

HORVÁTH Szilárd¹

Kaposvári Egyetem, Gazdálkodás- és Szervezéstudományok Doktori Iskola

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

A PEDAGÓGUS ÉLETPÁLYAMODELL A MINDENNAPOKBAN

THE TEACHER'S LIFE MODEL IN EVERY DAY

Abstract

The purpose of this study is to establish that CXC 2011 introduced by the Public Education Act and Decree 326/2013. The pedagogical career model detailed in Government Decree (Implementation of Act XXXIII of 1992 on the Promotion System of Teachers and the Status of Public Employees in Public Institutions) has achieved its purpose. As a result, have teachers become more motivated? I want to get an answer on how satisfied they are with the career model, how it is structured and the tasks that it entails and the salaries that are essential for proper motivation. I want to see and show if the career model has a deterrent effect on teachers not leaving the teaching profession for other, possibly better paid, jobs in the private sector. Beyond the general belief, I want to investigate whether different opinions may be related to, for example, gender, age, place of residence, career time, or whether different groups of educators have similar views on the impact of the promotion system on their work; currently the teacher career model makes it. I surveyed teachers' opinions with questionnaires. 6124 questionnaires were filled out with the help of which I answered the questions to be examined by statistical methods. In-depth interviews with educators provide a better understanding of the issues. Using the results of the research, there is an opportunity to improve and refine the teaching career model.

Kulcsszavak: oktatás, minőség, pedagógus életpályamodell, motiváció, különbségek

Keynotes: education, quality, teacher career model, motivation, differences

¹ *PhD hallgató/PhD student; hszilard79@gmail.com*

Bevezetés

A tanulmány célja annak megállapítása, hogy 2011. évi CXCV. a köznevelésről szóló törvény által beiktatott és a 326/2013. Kormányrendelet (a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról) által részletesen ismertetett pedagógus életpályamodell elérte-e a célját. Ennek hatására motiváltabbá váltak-e a pedagógusok? Választ kívánok kapni arra, hogy mennyire elégedettek az életpályamoddellel, annak felépítésével és az azzal járó feladatokkal, illetve a fizetésekkel, mely a megfelelő motiváció elengedhetetlen eleme. Látni és láttatni kívánom, hogy az életpályamoddellelnek van-e visszatartó ereje arra vonatkozóan, hogy a pedagógusok ne hagyják ott a pedagóguspályát más, a versenyszféra esetleg jobban fizető állásaiért. Az általános vélekedésen túlmenően vizsgálni kívánom, hogy a különböző vélemények köthetőek-e például nemekhez, életkorhoz, lakhelyhez esetleg a pályán töltött időhöz vagy a pedagógusok különböző csoportjai hasonlóan vélekednek-e az előmeneteli rendszer munkájukra gyakorolt hatásairól, így homogén csoportként kezelhetőek-e, ahogy ez jelenleg a pedagógus életpályamoddellel teszi. 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 meg¹.

Bander és szerzőtársai² 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 Varga³ 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.

Anyag és módszer

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

a hazai és nemzetközi szakirodalomból, a Központi Statisztikai Hivaltól és az Oktatási Hivaltól származtatom.

A pedagógusok véleményét online anonim kérdőív segítségével térképeztem fel. A kérdőíveket a Közoktatási Információs Rendszerben (KIR) elérhető intézményi adatbázisban fellelhető összes Magyarországon működő köznevelési intézmény igazgatójának e-mail-ben juttattam el azzal a kéréssel, hogy töltsék ki és lehetőség szerint juttassák el kollegáiknak is kitöltés céljából. Mindösszesen 5 885 működő köznevelési intézményt kerestem fel. A felkeresett intézmények között minden a köznevelés alá tartozó intézménytípus megtalálható volt. Kihasnáltam a közösségi média adta lehetőségeket is és a különböző pedagógiai témával foglalkozó facebook csoportokba is feltettem a kérdőívet és kértem a csoporttagok tagjait a kitöltésre. A kérdőíveket 2017. március 8-tól folyamatosan küldtem ki a köznevelési intézményeknek. Az első kérdőívek 2017. március 8-án kerültek kiküldésre és ezen a napon már néhány kitöltött kérdőív is rendelkezésemre állt. A kérdőívek kitöltését 2018. I. negyedévében zártam. Úgy gondoltam, hogy akihez ez idáig eljutott és ki szerette volna tölteni, az megette. Mindösszesen 6 124 kérdőív került kitöltésre.

