. A pályamodell maga is csak az egész pedagógiai rendszer összességében értelmezhető, ezért túldimenzionálására veszélyes lehet. Önmagában egy ilyen rendszer bevezetésétől nem várható az oktatás összes problémájának megoldása, de nagyban hozzájárulhat a fejlődéshez (Szondi, 2016).

2.10 Nemzetközi kitekintés

2.10.1 A német oktatási rendszer

Németország a világ negyedik vezető gazdasága, sok tekintetben követendő példa hazánk számára. Ezért vizsgálom a német oktatási rendszert, mint egy lehetséges jó, követendő példát. Kétségtelen, hogy a német iskolarendszer és a módszertani hagyományok hosszú időn keresztül hatottak a magyar oktatásra (Habók, 2015). Jogosan gondoljuk, hogy megfelelő oktatási rendszer nélkül Németország sem tarthatna ott, ahol tart. Megnéztem, hogy a korábbi években Németország diákjai hogyan teljesítettek a PISA-felméréseken.

A 8. ábra szemlélteti a PISA-felméréseken vizsgált kompetenciák alakulását hazánkban és Németországban.



8. ábra: A magyar és német PISA-eredmények alakulása,
Forrás: PISA 2018 (online)

Az ábrából jól látható, hogy Németország mindkét kompetenciaterületen jelentősen megelőzi hazánkat. Az is látszik, hogy a német oktatási rendszer is kihívásokkal küzd, hiszen a szövegértés és a matematikai kompetenciák terén egyaránt romló tendencia figyelhető meg. Oktatáskutatók ezt a jelenséget a német oktatási rendszerbe beáramló külföldi, migráns tanulók gyengébb képességeivel, német nyelvi problémájukkal magyarázzák. Hazánk esetében bizodalomra adhatnak okot a 2018. évben végzett vizsgálatok.



2.10.2 A német oktatási rendszer felépítése

A kívülről egységesnek tűnő német oktatásrendszer valójában kétszintű, egyben tartományi és szövetségi rendszer. A minőségi cél egységesen megfogalmazott és elfogadott, de a tartományok között több vonatkozásban is eltérések mutatkoznak. Ilyen az iskolarendszer felépítése, a tanárképzés vagy a tanítási szünetek. A német iskolarendszer tanulmányozásához és elemzéséhez időre és türelemre van szükség, hisz tulajdonképpen nincs is „német” iskolarendszer: a szövetségi köztársaságban 16 önálló tartomány van saját iskolarendszerrel. Működésük általános törvényi szabályozása központi, de minden tartománynak megvan a saját jogi szabályozása is, melyek között jelentős különbségek vannak. Az oktatás – és minden ezzel kapcsolatos terület, például a tankönyvek kiválasztásának folyamata is (Hartung, 2014) – tartományonként eltérő képet mutat, mivel az egyes tartományok hatáskörébe tartozik, hogy hogyan szervezik azt. A szinte áttekinthetetlen típusú közoktatás számos problémát generál, ha a tanárképzés felől nézzük, de a gyermekek eredményessége felől sem jobb a helyzet. A PISA-mérések azt mutatják, hogy a rendkívül szétagolt rendszer nem segít a gyermekek eredményességének növelésében. A tartományi miniszterek ennek ellenére nem nagy hajlandóságot mutatnak egy átfogó szerkezeti reform bevezetésére (Wentzel, 2002).

Az óvoda nem része a közoktatási intézményrendszernek, az óvodai nevelésben való részvétel önkéntes. A tankötelezettség 6 éves korban kezdődik. A tankötelezettség a fogyatékkal élő tanulókra is érvényes, ők a tanköteles éveket integráltan vagy számukra fönntartott intézményekben töltik el (Lohmar és Eckhardt, 2013).

A német iskolarendszer három egymásra épülő szintből áll.



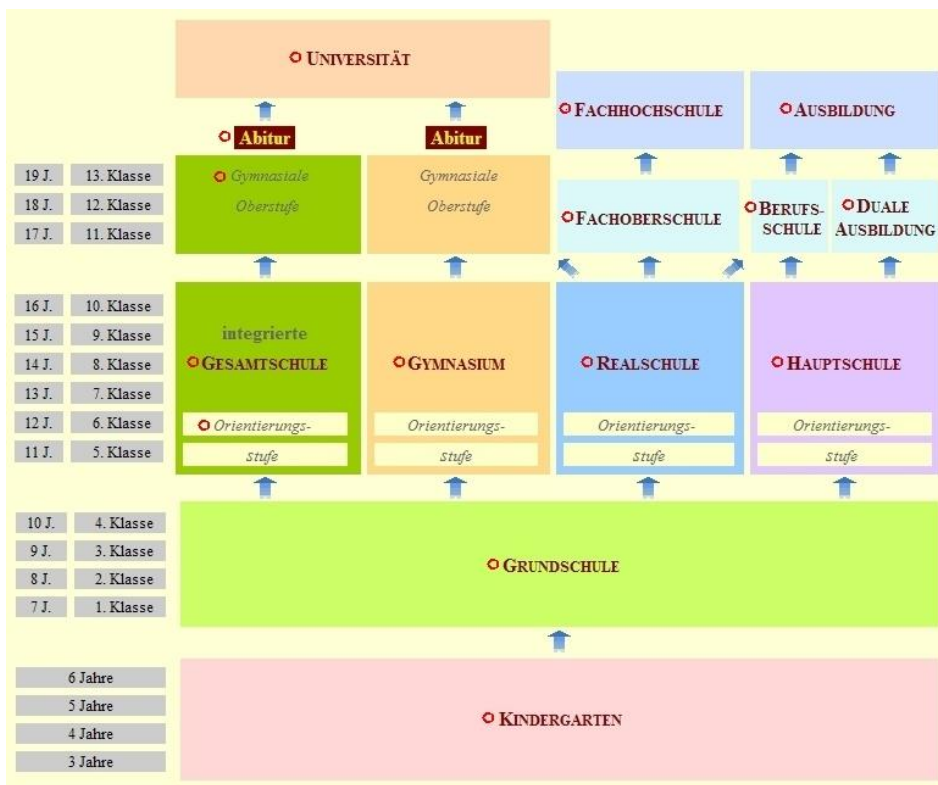
1. A rendszer alapját a 4 éves, a képességek fejlesztését és az alapkészségek kialakítását szolgáló Grundschule adja.

2. Erre épül a négy eltérő tanulási utat bejáró iskolatípus, melyek közül a pedagógusok segítségével a szülők választhatják ki gyermekük számára az ideális iskolatípust, mint továbbtanulási lehetőséget. A képzési szakasz közös jellemzője, hogy az első két év a gyerekek tudását és képességeit figyelembe vevő orientációs szakasz, amely elősegíti a tanulók későbbi tanulási útjának kiválasztását és a helyes pályaválasztását.

- Hauptschule: Az itt végző fiatalok többnyire a szakmatanulás irányába folytatják tanulmányaikat.
- Realschule: A bizonyítvány megszerzését követően a diákok szakmát tanulhatnak, de bekapcsolódhatnak a gimnáziumi oktatásba is.
- Gymnasium: Az itt folyó képzés célja a felsőoktatásba (egyetemekre) való továbblépés.
- Gesamtschule: A különböző iskolatípusok jellemzőit egyesítő képzési forma, célja a gimnáziuméhoz hasonló.

3. Oberstufe (felső-gimnázium): A kötelező iskolázási szakaszt követi. Az érettségit adó Gymnasium és Gesamtschule esetében a 11-13. évfolyamot jelenti. A képzés célja az érettségire való felkészítés. A tanulók egyéni továbbtanulási céljainak megfelelően alap és emelt szintű kurzusokon tanulhatják a választott tárgyakat (Grundkurse, Leistungskurse). Gyakoriak a tantárgyi blokkokba rendezett kurzusok. A 11. évfolyam itt is orientációs jellegű, célja a továbbtanulást segítő, megfelelő tantárgyi kurzusok kiválasztásának elősegítése.

A német iskolarendszer felépítését a 9. ábra szemlélteti.



9. ábra: A német oktatási rendszer felépítése,
Forrás: Das Deutsche Schul- und Bildungssystem (online)

Az intézményrendszer fenntartója az állam, de egyaránt léteznek alapítványi és magán fenntartású intézmények. Az intézmények működtetése azonban az önkormányzatok feladata hasonlóan ahhoz, ahogy az új köznevelési rendszer bevezetésekor hazánkban is a nagyobb településeken működött.

2.10.3 A pedagógusok keresete Németországban

Németországban nincs a magyar előmeneteli rendszerhez hasonló életpályamodell, nincs kötelező minősítési eljárás. Az egyetemi tanulmányok elvégzését követően a frissdiplomás pedagógus gyakornok lesz, mely időszak a legtöbb tartományban 2 év. Az egyetlen mérföldkő mikor a gyakornokot pedagógussá kinevezik. Ez nagyon hasonlít a hazánkban bevezetett

életpályamodell gyakornok szakaszához, kategóriájához. Ezt követően bérezése a köztisztviselői, illetve a közalkalmazotti bértábla szerint történik. A németországi pedagógusok kötelező óraszama iskolatípustól és tartományoktól függően 26-28 óra hetente (Ütöné és Virág, 2015), tehát több mint a magyar pedagógusoké. A pedagógusok munkáját szakképzett személyek segítik. Munkakörülményeik, az iskolák felszereltsége kimagaslóan jó.

A 10. ábra mutatja a német pedagógusok bérét 2018-2019-ben. A táblázat tartományonként mutatja az (A12) általános iskolai tanárok, (A13) középiskolai tanárok bruttó, illetve nettó bérét.

Tartomány	(A 12) Általános iskolai tanárok		(A13) Középiskolai tanárok	
	Bruttó (euro)	Nettó (euro)	Bruttó (euro)	Nettó (euro)
Baden-Württemberg	3.627,90	2.796,40	4.247,57	3.172,34
Bayern	3.520,58	2.729,39	4.118,82	3.095,92
Berlin	3.183,76	2.514,08	3.760,43	2.878,84
Brandenburg	3.500,12	2.716,78	3.915,21	2.973,71
Bremen	3.534,89	2.738,21	4.063,81	3.062,98
Hamburg	3.616,92	2.789,52	4.044,82	3.051,63
Hessen	3.268,62	2.568,92	3.804,54	2.905,96
Meckleburg-Vorpommern	3.279,19	2.576,05	3.670,00	2.823,22
Niedersachsen	3.496,08	2.714,28	3.921,83	2.977,34
Nordrhein-Westfalen	3.541,01	2.742,58	4.133,03	3.104,85
Rheinland-Pfalz	3.266,65	2.567,71	3.655,61	2.813,85
Saarland	3.291,09	2.583,74	3.858,99	2.938,95
Sachsen-Anhalt	3.355,61	2.624,71	3.933,37	2.984,67
Sachsen	3.523,04	2.731,26	3.943,54	2.990,72
Schleswig-Holstein	3.490,29	2.710,47	3.895,53	2.961,54
Thüringen	3.359,84	2.627,31	3.952,52	2.996,12

10. ábra: A pedagógusok keresete Németországban,
 Forrás: Aktuelle Nachrichten für den öffentlichen Dienst (online)



A pályán töltött idő növekedésével 2-6 évente 3-6% fizetésemeléssel számolhatnak a pedagógusok. Viszonyításképpen érdemes tudnunk, hogy 2018-ban Németországban a minimálbér 1498 euro volt, 2019-ben 1 593 euro, 2020-ban pedig 1650 euro.

2.10.4 A német tanárképzés

Németországban a magyar képzési rendszerhez képest jelentős eltérés, hogy az óvodapedagógus-képzés nem a felső-, hanem a középfokú oktatáshoz tartozik, és szakközépiskolákban sajátítják el a szakmát az arra jelentkezők (Terhart, 2008). Németországban a tanárképzés szinte minden tartományban (Baden-Württemberg kivételével) egyetemeken folyik és három jól elkülöníthető szakaszból áll. Az első szakasz az elméleti diszciplináris, míg a második szakasz a tanárképző intézetekhez köthető gyakorlati képzés, ahol a gyakorlat elméleti reflexiója áll a középpontban. A harmadik szakasz alatt a különböző továbbképzéseket értik. A pedagógusokat tartománytól függően a korábban ismertetett különböző iskolatípusokra vagy iskolai évfolyamokra képzik. Ez megnehezíti a rendszer átjárhatóságát, a tanárok mobilitását. Mivel a német tanárképzésben tartományonként eltéréseket találtak, ezért olyan standardok kiadását tűzték ki célul, melyek szabályozzák, hogy mely kompetenciákat kell megszerezni a tanároknak a gyakorlati tanárságig (Lersch, 2006). Lényeges különbség azonban a magyarországi gyakorlathoz képest, hogy Németországban a hangsúly a tanárok folyamatos szakmai fejlődésén van, a tanárok saját igénye a további ismeretek szerzése, és ennek csak egy eleme a szervezett tanártovábbképzéseken való részvétel (Sebestyén, 2015). A tanári létnek önmagában elvárása a folyamatos önképzés, az „önállóan irányított tanulásszervezés” (Óhidy, 2011).

Németországban öt tanárképzési kategória különíthető el:



„1) Általános iskola alsó tagozatos tanár (Magyar megfelelője: „tanító”).
Képzési idő: 7 szemeszter, féléves óraszám: kb. 120.

2) Középiskola 1. szintjének tanára (Magyar megfelelője: „Általános iskola felső tagozatos” tanár. Képzési idő: 7–9 szemeszter, féléves óraszám: 120–160. Kétszakos képzés, többhetes iskolai gyakorlat.

3) Középiskola 2. szintjének tanára (általános tárgyak tanára vagy gimnáziumi tanár). Képzési idő: 9 szemeszter, féléves óraszám: 160. Kétszakos képzés, többhetes iskolai gyakorlat.

4) Középiskola 2. szintjének tanára (szakmai tárgyak tanára vagy szakképző iskolai tanár). Képzési idő: 9–10 szemeszter, 270–300 kreditpont, egyéves szakmai gyakorlat a választott szakmában.

5) Gyógypedagógiai tanár. Képzési idő: 9 szemeszter, féléves óraszám: 160. Két gyógypedagógiai szakot kell választani” (Bikics, 2011).

A hallgatók a tanárképzésbe felvételi vizsga nélkül a középiskolai eredményeik, pontszámaik alapján kerülnek felvételre. Hazánkhoz hasonlóan a férfiak körében a tanári szakma nem tartozik a kedvelt foglalkozások közé annak ellenére, hogy a tanári fizetések a középosztályhoz való tartozást teszik lehetővé.

2.10.5 A tanári pálya jellemzői Németországban

A Global Teacher Status Index felmérés, amely 2013-ban 21 OECD ország körében készült, megerősíti, hogy Németországban a tanári pálya a legelismertebb és megbecsült szakmák közé tartozik.³ Korábban Schaefers (2002) is azt állította, hogy Németországban a tanári hivatás a legtekintélyesebb foglalkozások egyike. Arra a következtetésre jutott, hogy a pozitív tapasztalatok és a munkában megtalált öröm hatására választják a

³ <http://www.monitor-lehrerbildung.de/web/> [letöltés ideje: 2019. március 07.]



tanári pályát. Csak kevesen számoltak be arról, hogy azért szeretnének tanárok lenni, mert nem vették volna fel őket máshová, és a döntésben valóban megjelent az a szempont, hogy nem bíztak abban, hogy mást is el tudnának végezni (Schaefers, 2002). Ennek ellenére egyre súlyosbodó tanárhiány mutatkozik Németországban az I. és II. szintű általános képzettséget nyújtó iskolákban. A legnagyobb probléma a reáltantárgyaknál mutatkozik. A tanár szakmát választó, továbbtanulni akaró diákok alacsony szintje mellett meg kell említeni a kiégést, mint létező jelenséget.⁴ A pedagóguspályán töltött évek növekedésével a tanári társadalom jelentős része panaszodik a stresszre, lelki zavarokra. Szinte nincs még egy olyan szakma Németországban, amelyet a kiégési szindróma ilyen mértékben fenyegetne, mint a tanárokét. Panaszkodnak továbbá a társadalmi változásokra, melyek hatása a diákok magatartásváltozásán is érzékelhető. Itt kell említeni a tanárokkal való tiszteletlenséget, a koncentráció hiányát és a különböző szabályok megszegését.⁵ A tanárok teljesítményét csak akkor ellenőrzik, ha ez a betöltendő pozíció szempontjából elengedhetetlen (Óhidy, 2010). Stéger arról számol be, hogy tevékenységük során minden tanárnak kötelező portfóliót készíteni, mert ezzel tudják az iskolavezetők évente ellenőrizni a tanárok szakmai fejlődését. Ebbe minden elvégzett továbbképzésről kapott igazolást, beszámolót gyűjteni kell, és az egyes formális továbbképzések különböző pontszámot érő kategóriákba kerülnek. Háromévente összesen 150 pontot kell gyűjteniük a tanároknak, amiből például szakirodalom olvasása 10 pont, egy konferencián vagy tréningen való részvétel és az erről készített beszámoló 15 pont (Stéger, 2013).

A Demoskopie Allensbach Intézet 1 597 főt kérdezett meg reprezentatív vizsgálatában 2012-ben arról, hogy mit gondolnak a 16 éven felüliek a tanári

⁴ <http://www.monitor-lehrerbildung.de/web/> [letöltés ideje: 2019. március 07.]

⁵ <http://www.spiegel.de/schulspiegel/lehrer-burnout-trotz-hoher-zufriedenheit-a-963266.html> [letöltés ideje: 2019. március 11.]



pályáról és mit a saját foglalkozásukról. A megkérdezettek 38 százaléka a tanári hivatást ismeri el leginkább, elismertsége megelőzi a pap, főiskolai professzor, mérnök vagy ügyvéd szakmákat. Az emberek több előnyt is látnak a tanári hivatásban. 78 százalék a munkahelyi biztonságot jelöli meg előnyként, 75 százalék az emberekkel való kapcsolatot, 71 százalék a hosszú szüneteket, 68 százalék a nyugdíjaskori anyagi biztonságot. A megkérdezettek 59 százaléka hangsúlyozta azt is pozitívumként, hogy a tanári hivatás jól összeegyeztethető a magánélettel. A megkérdezettek fele azt is kiemelte, hogy a kiszámítható munkaidő is nagy előny. A tanári hivatás árnyoldalait is említették a megkérdezettek. 72 százalék utalt arra, hogy a tanárokat erős pszichikai hatások érik, és 66 százalék mondta azt, hogy fárasztó tanárnak lenni, gyakran éri őket kritika. A tanári hivatással szemben sok előítélet is van. Például az, hogy a tanár csak pénzt akar keresni, keveset túlórázik, sok szünetet kap, ennek ellenére a tanárok sokat panaszkodnak (Habók, 2015).



3. 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 életpályamodellnek 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 mozgátsa 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.

Az Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez című kiadvány úgy fogalmaz, hogy a pedagógus előmeneteli rendszer célja a pedagóguspálya vonzóvá tétele, a legjobb pedagógusok pályán tartása, a minőségi munka anyagi és nem anyagi honorálása, a pedagógusok motiválása (OH, 2013). Azt kívánom megvizsgálni, hogy valóban pozitívan értékelik-e a pedagógusok az előmeneteli rendszert és annak munkájukra gyakorolt hatásait.

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 modern komparatív társadalomban, valamint gazdaságban fontos a teljesítmény alapú bérezés. Ezért fontos megvizsgálni, hogy a központi szabályozott bérezési rendszer megfelelő-e. Alkalmas-e arra, hogy a pedagóguspályát vonzóvá tegye, és a pályán tartsa a jó szakembereket és ott megfelelő munkavégzésre ösztönözze. Ha egy oktatási intézményben egy alacsonyabb beosztású munkatárs (takarítónő) annyit vagy megközelítőleg annyit keres, mint egy diplomás pedagógus, aligha várható el tőle, hogy motivált legyen munkája során.

Feltételezhetően azokban a régiókban, megyékben, ahol az átlagjövedelem az országos átlag alatt marad, a pedagógusok motiváltabbak, mint azokon a területeken ahol az átlagbérek magasabbak.



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.

Az előmeneteli rendszer nem tesz különbséget pedagógus és pedagógus között annak ellenére, hogy a pedagógustársadalom nagyon színes. Több helyről lehetett azt hallani, hogy nem lehet azonos módon értékelni és minősíteni a különböző pedagógusokat. Más jellegű munkát lát el egy óvónő és más elvárások vannak egy szakgimnázium mérnöktanárával szemben. Vizsgálatommal kívánok arra választ kapni, hogy érdemes lenne-e az életpályamodell adott szempontok alapján tovább differenciálni. Vizsgálom a pedagógusok nemét, korát, végzettségét, az oktatási szintet, ahol a pedagógus foglalkoztatásra kerül, a pályán töltött idő mellett a pedagógus besorolását is.

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 értenek egyet a kötelező minősítő eljárásokkal. Továbbá nem tartják megfelelőnek a minősítő eljárás során alkalmazott módszereket.

A minősítések rengeteg munkát rónak rájuk, ami a későbbi munkájuk során nem hasznosítható. Aligha várható el tőlük, hogy örömmel azonosuljanak az életpályamoddellel. Ezzel a hipotézissel arra kívánok választ kapni, hogy hogyan lehetne az életpályamodell, annak kategóriáit és a minősítéseket „barátságosabbá” tenni annak érdekében, hogy pedagógus maga akarjon fejlődni és kihasználni az életpályamodell adta lehetőségeket.



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

A köznevelésnek és annak elemeinek az a célja, hogy az oktatásban résztvevő diákok minőségi oktatásban vegyenek részt és ezen keresztül adott képességeik, kompetenciáik a megfelelő módon fejlődjenek. Itt azt vizsgálom, hogy a pedagógusok véleménye és az évente megrendezésre kerülő kompetenciamérések eredményei alapján bizonyítható-e az életpályamodell bevezetését követően a diákok kompetenciáinak javulása.



4. 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 kérdőíveket a Közoktatási Információs Rendszerben (KIR) elérhető intézményi adatbázisban fellelhető összes Magyarországon működő köznevelési intézmény igazgatójának e-mailben juttattam el azzal a kéréssel, hogy töltsék ki és lehetőség szerint juttassák el azokat kollégáiknak is kitöltés céljából. Mindösszesen 5 885 működő köznevelési intézményt kerestem fel. A felkeresett intézmények között minden, a köznevelés alá tartozó intézménytípus megtalálható volt. Kihasználtam a közösségi média adta lehetőségeket is és a különböző pedagógiai témával foglalkozó Facebook-csoportokba is feltettem a kérdőívet és kértem a csoportok tagjait a kitöltésre. A kérdőíveket 2017. március 8-tól folyamatosan küldtem ki a köznevelési intézményeknek. A kérdőívek kitöltését 2018. I. negyedévében zártam. Úgy gondoltam, hogy akihez eljutott és ki szerette volna tölteni, az addig megtette. Mindösszesen 6 124 db kérdőív került kitöltésre.



A kérdőív kérdései három fő csoportba sorolhatóak:

1. A pedagógus életpályamodell felépítésével, kategóriáival, motiváló erejének megítélésével, pályaelhagyást gátló hatásával foglalkozó kérdések;
2. Az életpályamodell részét képező minősítő vizsgák, eljárások szükségességével, módszerével és megfelelőségével foglalkozó kérdések;
3. A pedagógus demográfiai helyzete, mint neme, kora, lakhelye, pályán töltött ideje, pedagógus besorolása, intézménye (ahol dolgozik) és végzettsége;

A kérdőívek kérdései Likert skálás állítások mellett egy kivétellel eldöntendő kérdések voltak, ez alól a 24. kérdés képez kivételt, ahol a pedagógusok észrevételeire, javító szándékú javaslataira kérdeztem rá, továbbá egy helyen volt lehetőség az eldöntendő kérdést saját véleményemmel, tapasztalattal kiegészíteni.

