

HORVÁTH Szilárd

doktorjelölt

Kaposvári Egyetem Gazdálkodás- és Szervezéstudományok Doktori Iskola

PhD candidate

**Kaposvári University Doctoral School in Management
and Organizational Sciences, Kaposvár, Hungary**

email: hszilard79@gmail.com

**A PEDAGÓGUS ÉLETPÁLYAMODELL MEGÍTÉLÉSÉNEK
MEGOSZLÁSA NEMEK ÉS KOROSZTÁLYOK ALAPJÁN**

*DISTRIBUTION OF THE TEACHER'S LIFE MODEL BASED
ON GENDER AND AGE GROUPS*

ABSTRACT

In our country, as in most countries, public education and its quality play an important role. We know that education is a slow-return investment for both individuals and societies. This return on material goods gives rise to additional exogenous returns. In Hungary people's education lags behind the advanced European countries. Looking at the PISA surveys, we get a bitter picture. Hungarian students in all competencies have poor results in mathematics, reading comprehension, or natural sciences. In 2015 we only managed to get 34 out of 38 OECD countries. In order to improve the quality of public education, the state started a comprehensive reform of public education. The maintenance and operation of the institutions was taken over by the state and introduced the teacher's career model, which aims to motivate teachers, restore their views and thereby improve students' school performance. In the paper, we will find an answer to the motivational power of the pedagogical life model for women or men, younger or older. Can any confusion be detected on the basis of gender or age. It can be assumed that men are less motivated by the new career model because men can earn significantly more on the competitive market. Similarly, a young beginner's teacher is less likely to have a career system on the pitch if he or she promotes higher income on the competitive market. We see whether there is a deterrent effect for teachers not to leave their profession and find no other job in the business sector. Teachers have completed anonymous questionnaires. More than 6000 teachers have completed the questionnaire from which we can answer the questions.

Kulcsszavak: oktatás, minőség, motiváció, életpályamodell, jövedelem

Keynotes: education, quality, motivation, life model, income

1. Bevezetés

A gazdaság növekedésében meghatározó szerepe van – a dolgozók száma mellett – a dolgozók iskolázottságának és az oktatásra fordított költségeknek. Leegyszerűsítve úgy fogalmazhatunk, hogy az emberi tőkeképződés olyan beruházás, amelynek során növekszik az egyén termelékenysége, s ennek következtében növekszik részint az egyén jövedelme, részint az egész gazdaság teljesítőképessége.¹ Az oktatást akkor nevezzük hatékonynak, ha az adott kibocsajtást (pl. tanítási teljesítmény) a lehető legkevesebb ráfordítással éri el, vagy adott ráfordítások mellett maximalizálják a kibocsajtást.² 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.³

Az Unió legfőbb kincse az emberi erőforrás, és immár széles körben ismerik, 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 rövidtávon 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 körben bizonyított.⁴ Az oktatás és képzés minősége az Európai Unió minden tagállamában politikai 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 és – amennyiben szükséges – támogatja tevékenységüket.⁵ 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 fontosá teszi, hogy a tudásalapú gazdaság és társadalom által támasztott követelmé-

nyek 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 munkaerő-piacon 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.⁶

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, önnevelés. „Magától értetődik, hogy mind az egészségügy és az élelmezés, mind a közoktatás tökéletesítése lehet a gazdasági növekedés oka és eredménye”.⁷

A fejlett országokat mindinkább az öregedő társadalom jellemzi, így egyre 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) 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.⁸ Magyarország lakosságának egészségi helyzete, születéskor várható életkilátásai a fejlett világ országaival összehasonlítva nem kedvezőek. Indokolt annak 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.⁹

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.¹⁰ 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. 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.”¹¹

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 az alábbiak szerint foglalhatók össze:¹² az oktatás nem járul hozzá az egyének jobb gazdasági szerepléséhez, mert nem növeli termelékenységüket, így ehelyett a képzésben való részvétel bír információs 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. Az elmélet legelső változatát Spence 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 álláskor működik, az erős szűrés viszont később is, munka közben is érvényesül.¹³

Nem szabad megfeledkeznünk az oktatás externáliás hatásairól, melyeket Varga¹⁴ 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 munkaerő piaci kilátásaik 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, egészség-ügyi ráfordítások.
- A magasabb végzettségű közösségekben gyakoribbak az önkéntes szolgáltatások, ezáltal megnő a közösségileg előállított közszolgáltatások értéke is.