A kérdőív kérdései három fő csoportba sorolhatóak:

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

A kérdőíveket a Google űrlapszerkesztőjével készítettem, ahol lehetőség kínálkozott arra, hogy jelöljem a kötelezően kitöltendő kérdéseket, ennek köszönhetően hiányos, formai hibás kérdőív nem kerülhetett az adatbázisba. A Google által szerkesztett kérdőívekből egy Excel munkalapot generáltam, amelynek adatait különböző statisztikai módszerek segítségével elemeztem. A kérdőívek elemzéséhez, értékeléséhez a Microsoft Excel függvényei mellett annak kimutatást készítő (keresztábla) funkcióját is alkalmaztam. A kapcsolatok szorosságának vizsgálatához pedig az SPSS programot használtam. Általában a társadalmi – gazdasági jelenségek közötti összefüggéseket az jellemzi, hogy az egyik ismérv értékéből nem határozható meg egyértelműen a másik ismérv nagysága, azaz csak az egyik tulajdonság és a másik tulajdonság átlagos nagysága között van határozott kapcsolat. Ezek a sztochasztikus összefüggések. Tehát a két ismérv, változó között a sztochasztikus kapcsolat fennállása azt jelenti, hogy ezek ugyan nem

függetlenek, de nincs is közöttük funkcionális összefüggés, tehát a változó értékét a ható tényező mellett bizonyos véletlen hatások is befolyásolhatják⁴. Ahogy korábban ismertetett feltételezett kapcsolatok szorosságának mérésére a Cramer-féle együtthatót alkalmaztam, amely a következő képlettel számítható:

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

Értéke mindig $0 \leq V \leq 1$ közé esik. A kapcsolat tényleges erősségének megfelelően felveheti a felső értéket⁵. V értéke minél közelebb esik az 1-hez, annál szorosabb a kapcsolat a vizsgált változók között. Azért ezt a mutatót választottam, mert ez alkalmas minőségi és területi ismérvek összefüggéseinek a feltárására.

A kapott eredmények mélyebb, pontosabb megértése céljából mélyinterjúkat készítettem, mely lehetővé tette a vizsgált téma még pontosabb körüljárását. A mélyinterjú alanyok választásánál törekedtem arra, hogy az interjúztatott személyek minél szélesebb réteget fedjenek le a pedagógus társadalmon belül. Így van a megkérdezettek között fiatal, középkorú, pár évvel a nyugdíj előtt álló, férfi, nő, óvodapedagógus, magyar szakos, informatika szakos és gyógypedagógus is. Csakúgy Pedagógus I. és mesterpedagógus kategóriába sorolt pedagógus. A megkérdezett pedagógusokat biztosítottam az anonimitásukról, így nem nevükön, hanem az 1. táblázatban ismertetett betűjelekkel (monogrammal) azonosítom őket.

1. táblázat A mélyinterjú alanyok bemutatása

Table 1. Introduction of in-depth interview subjects

mono-gram	nem	kor (év)	település	pedagógus végzettség	szint	pedagógus fokozat
BVK	nő	47	kisváros	magyar szakos tanár	egyetem	pedagógus I.
TG	nő	54	megye-székhely	óvodapedagógus + szakvizsga	főiskola	mesterped.
KÉ	nő	60	kisváros	óvodapedagógus + szakvizsga	főiskola	mesterped.
SZ	férfi	50	megye-székhely	gyógypedagógus, informatika tanár, szakvizsga	főiskola	mesterped.
TR	nő	32	község	szakoktató, informatika tanár	egyetem	pályát elhagyó

Forrás: Saját szerkesztés.

Eredmények

Hipotézis 1: A Pedagógus életpályamodellnek hibája, hogy a nagy és szerteágazó pedagógustársadalmat egy homogén egységként kezeli.