A kérdőíveket a Google űrlapszerkesztőjével készítettem, ahol lehetőség kínálkozott arra, hogy jelöljem a kötelezően kitöltendő kérdéseket, ennek köszönhetően hiányos kérdőív nem kerülhetett az adatbázisba. A Google által szerkesztett kérdőívekből egy Excel munkalapot generáltam, amelynek adatait különböző statisztikai módszerek segítségével elemeztem.

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. Általában a társadalmi–gazdasági jelenségek közötti összefüggéseket az jellemzi, hogy az egyik ismerv értékéből nem határozható meg egyértelműen a másik ismerv nagysága, azaz csak az egyik tulajdonság



és a másik tulajdonság átlagos nagysága között van határozott kapcsolat. Ezek a sztochasztikus összefüggések. Tehát a két ismérv, változó között a sztochasztikus kapcsolat fennállása azt jelenti, hogy ezek ugyan nem függetlenek, de nincs is közöttük funkcionális összefüggés, tehát a változó értékét a ható tényező mellett bizonyos véletlen hatások is befolyásolhatják (Szűcs, 2002). A feltételezett kapcsolatok szorosságának mérésére a Cramer-féle együtthatót alkalmaztam, amely a következő képlettel számítható:

$$V = \sqrt{\frac{x^2}{N \cdot \min\{s-1; t-1\}}} \text{ s sorok, t az oszlopok száma}$$

Értéke mindig $0 \leq V \leq 1$ közé esik. A kapcsolat tényleges erősségének megfelelően felveheti a felső értéket (Jánosa, 2011). V értéke minél közelebb esik az 1-hez, annál szorosabb a kapcsolat a vizsgált változók között. Azért ezt a mutatót választottam, mert ez alkalmas minőségi és területi ismérvek összefüggéseinek a feltárására.

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. Klaszterelemzésen elemek csoportosítását értjük. Úgy szeretnénk a csoportosítást elvégezni, hogy hasonló elemek ugyanazon, míg az egymástól eltérő elemek külön csoportba kerüljenek. Ha n pontot akarunk k csoportba sorolni, akkor a lehetséges csoportosítások számát a Stirling számok adják meg:

$$S_n^{(k)} = \frac{1}{k!} \sum_{i=0}^k (-1)^{k-i} \binom{k}{i} i^n$$

A klaszterezés során csoportokba, osztályokba soroljuk az elemeket, tehát osztályozást végzünk. Az eredeti osztályozási feladattól az különbözteti meg a klaszterezést, hogy nincs megadva, hogy melyik elem melyik osztályba



tartozik. Gyakran nem az a fontos, hogy melyik elemet melyik csoportba soroljuk, hanem az, hogy mi jellemző a különböző csoportokra (Bogdán, 2010). A klaszterelemzés során az egyik központi kérdés, hogy mennyi klasztert lehet megkülönböztetni az adatbázisban. A klaszterszám lehet szakmai szempontok miatt külsőleg adott, de gyakran különböző klasztervaliditási indexek segítenek az optimális klaszterszám kiválasztásában (Szüle, 2019). 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 konszenzus mérésének szabályai:

- Egy adott (páros) számú, egy érdeklődésre számot tartó megbecsülésében részt vevő személy esetén, ha azonos számú, $n/2$ személy szétválasztódik két azonos diszjunkt csoportba, amelynek mindegyike erősen egyet nem értő és határozottan egyetértő kategóriára koncentrál, akkor a csoportnak nincs megállapodása, konszenzusa.
- Ha az összes résztvevő ugyanazon kategóriába tartozik, mint a Likert-skála - kategóriától függetlenül -, akkor a csoport megállapodása: a konszenzus teljesnek tekinthető 100%-ban.
- Ha a résztvevők aránya olyan, hogy $n/2+1$ résztvevő valamelyik kategóriába tartozik, akkor az egyetértés, konszenzus fokának nagyobbak kell lennie, mint 0, mivel a csoportban az egyetértés már nem egyenlő.
- A kategorikus értékek eloszlását konszenzussal kell rögzíteni, hogy jelezzék az adatok szórását, ezért a teljes konszenzus hiányának 0



értéket kell generálnia és a vélemény teljes konszenzusának 1 értéket kell adnia.

- Minden más kombinációnak az egységintervallumon belül kell értéket generálnia.

A konszenzus mértékét (Cns) a következőképpen kell meghatározni:

$$Cns(X) = 1 + \sum_{i=1}^n p_i \log_2 \left(1 - \frac{|X_i - \mu_X|}{d_x} \right)$$

Ahol x bármely végleges diszkrét véletlen változó $p(x)$ valószínűségi eloszlással. $E(X) = \sum_{i=1}^n p_i X_i = \mu_X$ az X átlaga és d_x az X szélessége, $d_x = x_{\max} - x_{\min}$. μ_X az átlag, vagy tetszőleges érték is lehet, ha a mérést konszenzus erősségeként használják (Tastle, Wierman és Dum Dum, 2005).

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. Így van a megkérdezettek között fiatal, középkorú, pár évvel a nyugdíj előtt álló, férfi, nő, óvodapedagógus, magyar szakos, informatika szakos és gyógypedagógus is. Csakúgy Pedagógus I. és Mesterpedagógus kategóriába sorolt pedagógus. A megkérdezett pedagógusokat biztosítottam az anonimitásukról, így nem nevükön, hanem az 1. táblázatban ismertetett betűjelekkel (monogrammal) azonosítom őket.

1. táblázat: A mélyinterjú alanyok bemutatása

mono-gram	nem	kor	település	pedagógus-végzettség	szint	pedagógus-fokozat
JT	férfi	30 év	főváros	magyar szakos tanár	egyetem	gyakornok kategóriából frissen minősített Pedagógus I.
BVK	nő	47 év	kisváros	magyar szakos tanár	egyetem	Pedagógus I.
BB	férfi	57 év	város	testnevelés, orosz szakos tanár + szakvizsga	főiskola	Pedagógus II.
TG	nő	54 év	megyeszékhely	óvodapedagógus + szakvizsga	főiskola	Mesterped.
KÉ	nő	60 év	kisváros	óvodapedagógus + szakvizsga	főiskola	Mesterped.
SZ	férfi	50 év	megyeszékhely	gyógypedagógus, informatika tanár + szakvizsga	főiskola	Mesterped.
TR	nő	32 év	község	szakoktató, informatika tanár	egyetem	pályát elhagyó

Forrás: saját szerkesztés, 2019.



5. Eredmények és értékelésük

5.1 A kérdőíves felmérésben részt vevő pedagógusok összetételének bemutatása

Ahogy az előző fejezetben ismertettem mindösszesen 6 124 pedagógus töltötte ki a kérdőívet. A nagyszámú minta ellenére a kutatás nem tekinthető reprezentatívnak, hiszen a KSH adatai alapján 2017/2018-as tanévben 152 838 pedagógus dolgozott az általam vizsgált oktatási, nevelési területeken. Ezek alapján a kapott minta a pedagógustársadalom 4%-ának véleményét tükrözi. A kérdőíveket 1 128 férfi és 4 996 nő töltötte ki, azaz a válaszadók mindössze 18,4%-a férfi, ami nem meglepő, ismerve a pedagóguspálya elnőiesedésének tényét. Elmondható, hogy az ország minden területéről, minden megyéből érkeztek válaszok, ez lehetővé teszi később a motiváltság területi megoszlásának vizsgálatát. Hasonlóan a korra, pedagógusszintre, intézménytípusra vagy -fenntartóra is igaz ez a megállapítás.



5.2 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 2. táblázat mutatja a kérdésekre adott válaszok megoszlását, azaz, hogy az adott kérdésre hányan és milyen osztályzatot adtak. Ennek százalékos megoszlását is kiolvashatjuk az alábbi táblázatból. Jól látható, hogy a pedagógusok véleménye nagyon különbözik egymástól. Az elégtelenek



száma minden kérdés esetében jelentősen meghaladja a jeles osztályzatok számát.

2. táblázat: Az 1.1-1.4 kérdésekre adott válaszok megoszlása

osztályzat	1.1 kérdés		1.2 kérdés		1.3 kérdés		1.4 kérdés	
	válasz, db	válasz, %	válasz, db	válasz, %	válasz, db	válasz, %	válasz, db	válasz, %
1	1340	21,9	1094	17,9	1112	18,2	1588	25,9
2	1210	19,7	1242	20,3	1368	22,3	1596	26,1
3	1988	32,5	1578	25,7	1704	27,8	1630	26,6
4	1244	20,3	1512	24,7	1358	22,2	1020	16,7
5	342	5,6	698	11,4	582	9,5	290	4,7
összesen:	6124	100,0	6124	100,0	6124	100,0	6124	100,0

Forrás: saját szerkesztés, 2018.

A következő, 3. táblázat a kérdésekre adott válaszok átlagát, szórását és móduszát mutatja.

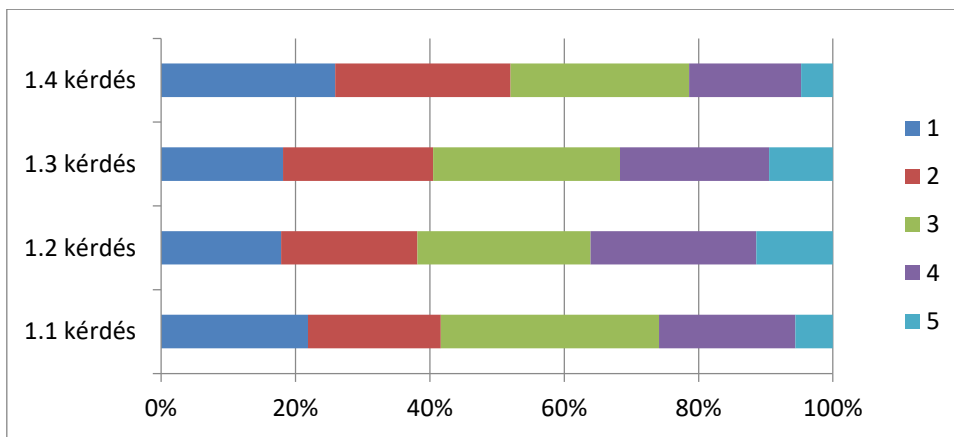
3. táblázat: 1.1-1.4 kérdésekre adott válaszok módusza

1.1 kérdés			1.2 kérdés			1.3 kérdés			1.4 kérdés		
átlag	szórás	módusz	átlag	szórás	módusz	átlag	szórás	módusz	átlag	szórás	módusz
2,68	1,18	3,00	2,91	1,27	3,00	2,83	1,23	3,00	2,48	1,18	3,00

Forrás: saját szerkesztés, 2018.

A 3. táblázatból 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 semlegesen ítéli meg a vizsgált kérdéseket, tehát nincs jelentős hatással rájuk, alkalmazkodnak a törvényi változásokhoz, módosításokhoz.

A kérdésekre adott válaszok (osztályzatok) megoszlását mutatja a 11. ábra.



11. 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 hármastól, 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 (11. ábra).

Az életpályamodell kidolgozásának, bevezetésének szükségességét illetően is megoszlának a vélemények, erre a harmadik kérdés kérdez rá, azaz, hogy jónak tartja-e, hogy a pedagógusok számára egy új minősítési és bérezési rendszer került bevezetésre. A válaszadók 28,8%-a vélekedik úgy, hogy igen, 21,9%-a, hogy nem és 49,3%-a, hogy részben tartja jó ötletnek az új előmeneteli rendszer kidolgozását, bevezetését. Nagy valószínűséggel a pozitívan vélekedők többségének a bevezetésekor ígért jelentős többletjövedelem alapján a hozzáállása is pozitívabb, illetve ugyanez elmondható azon pedagógusokról, akik minősítő eljárás nélkül kerültek a Mesterpedagógus kategóriába.

Annak megállapítására, hogy a vizsgált szempontok alapján elkülöníthetőek-e külön csoportok (klaszterek), ha igen, hány klaszter különíthető el a

Calinski–Harabasz index szolgál segítségül, mely a 4. táblázat által szemléltetett eredményeket adta.

4. táblázat: A Calinski-Harabasz teszt eredménye

Number of clusters pseudo-F	Calinski - Harabasz
2	3343.54
3	2859.59
4	2809.71

Forrás: Saját szerkesztés, 2020.

A Calinski–Harabasz index két klaszter esetén a legnagyobb, így a klaszteranalízist a válaszadók körében két csoportra nézve végeztem el. A válaszadók osztályzatainak átlagát, továbbá a két csoport által a kérdésekre adott válaszok átlagát mutatja az 5. táblázat.

5. 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	0.20	0.34	0.09	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.



Az 5. táblázat jól szemlélteti a klaszterek közti véleménykülönbségeket. Az átlagokból látszik, hogy az első klaszterbe az elégedettebbek, míg a másik 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 több, összesen 3 402 pedagógus, azaz a válaszadók 55,6%-a tartozik.

A 6. táblázat mutatja a különféle ismérvek mentén képződött klasztereket és az adott klaszterekbe sorolt egyének által adott osztályzatok átlagát.

6. táblázat: A klaszteranalízis különféle ismérvek figyelembe vételével

	cluster 1	cluster 2	total	Kruskal-Wallis test
nem	0.19	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 6. táblázatról leolvasható, hogy a vizsgált változók esetében csak a nem-nél nincs szignifikáns különbség a két klaszter átlaga között, minden más esetben van, ami azt jelenti, hogy a válaszadók 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).

Sági (2015) úgy fogalmazott, hogy a döntéshozók deklarált szándéka szerint a magyar pedagógus előmeneteli rendszernek kiemelt célja, hogy a magasabb minőségű munkát végző pedagógusok számára a kiemelt anyagi megbecsülésen túl lehetővé tegyék a magasabb presztízsű és/vagy nagyobb szakmai önmegvalósítást biztosító feladatok ellátását. Cél, hogy minden pedagógus számára biztosítsák azt a fejlesztő értékelést, amelynek eredményeképpen – a minőségi munkájuk elismerése mellett – a pedagógusok szakmai fejlődésének támogatásával és motiválásukkal pozitívan befolyásolják az egyének és az intézményi közösségek munkájának színvonalát, a közoktatás egészének minőségi javulását.

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? (lehetséges válaszok: igen, nem)

A 4. kérdésre adott válaszok megoszlását mutatja a 7. táblázat.

7. táblázat: A 4. kérdésekre adott válaszok megoszlása

osztályzat	válasz (db)	válasz (%)
1	1588	26
2	1596	26
3	1630	27
4	1020	17
5	290	5
Végösszeg	6124	100

Forrás: saját szerkesztés, 2019.

A 7. táblázat alapján kiszámítható, hogy a pedagógusok az életpályamodell-motiváló erejét átlagosan 2,71-re értékelik, melyre a későbbiekben még kitérek. De abból, hogy a közepes szintet sem éri el, következtetni lehet arra, hogy az életpályamodell motiváló célját nagyon csekély mértékben érzik a választ adó pedagógusok. A mesterfokozatba történő tartozás iránti vágyra rákérdező 5. kérdésre adott válaszok megoszlást mutatja a 8. táblázat.

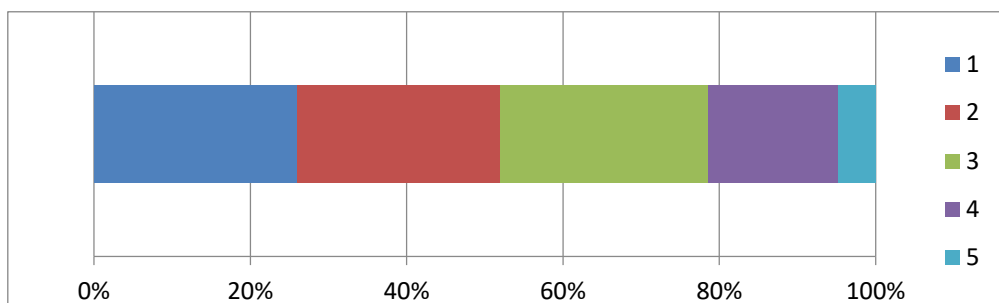
8. táblázat: Az 5. kérdésre adott válaszok megoszlása

válasz:	db	%
igen	2204	36
nem	3920	64
Végösszeg	6124	100

Forrás: saját szerkesztés, 2019.

Az 5. kérdésre 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 motiváltnak abban, hogy a mesterfokozatba tartozzon. Érdekeség, hogy az 1 086 mesterfokozatba sorolt pedagógus közül 52-en nem akarnak ebbe a kategóriába tartozni. Feltételezhetően mikor jelentkeztek mesterpedagógusnak, nem voltak tisztában a kategóriával járó kötelezettségekkel, többletmunkával.

A 4. kérdésre adott válaszok megoszlását mutatja a 12. ábra.



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



A 12. ábráról jól látszik, hogy a negatívan értékelők száma meghaladja a pozitívan értékelők számát. Egyesre, kettésre 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:

7. Véleménye szerint az új előmeneteli- és bérezési rendszernek van-e visszatartó ereje arra nézve, hogy a pályán levő pedagógus ne hagyja ott a pályát? (lehetséges válaszok: igen, nem, részben).

A 7. kérdésre adott válaszok megoszlását mutatja a 9. táblázat.

9. táblázat: A 7. kérdésre adott válaszok megoszlása

válasz	db	%
igen	698	11
nem	3286	54
részben	2140	35
Végösszeg	6124	100

Forrás: saját szerkesztés, 2019.

Jól látható, hogy 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.

A kérdőív vizsgált és bemutatott kéréseire adott válaszok alapján látható, hogy a pedagógus életpályamodell a pedagógusok véleménye szerint nem tekinthető megfelelőnek. A modell felépítésére, szerkezetére, magasabb kategóriákba jutás módjára és az ott kapott fizetésemelés mértékére egyik



estben sem adtak átlagosan hármast eredményt a választ adó pedagógusok (ld. 3. táblázat).

Kállai, Sági és Szemerszki (2016) eredményei szerint a pedagógusok háromnegyede érzi úgy, hogy az életpályamodell az elvárásoknak való formális megfelelésre sarkall. Minden harmadik pedagógus tart attól, hogy az új minősítési rendszer a korábban megszerzett pozíció és megbecsültség elvesztésével fenyeget, és tíz pedagógusból csak három véli úgy, hogy ez segíti a kiváló pedagógusok pályán tartását. A 7. táblázat jól mutatja, hogy a deklarált cél, azaz a motiváló erő megítélése is szerény a maga 2,71-es átlagával. Az elégtelen és elégséges osztályzatok nagyobb számban fordulnak elő, mint a négyes vagy ötös osztályzatok. A pályaelhagyást pedig nagyon csekély mértékben gátolja az előmeneteli rendszer.

A válaszadók megközelítőleg kétharmada nem motivált abban, hogy az elérhető magasabb mesterfokozatba tartozzon. A deklarált szándékokkal ellentétben a pedagógusok elsöprő többsége (75-80%) elsősorban nem előrejutási vagy szakmai támogatási lehetőségként éli meg a pedagógus életpályamodellt, hanem inkább külső szakmai ellenőrzésként és nyomásként értékelte nemcsak az indulás évében, de egy évvel a bevezetését követően is. Ennek magyarázata lehet, hogy a pedagógusok általános és stabil jellemzője a gyakori oktatási reformokkal szembeni szkepticizmus és passzív ellenállás, a viszonylagos autonómiájuk megőrzésére való törekvés, valamint az, hogy az egyéni karrierív iránti igény még (vagy már) nem alakult ki a pedagógusokban (Sági, 2015). Térésünkét gyakran rohamléptékű, felülről irányított reformokkal igyekeznek versenyképessé tenni, ez azonban gyakran elősegíti és segíti az állami paternalizmust.

A kérdőíves felmérés eredményei mellett a mélyinterjúk idevonatkozó megállapításait is figyelembe vettem a hipotézisvizsgálat során.



KÉ többször elmondta, hogy az életpályamodell nem motiválja a pedagógusokat. A bérek rendezésére szükség volt, de nem ezt ígérték, mondja TG. Azzal, hogy a béreket több lépésben emelték, majd elszakították a vetítési alapot a minimálbértől, elvesztette az életpályamodell a pályaelhagyás megakadályozását célzó erejét. Van olyan kolléganőjük (kezdő óvodapedagógus), aki magasabb fizetésért egy barkácsáruházban vállalt eladói munkát. TG mesterpedagógus szerint nem kérdés, hogy szükség van a hosszútávon kiszámítható életpályára, de ez így nem nevezhető annak. Az ötlet jó volt, de a valóság más lett. Az nem várható el, hogy a jelenlegi kezdő pedagógusbérek, melyek a garantált bérminimum összegével egyenlőek, a pedagóguspályára vonzzák, majd ott tartásuk a jó képességű fiatalokat. BB úgy fogalmazott, hogy jó ötlet volt a pedagógus életpályamodell, de elszaladt felette az idő. KÉ arra a kérdésre, hogy mi motiválta, hogy a mesterfokozatba tartozzon azt mondta, hogy egyértelműen a jelentősen magasabb jövedelem. TG-től pedig az a válasz hangzott el, hogy nem is tudták pontosan mire jelentkeznek, de inkább ők legyenek mesterek, mint mások az intézményből, vagy más intézmény dolgozói, akik később odajárnak hozzájuk ellenőrizni. BVK-t sem motiválja a magasabb kategória és az azzal járó magasabb jövedelem, noha örül neki, hiszen mindenki pénzből él. Nem vágyik arra, hogy a mesterfokozatba tartozzon. Szeretne túlesni a minősítésen, hiszen kötelező, előbb vagy utóbb túl kell esni rajta. BVK korábban már jelentkezett minősítésre, amikor a gyakorlati idejét nem ismerték el, mert annak ellenére, hogy több mint 14 éve dolgozott az intézményben magyar szakos tanárként, a második nyelvvizsga nem állt rendelkezésére, így a diplomát jóval később, a nyelvvizsga letétele után kapta kézbe. Jogosnak hangzik az a felvetés, ha a munkáltató adott munkakörben foglalkoztatta, hiszen erre jogszabály lehetőséget biztosított, miért nem veszik figyelembe ezt az időszakot a gyakorlati idő számításakor? JT pályájának kezdetén Gyakornok kategóriába került besorolásra. Véleménye szerint nem látta ennek az időszaknak a



gyakorlati hasznát. Gyakornoki éve alatt egy mentort rendeltek ki mellé, aki az iskola igazgatóhelyettese volt, de elmondása szerint semmilyen támogatást nem kapott tőle, mert az nem volt tisztában feladataival. Sérrelmezte, hogy felsőfokú tanulmányai során egy évet töltött oktatási intézményben és látott el tanári feladatokat, amely időszak végén szintén portfóliót kellett készítenie. Nem érti tehát, hogy miért van erre ismét szükség ilyen rövid időn belül. Felhívja arra is a figyelmet, hogy a tanárhiány miatt elenyésző a sikertelen minősítések száma, sőt azzal is tisztában van, hogy sikertelen minősítő vizsga után nem tiltják el a pályától a gyakornokot, hanem másik intézményben kezdheti újra gyakornoki időszakát, folytathatja munkáját. Ez olyan mintha nem a tanárt, hanem az intézményt minősítenénk alkalmatlannak. Azt állítja napi munkájára nincsen motiváló hatással az életpályamodell, mert nagyon távoli az az időszak, amikor ő ismét kategóriát léphet, az addig háromévente járó jövedelemnövekedést pedig nevetségesnek gondolja. Úgy vélekedik, hogy amire őt ismét minősítetik, nem is biztos, hogy működni fog a rendszer. Több megkérdezett pedagógus is megemlítette a bevezetéskor lezajlott eljárást, mint igazságtalan, fájó, így demotiváló pontot, azt, hogy több kolléga rendelkezett több diplomával és szakvizsgával, de a kezdeti mestertanári minősítésen nem vehettek részt és így a Pedagógus I. kategóriába sorolták őket. BB egyenesen megalázónak nevezte ezt az eljárást, hiszen több mint 12 éves intézményvezetői gyakorlattal sorolták a Pedagógus I. kategóriába. BVK és TR is azt állítják, hogy a mesterfokozatba sorolt pedagógusok sok esetben nem nevezhetők mesternek, sőt jó pedagógusnak sem. BVK azt mondta egy mester attól mester, hogy kollégái felnéznek rá, mert jártas a szakmában és kész kollégáinak segíteni. Ő személy szerint nem is tudja kik azok a kollégák, akik a mesterfokozatban vannak, illetve van olyan mesterpedagógus, aki a tantestület egyik gyenge láncszeme. KÉ is azt vallja, hogy az első körös mesterpedagógus kiválasztás meghívásos alapon ment, ami nem garantálta, hogy a valóban jó pedagógusok kerüljenek a



mesterfokozatba, hiszen TG elmondása alapján nem is igazán tudták mit is kell csinálniuk, hogyan is kell az első portfóliókat összeállítaniuk. Abban szintén összecsengenek a vélemények, hogy nem attól jó egy pedagógus, nem attól mester, mert többletfeladatokat vállal. BVK azt mondja, ha jelentkezne minősítő, szakértő mesterpedagógusnak az a jelenlegi feszített munkájának rovására menne, hiszen nem tudna annyi időt, energiát fordítani a szakköreire, illetve például az iskolai, városi ünnepek ünnepi műsorának megtervezésére, begyakoroltatásra és lebonyolítására. Erre a problémára Falus Iván (2016) is felhívja a figyelmet. Szerinte is kétségbe szokták vonni, hogy valóban a legjobb pedagógusok-e a szakértők. A kapkodás itt sem vált az ügy hasznára. A szakértőket nem „delegálta” a szakmai munkaközösség, a tantestület, de még az intézményvezető is csak a minősítési eljárásban való részvételéhez adta a hozzájárulását. SZ erre a problémára látja jó megoldásnak, hogy ötévente meg kell újítani a mesterpedagógus kinevezést. Úgy fogalmazott, hogy most ők fognak „görcsölni”, hiszen ha nem sikerül megújítani a státuszukat, visszasorolják őket. Falus Iván (2016) is problémásnak tartja, hogy kezdetben minden pedagógust, függetlenül felkészültségétől, az oktatásügyért kifejtett tevékenységének színvonalától, elért eredményeitől, a számukra joggal megalázó Pedagógus I. fokozatba sorolták. Ez nem csak erkölcsileg volt sérelmes, hanem számukra a beígért és elvárt béremelésnek csak a töredékét jelentette. A jelentős tudást felhalmozott, innovatív tevékenységet kifejtő pedagógusok csak hosszas procedúra után jutottak el a Pedagógus II. fokozatba. Az első két évben a mesterfokozatba kerülésnek csak egyetlen útja állt nyitva előttük, a szakértői kategóriába lépés, azaz a szaktanácsadói munka vagy tanfelügyeleti munka vállalása. Horváth Péter (Biró és Széll, 2017) is erre a hiányosságra hívja fel a figyelmet, hogy ez a rendszer azért volt nehezen elfogadható a pedagógus-társadalom nagy része számára, mert a mesterfokozat most egy tevékenységalapú kategória. Szerintem a szó jelentése alapján azt

