

ABSTRACT

This study outlines the current state and norms of the Hungarian public education in light of the results of the latest PISA surveys. It highlights that Hungarian students are considerably behind in all aspects of subject areas, which means that their knowledge in mathematics, reading comprehension and scientific studies needs to catch up with the average level of other OECD member countries. From the research results of the past decade, we can conclude that the key to a successful education system is the teacher. Thus, it is important to reform the human resources of the teacher society, but is it moving in the right direction? Teacher career model has been introduced, which has also brought a considerable salary increase. Does the teacher career model motivate? Will it result higher levels of student competences?

Keywords: income, education, teacher, motivation

ÖSSZEFOGLALÓ

Minden országban, így Magyarországon is kiemelkedő fontosságú és politikai kérdés az oktatás ügye, annak minősége. A magyar oktatás minősége a PISA-felmérések alapján jelentős lemaradásban van az OECD-államokhoz képest, ez a lemaradás felméréstől felmérésre minden kompetenciaterületen növekszik. Több korábbi kutatás rávilágított arra, hogy az oktatás minőségét a pedagógus munka jelentősen befolyásolja. A közelmúltban a magyar köznevelés átfogó reformja kezdődött, mely hatásainak már mutatkoznia kell. A reform egyik fő eleme a bevezetett pedagógus életpályamodell, ennek célja a pedagógusok motiválása és pályán tartása. Az előmeneteli rendszer kidolgozására, bevezetésére és működtetésére jelentős összegeket áldozott a kormányzat. Tény, hogy a pedagógusokra többletfeladatok hárulnak, de a kötelező minősítésekhez jelentős jövedelemnövekedés társult. A tanulmány arra keresi a választ, hogy a tanárokat valóban motiválja-e az új előmeneteli rendszer. Helyén való-e az az elvárás, hogy annak és a velejáró többletjövedelmeknek köszönhetően javulni fognak a diákok kompetenciái? A tanárok körében egy kérdőíves felmérés készült, melynek válaszait áttekintve próbálunk választ kapni az ismerttetett kérdésekre.

Kulcsszavak: jövedelem, oktatás minőség, motiváció, életpályamodell



HORVÁTH Szilárd

doktorandusz

Kaposvári Egyetem Gazdálkodás-
 és Szervezéstudományok Doktori
 Iskola

hszilard79@gmail.com

BERTALÁN Péter Tamás

egyetemi docens

Kaposvári Egyetem

drbertalanp@gmail.com

A JÖVEDELEM MOTIVÁLÓ EREJE AZ OKTATÁSBAN

The motivating power of income in education

Motivacioni faktor prihoda u obrazovanju

Bevezetés

„Azokban a társadalmakban, ahol a tudás az egyik legfontosabb termelési tényező, a foglalkoztatottságot alapvetően az jellemzi, hogy az igény a magasán kvalifikált munkaerő iránt növekszik. A szakképzett és tanult szakemberek keresettebbé válnak” (Lakatos, 2005). 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 növelése rövid távon 5%-os, hosszú távon 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 széles körűen bizonyított (Európai Unió Tanácsa, 2004). Szűdi (2014) állítja, hogy 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. 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. Az állam érdeke ennek megfelelően olyan iskolarendszer létrehozása és működtetése, amely képes és alkalmas befogadni mindenkit, aki az adott ország területén él, képes és alkalmas felkészíteni azokra a feladatokra, amelyekre szükség van ahhoz, hogy az adott ország megfelelő fejlődési pályára álljon, illetőleg megfelelő felfelé ívelő pályán tartsa a gazdaságot. Ezek alapján nem kérdés, hogy

az államnak kiemelt feladata az oktatási rendszer megszervezése, működtetése. Az oktatás eredményességét nem csak a ráfordítások mértékében lehet lemérni. Az erőforrások mennyiségén túl az összetételük és megfelelő felhasználásuk is lényeges. Az erőforrásokat könnyű elpazarolni, rosszul felhasználni. A hatékonysági szemlélet kicsit más. Az oktatási rendszer eredményeinek és a ráfordításainak az összhangját kell megteremteni (Kertesi, 2008). 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 közsféra más ágaiban foglalkoztatottak relatív kereseteihez (Varga, 2007). A 21. század elején a hazai és a nemzetközi pénzügyi politika gazdasági életben betöltött szerepe felértékelődött. A közép-európai országok, így hazánk is, a 20. század végén korszerűsítette, a piacgazdasági rendszer igényeihez igazította a pénzügyi és bankrendszerét. A kormányzati és jegybanki monetáris politikák folyamatosan integrálódnak a fejlett piacgazdaságok magukba ölelő Európai Unió pénzügyi szabályozó rendszerébe, megteremtve ezzel a világgazdaság élvonalához történő sikeres magyar felzárkózás elméleti esélyét (Boros, Lentner, 2008). 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 koncentráló 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).