Azt feltételezhetjük, hogy a pedagógus társadalom túl nagy és túl színes ahhoz, hogy homogénnek tekintsük, ezáltal egységes elvek alapján minősítjük és bérezzük őket. A korábbi közalkalmazotti bértábla és a mostani pedagógus életpályamodell sem tesz különbséget pedagógus és pedagógus között, mégis végzettségek alapján nagyobb differenciálást tett lehetővé, mint a pedagógus életpályamodell. Feltételezhető továbbá, hogy az előmeneteli rendszer hatásainak megítélése alapján a pedagógus társadalom több, jól elkülöníthető csoportra osztható. Tehát máshogy hat egy férfire vagy nőre, de máshogy ítéli meg egy óvodapedagógus vagy egy közgazdász tanár. Ezeket a kérdéseket vizsgálják a 1.1, 1.2, 1.3, 1.4 hipotézisek. A feltételezések arra alapozhatóak, hogy a verseny piacon más-más egy nő, vagy férfi fizetése, jelentősen megbecsültebb egy hosszú ideje a szakmában dolgozó szakember, mint egy pályakezdő. Más körülmények között dolgozik egy óvodapedagógus vagy egy mérnök tanár és más lehetőségei vannak az esetleges pályaelhagyást követően. Mondhatnánk, hogy nem véletlen rokon, de mégis más szakma az óvodapedagógus, gyógypedagógus vagy szaktanár. Más-más rendszerben tanulnak, másra éleződik ki munkájuk, ezért képzésük is eltérő. De vajon attól, mert mindegyik pedagógus, azonosan gondolkodnak-e az értekezés által vizsgált témákról?

Hipotézis 1.1: A pedagógus életpályamodell megfelelőségnek, motiváló erejének megítélésében szerepet játszik, hogy az adott pedagógus milyen pedagógus, milyen szinten, milyen oktatási intézményben kerül foglalkoztatásra.

Sági Matild⁶ véleménye, illetve kutatása alapján is azt feltételezzük, hogy az életpályamodell pozitív beállítottságú fogadtatói csoportjába tartoznak az óvodapedagógusok és a kollégiumi nevelők. Ezáltal pozitívan befolyásolja őket ez az előmeneteli rendszer, jobban motiválja őket és inkább a pályán tartja őket. Az 2. táblázat mutatja a pedagógusok véleményét arra vonatkozóan, hogy véleményük szerint mennyire motiválja őket az életpályamodell, valamint leolvasható annak a pályaelhagyásra gyakorolt hatása a pedagógust foglalkoztató intézmények típusai alapján.

Sági Matild (2015) állítása igazolható, hiszen az óvodában foglalkoztatott pedagógusok (óvodapedagógusok) a legmotiváltabbak a pedagógus társadalmon belül és ők azok, akik a pályaelhagyás gátlására gyakorolt hatást is a legpozitívabban ítélik meg. Kállai, Sági és Szemerszki⁷ is azt állatják, hogy az óvodapedagógusok körében az átlagosnál lényegesen magasabb volt 2015. tavaszán a pedagógus II. fokozatot elérők aránya (22%), ebből is az ő átlagon felüli motiváltságukra lehet következtetni. A kollégiumi nevelők az egyéb kategóriába kerültek, amely a második legmotiváltabb

csoportot alkotja. A két kiragadott kategóriától eltekintve arra vonatkozóan, hogy kimutatható-e összefüggés az intézménytípus és a motiváltsági szint között a Cramer együtttható 0,19-es értéket ad. Ez alapján az mondható ki, hogy nincs igazolható összefüggés a pedagógust foglalkoztató intézmény és a pedagógus motiváltsága között.

2. táblázat A motiváló erő és pályaelhagyásra gyakorolt hatás intézmények alapján

Table 2 Motivational power and impact on leaving careers by institution

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

Forrás: Saját szerkesztés

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

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

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

Ahogy korábban már utaltam rá a végzettségi szintek és szakok, szakpárok keveredése miatt nem lehet pedagógusokat kiragadni, külön kezelni. A Cramer együtttható értéke 0,295, melyből gyenge összefüggésre

lehet következtetni. A pedagógus szakterülete és a pályaelhagyás akadályozására ható erő megítélése között is hasonló 0,296-os értéket adott a Cramer mutató.

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

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

Hipotézis 1.2: Minél magasabb a pedagógus végzettsége, annál kevésbé motiválja őt az életpályamodell.