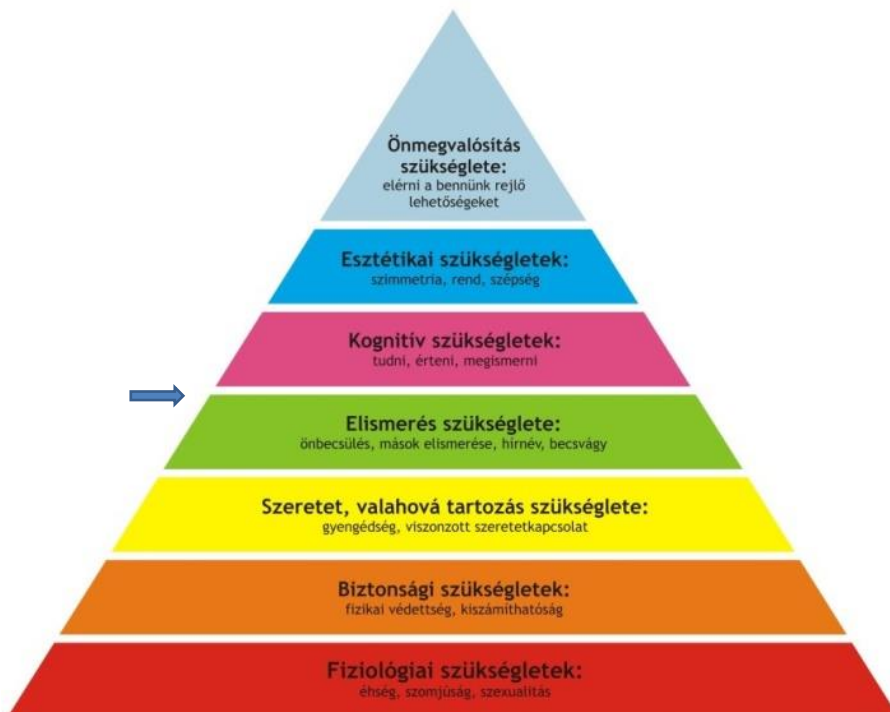


gondolnánk, hogy az a mester, aki folyamatosan, hosszú idő óta kiemelkedő teljesítményt nyújt, tanítványai, kollégái és a helyi közösség is elismeri munkáját. Most azonban az a mester, aki szakért, szaktanácsot ad, innovál meg mentorál, és egyéb pluszfeladatokat vállal. Ha valaki nem akar ilyen tevékenységeket végezni, annak nincs köztes megoldás, az a Pedagógus II.-n megáll. Minőségi alapú differenciálásra nincs lehetőség.

SZ, akit először Pedagógus II.-be, majd Mesterpedagógus fokozatba minősítettek, majd később átsoroltak, tehát végigcsinálta az életpályamodell lépcsőit és az oda való eljutás kihívásait azt mondja, jól van felépítve a rendszer. Az orvos is rezidensként kezd, mesterpedagógusnak meg kell érni, noha a közalkalmazotti bértábla nagyobb lehetőségeket biztosított a bérek differenciálására a különböző szakképzettségek figyelembe vételével. Itt nem a papír, a végzettség, hanem valóban a pedagógus kompetenciák kerülnek előtérbe. TG felhívta a figyelmet arra a problémára, hogy egy valóban kiváló pedagógus kolléga, aki korábban mesterpedagógus volt, de egészségügyi állapota nem tette lehetővé a minősítő többletmunka végzését, a Pedagógus II. kategóriába kerül visszasorolásra. Ami véleménye szerint megalázó, mert ezek alapján is a mestertanár kategória igazából a vállalt és végzett többletmunkát ismeri el, nem a pedagógus korábban nyújtott kimagasló szakmai és pedagógiai munkáját. Ezek alapján hiányzik egy olyan kategória, ahol a valóban megbecsült, de többletmunkát vállalni nem akaró vagy nem tudó, jó pedagógusok kaphatnak helyet. SZ a mesterpedagógus kategórián belül történő átjárhatóság lehetőségét hiányolja. Azt mondja ő innovátorként került a mestertanár kategóriába, de szeretne szakérteni, esetleg minősíteni, de erre nincs lehetőség, hiába kereste ezzel az Oktatási Hivatalt. BB elmondta, hogy a korábbi közalkalmazotti bértábla figyelembe vette a többletvégzettségeket és a szakvizsgát is, erre azonban az előmeneteli rendszer nem biztosít lehetőséget. Ő ezt a hiányosságot több további, köztes kategória, lépcsőfok bevezetésével látja megoldhatónak.

5.3 A bérek színvonalának befolyása a pedagógusok motiváltságára

Ebben a fejezetben azt vizsgálom, hogy a béreknek mekkora szerepe van a pedagógus munkájára, motiváltságára nézve. A modern kompetitív alrendszerekben elért sikerek egyik fontos értékmérője az anyagi elismerés. Ha a pedagógus is megélhetési gondokkal küzd, mert olyan alacsony a jövedelme, aligha várható el, hogy motivált és munkahelyéhez lojális legyen. Érdemes megemlítenünk Maslow szükségletpiramisát (Bakacsi, 2004), ahol a biztonság, - ideértve az anyagi biztonságot is - a piramis alján foglal helyet (13. ábra), tehát számos más dolognál fontosabb. Ameddig a biztonság nem adott, nem várhatók el olyan dolgok, mint önmegvalósítás, kreativitás céltudatosság, mely egy jó pedagógus esetében elengedhetetlen.



13. ábra: Maslow-piramis
 Forrás: Maslow-piramis a munkaerőpiacon (online)



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.

5.3.1 A pedagógus életpályamodell által biztosított jövedelem megítélése

Horváth Péter (Biró és Széll, 2017) így fogalmaz: helyzet a következő: 2002 szeptemberében volt az a bizonyos „országot romba döntő” pedagógus-fizetésemelés. Utána 2013 szeptemberéig gyakorlatilag egyetlen kiigazító inflációkövetés volt csak 2005-ben, tehát drasztikusan csökkentek a pedagógusbérek más szakmákhoz képest. Aztán jött a 2013-as rendelkezés. Ha az eredeti szöveget fogadták volna el, akkor egy összegben kaptak volna a pedagógusok fizetésemelést, de valójában 2017-ig részletekben kapták meg, vagyis összességében rosszabbul jártak. Jelenleg ott tartunk (2017-ben állította), hogy mivel a 2014. január elsejei minimálbéren (101 500 forint) befagyott az illetményalap – ezt hívják vetítési alapnak –, 2018. január elsejétől a garantált bérminimum szinte pont ugyanannyi, mint a kezdő pedagógusfizetés. Ez nem túl erős motiváció, mert ennyiből szinte nem lehet megélni. Miközben arról szól a kommunikáció, hogy a béremelés milyen ösztönzőleg hatott a pedagóguspályára, 14%-os az első jelentkezés a pedagógus szakra – s ebben benne van a gyógypedagógia, az óvodapedagógia, minden –, de ez az arány a HVG rangsorában elől álló iskoláknál legfeljebb 2%. Szóval ez egy erősen kontraszelektált pálya. Nahalka István oktatáskutató (Biró és Széll, 2017) azt állítja, hogy a 2013-as bérkompenzáció mára annyit tudott eredményezni, hogy körülbelül a 2008/2009-es állapotok tértek vissza ebben az összehasonlításban. Nahalka nézetei szerint jelenleg ki kell mondanunk, hogy bármilyen emelés volt is, a



pedagógusbérek ma Magyarországon rosszak. A pedagógusfizetések reálértéken nem versenyképesek a nyugati színvonallal.

A mélyinterjúk során TG azt mondta nem erről volt szó, nem ezt ígérték. A kérdőív e-mailben történő kiküldését követően kaptam olyan válasz e-mailt, hogy miért beszélünk előmeneteli rendszerről, lehetőségekről? Ez nem más, mint a régen megígért és megérdemelt béremelés. Miért lehetnek csalódottak a pedagógusok? Mit ígértek és mi a valóság a pedagógusbérekkel illetően?

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.

Az nem kérdés, hogy a gyakornokok és Pedagógus I. kategóriába sorolt pedagógusok bére kevés, meg sem közelíti sok esetben a diplomások átlagbérét. A KSH kutatása alapján ez 2019 januárjában bruttó 343 500 forint. A Pedagógus I. kategóriába soroltak 30-32 év pedagógus munkakörben szerzett gyakorlat után számíthatnak ilyen bruttó jövedelemre. Azt, hogy a különböző kategórialépésekkel járó béremelések mértékét hogyan ítélik meg a pedagógusok a 10. táblázat tartalmazza. Azért csoportosítottam pedagógusfokozat szerint az osztályzatokat, mert ez is egyfajta elégedettségi szintbeli kategóriákat feltételez, hiszen a Pedagógus I. és a Pedagógus II. kategória között 15%, a Pedagógus II. és Mesterpedagógus között 40% a bérkülönbség. 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

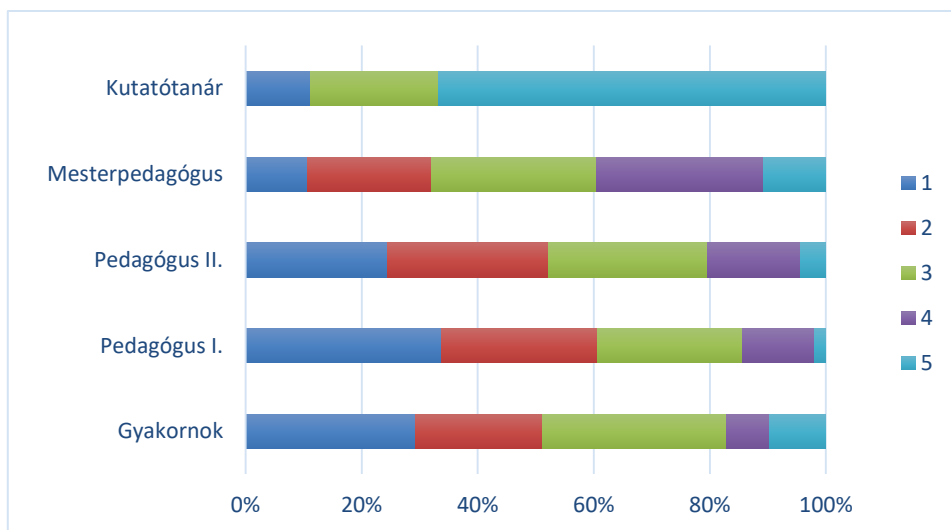
érdeemesnek látom külön is vizsgálni az adott pedagóguskategóriákban kialakult véleményeket.

10. táblázat: Az életpályamodell minősítése pedagóguskategóriánként

adott osztályzatok	Gyakornok (fő)	Pedagógus I. (fő)	Pedagógus II. (fő)	Mesterpedagógus (fő)	Kutatótanár (fő)
1	24	860	586	116	2
2	18	682	664	232	
3	26	634	658	308	4
4	6	316	384	314	
5	8	50	104	116	12
összesen:	82	2542	2396	1086	18

Forrás: saját szerkesztés, 2018.

A 9. táblázat eredményeit szemlélteti a 14. ábra



14. 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. A



Pedagógus I. kategóriába tartozó pedagógusok 33,8%-a minősítette elégtelenre, míg 2%-a jelesre a kategóriaváltáskor adott fizetésemelés mértékét. Ez az arány a mesterpedagógusok esetében kedvezőbb, az elégtelenek és jelesek aránya megegyezően 10,7%.

A 11. táblázat mutatja, hogy a pedagógusok a vetítési alap, azaz a 101 500 forint 180, illetve 200%-ának hány százalékára számíthatnak havonta, mint bruttó jövedelem.

11. táblázat: A pedagógusfokokhoz tartozó garantált illetmény az illetményalap százalékában

Kategória/év	Gyakornok (%)	Pedagógus I. (%)	Pedagógus II. (%)	Mesterpedagógus (%)	Kutatótanár (%)
1. 0-2 (max 4)	100				
2. 3-5		120			
3. 6-8		130			
4. 9-11		135	150		
5. 12-14		140	155		
6. 15-17		145	160	200	220
7. 18-20		150	165	205	225
8. 21-23		155	170	210	230
9. 24-26		160	175	215	235
10. 27-29		165	180	220	240
11. 30-32		170	185	225	245
12. 33-35		175	190	230	250
13. 36-38		180	195	235	255
14. 39-41		185	200	240	260
15. 42-44		190	205	245	265

Forrás: 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről

A 11. táblázat segítségével könnyedén kiszámítható, hogy az eredeti törvényszöveget alapul véve egy kezdő, egyetemet végzett pedagógusnak (gyakornoknak) a bruttó bére 2019-ben $149.000 \cdot 200\% = 298.000$ forint kellett volna, hogy legyen, ennek ellenére a vetítési alappal számolva $101.500 \cdot 200\% = 203.000$ forint volt. Tehát egy kezdő pedagógus 2019-ben bruttó 95.000 forinttal keresett kevesebbet az eredeti „ígért” törvényszövegben meghatározotthoz képest. Ha a főiskolai végzettséget



vesszük alapul $101.500 \cdot 180\% = 182.700$ forint, ami már elmaradt a 2019-ben érvényes garantált bérminimumtól. 2020-ra a minimálbér és a garantált bérminimum 8%-os emelése ezt a jelenséget tovább súlyosbította. A 2020-ban érvényben levő 161.000 forintos minimálbért alapul véve az egyetemet végzett kezdő pedagógus (gyakornok) bére 322.000 forint kellene, hogy legyen. Az „ígérettől” való elmaradás 119.000 forintra növekedett. A garantált bérminimum 2020-ban 210.600 forint, amelyre már az egyetemet végzett pedagógus bérét is ki kell egészíteni. Szomorú, de jelen állás szerint egy néhány hónapos „gyorstalpalót” végzett, OKJ-s képzést szerzett dolgozónak a versenypiacon ugyanazt a bért kell fizetni, mint egy érettségizett majd mesterdiplomát szerzett pedagógusnak.

A vetítési alap befagyasztása a kategóriák közötti bérkülönbségekre is hatással van. Ha a Pedagógus I. és Pedagógus II. kategória közti különbséget vesszük, ami minden pedagógus számára kötelező, az minden fizetési osztályban 15%-os bérnövekedést jelent. Nem mindegy, hogy 203.000 forintnak vagy 322.000 forintnak a 15%-a a különbség. $322.000 \cdot 15\% = 48.300$ forint, míg a jelenleg érvényben lévő vetítési alap alapján $203.000 \cdot 15\% = 30.450$ forint.

Egyik mélyinterjú alanyom, SZ, aki szakiskolában dolgozik, felhívja a figyelmet a bérek összeecsúszásának problémájára. Elmondása szerint egy, az intézményben tanult, fogyatékkal élő, konyhai kiségitő végzettséggel rendelkező és abban a munkakörben dolgozó volt tanítványa ugyanannyit keres, mint egy kezdő pedagógus. KÉ azt mondja, hogy a kezdő óvodapedagógusok bérét az önkormányzat kiegészíti (hozzátesz) annak érdekében, hogy ne keletkezzen bérfeszültség a középfokú végzettséggel rendelkező gondozónők, dajkák és a diplomás óvónők között. Ez a gesztus becsülendő, de így az óvodapedagógusok bére csúszik össze, hiszen a több éve pályán lévő kolléga keres ugyanannyit, mint egy pályakezdő. TR annak



ellenére, hogy szeret tanítani, az alacsony béreket nevetségesnek tartja. Azt mondja nem azért járt egyetemre, hogy egy irodai dolgozóval, adminisztrátorral azonos bért keressen. Munkája során hasznát veszi a tanulmányai során elsajátított pedagógiának, gyakran tart tréningeket és oktat felnőttképzésben. A jelenlegi munkahelyén a bére több mint kétszerese a pedagógus bértábla szerinti bruttó illetményének. Ezek alapján nem is jelent alternatívát számára a köznevelés. Falus Iván (2016) ugyanezt a jelenséget tartja az egyik fő problémának, azaz hogy az EMMI érzekelte, hogy a pedagógusok bérhelyzete akut probléma. Ahelyett, hogy egységes béremelést hajtott volna végre, összekapcsolta azt az előmeneteli rendszer bevezetésével, nem hagyta, hogy ez felmenő rendszerben alakuljon ki, ezzel többszörösen is sértette a pedagógusokat. Először a beígért, az életpályával összekapcsolt béremelés összegének csak a 60 százalékát adták oda, a többit három évre elosztva. A bérek értékállóságának garanciájaként beígért, a minimálbérrel való összekapcsolást megszüntették. Horváth Péter (Biró és Széll, 2017) a Nemzeti Pedagógus Kar elnöke is úgy fogalmazott, hogy a 2013-as elképzelésből sajnos majdnem minden pozitív elem kikerült, nem azt kaptuk, amire számítottunk. JT az interjú elején rögtön a bérekre tért. Azt mondta, hogy ezekkel a bérekkel az egész életpályamodell egy elhibázott lépés. Ezek nem versenyképes bérek, pláne nem Budapesten, s hol vannak ezek a bérek a versenypiaci diplomás bérekhez? Azt mondja, minden férfi kollégája valamilyen másodállással rendelkezik, edzőként dolgoznak, korrepetálnak. Ő maga is felvételre készít fel diákokat, mellyel a pedagógusfizetéstől is többet keres. De ezeknek a többletmunkáknak köszönhetően nincs idejük a pedagógusoknak a pihenésre vagy a következő napi tanórákra történő 100%-os felkészülésre. JT hangot adott annak is, hogy korábban a jobb anyagi körülményekkel rendelkező önkormányzatoknak, utalva itt többek között a budapesti kerületi önkormányzatokra, lehetőségük volt jutalmat vagy egyéb



béren kívüli juttatást, mint ruhapénzt, könyvtalványt vagy étkezési utalványt biztosítani, melyre az életpályamodell bevezetését követően nincs lehetőség.

SZ azt mondja, fontos szerepe van az anyagi motiváltságnak, de rosszul teszi a pedagógus, ha ezt helyezi előtérbe. Igaz nem titkolja, hogy a Pedagógus II.-be sorolásakor nettó húszezer, majd a mesterfokozatba sorolásakor további nyolcvanezer forinttal, tehát mindösszesen százezer forinttal nőtt a nettó jövedelme.

5.3.2. A területi átlagbérek hatása az életpályamodell megítélése vonatkozásában

Ebben a fejezetben azt vizsgálom, hogy az adott területen (megyék) jellemző átlagjövedelmi szint és a pedagógusok életpályamodell motiváló ereje és pályaelhagyásra gyakorolt hatása között kimutatható-e összefüggés. Köztudottan jelentős jövedelembeli eltérések vannak az ország különböző területei között. A fővárosban a bérek nagymértékben meghaladják az országos átlagot, hasonlóan ez a jelenség figyelhető meg az ország bizonyos nyugati határ menti megyéjében is. Azt feltételezem, hogy a fővárosban és azokban a megyékben, ahol az országos átlagot meghaladja a jövedelmi szint, ott a pedagógusok kevésbé elégedettek az életpályamodellel, kevésbé motiválja őket és nincs pozitív hatása arra vonatkozóan, hogy a pedagógusok ne hagyják ott a katedrát. Azokon a területeken pedig átlagon felüli az életpályamodell vizsgált pozitív hatásainak megítélése, ahol az átlagjövedelmek elmaradnak az országos átlagtól. Ha a megyék többségére vonatkozóan bizonyítást nyer a bérek meghatározó szerepe a pedagógusok motiváltságára nézve, az ország egészére is jellemezőnek tekinthetjük ezt a jelenséget. Továbbá következtetni lehet belőle a pedagógusok bérré vonatkozó érzékenységére.

Ahogy korábban említettem az ország minden megyéjéből voltak pedagógusok, akik kitöltötték a kérdőívet, ez lehetővé teszi, hogy minden

megyét megvizsgálják. A 12. táblázat tartalmazza, hogy melyik megyéből hány pedagógus töltötte ki a kérdőívet, továbbá látható a kérdőív 5. kérdésére adott válaszok megoszlása. Az 5. kérdés arra kérdez rá, hogy motiválnak érzi-e magát, hogy a Mesterpedagógus fokozatba tartozzon?

