

HORVÁTH SZILÁRD
 doktorandusz, Kaposvári Egyetem Gazdálkodás- és Szervezéstudományok
 Doktori Iskola, hszilard79@gmail.com

A MAGYAR PEDAGÓGUS TÁRSADALOM MOTIVÁLTSAGA A JÖVEDELMEK ALAPJÁN

THE MOTIVATION OF EDUCATORS IN HUNGARY BASED ON EARNINGS

ABSTRACT

Economic growth arguably depends on a well trained labour force. Accordingly, schooling citizens and maintaining a high quality of education are vitally important in every country. Hungary is regularly assessed in the triennial international PISA surveys - which evaluate students' competence in mathematics, science, reading, problem solving and financial literacy. In 2015, Hungarian students were ranked 30th in reading comprehension among the participating 35 OECD countries. Numerous studies have demonstrated that the quality of education is greatly influenced by the pedagogical skills of teachers as well as their knowledge. The career structure for educators, which aims at incentivising people who work in education and preventing career change, was introduced on 1st September 2013. In Hungary, teachers' earnings in the capital and in some northwestern counties are above the national average, whereas in some other counties salaries are significantly below average. This study investigates whether there is any recognisable correlation between the average level of teachers' income and the incentives suggested by the career structure together with its purpose to prevent career change.

Kulcsszavak: életpálya modell, PISA-felmérés, motiváció

Keynotes: career structure for educators, PISA survey, motivation

1. Bevezetés

„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”.¹ Az állam érdekei és a családi érdekek sok tekintetben azonosak. Az államnak érdeke, hogy a társadalom minél több tagja legyen alkalmas és képes a boldogulásra. Az egyén sikeressége egyben garancia az állam sikerességére. Az állam érdekei és a családok érdekei annál inkább egybeesnek, minél szélesebb a támogatottsága azoknak a céloknak, amelyeket az állam megfogalmaz. Fordítva még szemléletesebb a kép: annál nagyobb a lehetőség a családi érdekek és az állam által megfogalmazott érdekek összeütközésének, minél szűkebb társadalmi közösség céljainak megvalósítását tűzi maga elé az állam. 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.² Ezért minden országban kiemelkedően fontos az adott országban folyó oktatás minősége. 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 (OKM) is elsődleges célja, hogy az iskolák (matematika és szövegértés terén tanúsított) eredményességéről a többi

iskolával összevetve szolgáltatson minél árnyaltabb képet.³ 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 természettudományi tudományterületen a 28. helyen végzett Magyarország.⁴

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.⁵ 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.⁶ Ahogy Sági és Ercsei (2012)⁷ fogalmazott 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 és Varga (2010)⁸ is ugyanerre a megállapításra jutottak, azaz, hogy 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. Ahogy Kőműves (2015)⁹ fogalmazott, az elmúlt években a spórolás jegyében a kormányzat az iskolaátalakítási reform keretében számos – diákokat, szülőket, pedagógusokat érintő – fájdalmas lépés meghozatalára kényszerült. Példaként említhetjük az iskolabezárásokat, iskolaösszevonásokat, amelyek pénzügyi hozadéka még ma sem látszik. Ezért nem kérdéses, hogy az oktatás minőségének és gazdaságosságának javítása érdekében más irányú lépéseket kell tenni. Az oktatói utánpótlás legnagyobb problémája, hogy a tanári szakra jelentkezők felkészültsége romlik. Nemzetközi kutatások¹⁰ vizsgálták a tanári pálya mellett döntők képességeinek a változását, és arra jutottak, hogy az 1960-as években a legjobb képességű egyének azonos valószínűséggel választottak tanári vagy egyéb foglalkozást, míg az 1980-as és 1990-es években már többnyire a rosszabb képességgel rendelkezők választották a tanár szakot. Kutatásaik elemzése során Barner és társai (2015)¹¹ 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 interjúalany hangsúlyozta, ugyanakkor a tanítás színvonalának növelése kapcsán számoltak be a legtöbb nehézségről is. A pedagóguspályát elsősorban azok választják, akikben megvan a pedagóguspálya iránti személyes érdeklődés, s a pálya vonzerejét elsősorban annak társadalmi hasznossága jelenti.¹²

Ahogy Wolter és Dezler (2003)¹³ empirikus vizsgálata is bemutatta a tanárok kereseti helyzete hatással van arra, hogy kik választják a tanári pályát. Magyarországra vonatkozóan Varga (2007)¹⁴ 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 diplomához képest. A tanárokat például: általában iskolai végzettség, szolgálati idő és a körzet mérete alapján fizetik, jóllehet nincs bizonyítva e tényezők összefüggése a termelékenységgel vagy a minőséggel.¹⁵ A negatív önszelekciós 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.¹⁶ A tanárok, iskolák rugalmas és sikeres alkalmazkodóképessége sokkal inkább függ az iskola együttes szellemi, társadalmi és szervezeti környezetétől, mint a tanárok egyéni tulajdonságaitól, jellemvonásaitól.¹⁷ 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.¹⁸ 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 élék meg a fiatal pedagógusok a pályakezdés időszakát, a kezdeti kudarcok és a pályaelhagyás közötti összefüggésről viszont nem rendelkezünk megfelelő empirikus tudással.¹⁹ A mentorának nemcsak jó szerepmodelnek 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.²⁰