A feltételezést arra alapozom, hogy az adott pedagógus minél többet tanult annak érdekében, hogy a munkáját magasabb minőségi szinten láthassa el, annál nagyobb elvárásai vannak akár erkölcsi megbecsülés, akár bérezés tekintetében. Meg kell említeni, hogy az életpályamodell figyelembe veszi az alap, - és mesterdiploma közti különbséget. A pedagógus alapidomával rendelkezők kezdő bére a vetítési alap 180%-a, egyetemi diploma esetén 200%-a. Tehát egy főiskolát végzett pályakezdő pedagógus bruttó 182.700, míg az egyetemet végzett pályakezdő pedagógus bruttó 203.000 forint fizetéssel számolhat. Itt jól látszik a vetítési alap rögzítésének problémája, hiszen a főiskolát végzett pedagógus bére több mint tízezer forinttal elmarad a 2019-ben törvényileg szabályozott garantált bérminimumtól.

A motiváló erő átlagát mutatja az 3. táblázat a pedagógusok legmagasabb végzettsége alapján csoportosítva.

3. táblázat A motiváló erő végzettségi szint alapján
Table 3 Motivational power by level of education

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

Forrás: Saját szerkesztés

A Cramer mutató értéke (0,176) és a táblázatban feltüntetett értékek alapján látható, hogy nem mutatható ki összefüggés arra vonatkozóan, hogy a pedagógust mennyire motiválja az életpályamodell és hogy mi a pedagógus legmagasabb végzettsége. A Cramer együttható értéke mindössze 0,176. A 3. táblázatból az olvasható le, hogy a többletvégzettséggel, azaz szakvizsgával rendelkező pedagógusok motiváltabbak az átlagnál. Ennek egyik oka, hogy ők azok a pedagógusok, akik első körben mesterpedagógus kategóriába kerültek besorolásra.

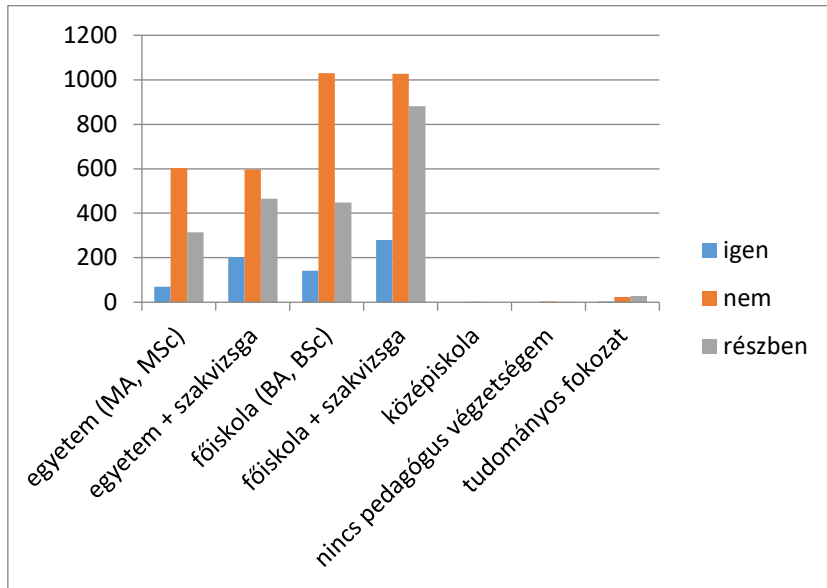
4. táblázat Pályaelhagyásra gyakorolt hatás a végzettségi szintek figyelembevételével

Table 4 Impact on career leaving taking into account educational attainment levels

	igen (db)	nem (db)	részben (db)	Végösszeg (db)
egyetem (MA, MSc)	70	604	314	988
egyetem + szakvizsga	202	596	466	1 264
főiskola (BA, BSc)	142	1030	448	1 620
főiskola + szakvizsga	280	1026	882	2 188
középiskola		2		2
nincs pedagógus végzettségem		4	2	6
tudományos fokozat	4	24	28	56
Végösszeg	698	3 286	2 140	6 124

Forrás: Saját szerkesztés

A 4. táblázat adatait szemlélteti a következő 1. ábra.



1. ábra A 4. táblázat adatainak szemléltetése

Figure 1 An illustration of the data in Table 4

Forrás: Saját szerkesztés

A Cramer együttható értéke a pályaelhagyást befolyásoló hatás és a pedagógus végzettsége között mindössze 0,12, melyből arra lehet következtetni, hogy nincs köztük kapcsolat. Tehát egy főiskolai végzettséggel rendelkező pedagógus azonos valószínűséggel hagyja ott a pedagóguspályát, mint egy egyetemet végzett szakvizsgázott kollegája.

