

# **TDK-dolgozat**

**2021**

**MISKOLCI EGYETEM**

**GIMNÁZIUMI TANÁROK A PEDAGÓGUS MINŐSÍTÉSI REND-  
SZERBEN**

**HIGH SCHOOL TEACHERS IN THE TEACHER QUALIFICATION  
SYSTEM**

**Galajda Eszter**

Konzulens: Siposné Dr. Nándori Eszter

Kézirat lezárásának dátuma: 2021. 10. 25.

# TARTALOMJEGYZÉK

|                                                                        |           |
|------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>BEVEZETÉS .....</b>                                                 | <b>1</b>  |
| <b>ELMÉLETI HÁTTÉR.....</b>                                            | <b>3</b>  |
| 2.1. MIÉRT VAN SZÜKSÉG REFORMOKRA AZ OKTATÁSI RENDSZERBEN? .....       | 3         |
| 2.2. VISSZATEKINTÉS A PEDAGÓGUSOK BÉRE ÉS TELJESÍTMÉNYÉRTÉKELÉSE ..... | 4         |
| 2.3. AZ ÚJ ELŐMENETELI RENDSZER .....                                  | 7         |
| 2.4. A PEDAGÓGUS ÉLETPÁLYAMODELL .....                                 | 9         |
| 2.5. A MINŐSÍTÉSI RENDSZER .....                                       | 10        |
| 2.6. A MINŐSÍTÉSI RENDSZER CÉLJA .....                                 | 12        |
| 2.7. KOMPETENCIÁK, MINŐSÍTÉSI SZTENDERDEK.....                         | 12        |
| 2.8. AZ ORSZÁGOS PEDAGÓGIAI-SZAKMAI ELLENŐRZÉS .....                   | 14        |
| 2.9. A MINŐSÍTÉSI RENDSZER JÖVŐJE.....                                 | 14        |
| <b>VÁLTOZÁSOK, KÖVETKEZMÉNYEK .....</b>                                | <b>15</b> |
| 3.1. TELJESÍTMÉNYÉRTÉKELÉS ÉS BÉREK .....                              | 15        |
| 3.2. OKTATÁSI KIADÁSOK .....                                           | 18        |
| 3.3. TAPASZTALATOK EGYÉNI, INTÉZMÉNYI ÉS KÖZNEVELÉSI SZINTEN.....      | 19        |
| 3.4. A TANÁROK MOTIVÁLTSAGA, LETERHELTSÉGE.....                        | 20        |
| 3.5. A PEDAGÓGUSTÁRSADALOM ÖSSZETÉTELE.....                            | 22        |
| <b>SAJÁT KUTATÁS .....</b>                                             | <b>31</b> |
| 4.1. MÓDSZERTAN .....                                                  | 31        |
| 4.2. EREDMÉNYEK .....                                                  | 31        |
| <b>ÖSSZEGZÉS .....</b>                                                 | <b>38</b> |
| <b>IRODALOMJEGYZÉK .....</b>                                           | <b>40</b> |
| <b>MELLÉKLETEK.....</b>                                                | <b>I</b>  |
| 1. INTERJÚ: ISKOLAIGAZGATÓ .....                                       | 0         |
| 2. INTERJÚ: IGAZGATÓHELYETTES .....                                    | 4         |
| 3. INTERJÚ: IGAZGATÓHELYETTES .....                                    | 6         |
| 4. INTERJÚ: MUNKAKÖZÖSSÉG-VEZETŐ, MESTERTANÁR .....                    | 8         |
| 5. INTERJÚ: MESTERTANÁR .....                                          | 11        |
| 6. INTERJÚ: PÁLYAKEZDŐ.....                                            | 12        |
| 7. INTERJÚ: PÁLYAKEZDŐ.....                                            | 14        |

## TÁBLÁZAT- ÉS ÁBRAJEGYZÉK

|                                                                                                                                                                                                                                                |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1. táblázat: 2020-as pedagógus pótlékok.....                                                                                                                                                                                                   | 16 |
| 1. ábra: A pedagógusbérek alakulása azonos végzettségűek keresetének arányában Magyarországon 2000 és 2016 között.....                                                                                                                         | 5  |
| 2. ábra: A középiskolai tanárok átlagos bérének alakulása Magyarországon 2000 és 2019 között a 2005-ös értékekhez viszonyítva.....                                                                                                             | 6  |
| 3. ábra: Példa a közalkalmazotti bértáblára - A közalkalmazotti fizetési osztályok első fizetési fokozata szerinti garantált illetmények havi összege forintban, valamint a fizetési fokozathoz tartozó legkisebb szorzószámok 2021.évben..... | 7  |
| 4. ábra: A pedagógus életpályamodell fokozatai.....                                                                                                                                                                                            | 8  |
| 5. ábra: A 2013-tól érvényes pedagógus bértábla.....                                                                                                                                                                                           | 9  |
| 6. ábra: A pedagógus fokozatokhoz tartozó garantált illetmény az illetményalap százalékában Forrás: tudasbazis.kulcs-soft.hu.....                                                                                                              | 15 |
| 7. ábra: A 25-64 év közötti szakképzett pedagógusok relatív keresete nemzetközi összehasonlításban (2017).....                                                                                                                                 | 17 |
| 8. ábra: A középiskolában tanító pedagógusok száma Magyarországon 2013 és 2019 között (Forrás: saját szerkesztés Eurostat adatok alapján).....                                                                                                 | 23 |
| 9. ábra: A kompetenciamérések során az intézményvezetők nyilatkozatai alapján a becsült tanárhiány az általános iskolákban és a gimnáziumokban összesen.....                                                                                   | 23 |
| 10. ábra: A várhatóan nyugdíjba vonuló tanárok száma 2021-től 2028-ig.....                                                                                                                                                                     | 24 |
| 11. ábra: Az összes középiskolákban tanító tanár közül a 34 év alattiak és az 50 év feletti arányának a változása 2013 és 2019 között Magyarországon.....                                                                                      | 25 |
| 12. ábra: A kutatásban részt vevő intézmények közül azoknak az aránya, amelyekben hiány volt az adott területen tanító pedagógusból.....                                                                                                       | 25 |
| 13. ábra: Az összes felsőfokú képzésre jelentkezésen belül tanárképzésbe jelentkezők aránya 2007 és 2017 között Magyarországon.....                                                                                                            | 26 |
| 14. ábra: Pedagógusképzés és utánpótlás.....                                                                                                                                                                                                   | 28 |
| 15. ábra: A pedagógusok megoszlása a foglalkoztatás formája szerint.....                                                                                                                                                                       | 29 |

## BEVEZETÉS

A pedagógusok helyzete az elmúlt években többször nagy figyelmet kapott, a pedagógus pálya társadalmi, politikai és szakmai viták kereszttüzébe került. (Horváth, 2020) Ennek az oka, hogy az oktatás területén belül a köznevelés rendszerében napjainkban egy rendkívül dinamikus és komplex változás figyelhető meg.

„Tíz év alatt a jogszabályi környezet gyökeresen átalakult a közoktatásban, teljesen megváltozott a munkaidőkeretek számítása, emelkedtek az óraszámok, új alaptantervet vezettek be, amely megemelte a tanulók óraszámát és ezzel az ellátandó feladatokat. A pedagógustársadalomban is nagyon komoly feszültségek halmozódtak fel a bérek értékének elvesztése és az egyre nehezebben megélt munkateher-növekedés miatt. Ezt a helyzetet még súlyosabbá teszi, hogy egyre kevesebb a pályakezdő fiatal.” (Fazekas, Totyik, 2019)

A változásoknak a leglátványosabb és legnagyobb szabásúbb eleme a 2013-ban bevezetett pedagógus életpályamodell, ami egy összetett HR-eszköz a tanárok teljesítményértékelésének a megoldására. Ennek a legfontosabb eleme a minősítési rendszer.

Szakdolgozatomban először röviden bemutatom a pedagógusok helyzetét a pedagógus életpályamodell bevezetését megelőző években, azt, hogy hogyan alakult a teljesítményértékelésük és a bérük, majd azt is, hogy miért lehetett szükség az oktatási rendszer reformjára. Ez után foglalkozom magával az életpályamoddellel és a minősítési rendszerrel, hogy ezek hogyan működnek, hogy vezették be őket, miken változtattak, és általánosságban hogyan befolyásolták az oktatást, különös tekintettel a pedagógusokra. Azon kívül, hogy a tanárok bérezése hogyan változott, az is érdekelt, hogy az új előmeneteli rendszer befolyásolta-e például a motivációjukat és hogy sikerült-e az életpályamoddellelnek megállítania a pedagógus pályán levők fogyását, ami az elmúlt években rendkívüli mértékben veszélyeztette a magyar oktatást, ezért a pedagógustársadalom összetételével is foglalkoztam. Az elméleti háttérén és a statisztikák vizsgálatán kívül a dolgozatomban tartalmaz egy saját kutatást is, aminek keretében különböző tapasztalattal rendelkező tanárokkal készítettem interjút arról, hogy hogyan befolyásolta a pályához való viszonyukat az életpályamodell bevezetése, majd a válaszait összehasonlítottam egymással és az elérhető országos szintű adatokkal. Ahogy a cím is mutatja, azt is vizsgálom, hogy mennyiben változtatott a gimnáziumi tanárok helyzetén a pedagógus életpályamodell bevezetése olyan területeken, mint például a bér, a motiváció vagy a munka minősége. Az interjúk segítségével valóságos helyzeteket is tudtam vizsgálni

a statisztikák mellett, és az egyéni eseteket is össze tudtam hasonlítani egymással, valamint az országos adatokkal.

Ennek a komplex teljesítményértékelő rendszernek az elemzésével kiderül, hogy hogyan is működik elméletben és gyakorlatban a pedagógus életpályamodell, hogy mik az előnyei és hátrányai, amik összegzése tanulságos lehet.

A vizsgálatom fókuszában csak az állami fenntartású gimnáziumok és az ezekben dolgozó tanárok állnak, mivel a más típusú oktatási intézmények pedagógusaira más szabályok és más körülmények lehetnek érvényesek. Például 2020-tól a szakgimnáziumok tanárai is, akikre korábban ugyanez az életpályamodell vonatkozott, kikerültek ebből a rendszerből, így nem is lenne érdemes egyszerre vizsgálni a helyzetüket a hagyományos gimnáziumok tanáraiéval. Ugyanakkor a minősítési rendszer például az óvodapedagógusokra is vonatkozik, pedig a munkájuk jellege jelentősen eltér a gimnáziumi tanárokéétól.

## ELMÉLETI HÁTTÉR

### 2.1. MIÉRT VAN SZÜKSÉG REFORMOKRA AZ OKTATÁSI RENDSZERBEN?

Egy ország versenyképessége szempontjából az oktatási rendszer sikeressége döntő fontossággal bír, mert egyre fontosabbá válik, hogy az országok minél nagyobb tudású humán erőforrás tőkével rendelkezzenek. Rengetegen vizsgálták már az oktatás és a gazdaság kapcsolatát, és minden kutatás arra jutott, hogy ez a kapcsolat kifejezetten nagy mértékű.

Az oktatás minősége sok tényezőtől függ, és ezek közül talán a legfontosabb maga a pedagógus. Az oktatáspolitikai befolyásolható tényezők közül a legnagyobb hatással a diákok iskolai teljesítményére a tanári munka van. (Sági, Varga 2012) Ezt szintén alátámasztja, hogy a legjobban működő oktatási rendszereket vizsgálva a McKinsey jelentés három tényezőjét azonosította az oktatás minőségének. Az első ezek közül a tanárok kiválasztása, vagyis, hogy a megfelelő emberek kerüljenek a pedagógusi pályára. A második a pedagógusok képzése, hogy ezeket az embereket kellően felkészítsék a munkára, hogy igazán jól tudják végezni azt. A harmadik ilyen tényező pedig maga az oktatási rendszer megfelelősége, ami a tanárok munkájának az egészére kihat, illetve irányítja azt. (McKinsey & Company, 2007)

Ha növekedik az oktatás színvonala, számos pozitív externális hatás jelentkezik. Ilyen például, hogy csökken a munkanélküliség és csökkennek a különböző szociális és egészségügyi kiadások is. (Horváth, 2017)

Az oktatás eredményességét leginkább a tanulók tanulmányi eredményei alapján értékelik, de néha bonyolultabb mutatókat is használnak a szakemberek. Továbbá olyan adatokat is érdemes lehet vizsgálni, hogy milyen az iskolaelhagyók aránya vagy hogy a rendszer mennyire képes kiegyenlíteni a szociális hátrányban levő tanulók lemaradását. (Horváth, 2017)

A gimnáziumok bár nem konkrét munkapozíciókra készítik fel a diákokat, inkább az az elvárt szerepük, hogy a felsőfokú képzést alapozzák meg, így annak ellenére, hogy a fejlesztésének a rövid távú haszna kevésbé látványos, a hosszú távú haszon, ami származik belőle, rendkívül nagy.