12. táblázat: Az 5. kérdésre adott válaszok megyénkénti megoszlásában

Megye	igen		nem		Összes	Összes
	db	%	db	%	db	%
Pest megye	314	5,1	800	13,1	1114	18,2
Győr-Moson-Sopron megye	196	3,2	338	5,5	534	8,7
főváros (Budapest)	190	3,1	382	6,2	572	9,3
Hajdú-Bihar megye	156	2,5	216	3,5	372	6,1
Borsod-Abaúj-Zemplén megye	142	2,3	156	2,5	298	4,9
Fejér megye	142	2,3	244	4,0	386	6,3
Somogy megye	138	2,3	212	3,5	350	5,7
Heves megye	116	1,9	140	2,3	256	4,2
Bács-Kiskun megye	98	1,6	114	1,9	212	3,5
Veszprém megye	96	1,6	166	2,7	262	4,3
Vas megye	90	1,5	162	2,6	252	4,1
Baranya megye	88	1,4	170	2,8	258	4,2
Békés megye	74	1,2	154	2,5	228	3,7
Szabolcs-Szatmár-Bereg megye	74	1,2	98	1,6	172	2,8
Zala megye	58	0,9	78	1,3	136	2,2
Tolna megye	54	0,9	166	2,7	220	3,6
Csongrád megye	52	0,8	112	1,8	164	2,7
Komárom-Esztergom megye	46	0,8	68	1,1	114	1,9
Jász-Nagykun-Szolnok megye	42	0,7	64	1,0	106	1,7
Nógrád megye	38	0,6	80	1,3	118	1,9
Végösszeg	2204	36,0	3920	64,0	6124	100,0

Forrás: saját szerkesztés, 2018.

Látható a 12. táblázatból, hogy minden megyében több az olyan pedagógus, aki nem motivált abban, hogy a mesterfokozatba tartozzon annak ellenére, hogy a magasabb kategória az erkölcsi megbecsülésen túl magasabb jövedelemmel is jár. Igaz, hogy a Mesterpedagógus kategória nem csak anyagi és erkölcsi megbecsüléssel, de kötelezettségeket is hordoz magában, ezért ez egy tevékenységalapú kategória. Nem minden pedagógus szeret,

vagy szeretne intézményeket járva minősíteni vagy szaktanácsadással, illetve tananyagfejlesztéssel foglalkozni.

Az életpályamodell megfelelőségének megítélését, motiváló erejét és a 2018.

I. negyedévi nettó átlagjövedelmeket mutatja a 13. táblázat.

13. táblázat: Az összefüggés vizsgálata

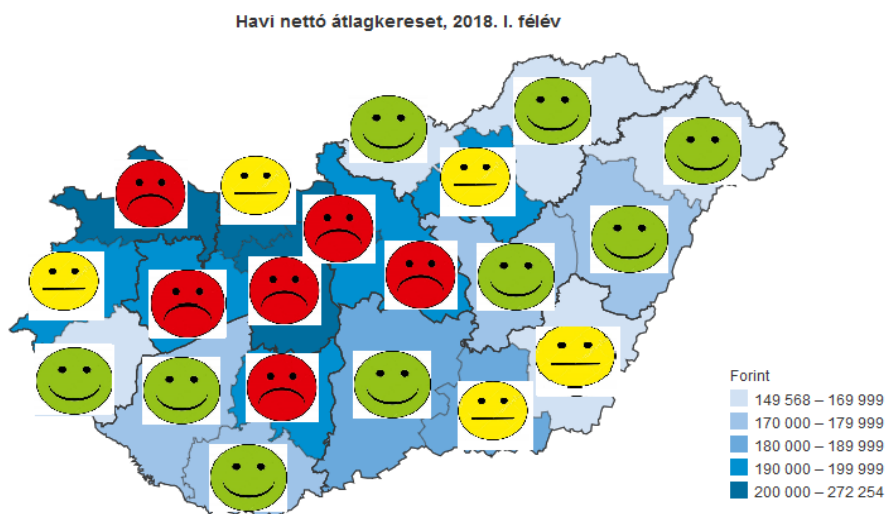
Megye	Ép.modell motiváló ereje (átlag)	Pályaelhagyásra gyakorolt hatás (%)			megye átlagbér (Ft)	bizonyí tható e a vizsgált összefü ggés
		pozitív	semleges	nincs		
Szabolcs-Szatmár-Bereg	3,26	16	40	44	149568	igen
Borsod-Abaúj-Zemplén	3,09	14	43	44	169318	igen
Heves	3,05	13	35	52	198957	nem
Hajdú-Bihar	3,04	19	39	42	177904	igen
Jász-Nagykun-Szolnok	3,03	10	46	44	174411	igen
Vas	3,03	14	40	46	195689	nem
Nógrád	2,95	14	46	41	166471	igen
Somogy	2,84	15	42	43	177385	igen
Bács-Kiskun	2,82	13	33	54	180505	igen
Baranya	2,77	10	42	48	177660	igen
Komárom-Esztergom	2,77	9	45	45	209898	nem
Zala	2,77	8	45	47	169281	igen
Békés	2,71	10	36	55	158904	nem
Csongrád	2,71	12	35	53	180737	nem
Fejér	2,69	9	31	60	210007	igen
Veszprém	2,69	11	33	56	193767	igen
Győr-Moson-Sopron	2,63	10	33	57	224357	igen
Tolna	2,56	11	34	55	196855	igen
Budapest	2,47	11	32	57	272254	igen
Pest	2,47	10	29	61	194939	igen
egész minta (ország)	2,71	12	38	50	188943	ö.: 15 igen

Forrás: saját szerkesztés, 2018.

Azokban a megyékben vettem bizonyítottnak 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, azaz a 188 943 forinttól. 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 vizsgálva bizonyítottan tekintem az összefüggést, ott ahol az átlagjövedelem meghaladja az országos átlagot és a motiváló erő elmarad az országos átlagtól, azaz 2,71 alatt van. 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 15. 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.



15. 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. A 13. táblázatból leolvasható, hogy nagyon csekély mértékben van hatása az előmeneteli rendszernek arra vonatkozóan, hogy a pedagógus ne hagyja ott a katedrát. Pozitív hatás sehol nem bizonyítható. Hajdú-Bihar megyében gondolják legnagyobb számban azt a pedagógusok, hogy pozitív hatással bír az életpályamodell, de itt sem éri el az arány a 20%-ot. Az, hogy a magasabb



nettó jövedelmi szinttel rendelkező megyék esetében nincs pályaelhagyás-
gátló hatása, hat megyében és a fővárosban bizonyítható.

A vizsgálat során a 2018. I. negyedévi átlagjövedelmeket vettem figyelembe,
melynek az az oka, hogy a kérdőívek kitöltésének lehetőségét ebben az
időpontban zártam, az eredmények erre az időpontra adják a legpontosabb
képet.

Igaz, hogy a vizsgálat során alkalmazott átlagjövedelmek folyamatosan
emelkedtek és emelkednek, az általános vélekedés vizsgálatához
megfelelőnek találok a 2018. I. negyedévi bérek figyelembevételét, ismerve
azt a tényt, hogy a minimálbér és a garantált bérminimum növekedése a
versenyi bérékre növelő hatást gyakorol. A pedagógusbérekre nem
gyakorolt semmiféle hatást, azaz ezek emelkedésével egyidejűleg nem
növekedtek, mert azok a jogszabályban rögzített vetítési alaphoz igazodnak.
Ennek ismeretében biztosra vehető, hogy azokban a megyékben, ahol a
motiváltság a vizsgálat folyamán meghaladta az országos átlagot, lassan, de
csökkeni fog. Ez a jelenség pedig még tovább fogja csökkenteni az
életpályamodell pályaelhagyásra gyakorolt hatását.

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

A vizsgálatból arra is lehet következtetni, hogy a pedagógusok nagyon
érzékenyek a versenyi bérék alakulására, nem feltétlenül kell attól
elrugaszkodni, de a pedagógusbéreknek igazodniuk kell hozzá. Bizonyítható,
hogy ha a bérek a megyei átlag körül mozognak, a pedagógusok pozitívabban



ítélik meg az előmeneteli rendszert. A vizsgálat azt is bizonyítja, hogy néhány tízezer forintnak milyen jelentős szerepe van.

Kállai, Sági és Szemerszki (2016) kutatásából is az olvasható ki, hogy a pedagógusok háromnegyede szerint az életpályamodell nagyon fontos eleme a fizetésemelés is, bár úgy látják, ez egyben a munkaterheik emelkedésével is jár.



5.4 A pedagógustársadalom egy egységként (homogénként) történő kezelésének, helytállóságának 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.

Azt feltételezhetjük, hogy a pedagógustársadalom túl nagy és túl színes ahhoz, hogy homogénnek tekintsük, ezáltal egységes elvek alapján minősítsük és bérezzük őket. A korábbi közalkalmazotti bértábla és a mostani pedagógus életpályamodell sem tesz különbséget pedagógus és pedagógus között, mégis végzettségek alapján nagyobb differenciálást tett lehetővé, mint a pedagógus életpályamodell. Feltételezhető továbbá, hogy az előmeneteli rendszer hatásainak megítélése alapján a pedagógustársadalom több, jól elkülöníthető csoportra osztható. Tehát máshogy hat egy férfire vagy nőre, de máshogy ítéli meg egy óvodapedagógus vagy egy közgazdász tanár. A dolgozat hipotézis 1 vizsgálatánál megállapítást nyert, hogy a pedagógusok az életpályamodell megítélését tekintve két jól elkülöníthető csoportba (klaszterbe) sorolhatók. Ezt szemléltette az 5. táblázat. Ezeket a kérdéseket vizsgálják az 5.4.1, 5.4.2, 5.4.3, 5.4.4 fejezetek. A feltételezések arra alapozhatóak, hogy a versenypiacon más-más egy nő vagy férfi fizetése, jelentősen megbecsültebb egy hosszú ideje a szakmában dolgozó szakember, mint egy pályakezdő. Más körülmények között dolgozik egy óvodapedagógus vagy egy mérnök tanár és más lehetőségei vannak az esetleges pályaelhagyást követően. Mondhatnánk, hogy nem véletlen rokon, de mégis más szakma az óvodapedagógus, gyógypedagógus vagy szaktanár. Más-más rendszerben tanulnak, másra éleződik ki munkájuk, ezért képzésük is eltérő. De vajon attól, mert mindegyik pedagógus, azonosan gondolkodnak-e az értekezés által vizsgált témákról?

5.4.1 Az oktatási intézmény, a szakterület és az oktatási szint befolyása az életpályamodell megítélésére

Sági Matild (2015) véleménye, illetve kutatása alapján is azt feltételezzük, hogy az életpályamodell pozitív beállítottságú fogadtatói csoportjába tartoznak az óvodapedagógusok és a kollégiumi nevelők. Ezáltal pozitívan befolyásolja őket ez az előmeneteli rendszer, jobban motiválja és még inkább a pályán tartja őket. A 14. 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.

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

intézménytípus	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
átlag:	2,59	9	36	48

Forrás: saját szerkesztés, 2018.

Sági Matild (2015) állítása igazolható, hiszen az óvodában foglalkoztatott pedagógusok (óvodapedagógusok) a legmotiváltabbak a pedagógustársadalmon belül és ők azok, akik a pályaelhagyás gátlására gyakorolt hatást is a legpozitívabban ítélik meg. Kállai, Sági és Szemerszki (2016) is azt állítják, hogy az óvodapedagógusok körében az átlagnál lényegesen magasabb volt 2015 tavaszán a Pedagógus II. fokozatot elérők aránya (22%), ebből is az ő átlagon felüli motiváltságukra lehet következtetni. A kollégiumi nevelők 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.

Arra vonatkozóan is végeztem elemzést, hogy a pedagógus milyen pedagógus. Óvodapedagógus, gyógypedagógus, tanító, tanár - ezt tovább bontottam szakterületekre is - azaz, hogy milyen szakos tanár (magyar, matematika, nyelvtanár stb).

Abból adódóan, hogy nagyon sok tanár több szakkal is rendelkezik, sőt több oktatási szinten való tanításra is képesített (például óvodapedagógus és tanári végzettsége is van) nagyon vegyes képet kaptam, nagyon sok az átfedés a különböző vizsgált szakterület között.

Ennek ellenére jól körvonalazódott, hogy a testnevelés szakos tanárok azok, akik 3,56-ra értékelték az életpályamodell munkájukra ható motiváló erejét, majd a gyógypedagógus végzettséggel rendelkezők munkájára van leginkább motiváló hatással az életpályamodell, ők átlagosan 3,45-re minősítették azt. Az intézménytípus vizsgálata során ők az egyéb kategóriában kaptak helyet, ahol szintén átlagon felüli a motiváló erő megítélése. Őket követik az óvodapedagógusok 3,25-ös átlaggal, majd azok a pedagógusok, akiknek tanítói végzettségük van. Ők átlagosan 3,14-re minősítik a motiváló erőt. Átlag alatti (2,71) a megítélés a természettudományi tárgyat tanító tanárok körében, mindössze 2,68 és ennél is rosszabb a megítélés a nyelvtanárok körében, ahol csupán 2,34.

Ahogy korábban már utaltam rá 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 akadályozásá-
ható erő megítélése között is hasonló, 0,296-os értéket adott a Cramer
mutató.

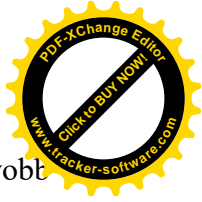
Nem nehéz a vélekedés okát meglátni, mely szerint egy gyógypedagógus
vagy óvodapedagógus speciális tudása miatt nehezebben talál munkát a
versenypiacon, mint egy nyelvtanár, aki akár szakfordítóként, esetleg
idegenvezetőként könnyebben talál magának állást a versenypiacon. Nem
beszélve az egyéb kereseti lehetőségekről, mint az otthon vagy a
nyelviskolákban tartott nyelvrórák, nyelvvizsgára való felkészítő képzések.

Itt érdemes megemlíteni a médiában napvilágot látott híreszteléseket, melyek
szerint a szakképzési törvény hatálya alá tartozó intézmények dolgozói
kikerülnek a pedagógus életpályamodell által minősített és bérezett
pedagógusok köréből és a munka törvénykönyve alapján a versenypiachoz
igazodva kerülnek bérezésre, mellyel 30%-os béremelést irányoznak elő⁶.

TG vezető óvónő beszélt a legpozitívabban az előmeneteli rendszerről és
annak elemeiről, a minősítő eljárásokról. Azt mondja, ő próbálja kollégáit is a
minősítések fontosságáról meggyőzni és azt erősíteni bennük, hogy a
minősítésre való készülés során szakmailag sokat fejlődnek. KÉ szintén
óvodapedagógus, aki egyértelműen kinyilvánította, hogy őt csak a pénz
motiválja, és ugyanezt mondja kollégáira is. BVK magyartanárként azt
mondja, hogy szereti a munkáját, de nem tartja vissza semmi, hogy magasabb
bér reményében, ha szükséges pályát váltson. TR egyetemét végzett
szakoktatóként és informatika tanárként könnyedén hagyta ott a
pedagóguspályát. SZ, aki pedagógusvégzettségek érdekes kombinációjával
rendelkezik, hiszen gyógypedagógus és informatika tanár, jónak ítéli meg a

⁶ <https://www.kormany.hu/hu/innovacios-es-technologiai-miniszterium/parlamenti-allamtitkar/hirek/2020-ban-is-a-foglalkoztatasi-es-a-berek-novelese-az-egyik-legfontosabb-cel?fbclid=IwAR3t2faulmFrs54hovDhsS0eoFtm2Ws8WUHuYGCNKW22SXMs1Br4NgGhlo>

[Letöltve: 2020. január 18.]



rendszer, de álszentségnek nevezné, ha nem a pénz játszaná a legnagyobb szerepet a motivációban és a pályaelhagyás meggátlásában. Ez az általános helyzet, de ez alól kivételt képezhetnek a speciális alternatív módszerekkel dolgozó intézmények, például a Waldorf vagy Freinet.

5.4.2 A pedagógus végzettségének hatása az életpályamodell megítélésére

Azt feltétezem, hogy minél magasabb a pedagógus végzettsége, annál kevésbé pozitív a megítélése az életpályamodellről, továbbá annál kevésbé motiválja a jobb minőségű munkavégzésre. A feltételezést arra alapozom, hogy az adott pedagógus minél többet tanult annak érdekében, hogy a munkáját magasabb minőségi szinten láthassa el, annál nagyobb elvárásai vannak akár erkölcsi megbecsülés, akár bérezés tekintetében. Meg kell említeni, hogy az életpályamodell figyelembe veszi az alap- és mesterdiploma közti különbséget. A pedagógus alapidiplomával rendelkezők kezdő bére a vetítési alap 180%-a, egyetemi diploma esetén 200%-a. 2020-ban azonban a garantált bérminimum meghaladta a vetítési alap 180, illetve 200%-át, tehát egységesen 210.600 forint a kezdő pedagógusok bére, függetlenül a végzettségi szinttől. A különbség csak néhány, a pályán töltött év után jelentkezik. Itt is jól látszik a vetítési alap rögzítésének problémája. A motiváló erő átlagát mutatja a 15. táblázat a pedagógusok legmagasabb végzettsége alapján csoportosítva.

15. táblázat: A motiváló erő végzettségi szint alapján

	Motiváló erő (átlag)	Fő
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.



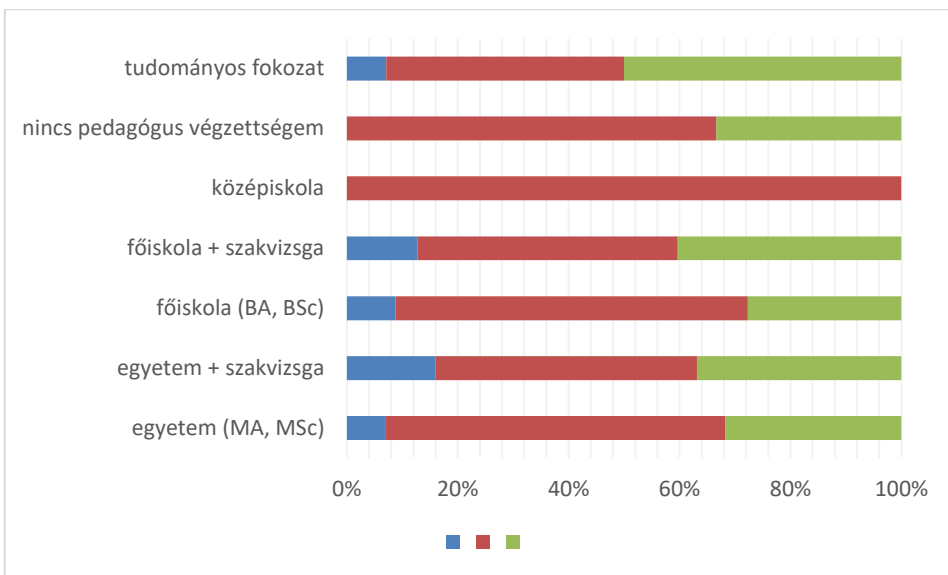
A Cramer mutató értéke (0,176) és a táblázatban feltüntetett értékek alapján látható, hogy nem mutatható ki összefüggés arra vonatkozóan, hogy a pedagógust mennyire motiválja az életpályamodell és hogy mi a pedagógus legmagasabb végzettsége. A 15. táblázatból az olvasható le, hogy a többletvégzettséggel, azaz szakvizsgával rendelkező pedagógusok motiváltabbak az átlagnál. Ennek egyik oka, hogy ők azok a pedagógusok, akik első körben mesterpedagógus kategóriába kerültek besorolásra. A pedagógus életpályamodell kategóriái és a motiváló erő megítélése közti összefüggést egy későbbi pont vizsgálja.

16. táblázat: Pályaelhagyásra gyakorolt hatás a végzettségi szintek figyelembevételével

	igen (db)	nem (db)	részben (db)	Végösszeg (db)
egyetem (MA, MSc)	70	604	314	988
egyetem + szakvizsga	202	596	466	1264
főiskola (BA, BSc)	142	1030	448	1620
főiskola + szakvizsga	280	1026	882	2188
középiskola		2		2
nincs pedagógus végzettségem		4	2	6
tudományos fokozat	4	24	28	56
Végösszeg	698	3286	2140	6124

Forrás: saját szerkesztés, 2019.

A 16. táblázat adatait szemlélteti a 16. ábra.



16. ábra: A 16. táblázat adatainak szemléltetése,
Forrás: saját szerkesztés, 2019.

A 16. táblázat nagyon jól mutatja, hogy az életpályamodellnek a pedagógusok megítélése alapján alig van pozitív befolyásoló ereje. Az látszik a táblázatból és ugyanaz olvasható le a 16. ábráról is, 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. Tehát egy főiskolai végzettséggel rendelkező pedagógus azonos valószínűséggel hagyja ott a pedagóguspályát, mint egy egyetemet végzett, szakvizsgázott kollégája.



5.4.3. *A pedagógus nemének és korának hatása ez életpályamodell megítélésére*

Azt feltételezem, hogy abból kifolyólag, hogy a nők körében kedveltebb a pedagóguspálya, az életpályamoddellel is jobban tudnak azonosulni, jobban vonzza őket a magasabb kategóriába való tartozás. Ismerjük továbbá azt a tényt, hogy a nők a versenypiacon általában kevesebbet keresnek ugyanazzal a munkával, mint férfi társaik, itt ez a különbség nem létezik, ami véleményem szerint a nők pozitívabb hozzáállását segíti elő.

Arra a kérdésre (5. kérdés), hogy motiválnak érzi-e magát arra vonatkozóan, hogy a mesterfokozatba tartozzon, a válaszadók nemek szerinti megoszlása alapján a következő, 17. táblázat által részletezett eredményt kaptam:

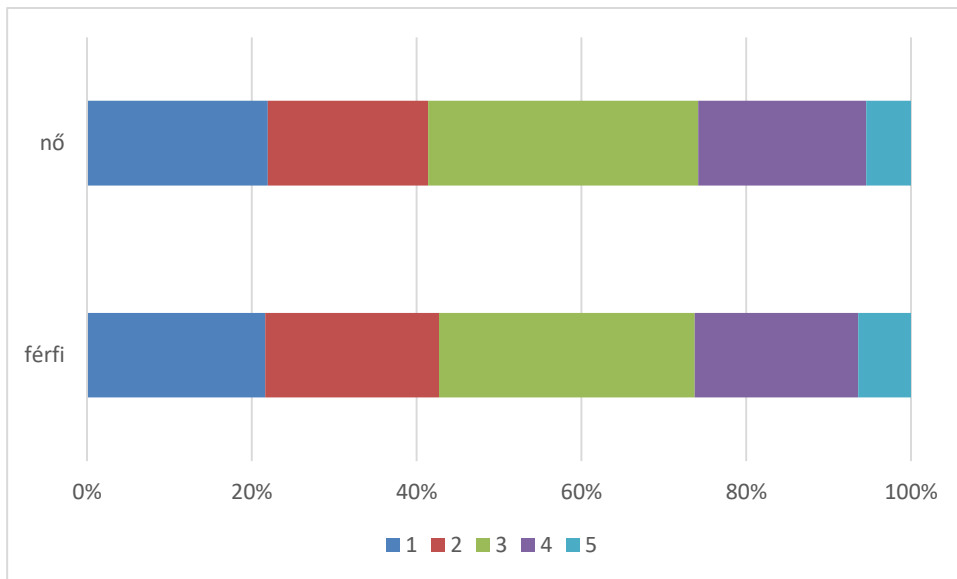
17. táblázat: A mesterfokozatba való tartozás megítélése

	válaszadók száma (fő)		válaszok megoszlása (%)		összesen	
	férfi	nő	férfi	nő		
igen	454	1750	40,3	35,0	2204	36,0
nem	674	3246	59,7	65,0	3920	64,0
összesen	1128	4996	100,0	100,0	6124	100,0

Forrás: saját szerkesztés, 2019.

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.