Hipotézis 1.3: A pedagógus neme, kora és az életpályamodell motiváló képessége továbbá a pályaelhagyás gátló erejének megítélése között összefüggés mutatható ki.

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

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

5. táblázat A mesterfokozatba való tartozás megítélése

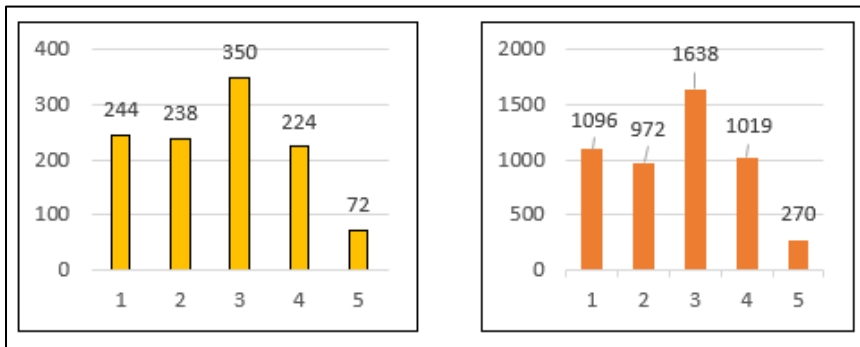
Table 5 Perceptions of Master's Degree

válasz	válaszadók száma (fő)		válaszok megoszlása (%)		összesen	
	férfi	nő	férfi	nő		
igen	454	1750	40,25	35,03	2204	35,99
nem	674	3246	59,75	64,97	3920	64,01
összesen	1128	4996	100	100	6124	100

Forrás: Saját szerkesztés

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

Az előmeneteli rendszer motiváló erejének nemek alapján történő megítélését mutatja a következő 2. ábra. Baloldalon a férfiak, jobboldalon a nők által adott osztályzatok megoszlása olvasható le.



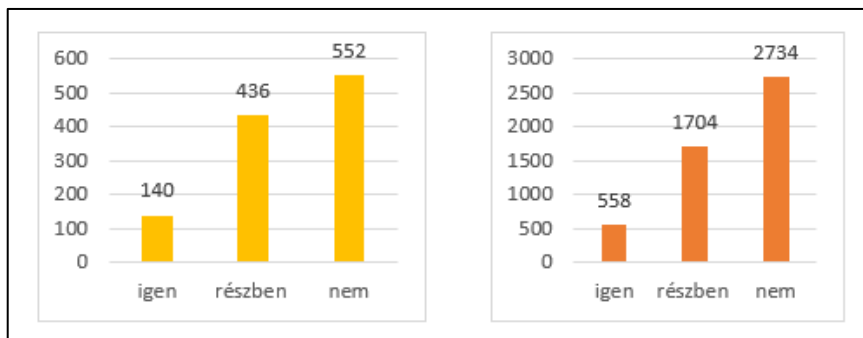
2. ábra Az életpályamodell értékelésének nemek szerinti megoszlása

Figure 2 Gender distribution of career model assessment

Forrás: Saját szerkesztés

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

Arra kérdésre, hogy az életpályamodellnek van-e visszatartó ereje a pályaelhagyásra a következő 3. ábra szemlélteti. Baloldalon a férfiak, jobb oldalon a nők véleményének megoszlása látható.



3. ábra Az életpályamodell pályaelhagyást gátló hatásának megítélése nemek szerinti bontásban

Figure 3 Gender-based assessment of career mode
forrás: Saját szerkesztés

Az előmeneteli rendszer pályaelhagyást gátló hatásának megítélésében is nagyon egyformán vélekedik mindkét nem, ezt mutatja a 3. ábra. Nem mutatható ki összefüggés, a Cramer mutató értéke alapján sem, amely mindössze 0,045.

Az alábbi 6. táblázat mutatja a pedagógusok véleményét kor szerinti megoszlásban a motiváló erő megítélését illetően.