A magyar oktatás helyzete

Az emberi erőforrásfejlettség egyik legmeghatározóbb tényezője az emberek iskolázottsága. A magyar népesség iskolázottsága a különböző előreszámításokban egyáltalán nem kedvező (Polónyi, 2016). A 2015-ös PISA szövegértés feladatok alapján Magyarország a 35 OECD-állam rangsorában a 30. helyen szerepel. Hasonlóan gyenge eredményeket értek el a tanulók a matematikai kompetencia területén is, ahol a 477 pont a 28. hely megszerzéséhez volt elegendő. Hasonlóan a matematikához, a természettudományi területen is a 28. helyen végzett Magyarország (PISA, 2015). 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). A magyar GDP arányában az oktatási kiadások összességében 2006-ig meg-

felelnek az 5%-os kritériumnak, 2007-től viszont folyamatos csökkenő tendencia látszik. A közoktatás finanszírozása a GDP arányában a vizsgált időszakban folyamatos csökkenést mutat.

Az oktatás eredményességét legtöbbször – legalábbis a kvantitatív oktatáseredményességi kutatásokban – a tanulók tanulmányi, illetve teszteredményeivel mérik. Ugyanakkor az eredményesség mérése, az oktatáseredményességi kutatások és az alkalmazott eredményességi mutatók tárháza ennél sokkal szélesebb, hozzátevé, 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, Szemerszki, 2014). 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 befolyásolhatja 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. Mindez azt is jelenti, hogy nincs olyan egységes mutató, amellyel a pedagógusok és az iskolák eredményessége egzaktt módon mérhető lenne, az egyszerű indikátorok mérésén túl a pedagógusmunka tényezőit a maguk komplexitásában érdemes vizsgálni (Sági, 2006).

A pedagógus szerepe az oktatás minőségében

A tanárok számítanak címzet viselő OECD-jelentésből látható, hogy a világon mindenütt meghatározó elem a kormányzatok gondolkodásában a pedagógusok ügye (Antalné és társai, 2013). Ahogy Sági és Varga (2010) fogalmazott: a diákok iskolai teljesítményét az oktatáspolitikai által is befolyásolható tényezők közül 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. A külföldi szakemberek véleményével összecseng a Sólyom László korábbi köztársasági elnök által felkért Bölcsek Tanácsának álláspontja, amelyet a *Szárny és teher* című tanulmánykötet tartalmaz. Az oktatás sikerének a kulcsa a megbecsült, motivált, kiváló pedagógus. A pályájáért és tárgyáért lelkesedő pedagógus csodákra képes. 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 (Sanders, Rivers, 1996). Bander és társai (2015) kutatásaik elemzése során azt találták, 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 inter-

júalany hangsúlyozta, ugyanakkor a tanítás színvonalának növelése kapcsán számoltak be a legtöbb nehézségről is. 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 vonzóknak kell lennie ahhoz, hogy versenyezni tudjon más képzésekkel, pályákkal (Sági, Ercsei, 2012).

A pedagógus hivatásról szóló nemzetközi csúcstalálkozó számára készült háttérelemzés (OECD, 2011) szerint a pedagógus hivatás négy területére vonatkozó reformok eredményezik leginkább az oktatási rendszer egészének megerősítését:

- (1) a pedagógusképzésbe való bekerülés folyamata és a pedagógusképzés minősége,
- (2) a pedagógusok szakmai továbbfejlődésének rendszere,
- (3) a pedagógiai munka minőségének értékelése, az erről való visszacsatolás, a pedagógus továbbfejlődési lehetőségeinek és a karrierútnak a minőségértékeléssel való kapcsolata, valamint
- (4) a pedagógusok adott reform iránti elkötelezettsége.