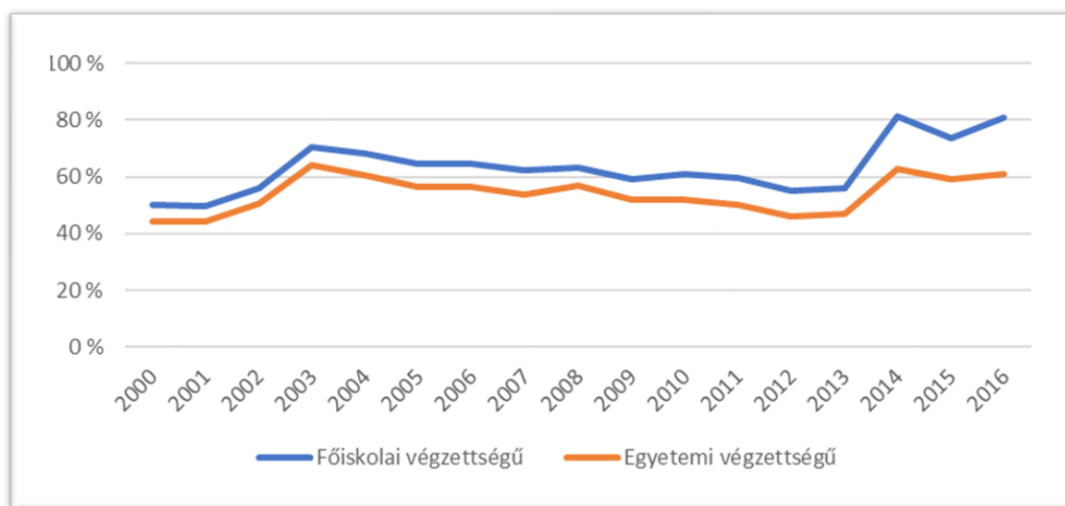
## 2.2. VISSZATEKINTÉS A PEDAGÓGUSOK BÉRE ÉS TELJESÍTMÉNYÉRTÉKELÉSE

A pedagógusok munkaerőpiaci helyzetéről általánosságban elmondható, hogy az elmúlt években túlkeresletes volt, vagyis a szabad álláshelyekhez képest kevés tanár állt rendelkezésre. Ez a tendencia a különböző településtípusokon, különböző intézménytípusokban változóan volt megfigyelhető. Például általánosságban elmondható, hogy egy elit belvárosi gimnáziumban több ember szeretne tanítani, ezért általában többen is jelentkeznek, mint egy kevésbé ismert vidéki intézménybe. Kutatásokkal is alátámasztható és Magyarországon is megjelenő tendencia, hogy a hátrányos helyzetű iskolák pedagógus kínálata kisebb, az ilyen helyeken tanító tanárok nagyobb valószínűséggel alacsonyabb képzettséggel és tapasztalattal rendelkeznek. (Varga, 2009)

Az alapfokú oktatásban dolgozó pedagógusok bérszintje a többi értelmiségi pályához képest Magyarországon történelmi távlatban mindig az utolsók között volt. A középiskolai tanárok bérét a szocializmus időszakában, az ötvenes évek eleji ár- és bérreform idején alakították ki az alapfokú pedagógusokéhoz képest alig nagyobbra, a más diplomás állásoknál jóval alacsonyabbra, és az ezt követő évtizedekben ezek az arányok nem is változtak. (Polónyi, 2015)

A középiskolai tanárok bére a rendszerváltás után folyamatosan csökkent, csak egy-egy rövid hatású béremelés szakította meg ezt a folyamatot, és az ezredforduló környékén került a legmélyebb pontra, amikor a jelenlegi átlagos bérnek csak alig több, mint 60 százalékát kapták meg. 2001 és 2003 között az átlagosan 50 százalékos közalkalmazotti alapbéremelés következtében javultak a pedagógusbérek. (Varga, 2019) 2005-ben a közalkalmazotti bértábla változtatásának hatására a mostanihoz hasonló szintre nőtt a gimnáziumi tanárok bére, viszont szinte azonnal csökkenni is kezdett. „Nemzetközi összehasonlításban vizsgálva, 2000 és 2012 között az OECD-országok között Magyarországon esett vissza legnagyobb mértékben a pedagógusok fizetése.” (Polónyi, 2015) Ez a folyamat egészen 2013-ig tartott, amikor bevezették a pedagógus életpályamodellt, (Varga, 2014) ami hirtelen nagy ugrást okozott, utána viszont elmaradt a bérek további növekedése (1. ábra).

A pedagógusbérek alakulását az átlagos bérhez képest a tanárok képzettsége szempontjából is meg lehet vizsgálni. A főiskolát végzett pedagógusok keresete közelebb van a más munkakörben dolgozó főiskolát végzett munkavállalókéhoz képest, mint az egyetemet végzett pedagógusoké az egyetemet végzett munkavállalókéhoz képest. (Varga, 2019)



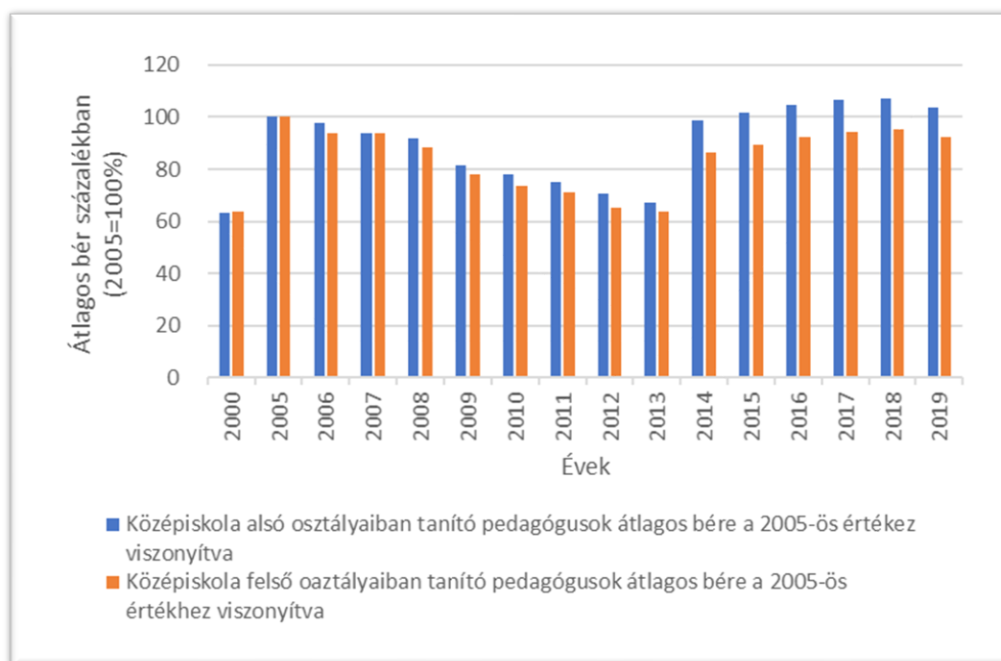
1. ábra: A pedagógusbérek alakulása azonos végzettségűek keresetének arányában Magyarországon 2000 és 2016 között

Forrás: saját szerkesztés Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet 2020 alapján

A pedagógusok bérezésének a 2013 előtti rendszere a közalkalmazotti bértáblára épült, ami-  
ben a különböző végzettségekhez kapcsolódó fizetési osztályok szerint határozták meg az  
egy-egy munkavállalók bérét, vagyis főleg a végzettség és a pályán eltöltött idő alapján, de  
például az intézmény típusa is befolyásolta. A pedagógusokra az „F” kategória és az ettől  
magasabb szintek vonatkozhattak.

Ezek a fizetési osztályok jelentősen korlátozták a bérek alakulását és változását. A tanárok  
egyetlen lehetősége arra, hogy másik kategóriába kerüljenek, az volt, ha elvégeztek egy  
plusz szakot a meglévő mellé. Ezzel kapcsolatban egy érdekes helyzet állt elő, mivel nem  
azt vizsgálták, hogy a tanár ténylegesen hány szakot végzett el, hanem azt, hogy hány okle-  
vele van róluk. Így, ha valaki egyszerre végezte el a két szakját, alacsonyabb fizetési kate-  
góriába került, mint az, aki például az egyik szakját csak egy évvel elkésve tudta megsze-  
rezni.

Miután 1985-ben megszűnt az oktatásban a szakfelügyeleti rendszer, a pedagógusok mun-  
kájának minőségét kizárólag az intézmény vezetője ítélte meg, nem volt semmilyen külső  
szabályozás, ezért nagyok voltak a különbségek a különböző iskolák között. Más volt a  
különböző intézményekben dolgozó pedagógusok munkaterhelése, de iskolán belül is for-  
dultak elő egyenlőtlenségek, viszont ezt nem igazán tudták kompenzálni az igazgatók, mert  
kevés anyagi és nem anyagi eszköz állt a rendelkezésükre a minőségi munka elismerésére.  
(Sági, 2015.)



2. ábra: A középiskolai tanárok átlagos bérének alakulása Magyarországon 2000 és 2019 között a 2005-ös értékekhez viszonyítva

Forrás: saját szerkesztés OECD adatok alapján

Az állami iskolákban a munkabérek a bértábla által meghatározott fizetést a pótlékok egészítették ki, amik a Köznevelési törvény 8. mellékletében vannak felsorolva. Ilyen például az intézményvezetői, osztályfőnöki vagy munkaközösség-vezetői pótlék. Ezek összege nem volt fixen meghatározott, intézményenként változhatott.

Az életpályamodell bevezetésének az egyik fő célja az volt, hogy a pedagógus szakmai munkájának színvonalát és az alapfeladatokon túlmutató szakmai teljesítményét jutalmazza a különböző elérhető fokozatok segítségével, így folyamatos szakmai fejlődésre és a minőségi munkára ösztönözzék a pedagógusokat. (Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez, második, javított változat) Mivel addig, ahogy erről korábban is szó volt, nem volt lehetőség lényegesen eltérni a bértábla kötött értékeitől, függetlenül a pedagógus teljesítményétől.

| Fizetési fokozatok | Fizetési osztályok |        |        |        |        |         |         |         |         |         |
|--------------------|--------------------|--------|--------|--------|--------|---------|---------|---------|---------|---------|
|                    | A                  | B      | C      | D      | E      | F       | G       | H       | I       | J       |
| 1.                 | 69 000             | 77 000 | 78 000 | 79 000 | 89 000 | 122 000 | 127 000 | 129 500 | 142 000 | 154 500 |
| 2.                 | 1,0175             | 1,0175 | 1,0200 | 1,0250 | 1,0275 | 1,0350  | 1,0350  | 1,0500  | 1,0450  | 1,0600  |
| 3.                 | 1,0350             | 1,0350 | 1,0400 | 1,0500 | 1,0550 | 1,0725  | 1,0725  | 1,1000  | 1,1025  | 1,1350  |
| 4.                 | 1,0525             | 1,0525 | 1,0650 | 1,0750 | 1,0900 | 1,1100  | 1,1100  | 1,1500  | 1,1675  | 1,2100  |
| 5.                 | 1,0700             | 1,0700 | 1,0900 | 1,1000 | 1,1250 | 1,1475  | 1,1475  | 1,2000  | 1,2425  | 1,2850  |
| 6.                 | 1,0875             | 1,0875 | 1,1125 | 1,1250 | 1,1600 | 1,1850  | 1,1850  | 1,2600  | 1,3175  | 1,3600  |
| 7.                 | 1,1075             | 1,1075 | 1,1375 | 1,1525 | 1,1975 | 1,2225  | 1,2225  | 1,3350  | 1,3925  | 1,4200  |
| 8.                 | 1,1275             | 1,1400 | 1,1625 | 1,1875 | 1,2350 | 1,2650  | 1,2725  | 1,4100  | 1,4675  | 1,4825  |
| 9.                 | 1,1500             | 1,1725 | 1,1950 | 1,2250 | 1,2725 | 1,3075  | 1,3325  | 1,4850  | 1,5275  | 1,5450  |
| 10.                | 1,1725             | 1,2075 | 1,2300 | 1,2625 | 1,3100 | 1,3675  | 1,3950  | 1,5600  | 1,5875  | 1,6075  |
| 11.                | 1,1950             | 1,2425 | 1,2675 | 1,3000 | 1,3475 | 1,4275  | 1,4575  | 1,6250  | 1,6475  | 1,6700  |
| 12.                | 1,2175             | 1,2775 | 1,3050 | 1,3375 | 1,3775 | 1,4875  | 1,5200  | 1,6900  | 1,7075  | 1,7325  |
| 13.                | 1,2400             | 1,3125 | 1,3425 | 1,3750 | 1,4075 | 1,5475  | 1,5825  | 1,7550  | 1,7775  | 1,8025  |
| 14.                | 1,2625             | 1,3500 | 1,3800 | 1,4125 | 1,4425 | 1,6075  | 1,6450  | 1,8200  | 1,8475  | 1,8725  |
| 15.                | 1,2850             | 1,3875 | 1,4175 | 1,4500 | 1,4775 | 1,6675  | 1,7075  | 1,8850  | 1,9175  | 1,9425  |
| 16.                | 1,3075             | 1,4250 | 1,4550 | 1,4875 | 1,5125 | 1,7275  | 1,7700  | 1,9500  | 1,9875  | 2,0125  |
| 17.                | 1,3300             | 1,4625 | 1,4925 | 1,5250 | 1,5475 | 1,7875  | 1,8325  | 2,0150  | 2,0575  | 2,0825  |

3. ábra: Példa a közalkalmazotti bértáblára - A közalkalmazotti fizetési osztályok első fizetési fokozata szerinti garantált illetmények havi összege forintban, valamint a fizetési fokozathoz tartozó legkisebb szorzószámok 2021.évben

Forrás: profitline.hu

A kilencvenes évek végéig a pedagógusoké volt az egyik legstabilabb, az elbocsátástól leginkább védett pálya Magyarországon, viszont később itt egyre nagyobb lett a bizonytalanság. Ez főleg a pályakezdők esetében volt látványos, akik rövid időre szóló, határozott idejű munkaszerződéssel dolgoztak. Tovább rontotta a helyzetüket, hogy a régebb óta a pályán levő kollégáik sem láttak maguk előtt karrierlehetőséget és ők is gyakran átvették ezt a szemléletmódot. Ennek az eredményeképpen egyre elterjedtebbé vált a pálya eleji kiégés a tanárok körében. (Sági, 2015)