6. táblázat A motiváló erő megoszlása korcsoportok szerint

Table 6 Distribution of motivating power by age group

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

Forrás: Saját szerkesztés

Erre a feltételezett összefüggésre a Cramer együttható értéke mindössze 0,055, ami azt bizonyítja, hogy a pedagógus kora és az életpályamodell motiváló erejének megítélése között nincs kapcsolat.

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

TG, 54 éves nő, jónak ítéli meg az életpályamodellt, próbálja kollégáit is ez alapján befolyásolni, hogy a minősítések révén nem csak jövedelmük nő, de munkájukra is pozitív hatást gyakorol. KÉ szerint sem az idősebb, sem a fiatalabb korosztályra nincs motiváló hatással az életpályamodell. Ő azért

ösztönzi a kollégákat, hogy jelentkezzenek a minősítésre, mert kötelező, jobb előbb túl lenni rajta. SZ szerint nem a kor vagy a nem számít, hanem a tantestület és vezetés pozitív vagy negatív hozzáállása. Elmondása alapján az ő intézményük egy nagyon innovatív szemléletű intézmény, ahol a vezetés szinte mindenben pozitív, támogató, ösztönző szerepet gyakorol, így van ez az életpályamodell elfogadtatásában is. Az ő intézményében, aki teheti vagy tehetne, mert a pályán töltött ideje és szakvizsgája lehetővé tette, már mesterpedagógus, így a bérek is elfogadhatóak a kollégák körében.

Hipotézis 1.4. A pedagógusnak a pályán töltött ideje és az életpályamodell megfelelőségének megítélése és annak motiváló erejének értékelése között összefüggés mutatható ki.

A feltételezést arra alapozom, hogy a pedagóguspályán eltöltött időt az életpályamodell figyelembe veszi. Minél több gyakorlati idővel rendelkezik, annál magasabb bérre számíthat a pedagógus. Az életpályamodell által biztosított magasabb fokozatok, mint a pedagógus II. vagy mesterfokozat, esetleg kutatótanár további erkölcsi és anyagi elismerést jelenthet számukra. A pályán töltött évek alatt valószínűleg számos felmutatható eredményt ért el a pedagógus, melyet a portfólió készítéskor felhasználhat. Velük szemben a pályakezdő pedagógus először gyakornokként kezd, ahol az alacsonyabb jövedelem mellett a minősítővizsgával is szembe kell néznie, a magasabb kategóriák pedig nagyon távolinak, szinte elérhetetlennek tűnhetnek.

7. táblázat A motiváló erő megoszlása a pályán töltött idő alapján

Table 7 Distribution of motivating power based on track time

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

Forrás: Saját szerkesztés

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

Következtetések és eredmények

Hipotézis 1: A Pedagógus életpályamodellnek hibája, hogy a nagy és szerteágazó pedagógustársadalmat egy homogén egységként kezeli.

Hipotézis 1.1: A pedagógus életpályamodell megfelelőségnek, motiváló erejének megítélésében szerepet játszik, hogy az adott pedagógus milyen pedagógus, milyen szinten, milyen oktatási intézményben kerül foglalkoztatásra.

A vizsgálatokból az olvasható ki, hogy a pedagógustársadalmon belül a legmotiváltabbak az óvodapedagógusok, de összefüggés nem mutatható ki arra vonatkozóan, hogy a pedagógus milyen pedagógus, milyen intézményben, szinten kerül foglalkoztatásra. Ez az eredmény azzal magyarázható, hogy az óvodapedagógusok szeretik legjobban a szakmájukat, a kisgyerekeket. Az óvodapedagógusok égnék ki legkevésbé, hiszen a kisgyermek sokkal több örömet és sikerélményt szereznek az óvodapedagógusoknak, mint a pedagógustársadalom többi tagja által oktatott diákok.

A hipotézis 1.1-et elvetem.

Hipotézis 1.2: Minél magasabb a pedagógus végzettsége, annál kevésbé motiválja őt az életpályamodell. A kutatás rávilágít arra, hogy azok a pedagógusok, akik magasabb végzettséggel, szakvizsgával rendelkeznek, jelentkeztek elsők között mesterpedagógusnak. A mesterfokozatba tartozó pedagógusok motiváltsága jelentősen magasabb a többi kategóriába sorolt kollégájuknál.

A hipotézis 1.2. nem igazolható, ezért elvetem.

Hipotézis 1.3: A pedagógus neme, kora és az életpályamodell motiváló képessége, továbbá a pályaelhagyás gátló erejének megítélése között összefüggés mutatható ki.