Látható, hogy megfelelően képzett és motivált pedagógustársadalom nélkül lehetetlen a jó minőségű közoktatás elérése. A kormányzat ezt felismerve a köznevelés teljes átfogó reformjába kezdett, melynek egyik fontos eleme a bevezetett pedagógus életpályamodell.

A magyar pedagógus életpályamodell

Sági (2015) véleménye szerint is e folyamatokhoz illeszkednek a magyar közoktatásban a közelmúltban lezajlott fejlesztési átalakítások. A pedagógus hivatás 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 pedagógus munka 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 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.

A magyar pedagógusminősítési rendszer kidolgozását a nemzetközi tapasztalatok feltáró vizsgálata előzte meg, amelynek alapvető célja tíz ország (Anglia, Finnország, Fran-

ciaország, 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 életpályamodelleből ismert, hogy a ma foglalkoztatott pedagógusoknak is részt kell venniük egy minősítési eljárásban, amelynek sikertelensége esetén az érintett nem foglalkoztatható tovább. A minősítési rendszer hivatali jellegű számonkérésen és a tanfelügyelet óralátogatásainak tapasztalataira épül. A minősítés szubjektív kritériumai alapján tág lehetőség van arra, hogy nem szakmai okokra és indokokra építve szabaduljon meg a munkáltató azoktól a pedagógusoktól, akiknek a tevékenysége nincs összhangban az állami elvárásokkal (Szüdi, 2014). Tehát a motiváción túl egyfajta kényszerítő erővel is bír a pedagógus életpályamodellel. Tény viszont, 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 (Simin, N.Tóth, 2016). Jól látható módon a pedagógus társadalmat megosztotta az életpályamodellel bevezetése.

A **pozitív beállítódásúak** úgy látják, hogy az életpályamodellel 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 életpályamodellel 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 életpályamodellel egyfajta külső nyomásként élik meg, ami egyben újabb munkaterheket is jelent, fokozott szakmai ellenőrzéssel, és magában rejt 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). 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 életpályamodellelben csak a fizetésemelés lehetőségét és a külső ellenőrzés korlátját látja. Nincs összefüggés az életpályamodellel kapcsolatos általános (pozitív vagy negatív) beállítódás és a karriertípusokhoz tartozás között – nagyon negatív általános beállítódás mellett sem ritka az erőteljes hierarchikus karrierstratégia (Sági, 2015).

A bér és motiváció hatása a pedagógiai munkára

Ahogy számos empirikus vizsgálat bemutatta (Wolter, Denzler, 2003) a tanárok kereseti helyzete hatással van arra, hogy kik választják a tanári pályát. Varga (2007) Magyarországra vonatkozóan azt találta, hogy a tanárképzés választásakor és a felsőfokú vég-

zettség megszerzését követően a tanári pályára lépés eldöntésében meghatározó szerepe van annak, hogy mennyit keresnek a pedagógusok a többi diplomához képest. Vannak, akik szerint a tanárokat nem lehet a pénzzel motiválni, a kutatások mégis azt mutatják, hogy igenis van hatás a tanári motiváltságra (Richardson, 1999). A tanári pályán sokan azért nem tartják a teljesítménybérézést jó megoldásnak, mert szinte lehetetlen a tanári teljesítmény objektív mérése. Amellett, hogy találhatók bizonyítékok arra vonatkozóan, hogy a teljesítménybérézés 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 (Johnson, 1984). A másik probléma: ha meg is figyelhető a teljesítmény javulása, nem egyértelmű, hogy kinek jár a jutalom, hiszen az oktatás csoportmunka, az eredményhez számos tanár hozzájárul (Bilfeld, Heywood, 2008). A tanárokat pl. általában iskolai végzettség, szolgálati idő és a körzet mérete alapján fizetik, jóllehet nincs bizonyítva e tényezők összefüggése a termelékenységgel vagy a minőséggel (Semjén, 1991).