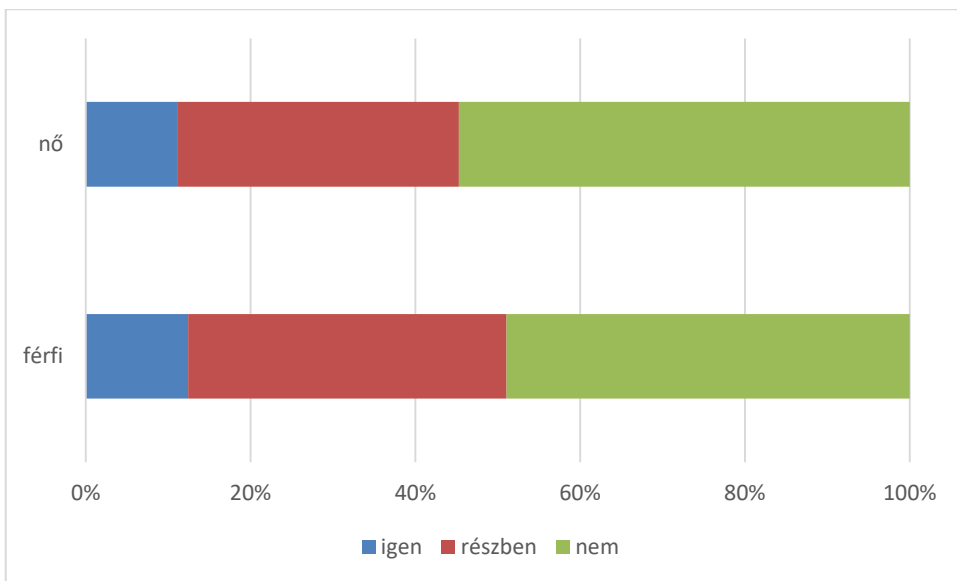
Az előmeneteli rendszer motiváló erejének nemek alapján történő megítélését mutatja a 17. ábra.



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



18. 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 18. ábra. Nem mutatható ki összefüggés a Cramer mutató értéke alapján sem, amely mindössze 0,045.

Az alábbi táblázat (18. táblázat) mutatja a pedagógusok véleményét kor szerinti megoszlásban a motiváló erő megítélését illetően.

18. táblázat: A motiváló erő megoszlása korcsoportok szerint

osztály- zat	30 évnél fiatalabb	30- 40 év (%)	41 – 50 év (%)	51 – 60 év (%)	több mint 61 év (%)	osztály- zat összes	osztály- zat összes (%)
1	0,36	3,20	10,35	12,41	1,24	1688	27,56
2	0,78	2,16	5,16	6,86	1,21	990	16,17
3	0,82	3,00	9,44	10,25	1,11	1508	24,62
4	0,52	2,38	7,84	9,37	0,59	1268	20,71
5	0,33	0,42	3,92	5,94	0,33	670	10,94
kor összes	2,81	11,17	36,71	44,84	4,47	6124	100,00

Forrás: saját szerkesztés, 2019.

Erre a feltételezett összefüggésre a Cramer együttható értéke mindössze 0,055, ami azt bizonyítja, hogy a pedagógus kora és az életpályamodell



motiváló erejének megítélése között nincs kapcsolat. Annak ellenére, hogy szoros összefüggés nem mutatható ki, az a tendencia látszik a 18. táblázatból, hogy az idősebbek kevésbé értékelik pozitívan az életpályamodellt.

A kor és a pályaelhagyásra gyakorolt gátló hatás között 0,072 a Cramer együttható értéke, amely itt is a kapcsolat hiányát mutatja.

TG, 54 éves nő, jónak ítéli meg az életpályamodellt, próbálja kollégáit is ez alapján befolyásolni, hogy a minősítések révén nem csak a jövedelmük nő, de munkájukra is pozitív hatást gyakorol. KÉ szerint sem az idősebb, sem a fiatalabb korosztályra nincs motiváló hatással az életpályamodell. Ő azért ösztönzi a kollégákat, hogy jelentkezzenek a minősítésre, mert kötelező, jobb előbb túllenni rajta. SZ szerint nem a kor vagy a nem számít, hanem a tantestület és a vezetés pozitív vagy negatív hozzáállása. Elmondása alapján az ő intézményük egy nagyon innovatív szemléletű intézmény, ahol a vezetés szinte mindenben pozitív, támogató, ösztönző szerepet gyakorol, így van ez az életpályamodell elfogadtatásában is. Az ő intézményében, aki teheti vagy tehette, mert a pályán töltött ideje és szakvizsgája lehetővé tette, már mesterpedagógus, így a bérek is elfogadhatóak a kollégák körében. JT nemrég esett túl a kötelező minősítő vizsgán és került Pedagógus I. kategóriába. Azt mondja nagyon elkésérítő az a jövőkép, hogy 3 év múlva számíthat körülbelül nettó tízezer forint béremelésre, ugyanakkor a minimálbér éves növekedése nagyságrendileg ugyanennyi. Szóvá teszi, hogy egy kezdő pedagógus Budapesten a pedagógusbérből nem tud önálló életet kezdeni, egy albérletet kifizetni. Felhívja a figyelmet arra is, hogy abban a budapesti általános iskolai tantestületben, ahol dolgozik, a tanári kar elöregedése figyelhető meg. Az átlagéletkor 50 év felett van, fiatal utánpótlásról nem beszélhetünk. Veszélyben van a szakos ellátottság is, a matematika tantárgyat például közgazdász végzettségű nem pedagógus, a testnevelésórákat OKJ-s végzettséggel rendelkező edző tartja.



5.4.4 A pályán töltött idő befolyása az életpályamodell megítélésére

Azt feltételezem, hogy a pedagógusnak a pályán töltött ideje és az életpályamodell megfelelőségének megítélése és annak motiváló erejének értékelése között összefüggés mutatható ki.

A feltételezést arra alapozom, hogy a pedagóguspályán eltöltött időt az életpályamodell figyelembe veszi. Minél több gyakorlati idővel rendelkezik, annál magasabb bérre számíthat a pedagógus. Az életpályamodell által biztosított magasabb fokozatok, mint a Pedagógus II. vagy mesterfokozat, esetleg Kutatótanár, további erkölcsi és anyagi elismerést jelenthet számukra. A pályán töltött évek alatt valószínűleg számos felmutatható eredményt ért el a pedagógus, melyet a portfólió készítéskor felhasználhat. Velük szemben a pályakezdő pedagógus először gyakornokként kezd, ahol az alacsonyabb jövedelem mellett a minősítővizsgával is szembe kell néznie, a magasabb kategóriák pedig nagyon távolinak, szinte elérhetetlennek tűnhetnek. A motiváló erő Likert skálán történő megítélését (osztályozását) mutatja a 19. táblázat a válaszadó pedagógusok pályán töltött ideje szerinti csoportosításban.

19. 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%
összesen:	28%	16%	25%	21%	11%

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 együtttható 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 5.4.1, 5.4.2, 5.4.3, 5.4.4 fejezetek által taglalt kérdéseket. A logit modell eredményeit mutatja a 20. táblázat. A táblázatban szereplő értékek * esetén 10%-os, ** esetén 5%-os, míg *** esetén 3%-os szignifikancia szint mellett értendők.

20. táblázat: A logit modell eredménye

	általában	mestertanár	oktatói színvonal	pályaelhagyás	megterhelő
kor	-0.276***	-0.299***	-0.103**	0.012	0.009
nem	-0.175**	-0.317***	-0.241***	0.336***	-0.425***
végzettség	-0.014	0.423***	0.115***	0.149***	-0.078***
tapasztalat	-0.250***	-0.440***	-0.294***	-0.019	0.123***
besorolás	1.563***	2.160***	1.265***	0.412***	-0.879***
megye					
Borsod-Abaúj	0.157	0.397*	0.005	0.081	-0.030
Budapest	-0.389**	0.171	-0.185	-0.183	0.134
Bács-Kiskun	-0.146	0.587**	-0.144	-0.161	0.178
Békés	-0.090	0.310	-0.304	-0.505***	0.763***
Csongrád	0.043	0.275	0.375*	-0.002	0.305
Fejér	0.137	0.274	0.235	-0.543***	-0.413***
Győr-Moson – Sop.	-0.248*	0.237	0.005	-0.282*	0.033
Hajdú-Bihar	0.166	0.246	0.162	0.119	-0.033
Héves	0.557***	0.627***	0.179	-0.013	-0.110
Jász-Nagykun-Sz.	0.418*	0.195	-0.086	0.046	0.085
Komárom-E.	0.239	0.830***	0.153	-0.112	-0.063
Nógrád	0.277	0.311	0.184	0.122	-0.259
Pest	-0.288**	0.099	-0.077	-0.373***	0.041
Somogy	0.240	0.539**	0.106	0.375**	-0.236
Szabolcs-Szatmár-Bereg	0.622***	0.489*	0.608***	-0.094	-0.314*
Tolna	-0.183	-0.197	0.052	0.055	-0.326*
Vas	0.421**	0.532**	0.134	0.056	-0.191
Veszprém	-0.026	0.281	0.155	-0.331*	-0.102
Zala	0.294	1.262***	0.324	-0.045	0.147

típus					
általános iskola	-0.131	0.390**	0.102	-0.089	-0.377***
gimnázium	-0.438	-0.166	-0.178	-0.309	-0.549**
szakközépiskola	-0.361**	0.110	-0.354*	-0.370**	-0.389**
szakgimnázium	-0.560***	0.070	-0.285*	-0.657***	-0.165
egyéb	-0.049	0.161	0.021	-0.030	-0.818***
fenntartó					
állami	-0.573***	-0.309*	-0.349**	-0.549***	0.545***
egyházi	-0.527***	-0.634***	-0.132	-0.100	0.471***
magán	-0.453***	-0.038	-0.014	-0.428**	0.170
chi2	1760.241	1339.796	1138.497	470.535	908.051
N	6124	6124	6124	6124	6124
Pseudo R2	0.1096	0.3027	0.1004	0.0427	0.0563

Forrás: saját szerkesztés, 2020.

A táblázat felső részéről az olvasható le, 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 pedagóguspályán volt, automatikusan Pedagógus I. kategóriába került besorolásra, de ugyancsak elégedetlenek a pedagógus a kategóriákat, 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. Erről a következő fejezetben olvashatunk részletesen.

A modell megyéket vizsgáló részéből az látszik, hogy az életpályamodell megítélése megyénként tekintve nagyon hasonló, nagyon csekély



különbségek mutathatóak ki. A modell Baranya megyéhez viszonyítva szemlélteti az eredményeket.

5.5 A minősítő eljárások megítélése

Hipotézis 4: A pedagógus életpályamodellel többek között azért nem motiválja megfelelően a pedagógusokat, mert a pedagógusok 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.

Az életpályamodellel sok pedagógus szemében ellenőrző, mintsem motiváló szerepet tölt be. Nem beszélve a sok többletmunkáról és arról, hogy a második sikertelen minősítést követően a pedagógus munkaviszonya a törvény erejénél fogva megszüntetésre kerül.

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 (3 610 fő) mondta, hogy nem tartja jónak. Itt érdemes elgondolkodni azon, amit Lanner Judit (Biró és Széll, 2017) említ, hogy az angol modellben ez egy többsebességű életpályamodellel, ami azt jelenti, hogy aki nem akar versenyezni, az mehet fékezett sebességgel, de az nem fog annyit keresni. Tehát nem kötelező a mesterfokozat se, de már a Pedagógus II. se. De aki bevállalja a minősítést a portfólióval és minden egyébgyel és átmegy, az egy meredekebb fizetési pályán mehet tovább.

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 esetében mindössze 30,2%. A véleménykülönbség a jelentős fizetésbeli különbségen túl azon is alapul, hogy ha nem lenne kötelező a minősítés, kevesebb minősítő szakemberre, azaz mesterpedagógusra lenne szükség. Így féltő, hogy szűkülne a magasabban fizetett pedagógusok köre.

A kérdéskört tovább vizsgáltam oly módon, hogy a 6 124 válaszadóból kivettem azokat a pedagógusokat, akik már Mester- vagy Kutatótanár fokozatban vannak, így 5 020 olyan pedagógus van a válaszadók között, aki előtt ott áll a kötelezettség, illetve lehetőség, hogy magasabb szakmai és fizetési fokozatba tartozzon. Az 5 020 alacsonyabb fokozatba sorolt pedagógus közül 1 158 válaszolta azt, hogy szeretne a mesterfokozatba tartozni, ami a válaszok mindössze 23%-át jelenti. A Pedagógus II. kategóriába történő tartozáshoz való vágyról azért nem kérdeztem a pedagógusokat, mert addig a kategóriáig minden pedagógus számára kötelező az eljutás.

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.



21. táblázat: A motiváló erő átlaga pedagóguskategóriánként

	fő	motiváló erő (átlag)
Gyakornok	82	2,71
Pedagógus I.	2542	2,11
Pedagógus II.	2396	2,77
Kutatótanár	18	2,78
Mesterpedagógus	1086	3,98
összesen:	6124	2,71

Forrás: saját szerkesztés, 2019.

A 21. táblázatból jól látszik, hogy a mesterfokozatot elért pedagógusok a legmotiváltabbak, az általuk adott osztályzatok átlaga 3,98. Velük szemben a Pedagógus I. kategóriába sorolt pedagógusok a legkevésbé motiváltak, ők mindössze átlagosan 2,11-re értékelik az életpályamodell motiváló erejét. Magyarázható ez azzal, hogy a mesterpedagógusok bére jelentősen több és nem kell a minősítő eljárásoktól, 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. Itt érdemes visszautalni Sági Matildra (2015), aki a pedagógusokat pozitív és negatív beállítottságúakra bontja. Érdemes megemlíteni a kérdőív 17. kérdését, melyben arra kérdeztem rá, hogy az életpályamodellnek köszönhetően nőnek-e a különbségek, azaz várható-e valamilyen megítélésbeli széthúzás a pedagógustársadalmon belül. A válaszadók közül 2 010 fő, azaz a válaszadók 34,4%-a szerint nőnek, 39,8%-a szerint részben és 25,8%-a szerint nem nőnek a különbségek. Itt tartom érdemesnek bemutatni a pedagógusok összetételének változását a pedagógusbesorolások alapján. Az Oktatási Hivatal Köznevelési statisztikája (KIR-STAT) a 2015/2016-os tanévtől tarja nyilván a pedagógusbesorolásokat, ezt szemlélteti a 22. táblázat. A 2019-es év adatait az Oktatási Hivatal (Közérdekű adatok) ügyfélszolgálatától szereztem be.



22. táblázat: Pedagógusok száma besorolásuk szerint

Pedagógusbesorolás	2015/2016 (fő)	2016/2017 (fő)	2017/2018 (fő)	2019-ben (fő)
Gyakornok	8455	7934	7401	7580
Pedagógus I.	140046	131601	103579	96821
Pedagógus II.	17579	24750	39311	48418
Mesterpedagógus	5193	7272	7455	9008
Kutatótanár	118	131	139	185
mindösszesen:	171391	171688	157885	162012

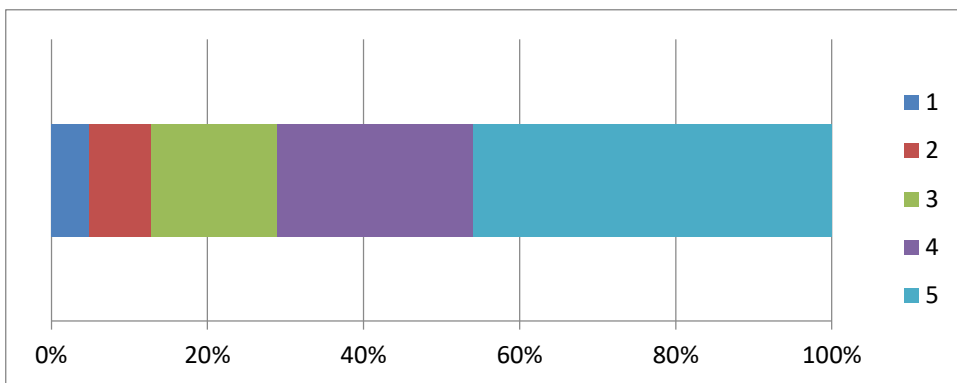
Forrás: Oktatási hivatal (KIR-STAT), saját szerkesztés, 2019.

A 22. táblázatból jól látható, hogy a vizsgált négy év időtartama alatt a gyakornokok száma több mint 11%-kal csökkent. Ez egyik oldalon betudható annak, hogy a gyakornokok sikeres minősítő vizsgát követően Pedagógus I. kategóriába kerültek, de az is látszik, hogy a pedagógusok száma a vizsgált időszak alatt 9 379 fővel csökkent, tehát kevesebb frissdiplomás pedagógus került a rendszerbe. Örvendetes jelenség, hogy a kezdetben Pedagógus I. kategóriába sorolt pedagógusok száma több mint 40 000-rel csökkent, a Pedagógus II.-be sorolt pedagógusok száma több mint 30 000-rel nőtt, ezeknek a pedagógusoknak egyik része a kötelező minősítések, másik része pedig az önként történt jelentkezések és sikeres minősítő eljárások következtében kerülhettek a magasabb, Pedagógus II. kategóriába. A Mester- és Kutatótanár kategóriák nem kötelezőek, de mindkét kategória esetében növekedés figyelhető meg.

A megkérdezettek közül TG volt az egyetlen, aki azt mondta, hogy egyet ért a kötelező minősítésekkel, hiszen a minősítésre való készülés során a pedagóguskompetenciák akarva akaratlanul fejlődnek. Abban azonban egyetértett minden megkérdezett pedagógus, hogy szükség van ellenőrzésre, de ez nem feltétlen kell, hogy az előmeneteli rendszer szerves részét képezze, hiszen így a motiváló szerep háttérbe szorul és az ellenőrző szerepre kerül a nagyobb hangsúly. BVK és KÉ is azt mondják, hogy egy szükséges rossznak

ítélik meg, amin sajnos túl kell esni. SZ sem ért egyet azzal, hogy kötelező a minősítés. Elmesélte, hogy egy közel a nyugdíj előtt álló kollégáját az intézményvezető folyamatosan győzködtte, hogy milyen jó lesz neki így nyugdíj előtt a minősítés megléte után a megnövekedett jövedelem, a kolléga végül engedett a nyomásnak. A minősítésre való készülést stresszként élte meg, pszichoszomatikus megbetegedés jelentkezett nála. A pedagógusokra ráerőltetett stressz egyben jelentősen elősegítheti a kiégést. SZ szerint az ellenállást csökkenteni lehetne azzal, hogy nem kötelező a minősítő eljárás Pedagógus II.-ig, meg kell hagyni lehetőségként. Az már erkölcsi dolog véleménye szerint, hogy ha nem tud vele azonosulni a pedagógus, nem kell szidni a rendszert.

A kérdőív 2. kérdésére, azaz, hogy mennyire érzi megterhelőnek a minősítéssel járó többletfeladatokat kapott válaszokat a 19. ábra mutatja. Itt is arra kértem a pedagógusokat, hogy ötfokozatú Likert skálán értékeljenek.



*19. 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

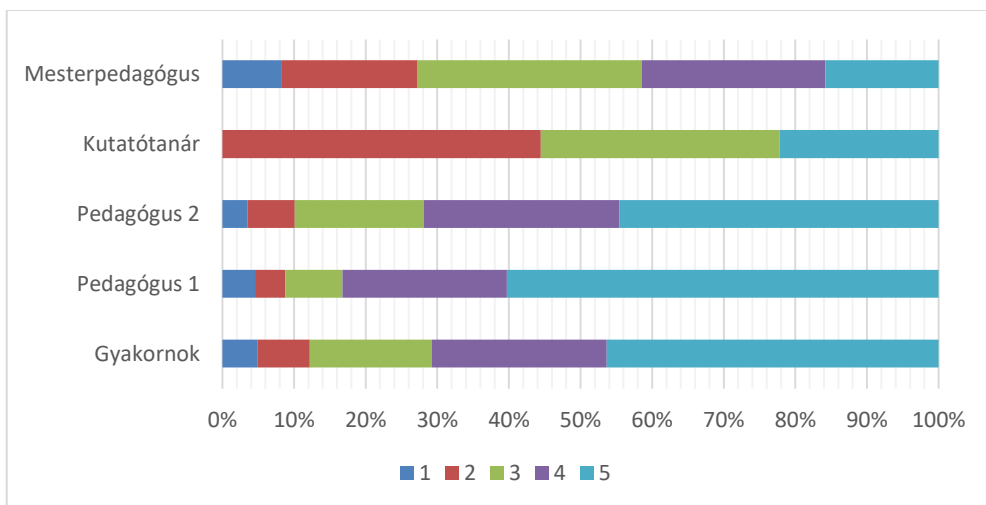
vizsgáltam az alapján, hogy a pedagógus melyik kategóriában van jelenleg. A minősítés megterhelőségének megítélése és a kategóriák közötti összefüggés olvasható le a 23. táblázatból.

23. táblázat: A minősítések megterhelőségének megoszlása pedagóguskategóriánként

osztályzat	Gyakornok (fő)	Pedagógus I. (fő)	Pedagógus II. (fő)	Kutató-tanár (fő)	Mester-pedagógus (fő)	Végösszeg
1	4	116	84		90	294
2	6	108	158	8	206	486
3	14	202	432	6	340	994
4	20	584	654		278	1536
5	38	1532	1068	4	172	2814
Végösszeg	82	2542	2396	18	1086	6124

Forrás: saját szerkesztés, 2019.

A 23. táblázat adatait szemlélteti a 20. ábra, melyről pedagóguskategóriánként leolvashatóak a Likert skálán adott eredmények.



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



Jól látható, hogy a Pedagógus I. és a Pedagógus II. kategóriában helyes foglaltó 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.

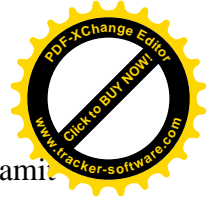
A logit modell is a besorolás alapján történő vizsgálat részében a korábban megállapított tényet támasztja alá (ld. 20 táblázat), miszerint azok a pedagógusok sokkal elégedettebbek minden vizsgált témában, akik magasabb kategóriába, jelen esetben a Mesterpedagógus kategóriába vannak sorolva. Ugyancsak a korábbi megállapítás is igazolható, hogy a mesterfokozatba sorolt pedagógusok sokkal kevésbé tartják megterhelőnek a kötelező minősítéseket, mint az alacsonyabb kategóriákba sorolt kollégáik.

A minősítő eljárások esetében fontos lenne, hogy a sok befektetett idő, energia, munka révén létrehozott produktum később is hasznosítható legyen, tehát a pedagógus ne csak azért dolgozzon heteket, esetleg hónapokat, hogy az óralátogatásokat színházi előadásként megtarthassa, a portfólióját a feltöltést követően egyszer előadhassa, hanem annak a későbbi munkája során is hasznát vehesse. A minősített pedagógusok a portfólió készítését követően kivétel nélkül azt nyilatkozták, hogy jóleső érzés és hasznos volt a pályán töltött idejük alatt végzett munkát összefoglalva látni. De a későbbiekben nem tudják hasznosítani munkájuk során. Erre a kérdőív 15. kérdése kérdez rá. 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.