2. A Köznevelési reform

A magyar oktatásirányításban 2010-től kezdődően jelentős átalakulási folyamat indult meg, melynek két központi elemét az iskolafenntartás és – finanszírozás képezi.¹⁵ 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 oktatáspolitikának nyomán 2013-tól a közoktatás állami felelősséggé vált. Az addigi önkormányzati fenntartású intézmények állami fenntartásba kerültek, amit a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ, KLIK lát 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.¹⁶ A köznevelés rendszerének államosítása többféle kormányzati érdeket szolgál. A köznevelés rendszere a legnagyobb ellátórendszer, amelynek éves költségvetése megközelíti az ezermilliárd forintot, és közel kétszáz ezer embert foglalkoztat.¹⁷ 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.¹⁸ A központi bérfinanszírozás a közoktatási kiadások négyötödét kitevő bérköltségeket 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-intézményi önállóságot. Mivel a bérek és járulékaik teszik ki a közoktatás költségeinek túlnyomó részét, a pedagóguslétszám a rendszer finanszírozhatóságának kulcsa.¹⁹ A köznevelési rendszer megújításának másik pillére a pedagógus életpályamodell bevezetése.

3. A pedagógus életpályamodellel

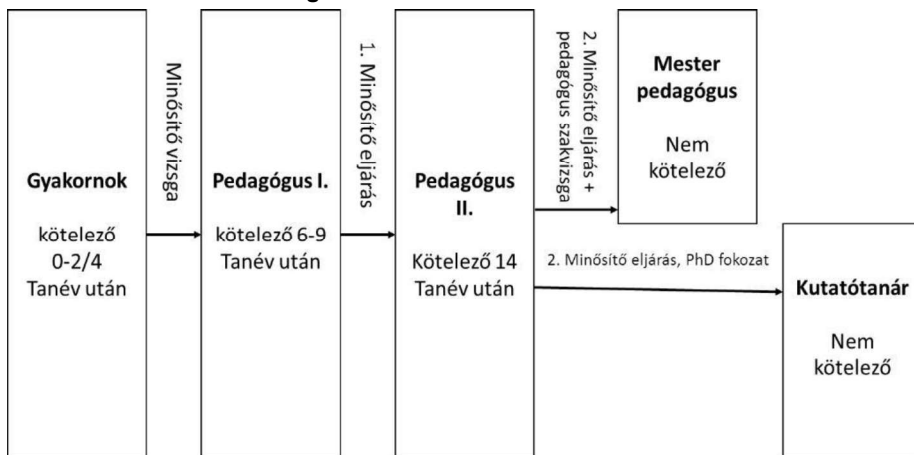
A legjobban teljesítő oktatási rendszerek közös jellemzője, hogy felismerték a tanítás minőségének a tanulás minőségére gyakorolt hatását. A tanítás minőségének, a tanári munka hatékonyságának vizsgálatára koncentrált kutatások kimutatták, hogy a jól oktató tanárok diákjai gyorsabban sajátítják el a 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.²⁰

Az interjúk elemzése során azt Bander és társai²¹ 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 Varga²² 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.