### 2.3. AZ ÚJ ELŐMENETELI RENDSZER

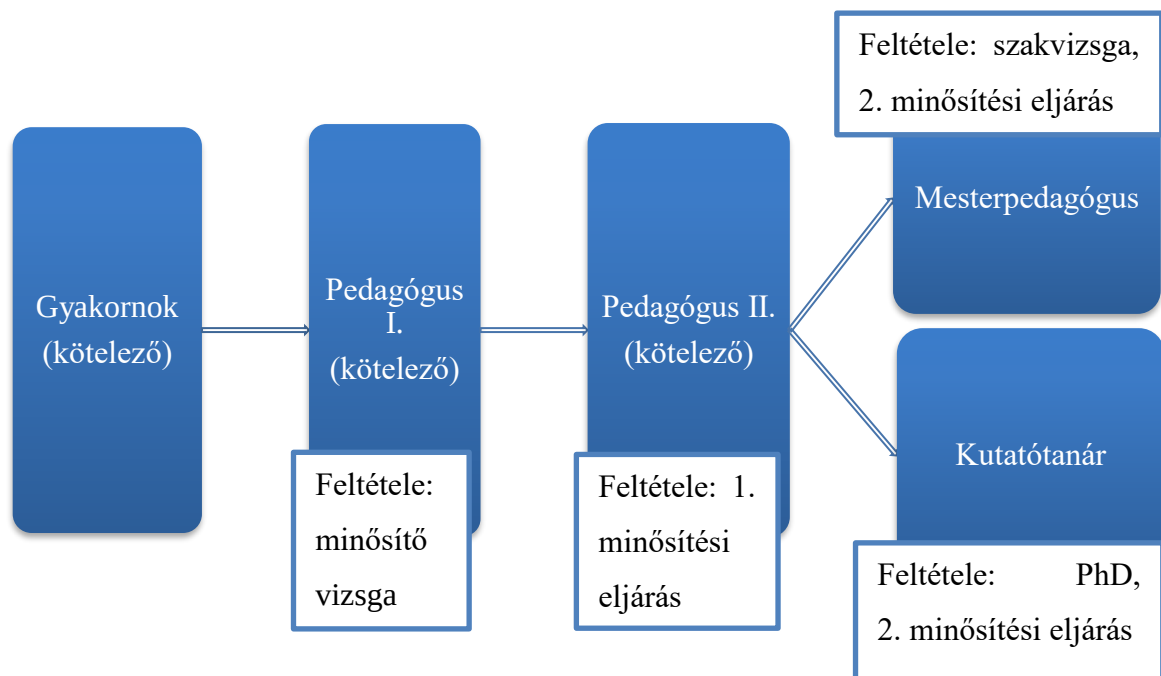
A pedagógusok előmeneteli rendszerét a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény 64. és 65. § írja le, de mivel ez egy „kerettörvény”, a részletes szabályozásról a 2012. második félévében kiadásra került kormányrendelet szól, a Nkt. 94. § (4) g) pontjának felhatalmazása alapján.

A pedagógus életpályamoddal kapcsolatban a következő két jogszabályt érdemes vizsgálni:

- 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról
- a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény

Az Oktatási Hivatal (OH) kiadványa tartalmazza, hogy az előmeneteli rendszerének minősítési része tartalmi elemekből, eljárásrendből és módszertanból áll. A jogszabályi környezet a tartalmi elemeket és az eljárási rendet garantálja, a módszertant a központilag meghatározott, egységes követelmények és értékelések jelentik.

A minősítési rendszer bevezetési ideje 5 év volt. Az átmeneti időszak alatt, 2013 és 2018 között a minősítési folyamat átmeneti szabályok alapján zajlott le. (Lunczer., 2018.)



4. ábra A pedagógus életpályamodellek fokozatai

Forrás: saját szerkesztés Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez 2013 alapján

A tanárok által a pályájuk során elérhető szintek a rendszer bevezetése után a következők lettek:

- Gyakornok (2-4 év gyakorlat)
- Pedagógus I. (6-9 év gyakorlat, minősítő vizsga)
- Pedagógus II. (6+ év gyakorlat, 1. minősítés)
- Mesterpedagógus - nem kötelező (14+ év gyakorlat, szakvizsga, 2. minősítés)
- Kutatótanár – nem kötelező (8-10 év gyakorlat, 2. minősítés, PhD fokozat)

Az egyes kategóriák közötti váltás szakmai gyakorlati időhöz (minimum 6 év) és az aktuális minősítési követelményeknek való megfeleléshez kötött.

## 2.4. A PEDAGÓGUS ÉLETPÁLYAMODELL

A 2013/2014-es tanév kezdetekor, 2013 szeptember 1-jétől került bevezetésre a pedagógusok új értékelő rendszere, az úgynevezett pedagógus életpályamodell. Ahogy az Oktatási Hivatal által kiadott útmutató fogalmaz, ezzel „a magyar pedagógus-előmeneteli rendszer központi eleme a pedagógusok szakmai fejlesztése, minőségi munkavégzésük elismerése lett. ... Az előmeneteli rendszer a hangsúlyt a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésére helyezi, és összekapcsolja a szaktanácsadást, az országos pedagógiai-szakmai ellenőrzést (tanfelügyeletet) és a minősítési eljárást a nevelés-oktatás minőségének javítása érdekében.”

| Fizetési fokozatok | Fizetési osztályok                                                 |   |   |   |   |                                                                    |   |                                                                |   |   |
|--------------------|--------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|--------------------------------------------------------------------|---|----------------------------------------------------------------|---|---|
|                    | A                                                                  | B | C | D | E | F                                                                  | G | H                                                              | I | J |
|                    | KÖZÉPISKOLAI VÉGZETTESÉG ESETÉN<br>MINDENKORI MINIMÁLBÉR 118,5 %-A |   |   |   |   | FŐISKOLAI VÉGZETTESÉG ESETÉN<br>MINDENKORI MINIMÁLBÉR<br>157,8 %-A |   | EGYETEMI VÉGZETTESÉG ESETÉN<br>MINDENKORI MINIMÁLBÉR 172,9 %-A |   |   |
| 1                  | 116 130                                                            |   |   |   |   | 154 644                                                            |   | 169 442                                                        |   |   |
| 2                  | 139 356                                                            |   |   |   |   | 185 573                                                            |   | 203 330                                                        |   |   |
| 3                  | 150 969                                                            |   |   |   |   | 201 037                                                            |   | 220 275                                                        |   |   |
| 4                  | 156 776                                                            |   |   |   |   | 208 769                                                            |   | 228 747                                                        |   |   |
| 5                  | 162 582                                                            |   |   |   |   | 216 502                                                            |   | 237 219                                                        |   |   |
| 6                  | 168 389                                                            |   |   |   |   | 224 234                                                            |   | 245 691                                                        |   |   |
| 7                  | 174 195                                                            |   |   |   |   | 231 966                                                            |   | 254 163                                                        |   |   |
| 8                  | 180 002                                                            |   |   |   |   | 239 698                                                            |   | 262 635                                                        |   |   |
| 9                  | 185 808                                                            |   |   |   |   | 247 430                                                            |   | 271 107                                                        |   |   |
| 10                 | 191 615                                                            |   |   |   |   | 255 163                                                            |   | 279 579                                                        |   |   |
| 11                 | 197 421                                                            |   |   |   |   | 262 895                                                            |   | 288 051                                                        |   |   |
| 12                 | 203 228                                                            |   |   |   |   | 270 627                                                            |   | 296 524                                                        |   |   |
| 13                 | 209 034                                                            |   |   |   |   | 278 359                                                            |   | 304 996                                                        |   |   |
| 14                 | 214 841                                                            |   |   |   |   | 286 091                                                            |   | 313 468                                                        |   |   |
| 15                 | 220 647                                                            |   |   |   |   | 293 824                                                            |   | 321 940                                                        |   |   |

5. ábra: A 2013-tól érvényes pedagógus bértábla

Forrás: kozszolga.hu

Az életpályamodell bevezetése azzal járt, hogy a kormányrendelet értelmében 2013. szeptember 1-től életbe lépett az új bértábla. Ugyanakkor az intézményeknek a kapcsolódó kormányrendeletben foglaltak alapján a köznevelési törvényben szereplő fokozatokba kellett sorolniuk a pedagógusokat. Ekkor még csak a két legalsó szint, a Gyakornok és a Pedagógus I. egy volt elérhető. (Sápi, 2019) A további szinteket (Pedagógus II., Mesterpedagógus, Kutatótanár) csak ezután, minősítő vizsga és minősítő eljárás keretében volt és van lehetőségük megszerezni a tanároknak.

Az egyes kategóriák közötti váltás szakmai gyakorlati időhöz (minimum 6 év) és az aktuális minősítési követelményeknek való megfeleléshez kötött. A minősítési keretszámokat és az egyes minősítési tervekbe történő felvétel különös feltételeit az emberi erőforrások minisztere határozza meg minden évben.

A minősítési rendszer két fő eleme a minősítő vizsga és a minősítő eljárás. Mindkettőt az Oktatási Hivatal szervezi és bonyolítja le. Minősítő vizsgát a diplomát követő két gyakoronoki év letelte után tesz a pedagógus, hogy a Pedagógus I. kategóriába kerüljön. Utána a többi szint elérése során a minősítő eljárást használják. A minősítővizsga és a minősítési eljárás rendjét, ennek tartalmi elemeit és módszertanát a 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet szabályozza.

Mind a vizsga, mind a minősítési eljárás központi eleme a portfólióvédelem és az óralátogatás. Amennyiben egy pedagógus sikeres minősítő vizsgával, minősítő eljárással rendelkezik, magasabb fizetési kategóriába a következő év január 1-jével kerül.

Az új rendszerben a bér kiszámítása a mindenkori minimálbér alapján történik, így igyekeztek értékállóvá tenni a pedagógusbéreket, szemben az eddig alkalmazott bértáblás módszerrel. Mint ahogy mostanra kiderült, az újabb sem működik tökéletesen és sokan elégedetlenek is vele.

## **2.5. A MINŐSÍTÉSI RENDSZER**

Az Oktatási Hivatal megfogalmazása szerint „Az életpályamodell központi eleme a minősítési rendszer, amely szakmailag megalapozott tartalmi elemekből, módszertanból és eljárásrendből áll, védjegyként garantálva a pedagógiai munka színvonalát és minőségét.” Fontos cél, hogy a rendszer a minőség garanciájának az üzenetét közvetítse a pedagógusok, az oktatásban részt vevők, mind a fenntartó számára. (Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez 2013.)

A minősítő bizottság tagjai a következők:

- Az Oktatási Hivatal által delegált, az Országos szakértői névjegyzéken pedagógiai-szakmai ellenőrzés (tanfelügyelet) és pedagógusminősítés szakterületen szereplő köznevelési szakértő, aki a külön jogszabályban foglaltak szerinti felkészítésben vett részt (**szakos szakértő**).
- **Intézményvezető**, vagy ha az intézményvezetőt minősítik, akkor Oktatási Hivatal által delegált, az Országos szakértői névjegyzéken pedagógiai-szakmai ellenőrzés (tanfelügyelet) és pedagógusminősítés szakterületen szereplő köznevelési szakértő, aki a köznevelési szakértői tevékenység, valamint az érettségi vizsgaelnöki megbízás feltételeiről szóló 15/2015. (III. 13.) EMMI rendeletben foglaltak szerinti felkészítésben vett részt és rendelkezik legalább 5 éves vezetői vagy magasabb vezetői gyakorlattal. Ilyenkor a fenntartó kijelölheti egy képviselőjét.
- Gyakornok minősítő vizsgálja esetében az óra-, foglalkozás látogatásán és megbeszélésén a **mentor** is részt vehet.
- Amennyiben kirendelésre kerül az OH által, a minősítésen jelen lehet a **minőségbiztosítási auditor**, aki a minősítési folyamat ellenőrzését végzi.

(Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez, Ötödik, javított változat)

Az értékelési rendszer önértékelésből, tanfelügyeletből és minősítésből tevődik össze, és ezek alapján viszonylag objektíven értékeli a pedagógust, a vezetőt és az intézményeket is. (Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez 2016.)

A minősítési eljárás menete: a pedagógus elkészíti a portfólióját a meghatározott időpontig és feltölti az Oktatási Hivatal elektronikus felületére. A következő lépés, hogy minősítő bizottság meglátogatja a pedagógus foglalkozását, szinttől függő, hogy mennyit, ezután következik egy szakmai beszélgetés. A harmadik rész a portfólió védés, amikor a pedagógus a saját maga által készített önértékelést védi meg, és válaszol a bizottság tagjai által feltett kérdésekre.

A Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba jelentkezés esetén a rendeletben meghatározott pedagógus kompetenciákat, amíg Mesterpedagógus és Kutatótanár fokozatba jelentkezés esetén a pedagógus által végzett tevékenységeket veszik figyelembe nagyobb hangsúllyal. (Thaisz, 2014)

## **2.6. A MINŐSÍTÉSI RENDSZER CÉLJA**

A minősítési rendszer elsődleges célja a pedagógusok egyéni szakmai fejlődésének az elősegítése, de ezáltal az egész oktatási rendszerre hatással van. A rendszer bevezetésével egy konkrétabb célrendszer is megfogalmazásra került.

1. A köznevelés rendszerének eredményesebbé tétele.
2. A nevelő-oktató munka értékelésében országosan egységes rendszer kialakítása.
3. A nevelő-oktató munka eredményességének növelése.
4. A minőség elismerése és jutalmazása.
5. A pedagógusok hivatásbeli továbbfejlődésének ösztönzése.
6. A pedagógusok motiválása saját teljesítményük javítására.

(Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez 2013.)

Ezekén kívül fontos cél még, hogy a pedagógus pályát vonzóbbá tegye a fiatalok számára, így elegendő és megfelelően képzett munkaerő álljon rendelkezésre az oktatásban.