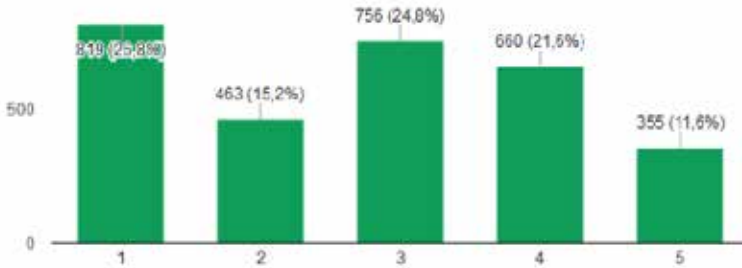
Míg a legtöbb országban a tanárok magányos harcosként állnak szemben a munkájuk során felmerülő problémákkal, addig a legsikeresebb oktatási rendszerek némelyikében, például Japánban és Finnországban a tanárok között magas szintű az együttműködés, közösen alakítják ki az óratervet, részt vesznek egymás óráin, megbeszélik és kielemezik a látottakat, ezáltal támogatják egymás fejlődését. Ezek a rendszerek olyan munkahelyi környezet megteremtésére törekednek, ahol a közös tervezés, a tanítási tevékenység értékelése és a kollégáktól érkező visszajelzések természetes és mindennapos tevékenységek, melyek jelentős mértékben hozzájárulnak a tanárok folyamatos fejlődéséhez (McKinsey & Company, 2007). Az, hogy egy fiatal a pedagógusképzést választja, avagy sem, alapvetően attól függ, hogy a jelentkezés időpontjában mennyire vonzó számára a tanári pálya. Kutatási eredmények szerint ez nagymértékben függ a pályakezdő bérektől (Sági, Varga, 2011). A negatív önszelekciós hatás Magyarországon a pályára állást tekintve is megfigyelhető. A kutatások arra mutatnak rá, hogy a diplomát szerettek 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 is 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). 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 szerepmódnak kell lennie, hanem megfelelő segítség nyújtására is szükség van ahhoz, hogy a kezdő tanár rátermett profivá 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).

A 2002. évi közalkalmazotti béremelés hatásáról azt találtuk, hogy a közalkalmazotti béremelés átmenetileg a pályán tartotta a fiatal tanárokat, de a hatás egy-két év alatt eltűnt (Varga, 2013). Megfigyelhető jelenség Magyarországon, hogy 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). A pedagóguspálya hosszú távú vonzerejét a fizetés versenyképességen 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). Heneman és Milankowski (1999) állítják, 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. 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).

A kutatás

Az elmúlt években eszközölt tanári béremelések az életpályamodell bevezetésével válsulhatott meg. Az természetes, hogy a pedagógusok örültek a béremelésnek, de vajon hogyan fogadták a vele járó életpályamodell hozadékait, mint minősítő vizsga, minősítő eljárások, portfóliókészítés. Kutatásunkkal arra kívántunk rávilágítani, hogy valóban motiváló hatással bír-e az előmeneteli rendszer. Online anonim és önkéntesen kitöltendő kérdőívet juttattunk el a Közoktatási Információs Rendszerben (KIR) fellelhető intézményvezetőknek. 2017 júniusáig több mint 3050 pedagógus töltötte ki a kérdőívet. A válaszok és összefüggéseik kiértékelése folyamatban van, de a válaszokat alapul véve bátran kijelenthető, hogy a pedagógusok többségének számára nem nevezhető sikertörténetnek az életpályamodell bevezetése, a minősítések megélése. Arra a kérdésre, hogy mennyire motiválja Önt az életpályamodell 1-5-ig terjedő Likert-skálán, az alábbi válaszokat kaptam (1. egyáltalán nem motivál... 5 nagy mértékben motivál):

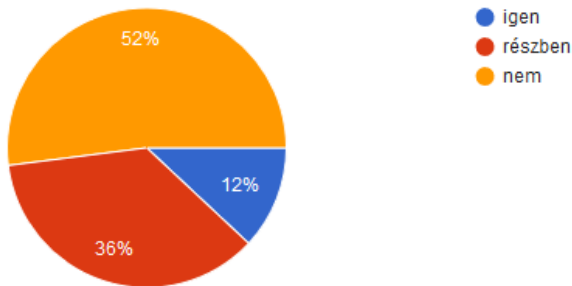


1. ábra: a kérdőív 4. kérdésére adott válaszok megoszlása

Forrás: Saját szerkesztés saját kutatás alapján

Az 1. ábráról jól leolvasható, hogy a korábban ismertetett módon megoszluk a pedagógusok véleménye az életpályamodell motiváló erejét illetően, de egyből szembetűnik, hogy a nagyon elégedetlenek száma jelentősen meghaladja a nagyon elégedettek számát.