Lehetőséget biztosítottam a pedagógusoknak, hogy ha erre vonatkozó észrevételük van, akkor azt írják le. **A használható, pozitív válaszok között olyanokat szerepeltettek, mint például:**

- szakmai fejlődés folyamatos nyomon követése;
- prezi (program) használatának megtanulása;
- részletes óratervkészítés, amiről az elmúlt években jórészt elszoktak a pedagógusok;
- dokumentációk gyűjtése, az IKT eszközökhöz való pozitív viszony kialakulása, a tudatosabb felkészülés;
- például a fejlesztési terv készítése vagy interaktív tananyag készítése az, amit folytatni fogok és hasznos is;
- a reflexiók megírása során gyakrabban fogom használni az önelemzést;
- projekttanulás, interaktív tanulási technikák;
- azok az informatikai ismeretek, amit kénytelen voltam elsajátítani;
- pontos, precíz tervezési dokumentáció és a valódi reflexió;
- elméleti ismeretek felfrissítése, digitális kompetencia fejlődése, új módszerek megismerése, használata;
- szakmai igényesség, tudatos tervezés, az elvégzett munka dokumentálásának képessége;
- hatalmas munkával járt a dokumentumok összegyűjtése, de a végén jó érzés volt egyben látni;
- azokat az elemeket, amelyek a saját munkám során arra készítetnek, hogy több aspektusból vizsgáljam az eredményességet;
- szaknyelv professzionális használata;
- alaposabb módszertani tervezés;
- egy-egy életszakaszban áttekintő önértékelésre készítet, a szakmai tudás frissítésére;



- átgondoltam eddigi tevékenységemet, megerősített abban, hogy amit csinálok, az jó;
- a tudatosodás, mennyi mindent csináltam már, illetve a tehetséggondozás problematikája az óvodában: mennyire gyakori a tehetség megnyilvánulása az óvodában, vagy csak egy gyorsabb fejlődésmenet;
- konfliktuskezelési stratégiák jobb megismerése, tudatosabb használata;
- a gyerekek munkájára való nagyobb odafigyelés, a jobb minőségű óravázlatok készítése;
- a szakos pedagógus tanácsai;
- a számítógép-használatom rutinosabbá vált; megtanultam ppt-t készíteni; szervezőképességem még jobb lett;

Annak ellenére, hogy arra kértem a pedagógusokat, hogy a pozitív és használható dolgokról adjanak számot, **negatív vélemények** is megjelentek:

- rengeteg időt, energiát elvett a napi, gyerekekre való mindennapi odafigyelésből, így amennyit az én épülesemre szolgált, annyit ártott a gyerekeknek;
- előtte is, utána is ugyanúgy tettem, teszem a dolgom;
- semmi;
- nincs ilyen;

Falus Iván (2016) úgy vélekedik a portfólióírásról, hogy a portfólió elindítását úgy képzelték el, hogy a rendszer bevezetésének kezdetén a pedagógusok figyelmét felhívják arra, hogy folyamatosan gyűjtsék munkájuk dokumentumait, reflektáljanak azokra, majd amikor minősítik őket, ezekkel a dokumentumokkal, amelyek a mindennapi munka termékei, illusztrálják felkészültségüket. Ehelyett a portfólió segítségével történő minősítés megcsúfolásaként a szerves fejlődést nem bevárva, visszamenőleg



rohamunkában írták a portfóliókat. Másik erkölcsi kérdés, hogy ezek a portfólióban bemutatott korábbi tevékenységek mennyire valósak. BVK is felhívta a figyelmet arra, hogy korábban, 10-15 évvel ezelőtt nem volt olyan természetes egy iskolai ünnepség, verseny dokumentálása, esetleg közösségi médiában való posztolása. Honnan szedje, mivel bizonyítsa a portfólióban, hogy az a rendezvény egyáltalán volt-e, ha igen, neki bármi köze is volt hozzá. Lanner Judit (Biró és Széll, 2017) szerint az is akadály, hogy az iskolák egymásban is riválist látnak. Egyszer egy kutatásba bevontunk több iskolát is, akik a végén azt mondták, hogy inkább külön dolgoznának, mert félnek megmutatni magukat a másoknak. A portfólióval is ez történt: azt mondták a tanárok, hogy az a személyi tulajdonuk és nem teszik fel az internetre, mert más még „ellopja”. Amíg ez a mentalitás uralkodik, nem várható változás. Nemcsak félelem van emögött, hanem egy rossz értelemben vett versengés is. A pedagógusok kétharmada szerint a minősítő eljárás nem alkalmazható egyaránt jól minden nevelési-oktatási szinten, illetve nem alkalmas az alulteljesítő pedagógusok kiszűrésére. Tíz pedagógusból hét szerint a minősítési eljárás azoknak kedvez, akik akár gyengébb szakmai teljesítmény mellett is jól adminisztrálják magukat. Általános vélemény, hogy a minősítési eljárás folyamata túl sok befektetett munkát igényel a pedagógusoktól, az intézményvezetőktől pedig jelentős időráfordítást kíván (Kállai et al., 2016).

A portfóliókészítés és annak megvédése mellett a minősítőeljárás másik pillére az óralátogatás. Szerintem nagyon sokan emlékeznek arra, mikor még működött a tanfelügyeleti rendszer és „idegen vagy idegenek” látogatták a tanórát. Valahogy a diák nem mert úgy viselkedni, ahogy máskor, a tanár is felkészültebb, kedvesebb volt és a jó tanulók feleltek.

Ezért fogalmazódott meg bennem az a kérdés, hogy vajon az az óralátogatás, melyre a pedagógus jó előre tudatosan készül, tanmenetet készít, esetleg begyakoroltatja kinek, mikor, mit kell mondania, jutalommal motiválja a



diákokat, ha jól viselkednek, az valóban jó óra-e arra, hogy a pedagógus valódi munkáját, mindennapjait tükrözze? 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?

Véleményem szerint a legtöbb pedagógus, ha előre be is gyakoroltatná az órát, nem vallaná be, tehát a kérdésre adott válaszok tekintetében arra számítok, hogy a válaszok az óralátogatást pozitívabban tüntetik fel, mint ahogy az valójában megítélendő.

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.

TG és KÉ azt mondják, hogy egy óvodában más a légkör, mint egy iskolában, itt nem lehet a tanórát, foglalkozást begyakoroltatni a gyerekekkel. De ők is jártak minősítőmunkájuk során többször olyan helyen, ahol egyértelmű volt, hogy előre kiszabott szerepek és feladatok voltak. SZ is azt vallotta, hogy ő egyik minősítésére sem gyakoroltatta be az órát, mert tartott attól, hogy a diákok elszólják magukat és „lebukik”. Jó elemnek tartja az óralátogatást a minősítőeljárásban. Korábbi munkája során ő szakmailag, módszertanilag sokat kapott ezekből az óralátogatásokból. BVK úgy véli, hogy a pedagógusok az óralátogatásaik minőségének javításához hajlamosak begyakoroltatni a feladatokat, amelynek következményeképpen egy jól sikerült „kirakatórát” prezentálnak. JT arról is beszámolt, hogy a „kirakatórák” előtt heteket töltöttek füzetmásolással, hogy a hanyag diákok füzete is rendben legyen. A diákok felé pedig úgy kommunikálták az óralátogatást, hogy a diákokat is figyelik, és ha nem úgy viselkednek, teljesítenek, ahogy azt előre megbeszéljük, következményekkel fog járni. Arra



is felhívja a figyelmet, hogy ha a pedagógus választhatja ki az osztályt, melyben a tanárt meglátogatják, a pedagógus olyan osztályt fog megjelölni, ahol nincs SNI-s vagy BTM-es gyermek, hogy ne kelljen egyéni fejlesztési tervet készítenie a minősülő kollégának. Arra felvetésemre, hogy nem lenne-e célszerű az óralátogatásokat bejelentés nélkül bonyolítani, először mindenki elutasítóan nyilatkozott. Majd mikor mondtam, hogy akkor valóban adott képet kapnánk a pedagógusról, naprakészségéről, azaz van-e tanmenete, óravázlata, naprakész-e a dokumentációi, elgondolkodtak a felvetésen. SZ azt mondta, hogy először „kiverné a biztosítékot”, de lehet, hogy „gyors halállal” előbb túlesnének rajta a minősítendő pedagógusok. Arra vonatkozóan, hogy a későbbi munkája során létrehozott produktum hasznosítható-e KÉ és TG is azt válaszolták, hogy nem. BVK-nak volt olyan javaslata, hogy feladatot kellene adni, kitűzni a minősítendő tanárnak. Például egy számonkérést elősegítő anyag összeállítása vagy digitális tananyag elkészítése, mely később a kollégák, akár szélesebb körben a pedagógusok számára hozzáférhető lenne. Ezzel valóban mérhető lenne a pedagógus felkészültsége, szakmában való jártassága és valóban az anyag összeállítása szorosan összekapcsolódna a pedagóguskompetenciák fejlesztésével. BB is azt mondja túl nagy adminisztratív többletmunka a minősítőeljárás, melyből nem profitál. Úgy fogalmazott, ha ismét vizsgáznia kell és bizonyítani a pályára való alkalmasságát, akkor az legyen egy valódi vizsga és ne túlnyomóan a papírmunkáról szóljon. SZ azt mondta, hogy ő innovátor, mesterpedagógusnak jelentkezett, az ő munkája szolgálja a tudásmegosztást, de ez nem mondható el minden minősített pedagógusról. Ő a minősítésre való készülést egy komoly feladatnak, kihívásnak élte meg. Sokat tanult belőle, rengeteg szakirodalmat olvasott, számtalan pedagógiai szakkifejezésnek nézett utána a hozzávetőleges két hónap alatt, míg készült a minősítésre. Tény és való, hogy a minősítésre való készülés ideje alatt a napi munkája, a diákokkal való foglalkozás, órákra való készülés és aktivitás a



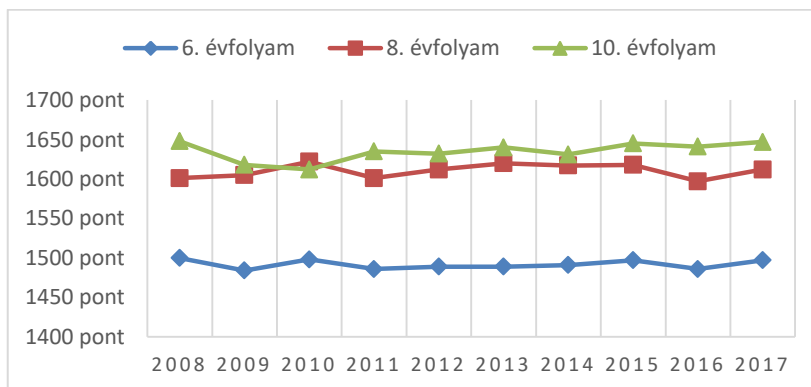
háttérbe szorult. Azt is elmondta, hogy van olyan kollégája, akinek ők rakták össze az anyagot, jóformán semmit nem tett hozzá, így nem is profitálhatott belőle, mégis sikeres minősítésen van túl és a Mesterpedagógusok táborába tartozik. Érdekességként említette meg, hogy az őt minősítő bizottság egyik tagja sem értett az ő minősítése során bemutatott és értékelt szakterülethez.

5.6 A pedagógus életpályamodell hatása a diákok teljesítményére

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

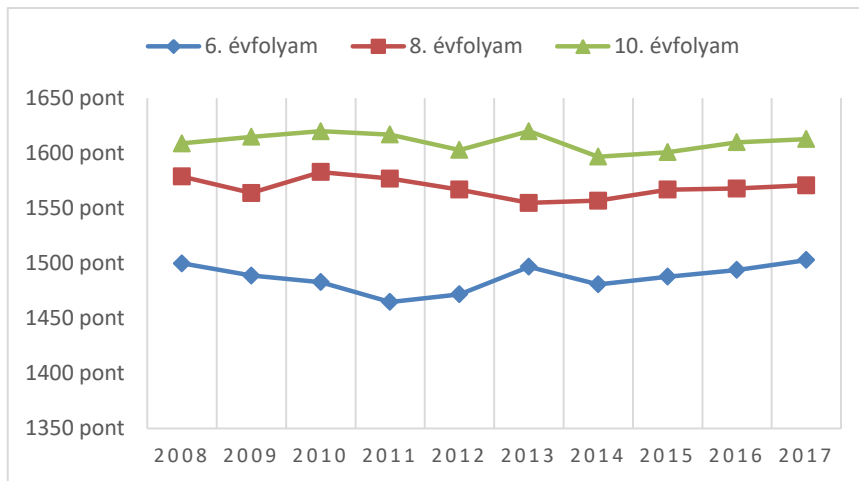
Először a pedagógusok véleménye alapján próbáltam választ kapni a kérdésre. A 6 124 válaszadóból mindössze 810-en, a válaszadók 13,2%-a mondta azt, hogy igen javul, 2 366-an, azaz a válaszadók 38,6%-a mondta azt, hogy részben javul és 2 948-an, a válaszadók 48,2%-a válaszolta azt, hogy nem javul a diákok kompetenciája azáltal, hogy bevezették a pedagógus életpályamodellt. Nem meglepő módon itt is a mesterpedagógusok véleménye kimagaslóan pozitív, hiszen a 810 db igen válaszból 304 db választ mesterpedagógus adta. A diákok matematika és szövegértés kompetenciaszintjének alakulását az évente megszervezett kompetenciaszint felmérő vizsga eredményei alapján vizsgáltam.

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 21. ábra szemlélteti a 6, 8, 10 évfolyamok matematika kompetencia felméréseinek átlageredményeit.



21. ábra: Kompetencia felmérések matematikai eredményei, Forrás: saját szerkesztés, Szabó et al., 2018 alapján

A 2008-2017-es szövegértés kompetenciaeredményeket szemlélteti a 22. ábra.



22. ábra: A kompetencia felmérések 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.



6. 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 életpályamodellt, 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. Több esetben sérelmezték a bevezetés módját, a mestertanár fokozatba sorolt pedagógusok kiválasztásának kezdetben lezajlott megvalósítását. 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 tevékenység alapú 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 a hipotézis 1-et 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 nézve. 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. Ez azonban szükségessé teszi, hogy a pedagógusbérek a korábbi elképzeléshez hasonlóan például a minimálbér



180, illetve 200%-a legyen. Ha az egyetemet végzett pályakezdő pedagógus bére 2019-es minimálbért figyelembe véve került volna megállapításra, $149\ 000 \cdot 2 = 298\ 000$ forint kellett volna, hogy legyen, a KSH alapján a 2019-es nemzetgazdasági átlagbér 345 000 forint volt, melyet különböző pótlékokkal (például osztályfőnöki pótlék) a kezdő pedagógus is megközelíthetett volna. 2020-ban a minimálbér már 161.000 forintra emelkedett, ennek megfelelően a nemzetgazdasági átlagbér is nyilvánvalóan emelkedett, de erre vonatkozóan még adatok nem állnak rendelkezésre. Tehát a pedagógusbéreket nem egy fix számhoz, úgynevezett vetítési alaphoz, hanem a mindenkori kötelező minimálbérhez kell igazítani. Ez kiszámítható bérezést tenne lehetővé. A jelenlegi rendszer, mely szerint egy-egy politikai döntés hatására történhet emelés, ha a költségvetés lehetővé teszi, nem biztosítja a bérek kiszámíthatóságát. Támogatandó a kezdeményezés, hogy a szakképzésben dolgozó pedagógusok bérét emelik, a versenypiachoz igazítják, de a bérfeszültségek elkerülése érdekében szükséges, hogy a pedagógustársadalom minden tagjának bére legalább megközelítse a versenypiaci béreket.

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

Azt a felvetést, hogy a pedagógus életpályamodell megfelelőségének, motiváló erejének megítélésében szerepet játszik-e, hogy az adott pedagógus milyen pedagógus, milyen szinten, milyen oktatási intézményben kerül foglalkoztatásra, elvetem.

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 életpályamodellt tovább kellene differenciálni. 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.

De annak az előkészületben lévő törekvésnek a helytállóságát, mely szerint a szakképzésben dolgozó pedagógusokat a jövőben a versenypiaci bérek és nem a pedagógus életpályamodell által biztosított bérezés alapján kívánják díjazni, a vizsgálat eredményei alapján támogatni tudom. Ezt arra alapozom, hogy ők azok a pedagógusok, akik legkevésbé motiváltak, leginkább elégedetlenek az életpályamoddal és ők azok, akikre legkevésbé gyakorol visszatartó hatást, hogy ne hagyják ott a hivatásukat, az oktatást. Ha nem lehetséges a teljes pedagógustársadalom azonnal történő anyagi megbecsülése, azt valóban a szakképzésben dolgozó pedagógusoknál kell kezdeni, különben rövid időn belül eltűnhetnek a jó szakemberek (mérnök tanárok, közgazdász tanárok, szakoktatók) a szakképzésből.



Hipotézis 4: A pedagógus életpályamodell többek között azért nem motiválja megfelelően a pedagógusokat, mert 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.

A pedagógusok többsége nem tud azonosulni azzal, hogy a minősítések egy adott szint eléréséig kötelezőek. Ez ellenállást szül és sok esetben nem motiválja megfelelően a pedagógusokat, esetenként ellenkező hatást vált ki.

A pedagógusok többsége szerint nincs szükség a kötelező minősítésre. A kötelező minősítések miatt a pedagógusok nem lehetőségként élik meg a magasabb kategória adta lehetőségeket, hanem azzal azonosítják, hogy ellenőrzik őket. Lannert Judit (Biró és Széll, 2017) is úgy fogalmazott, hogy nagyon hiányzik a rendszerből, hogy a pedagógus maga akarjon fejlődni, képzetekben részt venni. Fontos lenne, hogy azt a pedagógust értékeljük, aki akár fizet is azért, hogy tanuljon, aki küzd, változni akar.

Javaslom 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 minősített pedagógusok túlnyomó többsége pozitívan értékeli saját minősítését, mégis arról számol be, hogy a későbbi munkájuk során az itt felhalmozott dokumentumok nem hasznosíthatóak, nem szolgálják későbbi munkájukat. A minősítő eljárás másik pillére az óralátogatás, a pedagógusok mindössze 16,2%-a gondolja úgy, hogy nem probléma, hogy sok esetben a minősítő az óralátogatás során nem kap valós képet a pedagógus munkájáról.

A hipotézis 4-et igazoltnak tekintem.



Javaslom a minősítő eljárásról a pedagógussal egy olyan, a mindennapok során használható anyag elkészítését, mely később saját, de akár pedagógus kollégái, illetve az egész pedagógustársadalom által hasznosítható legyen. Gondolok itt például egy számon kérő feladatlap kidolgozására, vagy valamilyen szemléltető anyag, akár ppt diáor készítésére. Az így létrejött feladat és segédanyag adatbázis jelentős segítséget jelentene a többi pedagógus számára, így nem éreznék a pedagógusok, hogy a minősítésbe fektetett munka felesleges volt.

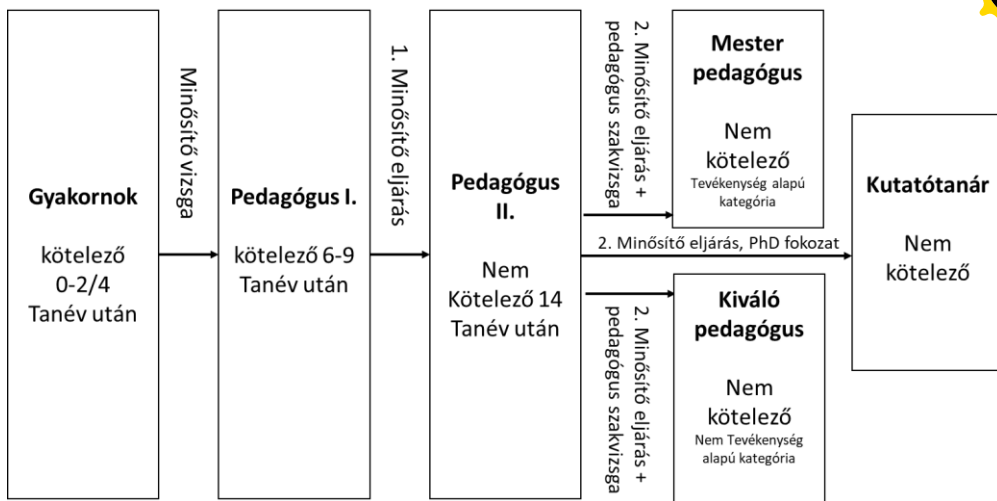
Az óralátogatásokat nem előre egyeztetett időpontban kellene megtartani, hanem a minősítő eljárásra történő jelentkezéstől az eljárás befejezéséig terjedő bármely időpontban. Így a pedagógus munkája, naprakészsége, felkészültsége sokkal objektívebben lenne mérhető.

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 életpályamoddal magyarázni.

A hipotézis 5-öt helytállónak tekintem.

A vizsgálatok eredményeit és az elfogadott és elvetett hipotéziseket felhasználva a pedagógus előmeneteli rendszert a 23. ábrán szemléltetett módon javaslom módosítani annak érdekében, hogy az valóban a kezdetben megfogalmazott célokat szolgálja. A pedagógus életpályamodell 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.



23. ábra: *Javaslat a pedagógus életpályamodell módosítására, kiegészítésére*
 Forrás: saját szerkesztés, 2019.

A 23. ábráról látszik, hogy egy újabb „Kiváló pedagógus” kategóriával javaslom bővíteni az életpályamodellt. Lehetővé téve a korábban már Pedagógus II. kategóriába sorolt pedagógusok számára az önként jelentkezéssel való továbblépést. Ez a kategória azonban nem tevékenységalapú, tehát a magasabb bérért nem vár el többletfeladatokat az idesorolt pedagógusoktól. Az ebben a kategóriában helyet foglaló pedagógusok bére a Pedagógus II. és a Mesterpedagógus bére között van. A kategóriába való jutás feltétele azonos a Mesterpedagógus kategóriával, ezért azok a korábban Mesterpedagógus kategóriába sorolt pedagógusok, akik nem kívánják, vagy nem tudják mesterpedagógusi „kinevezésüket” újabb öt évvel megújítani, ebbe a kategóriába kerülnek átsorolásra. A Pedagógus II. kategóriáig sem kötelezném a pedagógusokat eljutni, meg kellene hagyni lehetőségnek a magasabb kategóriát, mely így a magasabb bérezés mellett valóban tükrözi a pedagógus fejlődni akarását, munkáját. A Kiváló pedagógus kategóriába sorolást követően újabb 15%-os béremelést javaslak. Ez alapján a 25. táblázat szerint módosulna a pedagógusok bérezési rendszere.

24. táblázat: Javaslát az életpályamoddell járó bérezésre

Kategória/év	Gyakornok (%)	Pedagógus I. (%)	Pedagógus II. (%)	Kiváló pedagógus (%)	Mesterpedagógus (%)	Kutatótanáár (%)
1. 0-2 (max 4)	100					
2. 3-5		120				
3. 6-8		130				
4. 9-11		135	150			
5. 12-14		140	155			
6. 15-17		145	160	175	200	220
7. 18-20		150	165	180	205	225
8. 21-23		155	170	185	210	230
9. 24-26		160	175	190	215	235
10. 27-29		165	180	195	220	240
11. 30-32		170	185	200	225	245
12. 33-35		175	190	205	230	250
13. 36-38		180	195	210	235	255
14. 39-41		185	200	215	240	260
15. 42-44		190	205	220	245	265

Forrás: saját szerkesztés, 2019.

A kormányzati kommunikáció 2020-ban 30%-os béremelést vizionál⁷. Ha ez megtörténik a kezdő pedagógus fizetése az alábbiak szerint módosulna:

Jelenleg a vetítési alap 101 500 forint 180%-a, azaz 182.700 forint, mely a garantált bérminimumra, azaz a 210.600 forintra kerülne 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 forintos 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:

⁷ https://www.kormany.hu/hu/innovacios-es-technologiai-miniszterium/parlament-i-allamtitkar/hirek/2020-ban-is-a-foglalkoztatas-es-a-berek-novelese-az-egyik-legfontosabb-cel?fbclid=IwAR3TGD5yjP70wTgRH2SXBTspd_SGSnXdfd4FUntCnzArp9WJ8N9epKhPysE [letöltve: 2020.01.18.]



A főiskolai végzettséggel rendelkező pedagógusok 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.