## **2.7. KOMPETENCIÁK, MINŐSÍTÉSI SZTENDERDEK**

A minősítési rendszert nemzetközi tapasztalatok alapján dolgozták ki és arra jutottak, hogy nem elég a pályán töltött időt figyelembe venni, amikor egy pedagógus új szintre kerül, hanem a kompetenciák jelennek meg hangsúlyosabban.

„A kompetenciamodell értelmében az egyes kompetenciák nem egymástól függetlenül és elszigetelten jelennek meg a pedagógus személyiségében és pedagógiai tevékenységében, hanem integráltan, egymást kiegészítve. Ennek következtében a kompetenciák meglétét a tevékenységben jelző indikátorok sem önálló, csak az adott kompetenciához kapcsolódó komponensek, hanem megjelenhetnek más kompetenciák elemeiként is (pl. egy tanulási-tanítási egység/téma terve az 1., 2., 3. és 4. kompetenciák alátámasztására is szolgálhat).

A kompetenciák felölelik a nevelő-oktató munka és a szakmai fejlődés egyes területeit, és ezáltal kritériumrendszerként alkalmazhatók a pedagógus értékelésének különböző formáiban. A kompetenciák jelentik a szaktanácsadó számára a fejlesztés céljait, a tanfelügyelő számára az eredmények és a hiányosságok viszonyítási pontjait, valamint a minősítő értékelés szempontrendszerét. Ez az egységes nézőpont teszi lehetővé a fejlettség szintjeinek egyértelmű meghatározását és a további fejlődés irányainak világos kijelölését.”

A 326/2013. (VIII. 30.) Kormányrendelet nyolc kompetenciát határoz meg, amik szerint a pedagógusok minősítése történik. A nyolc pontot az alábbi felsorolás tartalmazza:

1. Szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás
2. Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók
3. A tanulás támogatása
4. A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség
5. A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység
6. Pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése
7. Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás
8. Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért (Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez 2013.)

Ezzel a pontokkal nevükben megegyeznek az úgynevezett pedagógiai sztenderdek, amik a pedagóguskompetenciák fejlődésének a szintjeit jelölő meghatározások.

A különbség a kompetenciákhoz képest, hogy a sztenderdek mindegyikéhez tartozóan meghatározásra kerültek az elvárások is, amiket a különböző szintek (Pedagógus I., Pedagógus II., Mesterpedagógus, Kutatótanár) elérése érdekében teljesítenie kell a tanároknak.

A minősítési folyamat során a kompetenciák és így a sztenderdek könnyebb meghatározhatósága érdekében indikátorokat használnak az értékelő szakemberek. „Az indikátorok a kompetenciákban megfogalmazott tudás, képességek és attitűdök olyan leírható, tevékenységekben megnyilvánuló jelei, melyek a külső megfigyelő számára megragadhatóak.” Vagyis „a kompetenciaelemek meglétét jelző tevékenységleírásokat nevezzük indikátoroknak.”

Ezek a meghatározások azt a célt szolgálják, hogy minél objektívebben lehessen megkülönböztetni a szinteket és besorolni a személyeket.

## **2.8. AZ ORSZÁGOS PEDAGÓGIAI-SZAKMAI ELLENŐRZÉS**

A minősítésbe szintén beleszámít a 2012 szeptember 1-jén bevezetett pedagógiai-szakmai ellenőrzés eredménye, amire ötévente kerül sor és az Oktatási Hivatal szervezi a kormányhivatal közreműködésével. Az ellenőrzés értékeléssel zárul, célja, hogy a pedagógusok munkáját külső, egységes kritériumok szerint ellenőrizze és értékelje. (oktatas.hu)

## **2.9. A MINŐSÍTÉSI RENDSZER JÖVŐJE**

Mivel a minősítési rendszer Európai Unió forrásokból valósul meg, figyelembe véve a fenntartási költségeinek mértékét, nem biztos, hogy a pályázati kereteken túl is ugyanilyen formában fog megvalósulni. Erről még nem született döntés, de mindenképpen érdemes észben tartani az életpályamodell vizsgálatakor, hogy lehetséges, hogy csak pár évig fogják ilyen formában értékelni a pedagógusok munkáját. És felmerül az a kérdés is, hogy mi lesz 2022 után. Attól kezdve, hogy visszaáll minden a 2013 előtti formába és a közalkalmazotti bértábla szerint fogják ismét számítani a tanárok béreit is, addig, hogy az ország megpróbálja fenntartani ugyanezt a rendszert, bármilyen megoldás elképzelhető a jövőre nézve.

## VÁLTOZÁSOK, KÖVETKEZMÉNYEK

### 3.1. TELJESÍTMÉNYÉRTÉKELES ÉS BÉREK

Az életpályamodell bevezetése után a pedagógusok illetményét az illetményalap százalékában a Nkt. 65. § (1) 7. melléklete állapítja meg, ehhez azt veszi figyelembe, hogy a pedagógus melyik fokozatba és ezen belül melyik fizetési kategóriába tartozik. Az Nkt. rögzíti azt is, hogy az illetményalap főiskolai végzettség esetén a mindenkori minimálbér száznyolcvan százaléka, egyetemi végzettség esetén pedig kétszáz százaléka. A pedagógusok a pályán eltöltött három évente kerülnek magasabb fizetési kategóriába.

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

6. ábra A pedagógus fokozatokhoz tartozó garantált illetmény az illetményalap százalékában

Forrás: tudasbazis.kulcs-soft.hu

A Köznevelési törvény rögzíti a tényezőket, amik befolyásolják a pedagógusok fizetését. Ezek közé tartozik az, hogy az adott pedagógus az életpályamodell besorolása szerint milyen pozícióban helyezkedik el, hogy milyen fizetési besorolás illeti meg a pályán eltöltött évei alapján, hogy mennyi a vetítési alap, és hogy milyen pótlékokat kap

Hivatalosan ez a négy alaptényező, amiből számításra kerül a bértábla:

- Vetítési alap
- Illetményalap (munkáltatói döntés alapján tartalmazhat kiegészítést)
- Besorolási fokozat
- Besorolási kategória (penzcentrum.hu)

Az így kiszámolt illetményen felül kaphatnak még a pedagógusok jutalmat, aminek az éves összege nem haladhatja meg intézményvezető esetében a vezető pótlékkal számított éves illetményének, munkabérének 15 %-t, beosztott esetében az éves illetményének, munkabérének 15 %-t. (Nkt. 65. § (5))

Növelik még a pedagógusok bérét a keresetkiegészítések, pótlékok is, amiket szintén az illetményalap százalékában kerültek meghatározásra. (Nkt. 65. § (5))

1. táblázat 2020-as pedagógus pótlékok

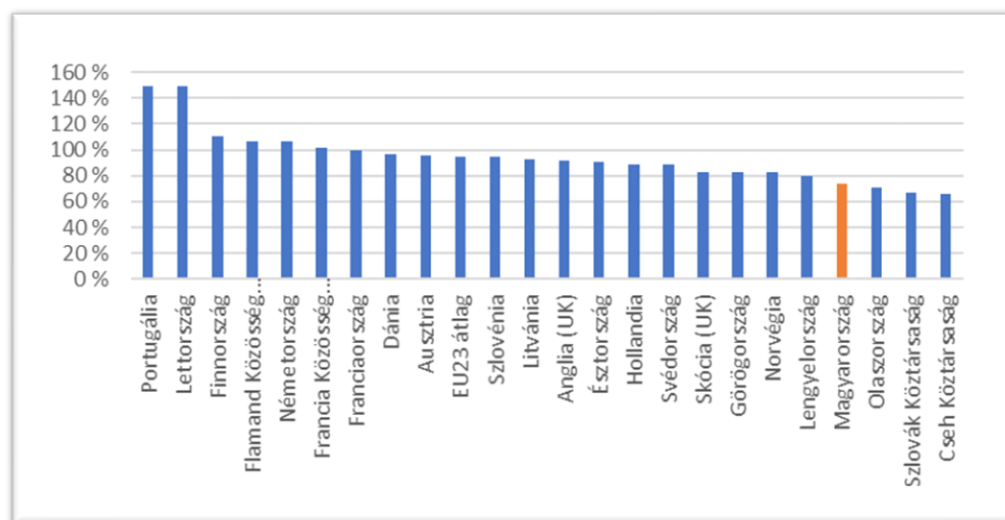
| Pótlék megnevezése                             | Pótlék alsó határa (%) | Pótlék felső határa (%) |
|------------------------------------------------|------------------------|-------------------------|
| intézményvezetői                               | 40                     | 80                      |
| osztályfőnöki/kollégiumban csoportvezetői      | 20                     | 40                      |
| munkaközösség-vezetői                          | 5                      | 10                      |
| intézményvezető-helyettesi                     | 20                     | 40                      |
| nemzetiségi                                    | 10                     | 40                      |
| gyógypedagógiai                                | 5                      | 10                      |
| nehéz körülmények között végzett munkáért járó | 10                     | 30                      |
| gyakorlati oktatás-vezetői                     | 20                     | 40                      |

Forrás: officina.hu

Az életpályamodell és az újfajta bérezés hatására a pedagógusbérek több lépcsőben emelkedtek. A bekövetkezett növekedés az eredeti bérekhez képest jelentősnek nevezhető, de még így is, a pedagógusok bérei a más, hasonló végzettséggel végezhető állásokhoz képest az elmúlt években mindig alacsonyan alakultak: az államilag meghatározott bére a gimnáziumi tanároknak a más diplomás munkák bérének 2016-ban a 62 százaléka, 2019-ben már csak 52 százaléka volt, a ténylegesen megkeresett bérük ezen értékeknek a 70 százaléka körül alakult. (OECD Education at a Glance)

Ebből az is látszik, hogy a más munkák béreihez viszonyítva a pedagógusoké nem csak kevesebb, de az értéke ráadásul folyamatosan csökken. A bértábla minimálbérhez való rögzítése ezek szerint mégsem biztosítja teljesen a bérek értékállóságát, ami felháborodást is keltett az elmúlt években. A probléma ezzel, hogy az oktatáspolitikai célja a tehetséges munkaerő megszerzése, megtartása és motiválása, viszont minél alacsonyabbak a bérek, ez annál nehezebb.

Hogy végül mégse lett értékálló a pedagógusok bére, a vetítési alap az oka, ugyanis ez 2014 óta változatlan és az akkori minimálbér összegével, 101.500 forinttal egyenlő, továbbá a közalkalmazotti bértábla fizetéseivel ellentétben a pedagógusi bértábla vetítési alapja nincsen összekötve az éves minimálbér összegének változásával. (penzcentrum.hu)



7. ábra: A 25-64 év közötti szakképzett pedagógusok relatív keresete nemzetközi összehasonlításban (2017)

Forrás:saját szerkesztés Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont  
Közgazdaság-tudományi Intézet, 2020 alapján

Ezen kívül az intézményvezető jogköre az új rendszerben egyáltalán nem terjed ki az adott iskolában dolgozó pedagógusok béreire, ellenben a 2013 előtti rendszerrel.

Európai összehasonlításban Magyarország lényegesen az átlag alatt helyezkedett el a pedagógusbérek tekintetében az utóbbi években is. Az oktatás minden szintjét összességében nézve 2017-ben csak három országot előztünk meg a 24-64 éves pedagógusok keresetének nagyságában. Nemek szerint vizsgálva a 24-64 év közötti a férfi pedagógusok kereseti helyzete még rosszabb, az általános iskola felső tagozatán az európai országok között a legrosz-

szabb, a középiskolákban pedig a második legrosszabb. Arányában női pedagógusok keresete se sokkal jobb: az ők relatív kereseti helyzete a harmadik legrosszabb Európában. Továbbá a pályakezdő pedagógusok keresetének aránya is hasonló, a második legalacsonyabb azok közül az országok közül, amik közölték ezt az adatot. (Varga, 2019)

### **3.2. OKTATÁSI KIADÁSOK**

Érdemes megvizsgálni az ország oktatási kiadásait az évek és más uniós országok viszonylatában. A közoktatási kiadások GDP-n belüli arányának időbeli alakulása azt mutatja, hogy Magyarország relatív helyzete a nyugat-európai országok átlagához és a kelet-európai országokhoz mérten alapvetően megváltozott. 2003 és 2013 között jelentősen csökkent az ilyen jellegű kiadások GDP-n belüli aránya, 2014-től kezdve viszont növekedtek ezek a kiadások. (Varga, 2019)

A közép-kelet-európai országok egy részének, például Lengyelországnak vagy Szlovákiának az oktatásra fordított kiadásainak aránya a nyugat-európai országokéhoz hasonlóan magas, viszont másokban, mint például Csehország, Szlovákia vagy Litvánia, jóval alacsonyabb. Magyarország a 2000-es években többször is helyet változtatott ebben a csoportosításban. Amikor 2002-ben megemelték a tanári béreket, az első csoportot közelítette meg, viszont 2008 után egyértelműen a kevesebbet költő országok közé tartozott. 2010 és 2013 között ez az arány különösen alacsony volt, 2014-től viszont újból növekedni kezdtek az oktatási kiadások. 2016-ban a legjobbak közé tartozott a kelet-közép-európai országok közül, bár így is elmaradt a nyugat-európai átlagtól. Az a tény árnyalja a képet, hogy a különböző országokban más a diákok aránya a népességben, így, ha valahol bármilyen okból kevesebben vannak, valószínűleg az oktatási kiadások is alacsonyabbak lesznek. Ez Magyarországra is igaz, mivel az egy diákra eső kiadások nagyjából a nyugat-európai átlag szintjén mozogtak az elmúlt években. (Varga, 2019)

A kiadások szempontjából érdekes megvizsgálni, hogy az oktatásra szánt forrásokat hogyan használják ki. Azt figyelembe véve, hogy Magyarországon az iskolás korú népesség csökkent az elmúlt évtizedek során, az lenne racionális, hogy az iskolák száma is csökkenjen, viszont ez nem történt meg, vagyis ugyanannyi intézményt tartanak fent kevesebb diák oktatása céljából. (Pedagógusok Lapja, 2020)

„A parlament 2022. évi költségvetési törvényjavaslata alapján elmondható, hogy a világgárvány okozta gazdasági visszaesés és nagyfokú infláció hatása az oktatás finanszírozását csökkentette a legnagyobb mértékben.” (Totyik, 2021)

### 3.3. TAPASZTALATOK EGYÉNI, INTÉZMÉNYI ÉS KÖZNEVELÉSI SZINTEN

Az oktatási rendszer és a tanári munka minősége természetesen nem csak a tanárookra, hanem sok más szereplőre is hatást gyakorol. Itt jelenik meg a sokszor ismételt mondás, hogy az oktatás három pillére a diák, a tanár és a szülő.