Arra a kérdésre, hogy véleménye szerint az új előmeneteli és bérezési rendszernek van-e visszatartó ereje arra nézve, hogy a pályán levő pedagógus ne hagyja ott a pályát, a következő válaszokat kaptuk:



2. ábra: kérdőív 7. kérdésére adott válaszok megoszlása

Forrás: Saját szerkesztés saját kutatás alapján

Látható, hogy a pedagógusok többségének véleménye szerint nincs az életpályamodellnek visszatartó ereje arra vonatkozóan, hogy a pedagógusok ne hagyják ott a pályát.

Következtetés

A kutatás rávilágított arra, hogy a bevezetett életpályamodell nem minden területen hozta meg a várt eredményeket. Nem csak a diákok kompetenciái nem javultak az utolsó PISA-felmérés alapján, de a pedagógusok többsége is úgy érzi, hogy nem megfelelő az előmeneteli rendszer. A kérdőívek értékeléséből jól látható, hogy a hiába járt fizetésemeléssel az életpályamodell nem rendelkezik megfelelő motiváló erővel, annak ellenére, hogy reform előtt a pedagógustársadalom a legrosszabbul fizetett értelmiségi csoport volt. A bevezetett rendszernek vannak olyan elemei, amelyet a résztvevők üdvözölnek: például, ahogy Lannert (2012) fogalmazott, a pedagógusok többsége szükségesnek tartja az iskolát és a tanárt ellenőrző tanfelügyeletet.

Véleményem szerint érdemes lenne a kategóriákkal járó bérezést átgondolni, hogy valóban motiváló ereje legyen a pedagógusra nézve, hiszen amíg ez nem történik meg és a pedagógus nem tud azonosulni az előmeneteli rendszerrel, addig nem várható el pozitív eredmény sem a pedagógustársadalom megítélése, sem a tanulók kompetenciájának javulása terén. Nem szabad figyelmen kívül hagyni azt a veszélyt, melyre Barber-Mourshed hívja fel a figyelmet, amely 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. 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, Mourshed, 2007). Az életpályamodell bevezetésének szükségessége nem vitatható, de tökéletesítése, átgondolása elengedhetetlen ahhoz, hogy beváltsa a hozzá fűzött reményeket, a magyar köznevelés minőségében érdemi változás következhesen be, ezáltal felzárkózhasson az OECD-államok diákjainak teljesítményéhez.

Irodalomjegyzék

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

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

Bander Katalin, Galántai Júlia, Györkös Eleonóra, Jancsák Csaba, Nagy Zoltán, Széll Krisztián, Szemerszki Marianna, Varga Eszter (2015): *Eredményesség az oktatásban Dimenziók és megközelítések*. Szerk.: Szemerszki Marianna. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 115.

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

Belfield C. R.– Heywood J. S. (2008) : *A tanárok teljesítmény alapú bérezése: meghatározók és következmények (Performance pay for teachers: Determinants and consequences)*. *Economics of Education Review*, 27., 243–252.

Boros Anita, Lentner Csaba (2008): *Mit várunk a magyar pénzügypolitikától?* Polgári Szemle, 4. évfolyam 4. szám. 2017. 09. 25. <http://polgariszemle.hu/archivum/43-2008-oktober-4-efvolyam-4-szam/272-mit-varunk-a-magyar-penzuegyopolitikatol>

Chrappán Magdolna (2011): *Pályaelégedettség és karriertervek a pedagógus képzettségű hallgatók körében*. Szerk.: Garai Orsolya, Horváth Tamás, Kiss László, Szép Lilla, Veroszta Zsuzsanna Frissdiplomások. Budapest: Educatio, 2011. 267–286.

Európai Unió Tanácsa (2004): „Oktatás és Képzés 2010” *A liszaboni stratégia sikere a sürgős reformokon múlik*, 2017. 07. 24. http://www.nefmi.gov.hu/letolt/eu/interim_report_vegleges_magyarul.pdf

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

Gyökös Eleonóra, Szemerszki Marianna (2014): *Hol tart ma az oktatáseredményességi kutatás?* Új Pedagógiai Szemle, 64. évf. 1-2. szám, pp. 43-64.

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. 327–341.

Johnson, S. (1984): *Merit pay for teachers: a poor prescription for reform*. *Harvard Educational Review*, vol 54, 175–185.