Magyarországon Varga (2007)²¹ a pályakezdő tanárookra mutatta ki, hogy a tanári pályára lépő fiatal tanárok a pályára lépést követő első három évében 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. 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.²² A motiváció fontos meghatározója mind az egyéni, mind a szervezeti teljesítmény szintjének. A motivációs elemek többféleképpen csoportosíthatók. A pedagóguspálya választásának motivációit tárgyaló szakirodalom legtöbbször belső (intrinzik) és külső (extrinzik) motivációkat különböztet meg. Ezeket tovább bonthatjuk az egyénhez, illetve magához a pedagógusi munkához/pályához köthető motivációkra.²³ A motiváció-elmélet értelmében a dolgozók munkahelyi viselkedését, hatékonyságát döntően az anyagi és érzelmi szükségleteik befolyásolják. Vagyis ezeken keresztül lehet a legkönnyebben megfogni az alkalmazottakat és rávenni őket, hogy képességeik legjavát beleadva, örömmel végezzék a rájuk bízott feladatokat.²⁴

A Teachers Matter (2005)²⁵ azonban azt állítja, hogy a pedagóguspálya hosszú távú vonzerejét a fizetés versenyképéségen 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. A gondoskodó, támogató munkáltatói image kialakítása egyre fontosabb szempont a magyar vállalatok számára. Egyre nagyobb szükség van a hatékony munkaerőre és ennek kapcsán egyre több vezető ismerte fel a dolgozói motiváció előnyét,²⁶ ez alól a közszféra és a pedagógusok miért képeznének kivételt? Mihály (2010)²⁷ nemzetközi vizsgálatokra hi-

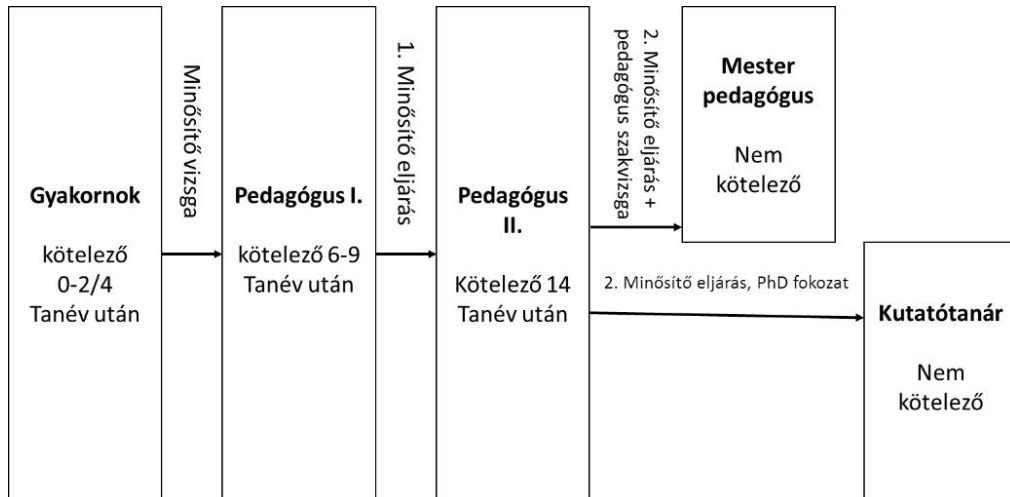
vatkozva megállapítja, hogy a pályaelhagyás a harminc alattiak és az ötven év felettek körében legerősebb. Magyarországon néhány évvel ezelőtt a pedagóguspálya a legstabilabb, az elbocsátásoktól leginkább védett munkaerő-piaci pozíciót jelentette. Az utóbbi néhány évben az intézményi stabilitás gyengült, az iskolabezárások, iskolaösszevonások hatására megjelent, majd egyre erőteljesebbé vált a pedagógusok körében a bizonytalanság érzése.²⁸ 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.²⁹

2. A pedagógus 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.³⁰ 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 pedagógus pálya presztízisének 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].³¹

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 presztízű 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.³² Az életpályamodell bevezetését követően a 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.³³

Sági (2015)³⁴ állítja továbbá, hogy 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 életpálya-modellben csak a fizetésemelés lehetőségét és a külső ellenőrzés korlátját látja. Nincs összefüggés az életpálya-modellel kapcsolatos általános (pozitív vagy negatív) beállítódás és a karrier-típusokhoz tartozás között – nagyon negatív általános beállítódás mellett sem ritka az erőteljes hierarchikus karrierstratégia.