A táblázatot felhasználva könnyedén kiszámítható, hogy egy főiskolát végzett tanító kezdő bére a 2020-as minimálbért alapul véve, 257.600 forint lenne, a gyakornoki idő leteltét és a sikeres minősítő vizsgát követően 309.120 forint. Ha a pedagógus a megfelelő idő elteltét követően úgy dönt, hogy vállalja a megmérettetést, akkor bére 15%-kal növekedne. Tehát minimum 9 év munkaviszony és egy minősítő eljárást követően bruttó bére 386.400 forint lehetne, mely a nemzetgazdasági átlagbér körül van. 2019 januárjában - a közfoglalkoztatottak bérét nem számolva – ez 350.500 forint volt a költségvetési szerveknél (KSH). A 2020-as nemzetgazdasági átlagbérek még nem állnak rendelkezésre. Ha a pedagógus átlagon felül szeretne keresni, de nem kíván többletmunkát vállalni, hanem tudását a katedra mellett szeretné kamatoztatni és szakvizsgával rendelkezik, önként jelentkezhet az újabb minősítő vizsgára, melynek letételét követően Kiváló pedagógus kategóriába lépve bére újabb 15%-kal nőne, így bruttó 450.800 forintra számíthatna. Öröndetes a disszertáció írása közben hozott rendelkezés, melynek értelmében az osztatlan képzésben tanult pedagógusgyakornokok gyakornoki ideje egy évre rövidül. Ezzel egy, a pályakezdő pedagógus számára kedvezőtlen helyzetet (alacsony jövedelem, távoli minősítő vizsga) sikerül remélhetőleg részlegesen orvosolni, mindenestre az pozitívum, hogy előbb számíthat a Pedagógus I. kategóriában meghatározott illetményére.



7. 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, valamint 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.



8. Összefoglalás

8.1. Magyar nyelvű összefoglalás

Az értekezés célja az volt, hogy a köznevelésben dolgozó pedagógusok véleményén keresztül választ kapjak arra, hogy a 2013 szeptemberében bevezetett pedagógus életpályamodell elérte-e a törvényalkotók által meghatározott célokat. Elősegíti-e a pedagógusok motiváltságát, ösztönzi-e őket a jobb minőségű munkavégzésre. Megakadályozza-e őket abban, hogy ne hagyják ott a pedagóguspályát, egy jól kiszámítható, biztos pályaképet biztosítson számukra.

A kérdőíves felmérések és a mélyinterjúk is azt bizonyítják, hogy szükség volt a pedagógusok helyzetének, bérezésének rendezésére. Azonban a modell bevezetése, a kezdeti besorolások, a minősítő vizsgák, eljárások megvalósulása sok pedagógusban nem a várt motiváló hatást váltották ki. A választ adó pedagógusok nagy részét nem, vagy alig motiválja az életpályamodell, sokan szükséges rossznak, többletmunkát adó feladatnak gondolják. A pályaelhagyás gátlására való hatása pedig egyáltalán nem bizonyítható, hiszen a felmérésben részt vevő pedagógusok több mint fele szerint nem gátolja őket abban, hogy magasabb jövedelem reményében elhagyják a pedagóguspályát.

Az értekezésnek célja volt továbbá feltárni azt, hogy milyen, a kormányzat által befolyásolható tényezőkkel tehető jobbá, hatékonyabbá az életpályamodell. Feltárni azt, hogy az ellenző pedagógusok miért nem tudnak azonosulni az előmeneteli rendszerrel. Milyen módon lehet vagy érdemes a pedagógusokat differenciálni, az életpályamodellt kiegészíteni vagy éppen egyszerűsíteni annak felépítését, kategóriáit és a minősítő eljárásokat úgy alakítani, hogy azt a pedagógus is hasznosnak élhesse meg, valóban motiváló hatása legyen a minősítésre jelentkezőre nézve. A kvantitatív és kvalitatív



vizsgálatok kimutatták, hogy a pedagógustársadalom az esetleges véleménykülönbségek ellenére homogénnek tekinthető. Nem különülnek el élesen a vélemények annak függvényében, hogy a pedagógus melyik nemhez, korosztályhoz tartozik. Nem befolyásolja a megítélését az iskolai végzettsége, annak szintje. Legmotiváltabbak és egyben legpozitívabb szemlélettel rendelkeznek az óvodapedagógusok, de a végzettségek sokszínűsége nem tenné lehetővé az életpályamodell végzettség vagy foglalkoztatási szint szerinti differenciálását, tehát az előmeneteli rendszer a teljes pedagógustársadalomra egységesen alkalmazható.

Az elemzések során nagy hangsúlyt kapott a pénz szerepe, mint talán az egyik legfontosabb motiváló eszköz. Egyértelmű bizonyítást nyert, hogy a jövedelemnek kimagasló szerepe van. A megyékben tapasztalható átlagbérszínvonal jelentősen befolyásolja azt, hogy hogyan ítélik meg a pedagógusok az életpályamodell munkájukra gyakorolt hatását. A pedagógusok tisztában vannak a versenypiaci bérekkel, az ő bérük és az ahhoz való viszonya hatást gyakorolt motiváltságukra. A mélyinterjúkból kiderült, hogy csalódásként élik, élték meg a pedagógusok, hogy bérüket a korábbi tervezettől eltérően elszakították a minimálbértől, mondhatjuk a pedagógusbéreket befagyasztották.

A pedagógusok többsége nem ért egyet azzal, hogy kötelező a minősítő eljárás. Ők is belátják, hogy szükség van ellenőrzésre, visszacsatolásra, de nem kell, hogy ez az életpályamodellnek része legyen. Ha a Pedagógus II. kategóriáig kötelező a minősítés, és ha nem kívánnak többletmunkát végezni, a pedagógusok számára nincs további lehetőség (kategória), ahol valóban az erkölcsi megbecsülés biztosítható lenne számukra. A minősítő eljárások további problémája, hogy túlzottan nagy terhet ró a pedagógusokra, sok esetben a tényleges pedagógiai munkájuk rovására megy. Az így elvesztett idő és a minősítés produktumát a legtöbb pedagógus a későbbi munkája során nem



tudja hasznosítani. Bizonyítást nyert, hogy az előmeneteli rendszer nem csak a pedagógusok motiváltságára és pályaelhagyásnak meggátlására nem gyakorol kimutathatóan pozitív hatást, de a diákok iskolai teljesítményén sem látható javulás az országos kompetenciamérések eredményeit vizsgálva. Ezeket az eredményeket felhasználva javaslat készült a pedagógus életpályamodell kiegészítésére, csiszolására. Javasolt egy újabb kategória, a Kiváló pedagógus kategória bevezetése, ahova a valóban kimagasló pedagógiai munkát végző, minősített pedagógusok kerülhetnének besorolásra. Javasolt a kötelező minősítések eltörlése, hiszen az önellenőrzések, pedagógus ellenőrzések ezt a funkciót kiválthatnák és így a pedagógusok az életpályamodellre - az angol mintához hasonlóan - egy valóban motiváló, előrelépési, magasabb jövedelemszerzési lehetőségként tekinthetnének. A minősítő eljárások során alkalmazott módszerek javítása szintén indokolt lenne, például ha a tanórák látogatása nem előre egyeztetett időpontban történne, elkerülhetőek lennének az esetleges színházi előadásként megrendezett tanórák, melyek nem a valós képet mutatják a minősítés alatt álló pedagógusról. A pedagógusbérek, főleg a kezdő pedagógusok bérének rendezése elengedhetetlen. A minimálbérhez történő adott arányú rögzítése biztosítaná a hosszú távú kiszámíthatóságot. Az értekezésben vizsgált problémákra tett javaslatokat felhasználva, a pedagógus életpályamodellt ezek alapján kiegészítve alkalmassá válhatna és nagyban hozzájárulhatna az eredetileg megfogalmazott cél teljesítésére, a pedagógus jobb minőségű munkavégzésre való ösztönzésén túl a diákok kompetenciáinak fejlesztéséhez, fejlődéséhez.



8.2. Summary in English

The aim of the dissertation was to get a response, through the opinion of educators working in public education, as to whether the pedagogical career model introduced in September 2013 has achieved the goals set by the legislators. Does it help to motivate educators and encourage them to work better? Do they prevent from leaving the teaching profession by providing them with a predictable, reliable career path.

Both the questionnaire surveys and the in-depth interviews prove that there was a need to regulate the position of teachers and their salaries. However, the introduction of the model, the initial classification, the implementation of certification exams and procedures did not produce the expected motivating effect in many teachers. Most of the teachers who respond are not or hardly motivated by the career model. Many of them consider it to be a bad task that gives extra work. However, the effect for prevention of leaving profession cannot be proved at all, as more than half of the surveyed teachers say they do not prevent them from leaving the teaching profession in the hope of higher income.

The aim of the dissertation was to explore what factors influenced by the government can make the career model better and more efficient. To explore why opposing educators cannot identify with the promotion system. How teachers can be differentiated or worth to do this, to complete the career model, or to simplify its structure, categories, and to evolve qualification procedures so that would be useful for the teachers, and have a real motivating effect on the candidate.

Quantitative and qualitative studies have shown that the educator community can be considered homogeneous despite possible differences of opinion. Opinions do not differ sharply depending on the gender and age group of the



teacher. The level of education and qualification do not influence its judgement. Kindergarten teachers are the most motivated and have also the most positive view, but the diversity of qualifications would not allow for differentiation of the career model according to qualification or employment level. So, the career system can be applied uniformly to the whole pedagogical community.

The role of money as one of the most important motivating tools was emphasized in the analyses. There is clear evidence that income plays a major role. The average wage level in the counties has a significant impact on how teachers view the impact of the career model on their work. Teachers are aware of competitive market wages. Their wages and relations have influenced their motivation. The in-depth interviews revealed that the teachers were disappointed and experienced that teachers' wages were cut off from the minimum wage, as opposed to the previous plan.

Most teachers disagree with the need for a certification procedure. They also recognize the need for verification, feedback, but it does not have to be part of the career model. If this certification procedure is compulsory up to Category II Pedagogy and if they do not wish to work excessively, there is no additional option (category) for educators to truly have moral esteem. A further problem with certification procedures is that it places an excessive burden on teachers. In many cases it is at the expense of their actual pedagogical work. Most teachers are unable to use effectively the product of the certification in their later work. It has been shown that the promotion system not only has a demonstrably positive effect on the motivation of teachers and the prevention of drop-outs, but it does not show any improvement in the students' school achievement by examining the results of national competencies. Using these results, they have been recommended to supplement and refine the career model for teachers. It is suggested to



introduce a new category, the Excellent Teacher Category, where qualified teachers will be enrolled with truly completed excellent pedagogical work. It is recommended to abolish compulsory qualifications as self-assessments would change it. So, teachers could see the careers model - just like the English sample - as a possibility of higher salary with truly motivation and development. Improvements would also be justified in the methods used in certification procedures. For example, if attending classes do not happen at a pre-arranged time, represented classes as theatre performances would be avoidable, which represent not a real picture about the work of the certified teacher. It is essential to arrange teacher salaries, especially for beginner teachers. Fixing this to a minimum wage would ensure long-term predictability. Using the suggestions about the problems examined in the dissertation, supplementing the pedagogical career model based on them, would make it suitable and would greatly contribute to the original aim, besides encouraging the teacher to work better, also developing students' competences.



9. Köszönetnyilvánítás

Elsősorban köszönetet szeretnék mondani Prof. Dr. Fertő Imre és Prof. Dr. Kerekes Sándor uraknak, a Kaposvári Egyetem Gazdaságtudományi Kar Gazdálkodás- és Szervezéstudományok Doktori Iskola jelenlegi és korábbi vezetőjének, hogy doktoranduszi, majd doktorjelölti munkásságom alatt mindenben segítő kezet nyújtva támogattak.

Köszönet illeti Dr. habil Bertalan Péter Tamás témavezetőmet, aki bátorításaival, kritikáival, véleményével nem csak jelen értekezésemet, hanem jellememet, gondolkodásmódomat is formálta, mindvégig bízott bennem, bátorított, támogatott. Köszönettel tartozom Laczkó Lórándnénak a Doktori Iskola referensének az iskolai életet befolyásoló hasznos, gyakorlatias tanácsaiért, bátorító szavaiért.

Köszönetet mondok Dr. Nagy Mónika Zitának, aki dolgozatom kutatómódszertani fejezeteinél látott el jól hasznosítható gyakorlati tanácsokkal.

Köszönettel, meleg szívvel, barátsággal gondolok a doktori iskolai csoporttársaimra, Dr. Somoskövi Csillára, Privóczki Zoltánra, hogy az első előadásoktól az értekezés benyújtásáig, sőt azt követően is mindenben számíthattam odaadó munkájukra, barátságukra. Nélkülük sokkal sivárabb lett volna az egyetemen eltöltött 3+2 év.

Köszönöm a mélyinterjú alanyoknak, hogy kérdés nélkül vetették alá magukat az interjúknak.

Köszönetemet szeretném kifejezni hozzátartozóimnak, barátaimnak, kollégáimnak, akik bármely módon hozzájárultak az értekezésem színvonalának növeléséhez, illetve az évek során támogattak és mindvégig türelemmel és biztatással voltak felém.



Az értekezés elkészítését az **EFOP-3.6.1-16-2016-00007 – Intelligens szakosodási program a Kaposvári Egyetemen** című projekt támogatta. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap támogatásával valósult meg.

The work is supported by the **EFOP-3.6.1-16-2016-00007** project. The project is co-financed by the European Union and the European Social Fund.



10. Irodalomjegyzék

Achinstein, B. (2006): New teacher and mentor political literacy: reading, navigating and transforming induction contexts. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12 (2), p. 123–138.

Antalné Szabó, Á.; Hámori, V.; Kimmel, M.; Kotschy, B.; Móri, Á.; Szőke, M. E.; Wölfling, Zs. (2016): Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez, 3. kiadás, Oktatási Hivatal, Budapest

Antalné Szabó, Á. és társai (2013): Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez, Oktatási Hivatal, Budapest

Bakacsi, Gy. (2004): Szervezeti magatartás és vezetés, Aula Kiadó, Budapest, p. 84.

Balázs, É. (2005): Közoktatás és regionális fejlődés, Országos Közoktatási Intézet, Budapest, p. 15.

Balázsi, I.; Ostorics, L.; Szalay, B.; Szepesi, I.; Vadász, C. (2012): PISA 2012 Összefoglaló jelentés, OH Budapest, p. 13–47.

Bálint, I.; Murányi, M. (1973): Munkalélektan műszaki és gazdasági vezetők részére, Táncsics Könyvkiadó, Budapest, p. 18-19; p. 228-238.

Bander, K.; Galántai, J.; Gyökös, E.; Jancsák, Cs.; Nagy, Z.; Széll, K.; Szemerszki, M.; Varga, E. (2015): Eredményesség az oktatásban Dimenziók és megközelítések Szerkesztette: Szemerszki Marianna, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, p. 53; p. 115.

Barber, M.; Mourshed, M. (2007): Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében? McKinsey & Company, Budapest, szeptember, p. 10.



- Báthory, Z. (2002): A rendszerszintű oktatási felmérések néhány tanulsága. Új Pedagógiai Szemle, 2002/02. p. 31-37.
- Berde, Cs. (2003): Menedzsment a mezőgazdaságban, Szaktudás Kiadó Ház, Budapest, p. 88-111.
- Bodán, F. (2010): Adatbányászati algoritmusok, BME, Budapest, p. 164-165.
- Bikics, G. (2011): Sztenderek és pályaalakmasság a németországi tanárképzésben. In: Falus Iván (szerk.): Tanári pályaalakmasság kompetenciák – sztenderek. Nemzetközi áttekintés, Eszterházy Károly Főiskola, Eger, p. 181-206.
- Biró, Zs. H.; Széll K. (2017): Mérlegen a pedagóguspálya, Educatio 26 (4), p. 625-638.
- Breznysnyánszky, L. (2009): A tanári mesterképzés kialakult rendje és első jelentkezői. Educatio, 2009/3, p. 335–348.
- Celikoz, N. (2010): Basic Factors that Affect General Academic Motivation Levels of Candidate Preschool Teachers, Education, 131, p. 113-127.
- Chrappán, M.(2010): Pályaelégedettség és karriertervek a pedagógus képzettségű hallgatók körében, In: Szerk.: Garai, O., Szerk.: Horváth, T., Szerk.: Kiss, L., Szerk.: Szép, L., Szerk.: Veroszta, Zs. Frissdiplomások, Budapest: Educatio, 2011. p. 267-286.
- Csapó, B. (2011): A nemzetközi felmérések eredményei – következtetések a magyar közoktatás fejlesztésének megalapozásához, Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet, MTA Konferencia, Budapest, <http://www.t-tudok.hu/?page=hu/konferencia/53-mit-mondanak-a-tenyek-az-uj-kozoktatasi-torveny-kuszoben>, [Letöltés ideje: 2018.december 22.]
- Daniel, H. P. (2010): Motiváció 3.0 - Ösztönzés másképp, HVG könyvek, Budapest



Darling Hammond, L. (1999): Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.

Dolton, P. J. (1990): The Economics of UK Teacher Supply: The Graduate's Decision. *Economic Journal*, 100, p. 91–104.

Európai Unió Tanácsa, (2004): „Oktatás és Képzés 2010” A lisszaboni stratégia sikere a sürgős reformokon múlik

http://www.nefmi.gov.hu/letolt/eu/interim_report_vegleges_magyarul.pdf

[letöltés ideje: 2019. április 02.]

Falus, I. (szerk.) (2011): Tanári pályaalakultás – kompetenciák – sztemderdek. Nemzetközi áttekintés, Eszterházy Károly Főiskola, Eger

Falus, I. (2016): A pedagógusok válságérzetének néhány oka, in: Új Pedagógiai Szemle, 2016/1-2 OFI p. 21-25.

Fazekas, Á. (2014): Az uniós oktatásfejlesztés új feltételei, Új Pedagógiai Szemle, No. 1-2. p. 15-43.

Gyökér, I. (2001a): Humánerőforrás menedzsment 2. kiadás, Műszaki Könyvkiadó, Budapest p. 59-61.

Gyökér, I. (2001b): Korszerű emberi erőforrás menedzsment. Budapest, Verlag Dashöfer Kiadó. ISBN:095601601. p. 188.

Gyökös, E.; Szemerszki, M. (2014): Hol tart ma az oktatáseredményességi kutatás? Új Pedagógiai Szemle, 64. évf. 1-2. szám, p. 43-64.

Györgyi, Z. (2014): Az oktatás eredményei, haszna, megtérülése, in szerk.: Széll, K. (2014) Az OECD az oktatásról – adatok, elemzések, értelmezések, OFI Budapest, p. 75-85.

Habók, A. (2015): Tanárképzés Németországban, Iskolakultúra 25. évfolyam, p. 29-43.



Hajós, L., Berde, Cs. (2007): Emberi erőforrás gazdálkodás, Debreceni Egyetem Agrár- és Műszaki Tudományok Centruma, Debrecen, p. 80-82.

Halász, G. (1999): Educatio, Oktatáspolitikai megfontolások, 1999/3, p. 488-499.

Harbison, F.; Myers, C. A. (1966): Elméletek az emberi erőforrás fejlődéséről, In Illés Lajosné szerk.: Az oktatás gazdaságossága – Tankönyvkiadó p. 21-22.

Hartung, T. (2014): Schulbuchauswahl und Lernmittelfreiheit in den deutschen Bundesländern im Kontext von Schülerpatizipation, Eckert, Working Papers. Beiträge 2014/11. http://www.edumeres.net/fileadmin/publikationen/working_papers/EWP_Hartung_Schulbuchauswahl.pdf [letöltés ideje: 2018. november 05.]

Heneman, H. G. és Milanowski, A. T. (1999): Teachers Attitudes about Teacher Bonuses Under School-Based Performance Award Programs. Journal of Personnel Evaluation in Education. 12.4. p. 327-341.

Hermann, Z.; Varga, J. (2016): Állami, önkormányzati, egyházi és alapítványi iskolák: részarányok, tanulói összetétel és tanulói teljesítmények. In: Kolosi T. – Tóth I. G. (eds) Társadalmi Riport, Budapest, Tárki. p. 311–333.

S Vincent, L. (2008): Higher Education to 2030 OECD, <https://www.google.hu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=2ahUKEwiF16vPnNPmAhWIIIsKHXWBA9sQFjACegQIARAC&url=http%3A%2F%2Fwww.oecd.org%2Feducation%2Fceri%2F41939699.pdf&usq=AOvVaw2mX1Lvrjo5pEmfi3szchfo> [letöltés ideje: 2019. június 5]



Horváth, M. T.; Péteri, G. (2012): Nem folyik az többé vissza. Az állam szerepének átalakulása a víziközmű-szolgáltatásban. In: Valentiny, Kiss & Nagy (eds) Verseny és Szabályozás, Budapest, MTA KRTK.

Jánosa, A. (2011): Adatelemzés SPSS használatával, ComputerBooks Kiadó Kft., Budapest, p. 98.

Johnson, S. (1984): Merit pay for teachers: A Poor Prescription for Reform. Harvard Educational Review, vol 54, p. 175–185.

Kállai, G.; Sági, M.; Szemerszki, M. (2016): Pedagóguspercepciók a pedagógus-életpályamodell bevezetésétől in: Pedagógus-kutatások, Merre tart a pedagógusszakma? szerk.: Fehérvári Anikó, OFI, Budapest, p. 95-115.

Karoliny, M.-né; Poór, J. (2010): Emberi erőforrás menedzsment kézi-könyv, Rendszerek és alkalmazások, Complex Kiadó Jogi és Üzleti Tartalomszolgáltató Kft, Budapest

Kissné, A. K. (2013): A magyar honvédség hivatásos és szerződéses állományának, valamint a versenyszféra motiváltságának összehasonlító elemzése, Doktori PhD értekezés, Budapest, p. 19.

Koronváry, P. (2005): Vezetéstudományi jegyzetek, Budapest, p. 2.

Köllő, J. (2008): Foglalkoztatáspolitikai eszközök az oktatási reformok előmozdítására – in Zöld Könyv: A magyar közoktatás megújításáért – ECOSTAT, p. 259 – 271.

Krasz, K. (2007): Alapismeretek a vezetői gyakorlathoz, BME Oktatási segédlet, Budapest, p. 25.

KSH: https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_zoi014.html
[letöltés ideje: 2019. március 24.]

Lakatos, Gy. (2005): Az emberi tőke, Az önismeret gazdaságtana, Balassi Kiadó, Budapest. p. 36.



Lannert, J. (2015): A PISA-adatok használata és értelmezése, *Educatio* 2015/2. p. 18–29.

Lersch, R. (2006): Lehrerbildung im Urteil der Auszubildenden, Eine empirische Studie in beiden Phasen der Lehrerausbildung im Umfeld stattfindender Reformen. In: Allemann-Ghionda, C. és Terhart, E. (szerk.): *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf*. 51. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim, p. 164–181.

Lohmar, B.; Eckhardt, T. (2013): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2011/2012. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa*. Auszug. Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.

Malthaus, T. R. (1902): *Tanulmány a népesedés törvényéről*, MTA Nemzetgazdasági Bizottsága, p. 514-518.

McKinsey & Company (2007): *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének a hátterében?* http://www.onfejlesztoiskolak.hu/2008/mckinsey_magyar.pdf [letöltés ideje: 2019. január 07]

Michael, B. (1997): *Implementation of the National Literacy Strategy (1997)*. (n.d.). Retrieved 10 November 2019, from: <http://www.educationengland.org.uk/documents/literacytaskforce/implementation.html>. [letöltés ideje: 2018. október 20.]

Murnane, R. J.; Cohen, D. K. (1986): *Merit Pay and the Evaluation Problem. Why Most Merit Pay Plans Fail and a few Survive?* *Harvard Education Review*, vol. 56, p. 1–17.

Nagy, M. (Szerk.) (1998a): *Tanári pálya és életkörülmények*, Okker kiadó, Budapest.



Nagy, M. (1998b): A tanári pálya választása, In: *Educatio*, 1998/3. szám, p. 527–542.

Nagy, M. (2004): Pályakezdés mint a pedagógusképzés középső fázisa, *Educatio*, 3. sz. 375–390. <http://epa.oszk.hu/01500/01551/00029/pdf/962.pdf> [letöltés ideje: 2019. március 05.]