Mivel ideáig a tanárokról volt szó, érdemes a másik két fél szemszögéből is megvizsgálni a változásokat.

Elvileg az életpályamodell képzettebb tanárokat biztosít, ami hosszú távon javítja a diákok eredményeit, majd segíti őket elhelyezkedni a munkaerőpiacon. Rövid távon viszont a diákok inkább elszenvedői, mint nyertesei az új rendszernek. Egyrészt a már korábban említett probléma miatt, hogy a tanárok a hirtelen megnövekedett adminisztrációs terhek és a gyakori ellenőrzések miatt leterheltek és idegesek lesznek, ami kihat a teljesítményükre.

Érdekes, hogy bár a tanítás elsősorban a diákokról szól, az életpályamodell minimálisan foglalkozik velük, vagy a teljesítményükkel. A tanárok értékelése csak a meghatározott indikátorok alapján történik, a jelenlegi teljesítményük és tudásuk számít, de a munkájuk kimenete nem. Viszont egy pedagógus vagy egy intézmény sikerességét a legjobban mégis az írja le, hogy a diákjaik mennyire sikeresek, amit viszont nehéz meghatározni. A frissen végzettek foglalkoztatási rátái európai uniós viszonylatban jók, viszont az elsők között van az alapkészségekben alulteljesítők száma: a magyar 15 évesek alapkészségeinek átlagos szintje jelentősen elmarad az uniós átlagtól, és 2009 óta romlik. Matematikából a diákok 25,6 százaléka, szövegértésből 25,3 százaléka, természettudományból 24,1 százaléka alulteljesítő. (Oktatási és képzési figyelő, 2020, Pedagógusok Lapja 2020)

A szülők szempontjából főleg az oktatás megbecsültségéről érdemes beszélni. Minél alacsonyabb a tanárok általános elismertsége a társadalomban, a szülők annál kritikusabbak lesznek vele szemben, és csökken a bizalmuk az oktatási rendszerben. Ez azért különösen káros, mert ezt a szemléletet valószínűleg átadják a gyerekeknek is, így ők se fognak bízni abban, hogy az állami gimnázium, ahová járnak, hasznos tudást tud átadni nekik. Például így alakul ki az a helyzet, amikor a diák a gimnáziumi nyelvóráira egyáltalán nem készül, viszont a fizetett magánórájára rendszeresen tanul. Sok ilyen esetben egyáltalán nem biztos, hogy ugyanezt a tudást nem tudta volna megszerezni a hagyományos oktatás keretein belül, inkább csak az ő vagy a szülője hozzáállása nem megfelelő.

A Szülői Hang kérdőívét 2018-ban kitöltő szülők jelentős kontraszelekciót tapasztaltak a tanári pályán, ugyanakkor a szülők 90%-a szerint az állam nem nyújt kellő anyagi és erkölcsi megbecsülést a pedagógusoknak, és a munkafeltételeik sem megfelelőek.

A Szülői Hang kutatása szerint a szülők is egyre inkább tapasztalják a tanárhiány káros következményeit. A kitöltők 45%-a jelzett súlyos tanárhiányt, ami azt jelenti, hogy valamilyen tantárgyból legalább két héten keresztül nem volt érdemben tanítás az elmúlt évben, ezen kívül 31% nagyon súlyos tanárhiányt tapasztalt, 15% pedig extrém tanárhiányt. A hiány minden iskolatípusra jellemző volt, a gimnáziumokra 51%-ban, ami a szakképzésénél alacsonyabb érték, az általános iskolánál pedig magasabb. A szülők továbbá gyakran fluktuációra panaszkodtak, ami csökkenti a gyerekek bevonódását és a motivációját a tanulásra.

### **3.4. A TANÁROK MOTIVÁLTSÁGA, LETERHELTSÉGE**

Az életpályamodell lényege, hogy elérje, hogy a pedagógusok folyamatosan fejlesszék magukat. Erre igyekszik motiválni őket, viszont hiányában van a motivációs eszköznek, ugyanis viszonylag kicsi a különböző szintek közötti bérek különbsége. Az pedig, hogy a bevezetés évében mindenkit a Pedagógus I. kategóriába soroltak, szintén rossz hatással volt sok tanár motivációjára, főleg azokéra, akik már sok évet töltöttek a pályán.

Ezen kívül, a rendszerben a motiváció fő eszköze az ellenőrzés, ami több problémát felvet. Először is, az ellenőrzés nem mindenre van jó hatással és lehetséges, hogy csak rövidtávon, vagy csak látszólag van jó hatással a teljesítményre. Továbbá az életpályamodell bevezetésekor nem állt rendelkezésre a szükséges és megfelelően képzett szakembermennyiség, akiknek az ellenőrzést végezni kellett volna. Ezeket az embereket a pedagógusok közül nevezték ki, a szakértői vizsga letételének lehetőségével. Viszont, így ezeknek a pedagógusoknak lecsökkent az óraszám, amit egy héten tarthatnak. Ezzel megnehezítették az intézmények működését, amiknek így a meglévő munkaerőjükből kellett pótolnia a szakértő tanárok kiesett óráit is. Ezzel a tanárok eleve is nagy fokú leterheltsége tovább nőtt.

Ugyanis tény, hogy a magyar pedagógusok munkaterhelése nemzetközi viszonylatban is magas. Nem a konkrét oktatási tevékenység, hanem a munkavégzés feltételeit megteremtő tevékenységek miatt, mint például az önfejlesztő tevékenységek, az adminisztráció és az oktatási feladatok menedzsmentje. (Fazekas, Totyik, 2019) A munkaterhelést az is rendkívül megnöveli, hogy Magyarországon kicsi a pedagógiai munkát segítők létszáma, hivata-

losan, a jogszabály szerint 200 tanulónként jár 1 pedagógiai asszisztens, miközben sikeresebb oktatási eredményekkel rendelkező országokban gyakran előfordul, hogy közel tízszer ennyi asszisztent alkalmaznak. (Fazekas, Totyik, 2019)

A MoTel (Models of Teacher Learning) kutatásban részt vevő pedagógusok közül 6% nyilatkozott úgy, hogy úgy érzi, nincs túlterhelve. Gyakori az időhiány és az eszközhiány is. A válaszadók fele a pályája elejéhez képest jelentősen veszített a lelkesedéséből és 89 %-uk azt érzi, hogy nincs megbecsülve. 17% a pályaelhagyást fontolgatja. A szakmai fejlődést gátló tényezők közül magasan a leterheltséget és az időhiányt jelölték meg a legtöbben indokként. Ahogy a Pedagógusok Lapja egy cikkében fogalmaz az író: „Hiába vannak bármilyen jó továbbképzések is, ha már nincs energia az elvégzésükre:”

Az életpályamodell bevezetésével a túlóráért járó fizetést is eltörölték, ami szintén rossz hatással lehetett a tanárok munkához való hozzáállására. Viszont minél több tanár hiányzik egy iskolából, annál több helyettesítésre van szükség, ami tovább terheli az eleve is leterhelt pedagógusokat. A kötelező óraszám rugalmas: 22-26 között. Tehát a 22 fölötti, de 26 alatti helyettesítések ingyenesek.

Ami szerintem szintén jelentősen rontja főleg az idősebb tanárok motivációját, hogy az új rendszer megköveteli a digitális eszközök, különösen a számítógép használatát, ami sokuknak nagy, szinte megoldhatatlan nehézséget jelent.

A 2014-ben kiadott Köznevelési Stratégia szavaival: „A pedagógusok felkészületlenek a digitális világ támasztotta kihívásokkal szemben, nem kellő mértékben és többnyire szűk módszertani kultúrával használják a meglévő informatikai-infokommunikációs eszközparkot.”

2014-ben a pedagógusok közel kétharmada nem használt az oktatásban internetet. Országosan 2900–6600 pedagógus pedig semmilyen munkatapasztalattal nem rendelkezett az internethasználat terén, és további 19–22 000 nem használta heti rendszerességgel munkája során. Ezeket az eseteket leszámítva viszont összességében elmondható volt, hogy a pedagógustársadalom internethasználata intenzívebb volt a lakosságra általában jellemző használatnál, és hogy különösen jellemző a pedagógusokra, hogy gyakrabban használják az internetet munka és tanulás/tudásszerzés céljából. (Paksi, Schmidt, 2017)

Viszont a megnövekedett adminisztrációs teher még azokra a tanárookra is negatívan hathat, akik nem állnak hadilábon az elektronikus eszközökkel. Én úgy látom, hogy a plusz adminisztráció, ami a következő szintre kerülésekhez kell, sok esetben a tényleges munka, a tanítás rovására is megy. Nem beszélve arról, hogy ez nem csak a tanárok idejéből vesz el, de az ellenőrzések miatt mentális állapotuk jelentősen romlik.

Mostanra a digitális átállás miatti kényszerűségből is, gyors ütemben nő az IKT eszközök használatának az elterjedtsége, ez inkább az életpálya bevezetésekor jelentett problémát egyes pedagógusok számára.

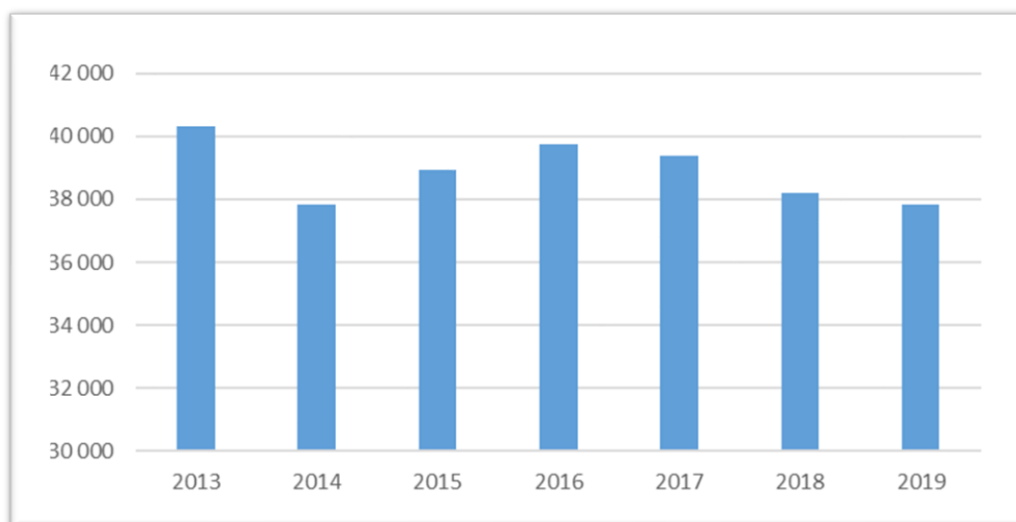
Érdekes ellentmondás, hogy úgy tűnik, mintha a tanároknak a saját döntésükből lehetne feljebb lépni a következő szintekre, de ez se teljesen igaz. A Pedagógus I. és a Pedagógus II. szint megszerzésével járó folyamat minden tanár számára kötelező, akkor is, ha valakinek erre magától nem lenne készítése. (Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez 2013.)

Minden fentebb említett nehézség ellenére egy statisztika szerint a többség (69,5%) inkább vagy biztosan újra a pedagóguspályát választaná, ha most kellene pályát választania. (Pedagógusok Lapja 2021.) Ez szerintem annak is köszönhető, hogy a legtöbben, akik ezt a pályát választják, azokban komoly hivatástudat van, szeretnek tanítani, vagy fiatalokkal foglalkozni, ezért ez a számukra nem csak egy munka, amit bármikor lecserélnének valamilyen kedvezőtlen körülmény miatt. Úgy tűnik, hogy általánosságban a pedagógusok pályaválasztáskor kevésbé a „saját érdeküket”, karrierjüket nézik és sokkal inkább a „hivatást” tartják szem előtt. (Paksi, Schmidt, 2017)

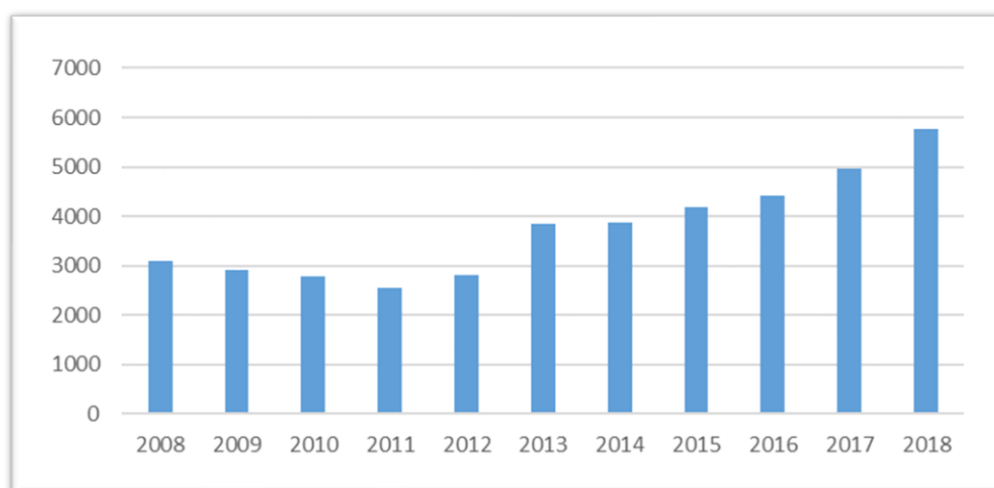
### **3.5. A PEDAGÓGUSTÁRSADALOM ÖSSZETÉTELE**

Tagadhatatlan, hogy így is, az új modell bevezetése után, a pedagógus pályán dolgozók száma folyamatosan csökken. Ugyan általánosságban elmondható, hogy az utóbbi időben egyre kevesebb gyermek született az országban, így tulajdonképpen valamennyivel kevesebb pedagógusra is van szükség, mint régebben, a pedagógusok számának csökkenése olyan nagy mértékű, hogy ez alig számít a kutatások során. A középiskolákban tanító összes pedagógus száma például 2016-ról 2019-re körülbelül 2000 fővel csökkent országosan.