1. ábra: A pedagógus életpályamodell felépítése**Figure 1: Teacher career model**

Forrás: saját szerkesztés a 326/2013 (VIII.30) Korm. rendelet alapján

A pozitív beállítódásúak úgy látják, hogy az életpálya-modell 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 életpálya-moddellel 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 életpálya-modell 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 idetartozni) és az általános iskolai tanítói vagy tanári feladatkörrel.

3. A kutatás célja

A kutatás célja megvizsgálni, hogy a 2013. szeptember 1-jén bevezetett pedagógus életpályamodell milyen mértékben motiválja a pedagógusokat, illetve van-e befolyása arra vonatkozóan, hogy a pedagógusok ne hagyják ott a pályát más jobban fizető munkahelyért. Ismert jelenség, hogy hazánkban jelentős bérkülönbségek mutatkoznak a főváros–vidék és a különböző megyék tekintetében. Feltételezem, hogy ezért területenként változó a motiváló és pályán tartó erő. Az alacsonyabb átlagjövedelemmel rendelkező megyékben nagyobb, míg a jól fizető megyékben és a fővárosban kisebb az előmeneteli rendszer motiváló ereje. Ezért megyéket külön – külön is megvizsgálva kívánok választ kapni arra, hogy az életpályamodell elérte-e ezeket a kívánt célokat, mint motiváció és a pályaelhagyás megakadályozása.

4. Anyag és módszer

A pedagógusok véleményét online anonim kérdőív segítségével térképeztem fel. A kérdőíveket a Köznevelési Információs rendszerben (KIR-ben) fellelhető összes működő köznevelési intézmény vezetőjének elektronikusan elküldtem, azzal a kéréssel, hogy töltsék ki

és továbbítsák munkatársaik részére. Rövid időn belül több mint 5300 pedagógus töltötte ki a kérdőívet. A kérdőív szerkesztésénél ügyeltem arra, hogy csak a jól kitöltött, hiánytalan kérdőívek kerülhessenek az adatbázisba. Az átlagjövedelmek 2017. első negyedévi alakulása megyénkénti bontásban a KSH oldaláról származnak. Áttekintettem, megyénként a kérdőívekre kapott válaszok átlagát és az átlagtól való eltérést és annak irányát vizsgáltam. Hasonlóan az országos átlagfizetést vettem alapul és az attól való eltérést elemeztem. A két adatforrást illesztve vizsgáltam, hogy azokban a megyékben ahol a fizetések az országos átlag alatt, illetve felett vannak, hogyan alakul az életpályamodell motiváló ereje.

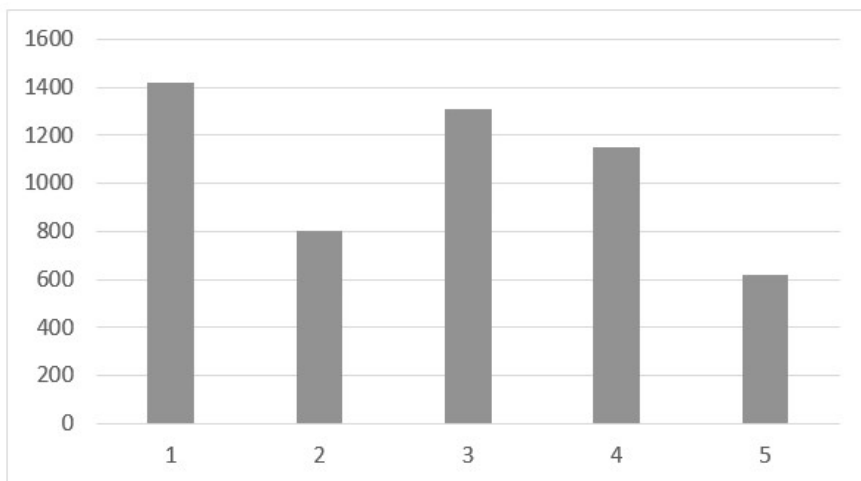
A kérdőív két felhasznált kérdése, a 4. kérdés, ami úgy szól: Milyen mértékben motiválja Önt az új életpályamodell? Kérem, értékelje 1–5 skálán! (1 egyáltalán nem tartja motiválva,... 5 nagyon motiválva) és a 7. kérdés: Véleménye szerint az új előmeneteli- és bérezési rendszernek van-e visszatartó ereje, arra nézve, hogy a pályán levő pedagógus ne hagyja ott a pályát. A lehetséges válaszok: igen, nincs, részben van.