Nagy, M. (2009): Tanárképzés és a Bologna-folyamat, *Educatio* 2009/3, p. 306–316.

Nanszákné Cserfalvi, I. (1996): *Pedagógiai kislexikon*, Debrecen, Tóth Könyvkereskedés, p. 317.

OECD PISA (2012): *Results in Focus – What 15 year olds know and what they can do with what they know – OECD 2012.*

<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>

[letöltés ideje: 2019. május 09.]

OECD PISA (2015): *Results in Focus* <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf> [letöltés ideje: 2018. december 02.]

OH (2013): *Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez. Az emberi erőforrások minisztere által 2013. november 19-én elfogadott általános tájékoztató anyag második, javított változata.*

Óhidy, A. (2010): A Bologna-reform és a németországi pedagógusképzés, In: *Pedagógusképzés*, (8) 1, p. 173–188.

Óhidy, A. (2011): Az élethosszig tartó tanulás paradigmája a német és a magyar oktatáspolitikában. In: *Új Pedagógiai Szemle*, (61), p. 5–22.

Paksi, B.; Veroszta, Zs.; Schmidt, A.; Magi, A.; Vörös, A.; Endródi-Kovács, V.; Felvinczi, K. (2015): *Pedagógus-Pálya-Motiváció, Egy kutatás eredményei*, Oktatási Hivatal, Budapest



- Péteri, G. (2014): *Educatio* 2014/1 Újra-központosítás a közoktatásban, p. 13–25.
- Polónyi, I. (2019): Versenyben a felzárkózásért, *Educatio*, 2019/1. p. 3–20.
- Polónyi, I. (2017): Finanszírozási libikóka, *Educatio* 26 (4), p. 603–624.
- Polónyi, I. (2016): A hazai emberi erőforrások ma és holnap, *Educatio*, 2016/4. p. 481–495.
- Polónyi, I. (2014): Régi, új felsőoktatási expanzió, *Educatio*, 2014/2. p. 1–21.
- Polónyi, I. (2013): Egészség, oktatás és emberi tőke, *Educatio*, 2013/2, p. 135–146.
- Polónyi, I. (2004): Pedagógusképzés – oktatásgazdasági megközelítésben *Educatio*, 2004/3, p. 343–358.
- Polónyi, I. (2002): *Az oktatás gazdaságtana*, Osiris Kiadó, Budapest.
- Poór, J. (2005): *Rugalmas ösztönzés rugalmas juttatások*, KJK-KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó Kft., Budapest, p. 49–56.
- Psacharopoulos, G. (1984): The contribution of education to economic growth. Megjelent: Kendrick J. W. (ed.): *International comparisons of Productivity and Causes of the Slowdown*, Cambridge. p. 342.
- Richardson, R. (1999): *Performance-Related Pay in Schools: An Assessment of the Gren Papers*. London: NUT
- Sági, M.; Varga, J. (2011): Pedagógusok, In Balázs Éva, Kocsis Mihály, Vágó Irén (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. p. 295–324.
- Sági, M. (2015): Pedagógus karrierminták, *Educatio*, 2015/1. p. 83–97.



Sági, M. (2006): A tanári munka értékelése és az iskolai eredményesség, In: Lannert, J.; Nagy, M. (szerk.): Eredményes iskola. Adatok és esetek, Budapest: Oktatókutató Intézet. p.111-128.

Sági, M.; Ercsei, K. (2012): A tanári munka minőségét befolyásoló tényezők, Pedagógusok a Pályán, szerk. Kocsis Mihály, Sági Matild, OFI Budapest, p. 9-25.

Sáska, G. (2012): Mit osztályoztak a matematikatanárok 2011-ben? Educatio 2012/4. sz. p. 565–577.

Schaeffers, C. (2002): Forschung zur Lehrerausbildung in Deutschland – eine bilanzierende Übersicht der neueren empirischen Studien, Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften. 24. 1. sz, p. 65–90.

Schultz, T. W. (1983): Beruházás az emberi tőkébe. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest. p. 47-49; 60; 66.

Sebestyén, K. (2015): Variációk egy témára: Közoktatási, tanárképzési és tanár-továbbképzési rendszerek Németország 16 tartományában in: Tanárképzési háromszögek: iskolák, fenntartók és képzők együttműködése Szerk.: Chrappán Magdolna, Debreceni Egyetem, Debrecen

Seung, Y. (2005): Analyze Motivation-Hygiene Factors to Improve Satisfaction Levels of Your Online Training Program, University of Wisconsin p. 1.

Simon, K.; N. Tóth, Á. (2016): A pedagógusok tanulási attitűdjeit befolyásoló tényezők, Educatio 2016/3, p. 423–433.

Stéger, Cs. (2013): Szabályozási gyakorlatok a pedagógus-továbbképzésben. http://www.oktatas.hu/koznevelés/projektek/tamop315_pedkepzes_fejl/projekthirek/steger_csilla_szabalyozasi_gyakorlatok [letöltés ideje: 2019.február 22.]



Storey, A. (2000): 'A leap of faith? Performance pay for teachers. Journal of Education Policy, vol. 15, no. 5, p. 509–523.

Szabó, L. D.; Szepesi, I.; Takácsné Kárász, J.; Vadász, Cs. (2018): Országos kompetenciamérés 2017 Országos jelentés, Oktatási Hivatal, Budapest, p. 5-9.; p. 52-53.

Szabó, Z. A.; Fehérvári, A. (2013): A közoktatás fenntartói és finanszírozási változásai a jogszabályok tükrében (2010-2013) Új Pedagógiai Szemle 9-10, OFI Budapest, p. 51-73.

Szárny és teher: A magyar oktatás helyzetének elemzése (2009): mek.oszk.hu/07900/07999/pdf/szarny-teher-oktatas-hatteranyag.pdf [letöltés ideje: 2019. március 03.]

Szemere, P. (2009): A minőség tizenhat mutatója, <http://ofi.hu/minoseg-tizenhat-mutatoja> [letöltés ideje: 2019. december 07.]

Szondi, I. (2016): A tanári életpálya-modell egyes elemei az Európai Unió tagállamaiban, In: Homoki-Nagy, M.; Hajdú, J. (szerk.) Ünnepi kötet Dr. Czucz Ottó egyetemi tanár 70. születésnapjára Szeged, Magyarország: Szegedi Tudományegyetem Állam- és Jogtudományi Kar, p. 615-623.

Szűcs, I. (2002): Alkalmazott statisztika, Agroinform Kiadó és Nyomda Kft., Budapest, p. 276.

Szüdi, J. (2014): Az oktatás az állam szolgálatában, Esély 2014/6, p. 39-63.

Tariska, A. (2001): Számok a felvételizőkről, pálya.hu – 2001. február 1. <http://www.palya.hu/felso/szam/felm98.cfm> [letöltés ideje: 2018. május 07.]

Szüle, B. (2019): Klaszterszám-meghatározási módszerek összehasonlítása, Statisztikai Szemle, 97. évfolyam 5. szám, p. 421-438.



Tastle, W. J.;Wierman, M. J.;Dumdum, U. R. (2005): Ranking Ordinal Scales Using the Consensus Measure, Issues in Information Systems, VI, 2/2005, p. 96-102.

Teachers Matter (2005): Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Paris. OECD-Education Committee. <http://www.oecd.org/dataoecd/39/47/34990905.pdf> Magyarul: A tanárok számítanak: A hatékony pedagógusok pályára vonzása, fejlesztése és a pályán való megtartása. [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/teachersmatter-](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/teachersmatter-attracting-developing-and-retaining-effective-teachers_9789638739940-hu)

[attracting-developing-and-retaining-effective-teachers_9789638739940-hu](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/teachersmatter-attracting-developing-and-retaining-effective-teachers_9789638739940-hu)

[letöltés ideje: 2019. január 21.]

Terhart, E. (2008): A tanárképzés szerkezeti problémái Németországban. In: Óhidy Andrea, Terhart, Ewald, Zsolnai József (szerk.), Tanárkép és tanárképzés, A tanárképzés perspektívái Németországban és Magyarországon, Pannon Egyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Pedagógiai Oktató- és Kutatóközpont, Pápa, p. 87–106.

Ütőné Visi, J.; Virág, I. (2015): A tanári pálya Németországban és Ausztriában, OFI, Eger

Varga, J. (2013): A közalkalmazotti béremelés hatása a tanárok pályaelhagyási döntésére, MTA Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézete, Budapest

Varga, J. (2008): Az iskolaügy intézményrendszere, finanszírozása - in Zöld Könyv: A magyar közoktatás megújításáért, Ecostat, p. 235-253.

Varga, J. (2007): Kiből lesz ma tanár? A tanári pálya választásának empirikus elemzése, Közgazdasági Szemle, LIV. évf., 2007. július-augusztus, p. 609–627.



Varga, J. (1998): Oktatás–gazdaságtan, Közgazdasági Szemle Alapítvány, Budapest, p. 35-36.

Veroszta, Zs. (2012): A felsőoktatás különböző szintjeire felvettek jellemzői, In Szemerszki, M. (szerk.) Az érettségítől a mesterképzésig, Továbbtanulás és szelekció. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Wentzel, K. (2002): Teacher education system in Germany. In: Metodika. 3. 5. Germany, p. 89-108.

2011. évi CXC a nemzeti köznevelésről szóló törvény

326/2013. (VIII.30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról

10.1 Online hivatkozások

Aktuelle Nachrichten für den öffentlichen Dienst (online): <https://www.oeffentlichen-dienst.de/news/69-gehalt/300-grundschullehrer-gehalt-lehrergehalt.html> [letöltés ideje: 2019. március 17.]

Das deutsche Schul- und Bildungssystem (online): <http://www.allemant-rf.fr/pedago/schulsystem.php> [letöltés ideje: 2019. március 16.]

Lena, G. Pädagogen - Burnout (online): <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/lehrer-burnout-trotz-hoher-zufriedenheit-a-963266.html> [letöltés ideje: 2019. március 11.]

Maslow-piramis a munkaerőpiacon (online): https://munkaltatoimarka.blog.hu/2018/08/06/maslow-piramis_a_munkaeropiacon [letöltés ideje: 2019. február 13.]

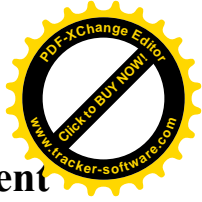
Monitor Lehrerbildung (online): <http://www.monitor-lehrerbildung.de/web/> [letöltés ideje: 2019.március 7.]



Oktatási Hivatal, A 2018 évi PISA eredményekről kiadott közlemény (online): https://www.oktatas.hu/koznevelas/meresek/pisa/pisa_2018_meres [letöltés ideje: 2019. december 20.]

Parlamenti és Stratégiai Államtitkárság közleménye (online): <https://www.kormany.hu/hu/innovacios-es-technologiai-miniszterium/parlamenti-allamtitkar/hirek/2020-ban-is-a-foglalkoztatasi-es-a-berek-novelese-az-egyik-legfontosabb-cel?fbclid=IwAR3t2fauImFrs54hovDhsS0eoFtm2Ws8WUhUiYGCNKW22SXMs1Br4NgGhlo> [letöltés ideje: 2020. január 18.]

PISA 2018 (online): <http://www.compareyourcountry.org/pisa/country/DEU?lg=en> [letöltés ideje: 2019. november 7.]



11. A disszertáció témaköréből megjelent publikációk

11.1 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 Intézet 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, T.; Kovács, Á. (szerk.) III. Fiatalok Európában Konferencia: Tanulmánykötet Pécs, Magyarország: Sopianae Kulturális Egyesület, p. 94-102.

Horváth, Sz. (2017): Béremelés=Motiváció=Minőség? In: BukorJózsef; 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, Gábor (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.; Koloszár, 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 mómora 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, Adrienn; Maisch, Patricia (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, P.; 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, T. (szerk.) IV. Fialatok 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.) Absztrakt kötet: III. Fialatok 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, Nikolett; Szekeres, Nikoletta; Szücs-Rusznak, Karolina (szerk.) Horizontok és dialógusok II. konferencianapok: Absztraktkötet Pécs, Magyarország: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, p. 27-29.



11.2 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 Progreession 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.

11.3 A disszertáció témakörén kívül megjelent publikációk

Horváth, Sz. (2015): QR kód készítő alkalmazások In: Kollár, Cs.; Tóth, R. (szerk.) *Pedagógia a digitális korban*, Budapest, Magyarország: PREMA Consulting



Horváth, Sz. (2015): Menedzsment a közszférában, In: Józsa, I. (szerk.)
Tanulmányok a gazdaság, a társadalom és a filozófia területéről, Budapest,
Magyarország: PREMA Consulting, p. 53-62.

Horváth, Sz. (2015): Egy magyar kisváros vállalkozóinak munkáltatói
szokásai, és adófizetési hajlandóságuk vizsgálata, FLUENTUM: Nemzetközi
gazdaság- és társadalomtudományi folyóirat 2, 2 p. 1-27.



12. Szakmai önéletrajz

Horváth Szilárd, 1979. október 10-én született Nagyatádon. 2003-ban szerzett műszaki menedzser szakos főiskolai oklevelet a Szent István Egyetem Ybl Miklós Műszaki Főiskola karán.

2003-tól a TIT Alapítványi Középiskola- és Szakiskola igazgatója, a Somogy megyei Tudományos Ismeretterjesztő Társulat nagyatádi irodájának irodavezetője. 2008-ban az ELTE Informatika Karán Informatika szakos tanári diplomát szerzett.

A tudományos ismeretterjesztés érdekében végzett áldozatos és eredményes munkáját 2013-ban Vizi E. Szilveszter a TIT elnöke Kiváló ismeretterjesztésért kitüntetéssel ismerte el.

2013-tól a Nagyatádi Intézmények Ellátó Szervezetének igazgatója. 2018-ban kinevezését Nagyatád város képviselőtestülete egyhangúlag hosszabbította meg.

2014-ben a Pannon Egyetem Gazdaságtudományi karán MBA szakos közgazdász mesterképzési oklevelet szerzett. Ugyanebben az évben a Kaposvári Egyetemem vehette át szakvizsgázott pedagógus, közoktatási vezető kitüntetéses oklevelét. 2016-ban a Pannon Egyetemen szerzett műszaki menedzser mesterképzési oklevelet. Német nyelvből középfokú általános és gazdasági komplex, angol nyelvből alacsony fokú általános komplex nyelvvizsgával rendelkezik.

2015-ben felvételt nyert a Kaposvári Egyetem Gazdálkodás- és Szervezéstudományok Doktori Iskolájába, ahol 2018. július 3-án „summa cum laude” eredménnyel abszolvált.

2019-ben elnyerte az Új Nemzeti Kiválóság ösztöndíjat.



Mellékletek

A pedagógusok által kitöltött kérdőív

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 3 4 5
 - 1.2 Az életpályamodell kategóriáit (gyakornok, Pedagógus I., stb.)?
1 2 3 4 5
 - 1.3 A magasabb fizetési kategóriákba való lépés módját (évek, kategóriák)?
1 2 3 4 5
 - 1.4 A magasabb kategóriába való lépéskor kapott fizetésemelés mértékét?
1 2 3 4 5
2. Mennyire érzi megterhelőnek a minősítéssel járó többletfeladatokat? (1 egyáltalán nem tartja megterhelőnek, ..., 5 nagyon megterhelőnek tartja)
1 2 3 4 5
3. Jónak tartja-e, hogy a pedagógusokat kiemelték a közalkalmazottak bértáblájából és egy, csak a pedagógusokra vonatkozó bérezési rendszer került bevezetésre?
igen nem részben
4. Milyen mértékben motiválja Önt az új életpályamodell? Kérem, értékelje 1-5 skálán! (1 egyáltalán nem motiválja, ..., 5 nagyon motiválja)
1 2 3 4 5
5. Motiválnak érzi-e magát, hogy a mesterfokozatba tartozzon?
igen nem
6. Motiválja-e Önt a magasabb kategória, amely jobb oktatói színvonalat jelent, vagy csak a bér az, amiért minősítésre jelentkezik?
motivál részben motivál nem motivál
7. Véleménye szerint az új előmeneteli- és bérezési rendszernek van-e visszatartó ereje arra nézve, hogy a pályán levő pedagógus ne hagyja ott pályát?
igen nem részben
8. Ön szerint szükség van-e a kötelező minősítésekre vagy az élet és a szakma úgysis kiszűri a pályára nem alkalmas kollégákat?
szükség van nincs szükség
9. Megfelelőnek tartja-e, hogy minden pedagógus pl.: óvoda, középiskolai tanár azonos szempontok alapján kerülnek minősítésre?
igen nem
10. Nem tartja-e aggályosnak, hogy esetenként nem szakos kollégák vagy pont szakos középiskolai tanárt minősít óvodapedagógus?



- annak tartom nem tartom annak részben tartom annak
11. Jónak tartja-e, hogy a minősítés során és azt követően visszajelzést kap eddigi és jelenlegi munkájáról?
igen nem részben
12. Milyen tapasztalatai vannak a saját, ha még nem volt, kollégáinak minősítéséről?
pozitív semleges negatív
13. Az Ön véleménye szerint a minősítések elősegítik-e az intézménye HR-ének javulását?
igen nem részben
14. A minősítésre való készülés, például a portfólió összeállításnak voltak-e olyan vonulatai, melyeket a további munkája során hasznosnak talál?
igen nem
Ha igen melyek ezek?
-
15. Nem tart-e attól, hogy egy idő után nagyon sok azonos, vagy közel azonos (plagizált) portfólió kerül felöltésre?
tart tőle nem tart tőle nem érdeklő
16. Elképzelhetőnek tartja-e, hogy a pedagógustársadalmon belül nőnek a különbségek, egyrészt az életpályamodell értelmezése, másrészt az alapján, hogy ki melyik kategóriába tartozik?
igen nem részben
17. Ön önként jelentkezett (jelentkezik) a minősítésére?
igen nem
18. 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 pedagógus munkáját?
problémát okoz nem okoz problémát részben okoz csak problémát
19. Tervezi-e azt, hogy a közeljövőben azért tesz szakvizsgát vagy jelentkezik doktori képzésre, hogy magasabb fokozatba kerüljön?
igen nem
20. Egyetért-e Ön azzal, hogy a Pedagógus II. fokozatig kötelező a minősítés?
igen nem részben
21. Az Ön környezetében nem okoz-e feszültséget az, hogy a pedagógusmunkát közvetlenül segítő alkalmazottak is a pedagógus bértábla alapján kerülnek díjazásra?
feszültséget okoz nem okoz feszültséget kis mértékben okoz csak feszültséget



22. Véleménye szerint azzal, hogy a pedagógusnak a minősítésre való készülése során a kompetenciái fejlődnek, a diákok kompetenciája is fejlődik ezáltal?

23. igen nem részben

24. Van-e észrevétele, javaslata, mellyel a pedagógus életpályamodellt jobbat, használhatóbbá lehetne tenni (bérezés, kategóriák, minősítés, előmenetel)?
Kérem, fogalmazza meg röviden!

25. Ön jelenleg melyik kategóriába tartozik?

- Gyakornok
- Pedagógus I.
- Pedagógus II.
- Mesterpedagógus
- Kutatótanár

26. Mióta van a pedagóguspályán?

- 0-5 év
- 6-10 év
- 11-20 év
- 21- 30 év
- 31 évnél több

27. Milyen fenntartású intézményben dolgozik?

- önkormányzat (óvodák)
- állami
- egyházi
- magán (pl.: alapítvány)

28. Milyen intézményben dolgozik? (2016. szeptember 1. utáni kategóriák alapján)

- óvoda
- általános iskola
- gimnázium
- szakközépiskola
- szakgimnázium
- egyéb



29. Az Ön kora?

- 30 évnél fiatalabb
- 31-40 év
- 41-50 év
- 51-60 év
- 60-nál idősebb

30. Az Ön neme?

- nő
- férfi

31. Az Ön lakóhelye?

- főváros
- megyei jogú város
- egyéb város
- falu, község
- egyéb

32. Az Ön legmagasabb iskolai végzettsége?

- középiskola
- főiskola (BA, BSc)
- főiskola + szakvizsga
- egyetem (MA, MSc)
- egyetem + szakvizsga
- tudományos fokozat



Ábrajegyzék

1. ábra: Az országos kompetenciaméréseken elért átlagpontszámok matematikából	21
2. ábra: Az országos kompetenciaméréseken elért átlagpontszámok szövegértésből	22
3. ábra: A PISA-felméréseken elért matematika pontok	25
4. ábra: A motiváció alapmodellje	28
5. ábra: Az elvárás–elmélet logikai rendszere	32
6. ábra: Hackman és Oldham modellje	33
7. ábra: A pedagógus életpályamodell felépítése	52
8. ábra: A magyar és német PISA-eredmények alakulása	55
9. ábra: A német oktatási rendszer felépítése	58
10. ábra: A pedagógusok keresete Németországban	59
11. ábra: 1.1-1.4 kérdésekre adott osztályzatok megoszlása	77
12. ábra: A 4. kérdésre adott válaszok megoszlása	81
13. ábra: Maslow-piramis	88
14. ábra: Az életpályamodell minősítésének megoszlása pedagóguskategóriánként	91
15. ábra: Az életpályamodell motiváló erejének és a megyei átlagjövedelmek összefüggése	98
16. ábra: A 16. táblázat adatainak szemléltetése	107
17. ábra: Az életpályamodell értékelésének nemek szerinti megoszlása	109
18. ábra: Az életpályamodell pályaelhagyást gátló hatásának megítélése nemek szerinti bontásban	110
19. ábra: A minősítő eljárások megterhelősége	119
20. ábra: A minősítések megterhelőségének megítélése	120
21. ábra: Kompetencia felmérések matematikai eredményei	128
22. ábra: A kompetencia felmérések szövegértés eredményei	129
23. ábra: Javaslat a pedagógus életpályamodell módosítására, kiegészítésére	136



Táblázatjegyzék

1. táblázat: A mélyinterjú alanyok bemutatása.....	73
2. táblázat: Az 1.1-1.4 kérdésekre adott válaszok megoszlása.....	76
3. táblázat: 1.1-1.4 kérdésekre adott válaszok módusza.....	76
4. táblázat: A Calinski-Harabasz teszt eredménye	78
5. táblázat: Az 1-12. kérdések válaszainak klaszteranalízise	78
6. táblázat: A klaszteranalízis különféle ismérvek figyelembe vételével.....	79
7. táblázat: A 4. kérdésekre adott válaszok megoszlása.....	80
8. táblázat: Az 5. kérdésre adott válaszok megoszlása.....	81
9. táblázat: A 7. kérdésre adott válaszok megoszlása.....	82
10. táblázat: Az életpályamodell minősítése pedagóguskategóriánként	91
11. táblázat: A pedagógusfokokhoz tartozó garantált illetmény az illetményalap százalékában	92
12. táblázat: Az 5. kérdésre adott válaszok megyénkénti megoszlásban	96
13. táblázat: Az összefüggés vizsgálata.....	97
14. táblázat: A motiváló erő és pályaelhagyásra gyakorolt hatás intézmények alapján	102
15. táblázat: A motiváló erő végzettségi szint alapján	105
16. táblázat: Pályaelhagyásra gyakorolt hatás a végzettségi szintek figyelembevételével.....	106
17. táblázat: A mesterfokozatba való tartozás megítélése.....	108
18. táblázat: A motiváló erő megoszlása korcsoportok szerint	110
19. táblázat: A motiváló erő megoszlása a pályán töltött idő alapján	112
20. táblázat: A logit modell eredménye.....	113
21. táblázat: A motiváló erő átlaga pedagóguskategóriánként.....	117
22. táblázat: Pedagógusok száma besorolásuk szerint	118
23. táblázat: A minősítések megterhelőségének megoszlása pedagóguskategóriánként	120
24. táblázat: Javaslat az életpályamoddellel járó bérezésre.....	137