A kompetenciamérések során az intézményvezetők által becsült adatok szerint a tanárhány az általános iskolákban és a gimnáziumokban 2013 és 2019 között folyamatosan nőtt, kezdetben legalább 3839 pedagógus hiányzott a rendszerből, de ez a szám 2018-ra 5766 főre nőtt (9. ábra). A PSZ számításai szerint 2021-ben már 12 ezer főállású pedagógus hiányzik a közoktatásból. (Pedagógusok Lapja, 2021)



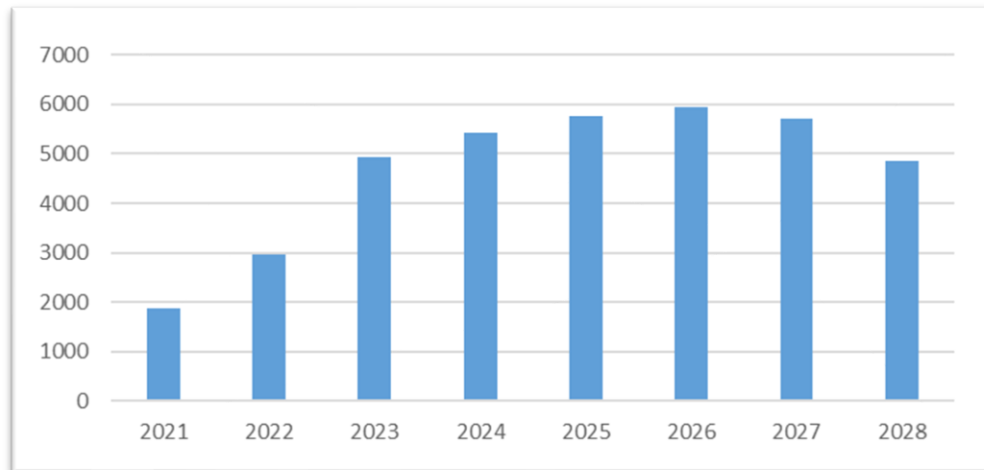
8. ábra A középiskolában tanító pedagógusok száma Magyarországon 2013 és 2019 között  
(Forrás: saját szerkesztés Eurostat adatok alapján)



9. ábra A kompetenciamérések során az intézményvezetők nyilatkozatai alapján a becsült tanárhiány az általános iskolákban és a gimnáziumokban összesen  
Forrás: Pedagógusok Lapja 2020. augusztus-szeptember

Az sem segít a helyzeten, hogy várhatóan egyre több pedagógus fog nyugdíjba menni a következő évek során. 2028-ig így valószínűleg több mint 40 ezer pedagógust veszít el a magyar oktatás, csak a nyugdíjba vonulások miatt (10. ábra). A Kormány 2016-os szakpolitikai stratégiájában a következőképpen számol: a pedagógusállomány idősödik, és az előrejelzések szerint tíz éven belül mintegy 50 ezer tanár vonul nyugdíjba. Ezt a számot ráadá-

sul a pályaelhagyások is tovább növelhetik. A sok kieső pedagógus problémáját csak a fiatalok tanári pályára csábításával lehetséges megoldani, ami viszont nem egyszerű feladat és az életpályamodell sem segíti elő a kellő mértékben.



10. ábra A várhatóan nyugdíjba vonuló tanárok száma 2021-től 2028-ig

Forrás: saját szerkesztés Pedagógusok Lapja 2020. augusztus-szeptember alapján

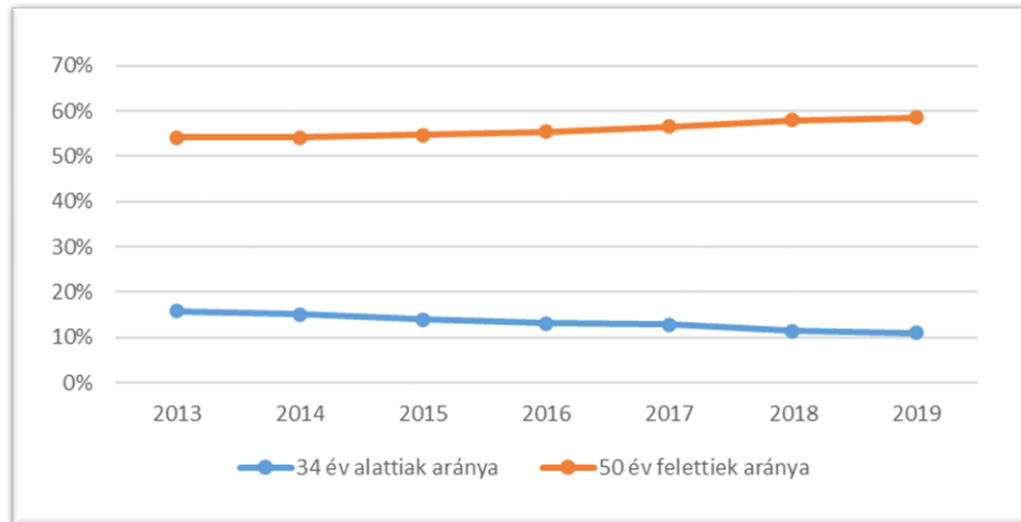
Mindezek közben pedig folytatódik a pedagógustársadalom előregedése, még mindig egyre növekedik az 50 év feletti tanárok aránya a középiskolákban, viszont a fiatalok aránya csökken (11. ábra).

A hiányt tekintve a humán terület viszonylag jobb helyzetben van, viszont a természettudományi, középfokon a matematikai, továbbá minden szinten az idegen nyelvi és a képességfejlesztő területeken különösen rossz a helyzet. (Nahalka, 2021) A 12. ábrán is látható kutatás során 2430 intézményt vizsgáltak meg, hogy melyik területen van tanárhiány, a százalékok azt mutatják, hogy az intézmények hány százalékában hiányzik az adott területről pedagógus.

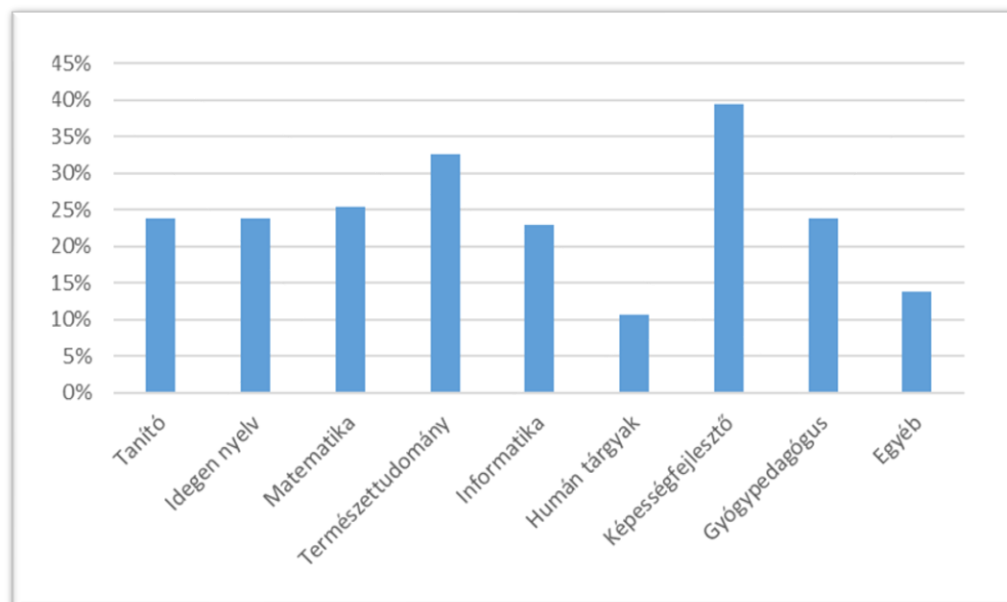
A valós hiányt tovább fokozza, a tanárok óraszámának növelésével és helyettesítésekkel eltakart állások száma, amiből valószínűleg jelentős mennyiségű van az országban. (Totyik, 2020.)

Még ha egyre többen is jelentkeztek pedagógusképzésre az elmúlt években (13. ábra), a fiatalokat nagy számban nem sikerült a pályára csábítani, és továbbra is csak azok jelentkeznek pedagógusképzésre, akikben különösen nagy az elhivatottság, családi példát követnek vagy ez tűnik számukra az egyetlen lehetőségnek. Ezáltal lényegében kontraszelekció

érvényesül főleg, és a kevésbé jó képességű vagy alig motivált diákok jelentkeznek pedagógusnak, továbbá még ezekben az esetekben sem biztos, hogy az egyetem elvégzése után tényleg tanárként fognak elhelyezkedni.

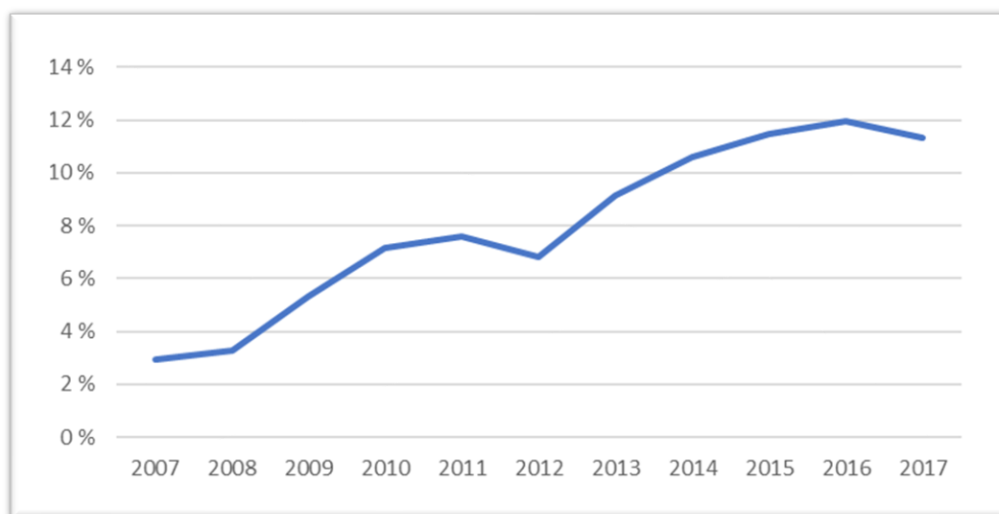


11. ábra Az összes középiskolákban tanító tanár közül a 34 év alattiak és az 50 év felettiek arányának a változása 2013 és 2019 között Magyarországon  
(Forrás: saját szerkesztés Eurostat adatok alapján)



12. ábra A kutatásban részt vevő intézmények közül azoknak az aránya, amelyekben hiány volt az adott területen tanító pedagógusból

Forrás: Pedagógusok Lapja, 2020 augusztus-szeptember



13. ábra: Az összes felsőfokú képzésre jelentkezésen belül tanárképzésbe jelentkezők aránya 2007 és 2017 között Magyarországon

Forrás: saját szerkesztés Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont  
Közgazdaság-tudományi Intézet, 2020 alapján

Visszatérve a pedagógusképzésre jelentkezők tanulmányi eredményeire, a felvételi során elért pontszámuk (nem számítva a többletpontokat) 2013 és 2017 között mindig alacsonyabb volt a más szakokra jelentkezőkétől, viszont a különbség fokozatosan kisebb lett ez idő alatt. Ehhez valószínűleg az is hozzájárult, hogy a nem tanárképzési szakokon folyamatosan csökkent a felvett hallgatók száma, (Varga, 2019) de így is pozitívnak mondható változás, még ha nem is elég a pedagógustársadalom előregedésének megakadályozásához.