5. Eredmények

A kérdőív 4. kérdésére, arra, hogy milyen mértékben motiválja a pedagógusokat az új pedagógus életpályamodell nagyon vegyes véleményeket kaptam. Mindösszesen 5321 kitöltött kérdőív válaszait szemlélteti az *1. ábra*, ahol a vízszintes tengelyen a pedagógusok által adott osztályzat olvasható le, függőleges tengelyen pedig azoknak a pedagógusoknak a száma, akik az adott osztályzatot adták az előmeneteli rendszer motiváló erejére.

1. ábra: Az életpályamodell motiváló erejére adott osztályzatok

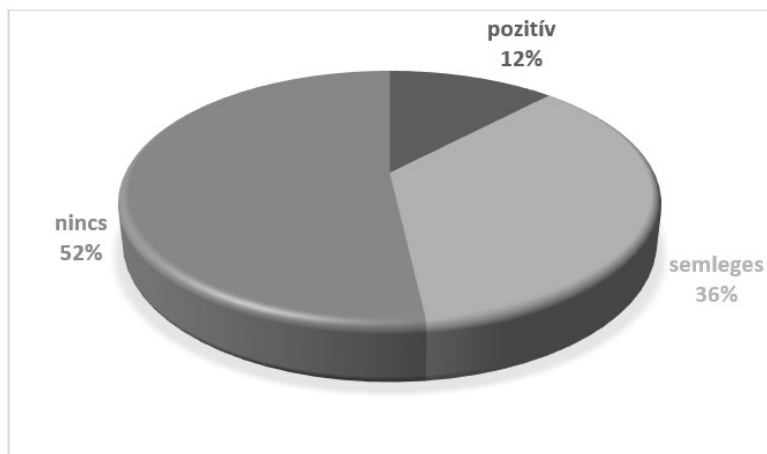
Figure 1.: Graded for the driving force of the life model



Forrás: Saját szerkesztés, saját kutatás alapján

A válaszok átlaga 2,76. Aggasztónak tűnik az elégtelen minősítések száma, mely az összes vélemény közül a legtöbb, az össze válasz megközelítőleg 30 százaléka. A kérdőív 7. kérdésére, hogy az életpályamodellnek van-e visszatartó ereje, igen (pozitív), talán (semleges), nincs (negatív) válaszokat adhatták a megkérdezettek. A *2. ábra* szemlélteti a válaszok megoszlását.

2. ábra: Az életpályamodell pályaelhagyást gátló erejének megítélése
Figure 2.: Analysis of the career structure's success in preventing career change



Forrás: Saját szerkesztés, saját kutatás alapján

A 2. ábráról jól leolvasható, hogy a válaszadók több mint fele vélekedik úgy, hogy az életpályamodellnek nincs hatása arra, hogy a pedagógusok ne hagyják ott a pályát, más, esetleg jobban fizető álláért. A kérdőívnek a pedagógus életpályamodell motivációra és a pályaelhagyásra gyakorolt hatására vonatkozó kérdéseit megyei bontásban mutatja az 1. táblázat.

1. táblázat: Az életpályamodell motiváló és pályán tartó ereje
Table 1.: the motive power of the career model