A hipotézis 1.3. nem igazolható, ezért elvetem.

Hipotézis 1.4: A pedagógusnak a pályán töltött ideje és az életpályamodell megfelelőségének megítélése és annak motiváló erejének értékelése között összefüggés mutatható ki.

A hipotézis 1.4. nem igazolható, ezért elvetem.

A 1. hipotézis egyik alhipotézise sem igazolható, így mindegyik elvetésre került. Ezek alapján megállapítható, hogy a pedagógustársadalom a feltételezéssel ellentétesen egy homogén társadalomnak tekinthető, tehát helyes az, hogy a pedagógus életpályamodell a teljes pedagógustársadalmat felöleli, nincs szükség annak különböző szempontok szerinti differenciálásra. A motiváló erőnek növelését a pedagógusok terhelésének csökkentésével és anyagi megbecsülésével kell elősegíteni. Mindenekelőtt biztosítani kell a pedagógusbérek hosszú távú kiszámíthatóságát. Erre megfelelő eszköz a bérek minimálbérhez történő valamilyen arányú rögzítése, ezzel biztosítható,

hogy a minimálbér növekedésével a pedagógusok bére is arányosan növekedjen.

Összefoglalás

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

A tanulmánynak célja volt továbbá feltárni azt, hogy milyen a kormányzat által befolyásolható tényezőkkel tehető jobbá, hatékonyabbá az életpályamodell. Feltárni azt, hogy az ellenző pedagógusok miért nem tudnak azonosulni az előmeneteli rendszerrel. Milyen módon lehet vagy érdemes a pedagógusokat differenciálni, az életpályamodellt kiegészíteni vagy éppen egyszerűsíteni annak felépítését, kategóriáit és a minősítő eljárásokat úgy alakítani, hogy azt a pedagógus is hasznosnak élhesse meg, valóban motiváló hatása legyen a minősítésre jelentkezőre nézve. A kvantitatív és kvalitatív vizsgálatok kimutatták, hogy a pedagógus társadalom homogénnek tekinthető. Nem különülnek el a vélemények annak függvényében, hogy a pedagógus melyik nemhez, korosztályhoz tartozik. Nem befolyásolja a megítélését az iskolai végzettsége, annak szintje. Legmotiváltabbak és egyben legpozitívabb szemlélettel rendelkeznek az óvodapedagógusok, de a végzettségek sokszínűsége nem tenné lehetővé az életpályamodell végzettség vagy foglalkoztatási szint szerinti differenciálását, tehát az előmeneteli rendszer a teljes pedagógus társadalomra egységesen alkalmazható.¹¹

¹¹ *A tanulmány elkészítését az EFOP-3.6.1-16-2016-00007 – Intelligens szakosodási program a Kaposvári Egyetemen című projekt támogatta. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap támogatásával valósult meg.*

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

HIVATKOZÁSOK/REFERENCES

1. Darling - Hammond, L. (1999): Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. Center for the Study of Teaching and Policy. University of Washington.
2. Bander Katalin, Galántai Júlia, Gyökös Eleonóra, Jancsák Csaba, Nagy Zoltán, Széll Krisztián, Szemerszki Marianna, Varga Eszter (2015): Eredményesség az oktatásban Dimenziók és megközelítések Szerkesztette: Szemerszki Marianna, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest pp. 53; pp. 115.
3. Sági Matild, Varga Júlia (2011): Pedagógusok. In Balázs Éva, Kocsis Mihály, Vágó Irén (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról 2010. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. pp. 295–324.
4. Szűcs István (2002): Alkalmazott statisztika, Agroinform Kiadó És Nyomda Kft. Budapest pp. 276.
5. Jánosa András (2011): Adatelemzés SPSS használatával, Computer Books Kiadó Kft., Budapest, pp.98.
6. Sági Matild (2015): Pedagógus karrierminták, EDUCATIO, 2015/1. pp. 83-97.
7. Kállai Gabriella, Sági Matild, Szemerszki Marianna (2016): Pedagóguspercepciók a pedagógus-életpályamodell bevezetésétől in: Pedagógus-kutatások, Merre tart a pedagógusszakma? szerk.: Fehérvári Anikó, OFI, Budapest, pp. 95-115.