A tanárok számítanak címet viselő OECD-jelentésből látható, hogy a világon mindenütt meghatározó elem a kormányzatok gondolkozásában a pedagógusok ügye.²³ Nincs ez máshogy hazánkban sem a pedagógus pályát 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.²⁴ 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, iskola - összevonások hatására megjelent, majd egyre erőteljesebbé vált a pedagógusok körében a bizonytalanság érzése.²⁵ A pedagóguspálya-választási motivációkat belső és külső tényezőkre bontva utóbbiakra – mint a presztízs, a munkaerő-piaci kilátások, a várható jövedelem mértéke, vagy az intézmény képzési színvonala – percepciók tényezőként tekinthetünk.²⁶

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.²⁷ 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 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].²⁸

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



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

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 közok-

tatás egészének minőségi javulását.²⁹ Az életpálya-modell bevezetését követően a pedagógusok sokasága mozdult meg: új képzettségeket szerzett, valamelyest változtatott tevékenységének struktúrájában, hangsúlyokat helyezett át – felkészítette magát a változásra, vagy már meg is tette az első lépéseket e felé.³⁰ 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.³¹ Nem történt ez más-hogy a 2002-es bérrendezést követően sem, egészen a pedagógus életpályamodellel 2013 szeptemberében történt bevezetéséig.

4. A kutatás célja

A kutatás célja megvizsgálni, hogy a 2013. szeptember 1-jén bevezetett pedagógus életpályamodellel milyen mértékben motiválja a pedagógusokat, illetve van-e befolyása arra vonatkozóan, hogy a pedagógusok ne hagyják ott a pályát más jobban fizető munkahelyért. Jelen tanulmányban arra kívántam választ kapni, hogy kimutatható-e különbség arra vonatkozóan, hogy a nők és férfiak miként ítélik meg az életpályamodellel, annak megfelelőségét, motiváló erejét és a pedagóguspályán tartó hatását. Ismerve a munkaerő piaci helyzetet azt feltételezhetjük, hogy a férfiak általában magasabb jövedelemmel rendelkeznek a versenypiacon, mint a nők, ezért kevésbé motiválja őket az életpályamodellel. Hasonlóan azt gondolhatnánk, hogy egy fiatal, pár éve vagy egy évtizede pályán levő pedagógus pályaelhagyását kevésbé tudja befolyásolni az életpályamodellel, mint egy nyugdíj előtt álló pedagógusét.

5. Anyag és módszer

A pedagógusok véleményét online anonim kérdőív segítségével térképeztem fel. A kérdőíveket a Közoktatási 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 6124 pedagógus töltötte ki a kérdőívet. A kérdőív szerkesztésénél ügyeltem arra, hogy csak a jól kitöltött, hiánytalan kérdőívek kerülhessenek az adatbázisba.

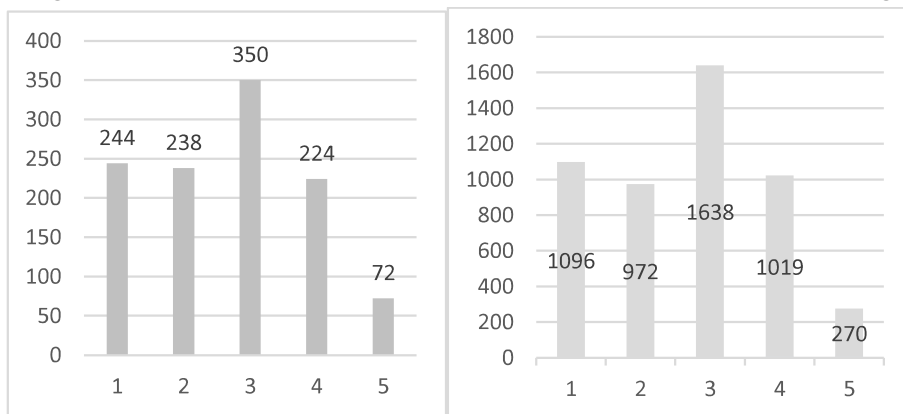
A kérdőív felhasznált kérdései: az 1. kérdés, amely arra kérdez rá, hogy összességében mennyire elégedett a pedagógus az előmeneteli rendszerrel, a 4. kérdés, ami úgy szól: Milyen mértékben motiválja Önt

az új életpályamodell? Kérem, értékelje 1–5 skálán! (1 egyáltalán nem motiválja, ..., 5 nagyon motiválja) 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.