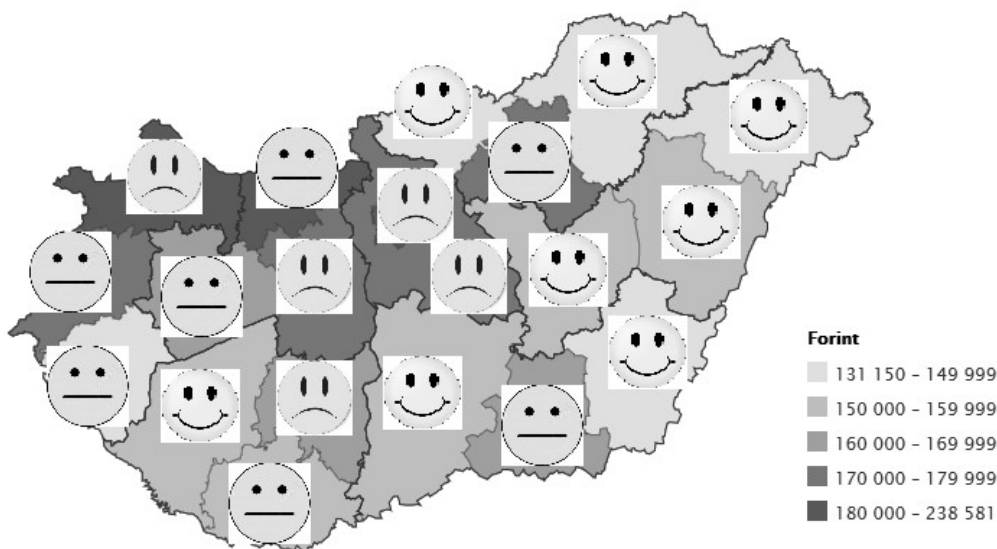
	Életpályamodell motiváló ereje (átlag)	Pályaelhagyásra gyakorolt hatás %			Megye átlagbér
		Pozitív	Semleges	Nincs	
Budapest	2,47	11%	32%	57%	238 581 Ft
Bács-Kiskun	2,82	13%	33%	54%	157 369 Ft
Baranya	2,68	10%	42%	48%	153 774 Ft
Békés	2,74	10%	36%	55%	138 457 Ft
Borsod-Abaúj-Zemplén	3,09	14%	43%	44%	145 036 Ft
Csongrád	2,71	12%	35%	53%	161 801 Ft
Fejér	2,69	9%	31%	60%	187 185 Ft
Győr-Moson-Sopron	2,63	10%	33%	57%	190 999 Ft
Hajdú-Bihar	3,04	19%	39%	42%	157 033 Ft
Heves	3,05	13%	35%	52%	173 000 Ft
Jász-Nagykun-Szolnok	3,03	10%	46%	44%	153 550 Ft
Komárom-Esztergom	2,77	9%	45%	45%	184 606 Ft
Nógrád	2,95	14%	46%	41%	146 148 Ft
Pest	2,47	10%	29%	61%	171 647 Ft
Somogy	2,84	15%	42%	43%	154 284 Ft
Szabolcs-Szatmár-Bereg	3,26	16%	40%	44%	131 150 Ft
Tolna	2,56	11%	34%	55%	167 213 Ft
Vas	3,03	14%	40%	46%	173 806 Ft
Veszprém	2,78	11%	33%	56%	166 554 Ft
Zala	2,77	8%	45%	47%	149 628 Ft
Egész minta (ország)	2,76	12%	38%	50%	165 091 Ft

Forrás: Saját szerkesztés, saját kutatás alapján

A táblázat 2. oszlopából jól leolvasható, hogy melyek azok a megyék, ahol az életpályamodellnek az országos átlaghoz (2,76) viszonyítva nagyobb motiváló erőt tulajdonítanak, ezeket vastagon szedve szemléltetem. A jobb szélső oszlopban hasonlóan kiemelésre kerültek azok a megyék, ahol az átlagkereset meghaladja az országos átlagot. Ha összevetjük a két oszlopot a 19 megye és főváros esetében 13 helyen jelentkezik a várt jelenség. Azaz, hogy azokban a megyékben, ahol az országos átlaghoz képest alacsonyabbak az átlagbérek, az életpályamodellnek az országos átlaghoz képest nagyobb a motiváló ereje. Hasonlóan azokban a megyékben, ahol az átlagjövedelem meghaladja az országos átlagot, ott a motiváló erő az országos átlag (2,76) alatt van. Ez a feltevés 13 megyére (Budapestet is beleértve) teljesült. Ezt szemlélteti az 3. ábra, ahol a mosolygó arcok az átlagon felüli megítélést, a közömbös a párhuzamot ki nem mutató megyéket, míg a szomorú arc azokat a megyéket jelöli, ahol az előmeneteli rendszernek nem tulajdonítanak megfelelő motiváló erőt. A megyék színe, az adott megye átlagjövedelmét mutatja, a jelmagyarázat alapján.

3. ábra: Az életpályamodell motiváló ereje a megyei átlagjövedelmek függvényében

Figure 3.: The power of the career structure's incentive system based on average earnings