Az elmúlt években rendkívül alacsony volt a pályakezdő tanárok aránya, 2008 és 2018 között fél és másfél százalék közül mozgott, a gimnáziumokban 2010 után már csak egy százalék alatt. A fenntartók közül az egyéb fenntartású, sem állami, sem egyházi iskolák vonzották a legtöbb pályakezdőt a 2010-es évek közepétől, 2018-ra megközelítette a számuk a két százalékot. Az állami fenntartású intézmények ezekben az években szinte sose tudták megelőzni a más fenntartókat a pályakezdők arányát tekintve. (Varga, 2019)

Megfigyelhető az ország területei közötti fejlettségbeli különbség hatása: 2018-ban Budapesten volt a legnagyobb a pályakezdő tanárok aránya, a legkisebb Borsod-Abaúj-Zemplén megyében, kevesebb mint a fele. (Varga, 2019)

A közoktatási rendszer átlagosan egyre idősebb pedagógusokat foglalkoztatott 2008 és 2018 között. Ez idő alatt a 30 év alatti tanárok aránya jelentősen, 9-ről 6 százalékra csökkent. A 30-39 éves korcsoport aránya is csökkent, 27-ről 18 százalékra, viszont ezzel egy időben az

50 év feletti pedagógusok száma sokkal nagyobb lett. Itt is érvényesül a különbség a különböző intézményfenntartók között: legfiatalabb tantestületei általában az alapítványi és az egyéb fenntartású iskoláknak vannak, amíg a legidősebb általában az állami és önkormányzati fenntartású intézményeknek. (Varga, 2019)

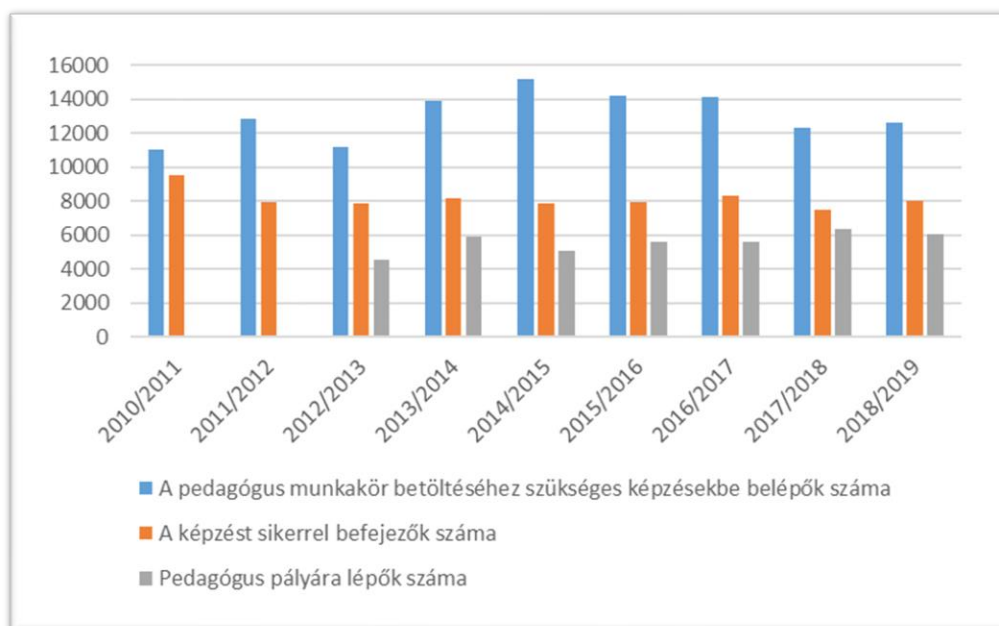
A nyugdíjas gimnáziumi tanárok aránya 2008-ban még 4 százalék fölött volt, viszont ez a következő években folyamatosan csökkent. Az elmúlt években egy százalék közül mozgott az arányuk, valószínűleg azért, mert egy 2012-es kormányzati döntés alapján az állami intézmények pedagógusai nyugdíjazásuk után akkor maradhatnak főállásban, ha a teljes nyugdíjukról lemondanak, ezért szinte teljesen el is tűntek az állami fenntartású intézményekből a nyugdíjas tanárok. (Varga, 2019)

Az új rendszer nem járul hozzá jelentősen a tanárok pályán maradásához, sok tanár, ha teheti, inkább más területen helyezkedik el. Különösen jellemző ez a nyelv- és természettudományos tárgyakat tanító pedagógusokra.

A fiatalokra különösen jellemző a pályaelhagyás: a gyakorlati évek alatt megtapasztalják, hogy milyen munkát kell majd végezniük, mennyi fizetésért, és sokan inkább minél gyorsabban váltanak. Az életpályamodell és a hozzá kapcsolódó új bérezés sem jelentett a pályakezdők esetében sokat, mert a relatív keresetnövekedésük kisebb volt, mint a régebben a pályán levőké, mégha az ezt megelőző években nem is romlott olyan mértékben, mint az összes pedagógusé. Bán Mihály szerint a pályaelhagyók elsődlegesen az „egészségkárosító” terhelés előli jogos menekülés miatt keresnek munkát más területen, a másodlagos okuk pedig a pedagógus hivatással járó elégtelen bér.

A Pedagógusok Lapja számítása jól bemutatja a szomorú helyzetet: „2020 szeptemberében valamivel több mint 9000 jelentkező volt és 7005 fő kezdi meg tanulmányait a pedagógusképzésben. Minősítővizsgára általában a felvettek kevesebb, mint harmada jut el, vagyis ez körülbelül 2000 fő lesz 5 év múlva, amikor 6000 pedagógus megy nyugdíjba.” (Pedagógusok Lapja, 2020)

De az Oktatási Hivatal statisztikája se biztató: „A 2016. évi diplomás pályakövetési felmérés szerint a nemrég végzett tanítók 71%-a volt aktív a munkaerőpiacon, de csak 88% -uk végzett olyan munkát, amely felsőfokú végzettséget igényel” (Oktatási Hivatal, 2017). Eszerint ezeknek a végzetteknek legalább 38%-a nem tanítóként dolgozik. (Oktatási és Képzési Figyelő 2018)



14. ábra Pedagógusképzés és utánpótlás

Forrás: Ercse, 2021, A tanárok a kormányzat elhanyagolt, veszélyeztetett és bántalmazott gyerekei, KIR adatok alapján

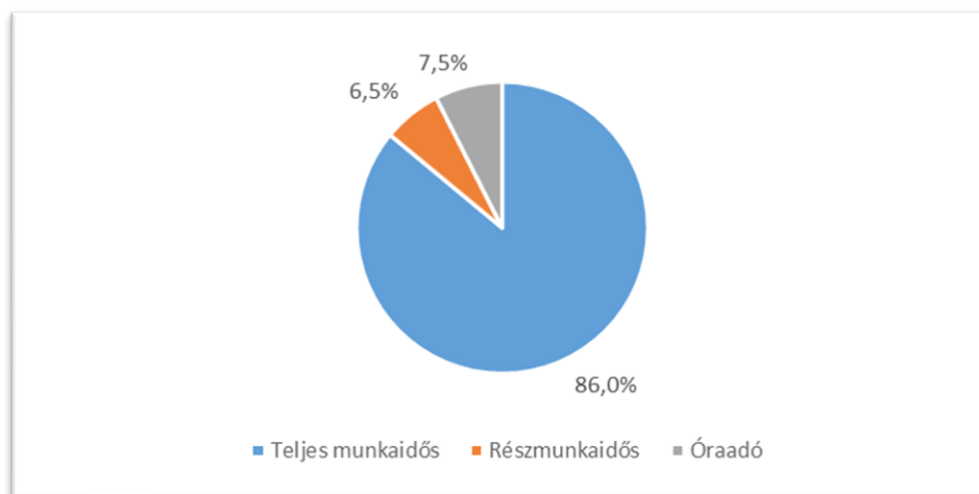
A pályán maradók jelentős része így vagy nem megfelelően képzett, ahhoz, hogy más munkát végezzen, vagy már olyan régóta tanít, hogy nem szívesen váltana. Ebből adódik a probléma, hogy alig kerül a munkapiacra, és marad is ott fiatal tanár, az előző generáció viszont egyre idősebb lesz és egyre közelebb kerül a nyugdíjhoz, amire az oktatási rendszer nincs felkészülve.

A fiatalok pályán tartására születtek különböző megoldások, például a Klebelsberg- ösztöndíj program, ami ugyanannyi időre, amennyi ideig plusz pénzzel támogatja a pedagógusokat, egy helyi iskolában tanításra kötelezi őket. (Oktatási és Képzési Figyelő 2018) Viszont ez egy kétélű fegyver, mert elrettentheti a fiatalokat, és még ezzel együtt sem kerül a pályakezdők bére a más diplomás keresetek közelébe.

Az előbbiekre való tekintettel, már nem is tiltja törvény, hogy bizonyos esetekben, ha nagy a hiány, valaki képesítés nélkül tanítson, ami pár évvel ezelőtt elfogadhatatlan lett volna, de most bizonyos esetekben megköveteli a helyzet, és lehetővé teszik az új szabályozók. Ez a változás az oktatás egyéb területein (például az óvodák vagy a szakgimnáziumok esetében) még jobban teljesül, mint a gimnáziumokban, de azokban is megfigyelhető bizonyos mértékben: 2008 és 2018 között a középiskolai tanári végzettséggel rendelkezők aránya 2 százalékponttal nőtt, majdnem ennyivel csökkent az általános iskolai tanári végzettségük

száma, ugyanakkor 2 százalékponttal nőtt az egyéb végzettségűek száma is a gimnáziumi tanárok között. (Varga, 2019)

A pedagógusvégzettséggel nem rendelkező munkavállalók száma az összes pedagógus létszámának 1,1%-a, ami nem jelentős arány, de az esetek igen nagy részében az ilyen tanárok tevékenységének a minősége lényegesen alacsonyabb, mint azoké, akik tanulták a szakmát, illetve ehhez kapcsolódó tapasztalattal is rendelkeznek. (Nahalka, 2021) Ez a látszólag kis arány is hatással lehet az ország oktatásának a színvonalára és az sem mindegy, hogy hogyan oszlanak meg az iskolák között a pedagógusvégzettséggel nem rendelkező pedagógusok.



15. ábra A pedagógusok megoszlása a foglalkoztatás formája szerint

Forrás: saját szerkesztés Fazekas, Totyik, 2019., Pedagógusok munka- és munkaidőterhelésének kutatása alapján

Az oktatásban rendkívül magas a nők aránya. Az összes főállású (teljes munkaidős) pedagógus több mint 80 százaléka nő, a részmunkaidős pedagógusok között ez az arány 70 százalék, az óraadók között pedig 60 százalék körüli. Az állami és önkormányzati fenntartású intézményekben a legmagasabb a nők aránya, kevesebb az egyházi intézményekben, és az egyéb fenntartású közoktatási intézményekben a legkevesebb, de itt is jelentősen magasabb a férfiak arányánál, 2014-től (2019-ig) további növekvő tendenciát mutatott. (Varga, 2019) A közoktatási intézményekben a pedagógusok körülbelül 85 százaléka teljes munkaidőben, körülbelül 7 százaléka részmunkaidőben és körülbelül 7 százaléka óraadóként dolgozik. A legnagyobb a teljes munkaidőben dolgozók aránya az állami fenntartású intézményekben, a legkisebb az alapítványiakban. (Varga, 2019.) A gimnáziumokban tanító tanároknak 2018-

ban körülbelül a 75 százaléka dolgozott teljes munkaidőben, közel 16 százaléka részmunkaidőben és 9 százaléka óraadóként. (KTI)

A tartósan távollevő tanárok aránya a gimnáziumokban 5 százalék közül volt 2018-ban, ez főleg a gyermekgondozással (GYES, GYED) függött össze. Ez az arány a megelőző évekhez képest csökkenést mutatott, 2008-ban még 8 százalék fölött volt. (Varga, 2019)

A foglalkoztatás formája szerinti megoszlásban a pedagógusok körében az elmúlt másfél évtized során nem történt jelentős mozgás. 86% körüli arány teljes munkaidőben, heti 40 órában dolgozott, 6,5% részmunkaidőben és 7,5% óraadóként, vagyis 2019 szeptemberéig heti 10 órában, azóta heti 14 órában (14. ábra). (Fazekas, Totyik, 2019)

## SAJÁT KUTATÁS

### 4.1. MÓDSZERTAN

A saját kutatásomat anonim interjúk formájában valósítottam meg, amikben a minősítés mindkét oldalában részt vevők véleményét kértem ki a pedagógus életpályamoddal kapcsolatban. Azért tartottam fontosnak a névtelenséget, mert úgy gondolom, hogy így sokkal őszintébbek az emberek és szívesebben mondják el a véleményüket, viszont ezt a témát nehezen lehet kérdőív segítségével eredményesen vizsgálni, ezért ragaszkodtam az interjúk formájához.

Az interjúalanyokat igyekeztem úgy kiválasztani, hogy minél különbözőbb véleményeket tudjak meghallgatni és vizsgálni, ezért olyan emberekkel is beszéltem, akik a minősítésekben értékelő szerepben vesznek részt és olyanokkal is, akik csak az egyik oldalát látták a folyamatnak és csak őket minősítették eddig. Összesen hét interjút készítettem három gimnáziumi igazgatósági taggal (két igazgatóhelyetttel és egy iskolaigazgatóval), továbbá két gimnáziumi tanárral, akik részt vettek a minősítésben és két pályakezdővel.

Az interjúkat miskolci gimnáziumokban készítettem, az első ötöt 2021 májusában, és a további kettőt 2021 szeptemberében. Alapvetően ugyanazt a kérdéssort vettem alapul a jobb összehasonlíthatóság miatt, de természetesen a kutatás formájából adódóan, interjúként máshová esett a hangsúly, volt olyan, hogy az interjúalany nem tudott válaszolni egy kérdésre, vagy éppen hosszabban szeretne volna kifejteni a véleményét. A pályakezdők kevésbé tudtak hosszasan beszélni a minősítésről, mert még nincs vele kapcsolatos tapasztalatuk, és természetesen az interjúalany személyiségétől is nagyban függ egy ilyen interjú hossza, így az általam készített interjúk körülbelül 10 és 40 perc között mozogtak.