6. Eredmények

Több statisztikai összefüggést vizsgáló módszert alkalmaztam arra vonatkozóan, hogy mutatható-e ki bármilyen összefüggés arra vonatkozóan, hogy a férfiak vagy a nők hogyan ítélik meg az életpályamodell megfelelőségét. Meglepő módon mindkét nem véleménye nagyon együtt mozog a vizsgált kérdésben. Ezt szemlélteti a 2. ábra.

2. ábra: Az életpályamodell megfelelőségének megítélése a férfiak és a nők körében
Figure 2.: Assessment of the career model for men and women, own editing



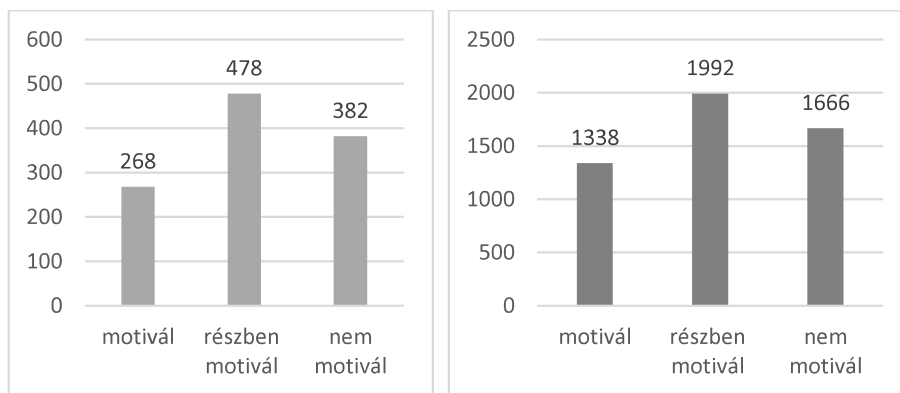
Forrás: saját szerkesztés

A bal oldali oszlopdiagram a férfiak, a jobb oldali diagram a nők véleményének megoszlását mutatja. Az ábrákon 1128 férfi és 4996 nő véleménye került szemléltetésre. Az x tengely a pedagógusok által adott osztályzatot mutatja, míg az oszlopokról az adott választ adók száma olvasható le. Jól látszik, hogy a nők és férfiak véleménye szinte azonos módon oszlik meg.

Hasonló eredményre jutottam a motiváló erő vizsgálatánál, melynek eredményét a 3. ábra szemlélteti.

3. ábra: Az életpályamodel motiváló erejének megoszlása a férfiak és a nők körében

Figure 3.: Distribution of motivational power of the career model among men and women



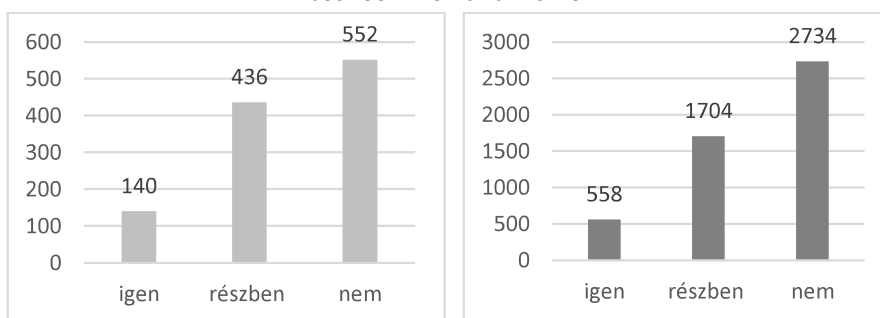
Forrás: saját szerzés

Itt is a baloldali diagram szemlélteti a férfiak a jobboldali a nők véleményét arra vonatkozóan, hogy motiválja-e őket az életpályamodel. Jól látható, hogy a több mint négyszer annyi nő pedagógus azonosan vélekedik a férfi kollegákkal.