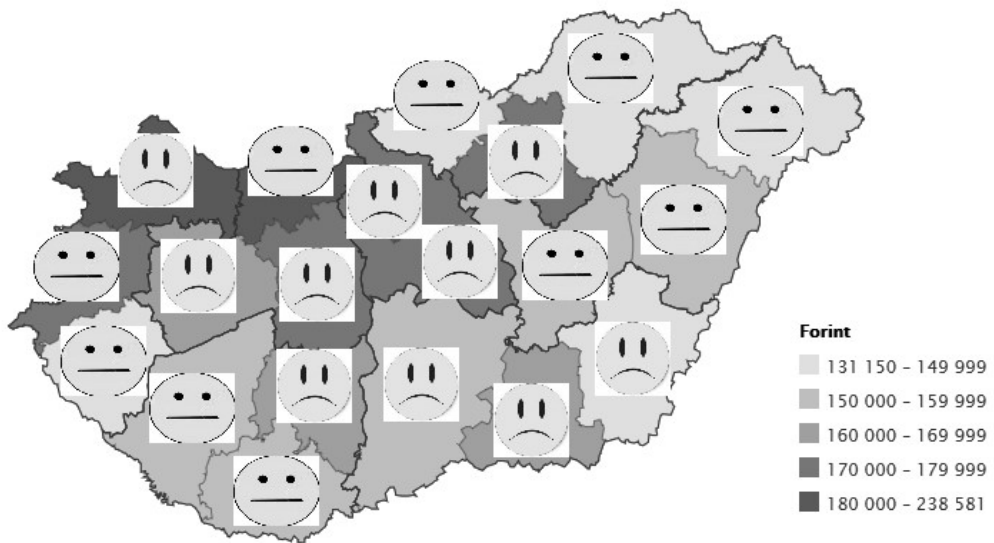


Forrás: Saját szerkesztés, saját kutatás alapján

Ha az életpályamodell pályaelhagyásra gyakorolt hatását vizsgáljuk, a pedagógusok véleménye elég elkésztő képet mutat, hiszen a megyék felében a válaszadók több mint 50%-a egyértelműen azt mondta, hogy a bevezetett előmeneteli rendszernek nincsen visszatartó ereje arra vonatkozóan, hogy a pedagógus ne keressen magának jobban jövedelmező állást például a versenyszférában. Elenyésző azoknak a száma – átlagosan csupán 12% –, akik azt mondják, hogy pozitív befolyással bír az életpályamodell a pedagógusok pályán tartására. Ezt szemlélteti a 4. ábra. Ahol a szomorú arc jelöli azokat a megyéket, ahol a válaszadók több mint fele véli úgy, hogy nincs megtartó hatása az életpályamodellnek, semleges arc pedig azt, ahol úgy vélik a pedagógusok, hogy talán kevés befolyással bírhat, de fontos megemlíteni – ahogy az 1. táblázatból látszik –, hogy több esetben csupán néhány százalékos az elmaradás azokhoz a megyékhez képest, ahol a negatív megítélés került túlsúlyba.

4. ábra: Az életpályamodell pályántartó erejének megítélése

Figure 4.: Analysis of the career structure's success in preventing career change



Forrás: Saját szerkesztés, saját kutatás alapján

6. Következtetések, javaslatok

A kutatás eredményeiből jól látható módon kiderül, hogy a 2013. szeptember 1-jétől bevezetett pedagógus életpályamodell nem mindenhol váltotta be a hozzá fűzött reményeket. A teljes országot vizsgálva sem mondható el, hogy jó a 2,76-os átlag, de az elégtelenek száma mindenképpen aggodalomra adhat okot. Hasonlóan rossz eredményt kaptam az országos megítélés szerint a pályántartó erőt vizsgálva, ahol a válaszadók 52%-a vélekedik úgy, hogy semmilyen befolyással nem bír az előmeneteli rendszer arra nézve, hogy a pedagógusok a pályán maradjanak. Ha megyei megoszlást vizsgálunk látható, hogy azokban a megyékben és a fővárosban, ahol az átlagjövedelem meghaladja az országos átlagot, ott nem rendelkezik megfelelő motiváló erővel, míg azokban a megyékben, ahol a jövedelmek lemaradást mutatnak az országos átlaghoz képest, valamivel jobb eredményeket kaptunk. A másik kérdés esetében is a negatívum az, ami megfigyelhető, hiszen sok megyében a válaszadó pedagógusok több mint fele véli úgy, hogy az előmeneteli rendszerrel nem sikerül a pályán tartani a szakembereket. Ez főleg azokra a megyékre jellemző, ahol jelentős a magánszektor és az ipari termelés, ahol eddig is magához vonzotta a jó szakembereket például, mérnöktanárokat, közgazdásztanárokat vagy nyelvtanárokat. Mindenképpen érdemesnek látom az életpályamodell tovább differenciálni akár több kategóriára, vagy az érintett területekre olyan pótlékok, többletbérek bevezetését, melynek hatására a rendszer valóban motivál és nő a pályán tartó ereje. Amíg a pedagógusok ezeken a területeken továbbra is alulfizettek a versenyszférához képest és az életpályamodell csak az ellenőrzésként, többletmunkaként élük meg, nem is várható el a motivációjuk. Utalva a tanulmány elejére, a megfelelően motivált pedagógus munkája az, ami az oktatás minőségét legjobban befolyásolja. Ezeket figyelembe véve, változtatás nélkül nem várható a diákok teljesítményének érezhető javulása. Továbbá, ha nem sikerül a pálya presztízsének és vonzerejének megerősítése, a jó képességű diákok nem választják a pedagógus pályát, ez alapján további nehézségekkel kell a magyar oktatási rendszernek szembenéznie.