Kertesi G. (2008): *A közoktatási intézmények teljesítményének mérése-értékelése, az iskolák elszámolhatósága*. *Zöld Könyv: A magyar közoktatás megújításáért*, ECOSTAT, 167–171.

Lakatos Gyula (2005): *Az emberi tőke. Az önismeret gazdaságtana*. Budapest: Balassi Kiadó

Lannert Judit (2012): *Közvéleménykutatás az oktatás területén a lakosság és a pedagógusok körében*. TÁR KI

Nagy Maria (2004): *Pályakezdés mint a pedagógusképzés középső fázisa*. *Educatio*, 3. sz. 375–390.

OECD (2011): *Building a High-Quality Teaching Profession*. OECD, Paris. (2017. 01. 15) http://www.pages/files/uploads/teachers_econometrica.pdf.

OECD PISA 2012 *Results in Focus - What 15 year olds know and what they can do with what they know* – OECD 2016. október 6. <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>

OECD PISA 2015 *Results in Focus* <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>

Polónyi István (2004): *A pedagógusképzés – oktatásgazdaságtani megközelítésben*. *Educatio* 2004/3. 343–358.

Polónyi István (2016): *A hazai emberi erőforrások ma és holnap*. *Educatio* 2016/4. 481–495.

Richardson, R. (1999). *Performance-related pay in schools: an assessment of the Gren Papers*. London: NUT

McKinsey&Company (2007): *Mi áll a világ sikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének a hátterében?* 2017. 01. 15. http://www.onfejlesztztoiskolak.hu/2008/mckinsey_magyar.pdf

Sanders, W. L.–Rivers, J. C. (1996): *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement*. University of Tennessee Value Added Research and Assessment Center. 2016. 12. 16. http://www.mkd12.org/practices/ensure/tva/tva_html

Sági Matild (2006): A tanári munka értékelése és az iskolai eredményesség. Lannert Judit–Nagy Mária (szerk.): *Eredményes iskola. Adatok és esetek*. Budapest: Oktatáskutató Intézet. 111–128.

Sági Matild –Ercsei Kálmán (2012): *A tanári munka minőségét befolyásoló tényezők*, szerk.: Kocsis Mihály, Sági Matild: Pedagógusok a Pályán, Budapest: OFI, 9–25.

Sági M., Varga J., (2010): Pedagógusok. *Jelentés a magyar közoktatásról*. 2016. 06. 10 <http://www.ofi.hu/kiadvanyaink/jelentes-2010/18-pedagogusok>

Sági Matild – Varga Julia (2011): Pedagógusok. In Balázs Éva – Kocsis Mihály – Vágó Irén (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról* 2010. Budapest: Oktatáskutató es Fejlesztő Intézet. 295–324.

Sági Matild (2015): Pedagógus karrierminták, *Educatio*, 2015/1. 83–97.

Semjén A. (1991): Bérek, alku és hatékonyság a tanárok munkaerőpiacán. *Közgazdasági Szemle*, No. 10.

Simon Katalin – N. Tóth Ágnes (2016): A pedagógusok tanulási attitűdjeit befolyásoló tényezők, *Educatio* 2016/3. 423–433.

Szárný és teher, *A magyar oktatás helyzetének elemzése*, háttéranyag (2009). 2016. 06. 06. mek.oszk.hu/07900/07999/pdf/szarny-teher-oktatas-hatteranyag.pdf

Szüdi János (2014): Az oktatás az állam szolgálatában, *Esély* 2014/6, 39–63.

Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers (2005). Paris: OECD-Education Committee. 2017.09.04. <http://www.oecd.org/dataoecd/39/47/34990905.pdf> – Magyarul: A tanárok számítanak. A hatékony pedagógusok pályára vonzása, fejlesztése és a pályán való megtartása.

Varga József, Madaras Attila, Gáspár Bencéné Vér Katalin (2016): A közoktatás színvonala és finanszírozása közötti kapcsolat Magyarországon 2003–2013 között, *Iskolakultúra: pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata* 26:(10), 98–109.

Varga Julia (2007): Kiből lesz ma tanár? A tanári pálya választásának empirikus elemzése. *Közgazdasági Szemle*, LIV. evf., 2007. július–augusztus, 609–627.

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

Wolter, S. C.–Denzler, S. (2003): Wage Elasticity of the Teacher Supply in Switzerland. *IZA Discussion Paper*, No. 733.