A 4. ábra az előmeneteli rendszer pályaelhagyást gátló hatásának megítélését mutatja be a férfiak és a nők szemszögéből.

4. ábra: Az életpályamodel pályán tartó erejének megítélése a férfiak és a nők körében

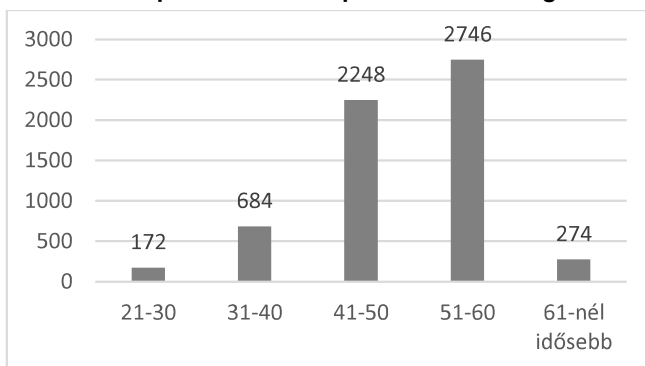
Figure 4: Evaluating the strength of the career model in the field between men and women



Forrás: saját szerzés

A kérdőíveken a pedagógusok a korukat tekintve a következő kategóriákból választhattak: 21–30, 31–40, 41–50, 51–60, 61-nél több. Az 5. ábra mutatja a pedagógusok korának megoszlását.

5. ábra: A választ adott pedagógusok korának megoszlása
Figure 5.: The response of the respondents to the age distribution



Forrás: saját szerzés

Az életkorra vonatkozóan is elvégeztem a vizsgálatokat és megállapítottam, hogy semmi nemű összefüggés nem mutatható ki az életpályamodell minőségének megítélése, motiváló erejének és pályán tartó hatásának megítélése és a pedagógus kora között. Ezért ezeket az eredményeket nem mutatom be diagramokon, a korábban bemutatott 2., 3., 4. ábrák jól szemléltetik a pedagógusok véleményét.

7. 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. Mindenképpen érdemesnek látom az életpályamodellt tovább differenciálni, több kategóriára bontani, többletbérek bevezetését, melynek hatására a rendszer valóban motiválhatna és nőne a pályán tartó ereje. A kötelező minősítéseket el kellene törölni, helyette, mint lehetőséget felkínálni a minősítést a pedagógusoknak. Természetesen az ellenőrzést és felügyeletet meg kell tartani, de nem, mint az életpályamodell része. Az előmeneteli rendszernek elsődlegesen motiválónak kell lennie. Nem szabad, hogy a pedagógusok az ellenőrzést, számonkérést állítsák vele párhuzamba. Azzal, hogy nem kötelezzük a tanárokat a pedagógus II. fokozatba sorolásra, bér lenne megtakarítható, mely később a magasabb kategóriába sorolt pedagógusok bérét növelhetné, tovább növelve a motivációt arra vonatkozóan, hogy a pedagógus önszántából végezzen kiemelkedő munkát a magasabb presztízzsel járó kategóriába való tartozás reményében.

Utalva a tanulmány elejére, a megfelelően motivált pedagógus munkája az, ami az oktatás minőségét legjobban befolyásolja. Ezeket figye-