JEGYZETEK

1. Michael Barber (1997): Implementation of the National Literacy Strategy, Literacy Task Force.
2. Szüdi János (2014): Az oktatás az állam szolgálatában, *Esély* 2014/6, pp. 39–63.
3. Bander Katalin, Galántai Júlia, Gyökös Eleonóra, Jancsák Csaba, Nagy Zoltán, Sáll Krisztián, Szemerszki Marianna, Varga Eszter (2015): Eredményesség az oktatásban. Dimenziók és megközelítések. Szerkesztette: Szemerszki Marianna, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest pp. 53.
4. OECD PISA (2015): Results in Focus <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>
5. McKinsey & Company (2007): Mi áll a világ sikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének a hátterében? http://www.onfejlesztointoklak.hu/2008/mckinsey_magyar.pdf
6. Vignoles Anna et al. (2000): The relationship between resource allocation and pupil attainment. A Review. Centre for the Economics of Education, Discussion Paper, DP 02. London School of Economics and Political Science, London.
7. Sági Matild, Ercsei Kálmán (2012): A tanári munka minőségét befolyásoló tényezők, *Pedagógusok a Pályán*. Szerk. Kocsis Mihály, Sági Matild, OFI Budapest, pp. 9–25.
8. Sági Matild, Varga Júlia (2010): Pedagógusok. In: Jelentés a magyar közoktatásról. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 295–324. <http://www.ofi.hu/kiadvanyaink/jelentes-2010/18-pedagogusok>
9. Kőműves Zsolt (2015): A nagykanizsai iskolaintegráció okainak a vizsgálata, *KÉPZÉS ÉS GYAKORLAT: TRAINING AND PRACTICE* 13:(3–4) pp. 119–132.
10. Hanushek (2003).
11. Bander et al (2015): i. m.
12. Paksi Borbála, Schmidt Andrea, Magi Anna, Eisinger Andrea, Felvinczi Katalin (2015): Gyakorló pedagógusok pályamotivációi, *Educatio* 2015/163–82. pp.
13. Wolter Stefan. C., Denzler Stefan (2003): Wage Elasticity of the Teacher Supply in Switzerland. IZA Discussion Paper, No. 733.
14. Varga Julia (2007): Kiből lesz ma tanár? A tanári pálya választásának empirikus elemzése. *Közgazdasági Szemle*, LIV. évf., 2007. július–augusztus, 609–627.
15. Semjén András (1991): Bérek, alku és hatékonyság a tanárok munkaerőpiacán. *Közgazdasági Szemle*, No. 10.
16. (Varga, 2007): i. m.
17. Day Christopher, Gu Qing (2014): Resilient Teachers, Resilient Schools: Building and Sustaining Quality in Testing Times (Teacher Quality and School Development). London: Routledge.
18. Rizza Caroline (2011): New teachers' working experience: A secondary analysis of TALIS.
19. Nagy Maria (2004): Pályakezddés mint a pedagógusképzés középső fázisa. *Educatio*, 3. sz. 375–390. <http://epa.oszk.hu/01500/01551/00029/pdf/962.pdf>
20. 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-attracting-developing-and-retaining-effective-teachers_9789638739940-hu
21. Varga (2007): i. m.
22. Varga Júlia (2013): A közalkalmazotti béremelés hatása a tanárok pályaelhagyási döntésére. MTA Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézete, Budapest.
23. Paksi Borbála, Veroszta Zsuzsanna, Schmidt Andrea, Magi Anna, Vörös András, Endrődi-Kovács Viktória, Felvinczi Katalin (2015): PEDAGÓGUS-PÁLYA-MOTIVÁCIÓ Egy kutatás eredményei, Oktatási Hivatal, Budapest.
24. Kőműves Zsolt (2017): Jó vezetőket keresünk, avagy a vezetés lényegi kérdései. Kaposvár: Somogyi Műszaki és Természettudományi Szakemberek Közhasznú Egyesülete.
25. Teachers Matter (2005): i. m.
26. Kőműves Zsolt, Borbély Csaba (2014): Dolgozói motiváció a 21. században. In: Csata Andrea, Fejér-Király Gergely, György Ottilia, Kassay János, Nagy Benedek, Tánzos Levente-József