lembe 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/NOTES

1. Polónyi István (2014): Régi, új felsőoktatási expanzió, *Educatio* 2014/2. 1–21. old.
2. Nanszáké Cserfalvi Ilona (1996): *Pedagógiai kislexikon*. Debrecen, Tóth Könyvkereskedés, 317. old.
3. Schultz, T. W. (1983): *Beruházás az emberi tőkébe*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 47–49.; 60.; 66. old.
4. 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
5. Szemere Pál (2009): A minőség tizenhat mutatója, <http://ofi.hu/minoseg-tizenhat-mutatoja>
6. Európai Unió Tanácsa (2004).
7. Harbison, F., Myers, C. A.: *Elméletek az emberi erőforrás fejlődéséről*. In Illés Lajosné (szerk.) (1966): *Az oktatás gazdaságossága – Tankönyvkiadó*, 21–22. old.
8. Polónyi István (2016): A hazai emberi erőforrások ma és holnap. *Educatio* 2016/4. 481–495. old.
9. Polónyi István (2013): *Egészség, oktatás és emberi tőke*. *Educatio* 2013/2. 135–146. old.
10. OECD PISA (2012): *Results in Focus – What 15 year olds know and what they can do with what they know – OECD 2012*. [online] <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>.
11. Barber, M.–Mourshed, M. (2007): *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében?* McKinsey & Company, Budapest, szeptember. 10. old.; 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
12. Polónyi István (2002): *Az oktatás gazdaságtana*. Osiris Kiadó, Budapest.
13. Uo.
14. Varga Júlia (1998): *Oktatás – gazdaságtan*. Közgazdasági Szemle Alapítvány, Budapest, 35–36. old.
15. Szabó Zoltán András, Fehérvári Anikó (2013): *A közoktatás fenntartói és finanszírozási változásai a jogszabályok tükrében (2010–2013)*. Új pedagógiai szemle 9–10. OFI Budapest, 51–73. old.
16. Polónyi István (2017): *Finanszírozási libikóka*. *Educatio* 26. (4), 603–624. old.

17. Szüdi János (2014): Az oktatás az állam szolgálatában. *Esély* 2014/6, 39–63. old.
18. Horváth M. Tamás & Péteri Gábor (2012): Nem folyik az többé vissza. Az állam szerepének átalakulása a víziközmű-szolgáltatásban. In: Valentiny, Kiss & Nagy (eds.) (2012): *Verseny és Szabályozás*. Budapest, MTA KRTK.
19. Péteri Gábor (2014): Újraközpontosítás a közoktatásban. *Educatio* 2014/1. 13–25. old.
20. McKinsey & Company (2007): Mi áll a világ sikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének a háttérében? Letölthető: http://www.onfejlesztiskoalak.hu/2008/mckinsey_magyar.pdf
21. Bander Katalin, Galántai Júlia, Györkös Eleonóra, Jancsák Csaba, Nagy Zoltán, Széll Krisztián, Szemerszky Marianna, Varga Eszter (2015): *Eredményesség az oktatásban. Dimenziók és megközelítések*. Szerkesztette: Szemerszki Marianna. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 53.; 115. old.
22. Sági Matild–Varga Julia (2011): Pedagógusok. In Balázs Éva–Kocsis Mihály–Vágó Irén (szerk.) (2010): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. 295–324. old.
23. Antalné Szabó Ágnes és társai (2013): *Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez*. Budapest, Oktatási Hivatal.
24. Simon Katalin–N. Tóth Ágnes (2016): A pedagógusok tanulási attitűdjeit befolyásoló tényezők. *Educatio* 2016/3. 423–433. old.
25. Sági Matild–Varga Julia (2011).
26. Celikoz, N. (2010): Basic Factors that Affect General Academic Motivation Levels of Candidate Preschool Teachers. *Education*, 131., 113–127. old.
27. Falus Iván (szerk.) (2011): *Tanári pályaalakmasság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés*. Eger, Eszterházy Károly Főiskola.
28. OH (2013): *Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez*. Az emberi erőforrások minisztere által 2013. november 19-én elfogadott általános tájékoztató anyag második, javított változata.
29. Sági Matild (2015): Pedagógus karrierminták, *Educatio* 2015/1. 83–97. old.
30. Uo.
31. Polónyi István (2004): A pedagógusképzés – oktatásgazdaságtani megközelítésben. *Educatio* 2004/3. 343–358. old.

FELHASZNÁLT IRODALOM/REFERENCES

- 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, Szemerszky Marianna, Varga Eszter (2015): *Eredményesség az oktatásban. Dimenziók és megközelítések*. Szerkesztette: Szemerszki Marianna. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 53.; 115. old.

- Barber, M.–Mourshed, M. (2007): Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében? McKinsey & Company, Budapest, szeptember. 10. old.; 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
- Celikoz, N. (2010): Basic Factors that Affect General Academic Motivation Levels of Candidate Preschool Teachers. *Education*, 131., 113–127. old.
- 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
- Falus Iván (szerk.) (2011): Tanári pályaalakosság – kompetenciák – szten-derdek. Nemzetközi áttekintés. Eger, Eszterházy Károly Főiskola.
- Harbison, F., Myers, C. A.: Elméletek az emberi erőforrás fejlődéséről. In Illés Lajosné (szerk.) (1966): Az oktatás gazdaságossága – Tankönyvkiadó, 21–22. old.
- Horváth M. Tamás & Péteri Gábor (2012): Nem folyik az többé vissza. Az állam szerepének átalakulása a víziközmű-szolgáltatásban. In: Valentiny, Kiss & Nagy (eds.) (2012): Verseny és Szabályozás. Budapest, MTA KRTK.
- McKinsey & Company (2007): Mi áll a világ sikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének a hátterében? Letölthető: http://www.onfejlesztoiskolak.hu/2008/mckinsey_magyar.pdf
- Nanszákne Cserfalvi Ilona (1996): Pedagógiai kislexikon. Debrecen, Tóth Könyvkereskedés, 317. old.
- OECD PISA (2012): Results in Focus – What 15 year olds know and what they can do with what they know – OECD 2012. [online] <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>.
- OH (2013): Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez. Az emberi erőforrások minisztere által 2013. november 19-én elfogadott általános tájékoztató anyag második, javított változata.
- Péteri Gábor (2014): Újraközpontosítás a közoktatásban. *Educatio* 2014/1. 13–25. old.
- Polónyi István (2002): Az oktatás gazdaságtana. Osiris Kiadó, Budapest.
- Polónyi István (2004): A pedagógusképzés – oktatásgazdaságtani megközelítésben. *Educatio* 2004/3. 343–358. old.
- Polónyi István (2013): Egészség, oktatás és emberi tőke. *Educatio* 2013/2. 135–146. old.
- Polónyi István (2014): Régi, új felsőoktatási expanzió, *Educatio* 2014/2. 1–21. old.
- Polónyi István (2016): A hazai emberi erőforrások ma és holnap. *Educatio* 2016/4. 481–495. old.
- Polónyi István (2017): Finanszírozási libikóka. *Educatio* 26. (4), 603–624. old.
- Sági Matild (2015): Pedagógus karrierminták, *Educatio* 2015/1. 83–97. old.
- Sági Matild–Varga Julia (2011): Pedagógusok. In Balázs Éva–Kocsis Mihály–Vágó Irén (szerk.) (2010): Jelentés a magyar közoktatásról. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. 295–324. old.

- Schultz, T. W. (1983): Beruházás az emberi tőkébe. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 47–49.; 60.; 66. old.
- Simon Katalin–N. Tóth Ágnes (2016): A pedagógusok tanulási attitűdjeit befolyásoló tényezők. *Educatio* 2016/3. 423–433. old.
- Szabó Zoltán András, Fehérvári Anikó (2013): A közoktatás fenntartói és finanszírozási változásai a jogszabályok tükrében (2010–2013). Új pedagógiai szemle 9–10. OFI Budapest, 51–73. old.
- Szemere Pál (2009): A minőség tizenhat mutatója, <http://ofi.hu/minoseg-tizenhat-mutatoja>
- Szüdi János (2014): Az oktatás az állam szolgálatában. *Esély* 2014/6, 39–63. old.
- Varga Júlia (1998): Oktatás – gazdaságtan. Közgazdasági Szemle Alapítvány, Budapest, 35–36. old.