- (szerk.). 11th Annual International Conference on Economics and Business: Challenges in the Carpathian Basin: Global Challenges, Local Answers. 436–449.
27. Mihály Ildikó (2010): Pedagógusok pályaelhagyása. Szakképzési Szemle, 1, pp. 105–110.
28. (Sági, Varga, 2010): i. m.
29. Simon Katalin, N. Tóth Ágnes (2016): A pedagógusok tanulási attitűdjeit befolyásoló tényezők, *Educatio*, 2016/3, 423–433. pp.
30. Falus Iván (szerk.) (2011): Tanári pályaalakultság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés. Eger: Eszterházy Károly Főiskola.
31. OH (2013): Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez. Az emberi erőforrások minisztere által 2013. november 19-én elfogadott általános tájékoztató anyag második, javított változata. http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_pedagogusok_minositesi_rendszerehez_v3.pdf
32. Sági Matild (2015): Pedagógus karrierminták, *EDUCATIO*, 2015/1. pp. 83–97.
33. Uo.
34. Uo.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Bander Katalin, Galántai Júlia, Gyökös Eleonóra, Jancsák Csaba, Nagy Zoltán, Séli Krisztián, Szemerszki Marianna, Varga Eszter (2015): Eredményesség az oktatásban. Dimenziók és megközelítések. Szerkesztette: Szemerszki Marianna, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest pp. 53.
- Centre for Research on Education and Lifelong Learning, Econometrics and Applied Statistic Unit, Joint Research Centre, European Commission, Italy. <http://crell.jrc.ec.europa.eu/download/rizzaVF.pdf>
- Day Christopher, Gu Qing (2014): Resilient Teachers, Resilient Schools: Building and Sustaining Quality in Testing Times (Teacher Quality and School Development). London: Routledge.
- Falus Iván (szerk.) (2011): Tanári pályaalakultság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés. Eger: Eszterházy Károly Főiskola.
- Kömüves Zsolt (2015): A nagykanizsai iskolaintegráció okainak a vizsgálata, *KÉPZÉS ÉS GYAKORLAT: TRAINING AND PRACTICE* 13:(3–4) pp. 119–132.
- Kömüves Zsolt (2017): Jó vezetőket keresünk, avagy a vezetés lényegi kérdései. Kaposvár: Somogyi Műszaki és Természettudományi Szakemberek Közhasznú Egyesülete.
- Kömüves Zsolt, Borbély Csaba (2014): Dolgozói motiváció a 21. században. In: Csata Andrea, Fejér-Király Gergely, György Ottilia, Kassay János, Nagy Benedek, Tánczos Levente-József (szerk.). 11th Annual International Conference on Economics and Business: Challenges in the Carpathian Basin: Global Challenges, Local Answers. 436–449.
- McKinsey & Company (2007): Mi áll a világ sikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének a háttérében? http://www.onfejlesztoiskolak.hu/2008/mckinsey_magyar.pdf
- Michael Barber (1997): Implementation of the National Literacy Strategy, Literacy Task Force.
- Mihály Ildikó (2010): Pedagógusok pályaelhagyása. Szakképzési Szemle, 1, pp. 105–110.
- Nagy Maria (2004): Pályakezdés mint a pedagógusképzés középső fázisa. *Educatio*, 3. sz. 375–390. <http://epa.oszk.hu/01500/01551/00029/pdf/962.pdf>
- OECD PISA (2015): Results in Focus <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>
- OH (2013): Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez. Az emberi erőforrások minisztere által 2013. november 19-én elfogadott általános tájékoztató anyag második, javított változata. http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_pedagogusok_minositesi_rendszerehez_v3.pdf
- Paksi Borbála, Schmidt Andrea, Magi Anna, Eisinger Andrea, Felvinczi Katalin (2015): Gyakorló pedagógusok pályamotivációi, *Educatio* 2015/163–82. pp.
- Paksi Borbála, Veroszta Zsuzsanna, Schmidt Andrea, Magi Anna, Vörös András, Endrődi-Kovács Viktória, Felvinczi Katalin (2015): PEDAGÓGUS-PÁLYA-MOTIVÁCIÓ Egy kutatás eredményei, Oktatási Hivatal, Budapest.
- Rizza Caroline (2011): New teachers' working experience: A secondary analysis of TALIS.

- Sági Matild (2015): Pedagógus karrierminták, *EDUCATIO*, 2015/1. pp. 83–97.
- Sági Matild, Ercsei Kálmán (2012): A tanári munka minőségét befolyásoló tényezők, *Pedagógusok a Pályán*. Szerk. Kocsis Mihály, Sági Matild, OFI Budapest, pp. 9–25.
- Sági Matild, Varga Júlia (2010): Pedagógusok. In: *Jelentés a magyar közoktatásról*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. 295–324. <http://www.ofi.hu/kiadvanyaink/jelentes-2010/18-pedagogusok>
- Semjén András (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. pp.
- Szűdi János (2014): Az oktatás az állam szolgálatában, *Esély* 2014/6, pp. 39–63.
- 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-attracting-developing-and-retaining-effective-teachers_9789638739940-hu
- Varga Júlia (2007): Kiből lesz ma tanár? A tanári pálya választásának empirikus elemzése. *Közgazdasági Szemle*, LIV. évf., 2007. július–augusztus, 609–627.
- Varga Júlia (2013): A közalkalmazotti béremelés hatása a tanárok pályaelhagyási döntésére. MTA Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézete, Budapest.
- Vignoles Anna et al. (2000): The relationship between resource allocation and pupil attainment. A Review. Centre for the Economics of Education, Discussion Paper, DP 02. London School of Economics and Political Science, London.
- Wolter Stefan. C., Denzler Stefan (2003): Wage Elasticity of the Teacher Supply in Switzerland. IZA Discussion Paper, No. 733.