### 4.2. EREDMÉNYEK

Minden interjút úgy kezdtem, hogy megkérdeztem az interjúalanytól, hogy miért választotta a pedagógus pályát, és minden válaszban közös volt, hogy egyáltalán nem a pénz vagy az előrelépési lehetőségek befolyásolták őket, hanem vagy kifejezetten érdeklődtek a terület vagy a tanítás iránt, esetleg egyszerűen úgy alakult, hogy ez volt az egyetlen lehetőség, ami szóba került a tanulmányaik folytatása kapcsán. Mindenesetre valószínűleg nagyon kevésbé vagy egyáltalán nem befolyásolta volna őket az sem, ha a minősítési rendszer más, akár például olyan, mint most. Ahogy ezt el is mondták, hiszen amikor pályát választottak nem

is igazán tudtak róla eleget, és nem is igazán gondolták fontosnak akkoriban. A választásokban nem is játszhatott volna fontos szerepet a jelenlegi életpályamodell, mivel hatan már rég tanítottak, vagy legalább eldöntötték, hogy erre a pályára lépnek amikor bevezették. A hetedik interjúalany azt mondta, hogy nem tudott az előmeneteli rendszerről, amikor a pályát választotta.

Három interjúalany szerint is, ha most választanának pályát, lehetséges, hogy eltántorították volna a pályával járó viszonylag alacsony kereseti lehetőségek, egy másik pedig az ezzel járó magas elvárásokat hozta fel ilyen indokként, hogy miért gondolkodna el a pályaválasztásán. Viszont így, hogy az öt első interjúalany ezen a területen dolgozik már évtizedek óta, biztosan nem változtatnának emiatt. A pályakezdők, akikkel beszéltem, semlegesek voltak az életpályamoddellel kapcsolatban, nem ez alapján döntöttek, de nem is igazán tudtak róla, és ha most választanának, se befolyásolná bármennyire az életpályamodell az döntésüket. Abban teljesen megegyezik a megkérdezettek véleménye, hogy az új rendszer nem befolyásolta a pályához való hozzáállásukat, és hogy semmiképpen nem keresnének új munkahelyet sem emiatt, sem más körülmények miatt.

A sokféle minősítési eljárás közül a megkérdezett tanárok is különböző folyamatokban vettek részt. Ketten a legelsőők között kerültek kiválasztásra, hárman később, de viszonylag hamar és szintén önszántukból jelentkeztek, vagyis nem automatikusan kerültek bele. A két pályakezdő még nem vett részt minősítési eljárásban, viszont a diplomájukhoz szükséges volt készíteniük egy portfóliót, ami megegyezik a minősítés során elvárttal. Akik az elsőők között voltak, ők rögtön mestertanár és minősítő szakértő szintekre kerültek, amihez az alapfeltételek között eleve sok eredmény, (például szakvizsga) és pályán eltöltött idő szerepelt. Másik két megkérdezett tanár, azok, akik régebb óta a pályán vannak, is rendelkeztek annyi tapasztalattal, hogy a Gyakornok szintet kihagyva, egyből a Pedagógus 1. szinten kezdjen, ezután az elkövetkezendő években mindnyájan Pedagógus 2., majd mestertanár szintekre kerültek. A Pedagógus 2. szint megpályázásakor lehetőségük volt egyszerűsített eljárásban részt venni, amivel többen éltek is, azonban az egyik megkérdezett szerint, ez semmivel nem volt könnyebb, mint a nem egyszerűsített verzió.

A minősítési eljárásra jelentkezés motivációjaként ketten említették a fizetés emelkedését, más pedig azt mondta, hogy a minősítés „megkerülhetetlensége” motiválta, hogy előbb-utóbb úgyis meg kell csinálni, továbbá az illető azért is fontosnak találta a magasabb szint elérését, mert egyetemen is tanít, és ezzel jobban tudja segíteni a nála gyakorlókat.

A pályakezdők esetében a minősítés eljárás még csak távlati terv, mert mindketten PhD képzést szeretnének végezni a jövőben. Az egyikük el is kezdte, úgyhogy neki addig biztosan nem lesz minősítése, a másikuk egy-két év múlva tervezi elkezdni, de természetesen mindketten szeretnének a jövőben minél feljebb jutni az előmeneteli rendszerben.

A megkérdezettek közül hárman intézményvezetés-tagok, igazgatók vagy igazgatóhelyettesek, így ebben a minőségben rendszeresen részt is vesznek minősítési eljárásokban, mint a minősítő bizottság tagjai. Ez az egyik megkérdezett szerint azért is jó, mert ők jól ismerik a kollégájukat, akit minősítenek és tudják, hogy a mindennapokban hogyan teljesít az élet-pályamodellen és a portfólión túl, így jobban meg tudják ítélni a munkáját.

A két mesterpedagógus fokozatú tanár, akikkel beszéltem, nem szakértő és nem intézményigazgató, így nem minősíthet másokat. Az egyikük megmagyarázta, hogy tudatosan döntött így, mert nem szeretne mások felett ítélni, elég neki, hogy a diákokat kell napi szinten értékelnie.

Arról, hogy ütköztek-e problémákba a portfólió elkészítése során, nagyon különbözően nyilatkoztak az interjúalanyok. A két tanár, aki a próbafolyamatban vett részt, ahogy az egyikük fogalmaz „járatlan úton volt”, mert akkor még nem álltak rendelkezésre azok az útmutatók és táblázatok, amik később már igen, akkor volt alakulóban a szempontrendszer is, ami szerint később értékelték. Emiatt különösen fontos volt összedolgozni, „teammunka alakult ki” az akkor minősítettek között. Hogy a tanárok összedolgoznak, az később is megmaradt, az interjúk során többször is szóba került, hogy milyen sokat segítettek egymásnak azok, akiket egyszerre minősítettek, és azok is segítették a többieket, akik már átestek a folyamaton. Ez már az egyetemi portfóliókészítéskor is megjelent mindkét pályakezdő esetében, az egyikük azt emelte ki, hogy a csoporttársaival segítették egymást, és az egyetemi tanár, aki ezért felelt, nagyon segítőkész volt, a másikuk a gyakorlati helyén a gimnáziumi tanárokat, különösen a mentortanárát emelte ki ilyen szempontból.

Problémaként felmerült még, hogy volt, aki nem minden feladatot tudott elsőre értelmezni, és az egyik interjúalany komoly számítástechnikai nehézségekről is nyilatkozott (viszont érdekes módon ez a többiek esetében egyáltalán nem jelentett problémát). Ezen kívül az a jogi kérdés, hogy a beadott dokumentumok nem tartalmazhattak neveket is okozott kisebb-nagyobb nehézségeket. Az egyetemen kért portfólió esetében az egyik pályakezdő szerint annyi volt a nehézség, hogy nem volt egységes sablon, ami alapul szolgált volna. Többször szóba került a stressz is, amit a minősítési folyamat okoz és az egyik esetben ezen az is tovább rontott, hogy a minősítés időpontja folyamatosan változott, és ez a bizonytalanság jelentős lélektani problémákat okozott. Az adminisztráció mennyiségét van, aki túl soknak

találta, mert sok olyan dolgot kellett leírni, amiknek „egy része nyilván egy pedagógusnál nincs meg csak a fejében”, vagy éppen az egyetemi portfólióban az iskola berendezéséről és történelméről is írni kellett, ami nem feltétlenül tükrözi a pedagógiai képzettséget, viszont az eredményt mindenképpen pozitívnak ítélte mindenki, akivel interjút készítettem. Az, hogy az embernek rendet kell tennie az évek vagy évtizedek alatt összegyűlt jegyzetei között és rákényszerül az összegzésre, „jó érzés”, „sikerélmény” és „tudatossá tesz”, még ha először nyomasztónak is tűnik a gondolat. Az egyetemi portfóliókészítésről is pozitívan nyilatkoztak azok, akiknek ezt el kellett készíteni, volt kedvenc feladatuk, amit kifejezetten élveztek. Az egyikük azt mondta, hogy csak érdekes dolgokkal foglalkozott a portfóliójában.

A legtöbben igénybe vettek valamilyen segítséget a portfólió készítésekor, bár ez a pilot programban még kevésbé volt elérhető. Fontos volt a korábban említett kollégák közötti segítségnyújtás és ketten is említették a felkészülésre irányuló továbbképzéseket. Azt is ketten emelték ki, hogy az Oktatási Hivatal felülete mennyire hasznos információkat tartalmaz és milyen sokat segített nekik, („mint egy iránytű”, vezette végig a lépéseken a portfóliós oldal, „jól strukturált”) ugyanakkor egy másik interjúalany éppen az ellenkezőjét tapasztalta, „rugalmatlannak”, „nehézkedőnek” és „idegennek” nevezte a feltöltési felületet, amin nehéz megtalálni a fontos információt. Itt látszik a különbség a tanárok számítástechnikai képességei között, hogy egyes embereknek az is plusz terhet jelentett, hogy egyáltalán megtanuljanak a számítógépen dolgozni.

A pályakezdők nem igazán mélyültek el a minősítési rendszer tanulmányozásában. Azt tudomásul vették, hogy van, de teljesen semleges viszonyulnak hozzá. Az egyikük ezt mondta: „nem gondolom problémának se, de annyira értelmét se látom igazából”, mindkét pályakezdő egyetért abban, hogy nem a minősítés mutatja meg, hogy egy pedagógus mennyire végez jó munkát.

Az indikátorokról hasonlóak voltak a megkérdezettek véleményei. Többségében úgy gondolják, hogy sok van belőlük, eléggé általánosak és jól összefoglalják a pedagógusi munka lényegét. Ketten úgy látják, hogy felesleges külön foglalkozni velük, mert ha jól csinálja az ember a munkáját, úgyis meg fog felelni nekik, mások pedig kitértek arra, hogy nagyon nehéz lehet egységes indikátorrendszert létrehozni az oktatás minden szintjére az óvodától a középiskoláig és lehet, hogy inkább külön szempontok szerint is kellene a különböző szinteken oktatók munkáját. Például az új fenntartható fejlődéssel kapcsolatos indikátort az egyik megkérdezett erőltetettnek tartja mindenhol mérni, amíg mások „irreálisnak” vagy „antihumánusnak” nevezték az indikátorrendszert.

A minősítési bizottságok összetételéről általánosságban elmondható, hogy a megkérdezett tanárok problémának találják, hogy nem mindig van jelen szakos tanár is, viszont ezt leszámítva minimális kivétellel, ami inkább emberi tulajdonságtól függött, elégedettek a bizottságokkal, amikkel eddig találkoztak. Az egyik interjúalany kifejtette, hogy ő abszolút megbízik abban, hogy a minősítést végző szakemberek alkalmasak, mivel eleve csak úgy minősíthetnek, ha előtte elvégeznek egy képzést hozzá, így lényegében olyanok lesznek, mint egy szaktanácsadó, akinek a feladata nem a bírálás, hanem a támogatás.

Az intézmény szempontjából a megkérdezettek szerint főleg pozitív dolog, ha az ott tanító pedagógusok magasabb szintet érnek el az életpályamodellben, és ezért támogatja is ebben őket. Növelheti az intézmény megbecsültségét, ha a tanárai magasán képzettek és a kollégák személyes fejlődését is segítheti, de az egyik interjúalany, az intézményvezető kiemelte a negatív hatását, hogy a tanárok kevesebb órát tarthatnak, ha magasabb szintet érnek el, így nehezebb lesz a szervezés az intézmény részéről.

Abban minden tanár egyetértett, hogy a diákok szempontjából teljesen irreleváns a minősítési rendszer megléte. A tanítás a lényeg, nem ez. A szülők részéről talán kicsivel fontosabb, mert van, akit érdekel, például felvételikor, hogy hány minősített tanára van az intézménynek, ez többször felmerült, de inkább feltételes módon, mert annyira nem jellemző a gyakorlatban.

Az objektivitás szempontjából főleg inkább objektívak találta mindenki a minősítési rendszert. Több szempontot emeltek ki, ami ezt befolyásolhatja: például, hogy van-e szakos tanár a bizottságban, a szakértők személye, hogy le tudják-e mérni a bemutatóórák alapján a pedagógus tényleges képességét, és az a kérdés is felmerült, hogy az intézmények különbözőségét érdemes figyelembe venni az értékeléskor, viszont ez éppen az objektivitás, a fő cél ellentéte.

Az önreflexiót az idősebb tanárok közül többen először „nyögvenyelős” résznek találták, de később több tekintetben is hasznos dolognak. Egyrészt sikerélmény és olyan, mint egy önéletrajz, amit a későbbiekben is lehet használni, viszont az egyik megkérdezett szerint csak akkor tesz hozzá a portfólió minősítéséhez, ha átgondolt és nem csak túl akart lenni rajta az illető. A pályakezdő szerint az önreflexió hasznos és jó dolog, nem csak a pedagógus pályával kapcsolatos értelemben, általánosságban is. A hátránya inkább az értékelésben jelenik meg, ugyanis nehezen mérhető le, hogy az író mennyire kritikus saját magával.

Az első négy megkérdezettnél, akiknek volt már minősítése, felmerült pár további pozitív hatása is a minősítéseknek:

- Interjúalany 1: jobban tudja segíteni a minősítésben részt vevő kollégáit

- Interjúalany 2: folyamatosan inspirálódik, „ötletbörzének” tekinti a minősítéseket, mint a minősítő bizottság tagja
- Interjúalany 3: elgondolkodtató indikátorok, hatott rá a folyamat, inspiráló környezet
- Interjúalany 4: pozitív visszacsatolás, könnyebb digitális oktatásra való átállás, új tanítási módszerek

A megkérdezettek mindnyájan úgy látják, hogy a pedagógus pályát nem sok fiatal választja, és ezután is nagy a lemorzsolódás, főleg az alacsony pályakezdői bérek miatt és mert ahhoz képest nehéz a munka is. „Hogyha nem ismerik, hogy miről van szó, akkor azért nem vonzó, ha meg tudják, hogy miről van szó, akkor meg végképp nem vonzó, mert más pályákon sokkal kisebb erőfeszítésekkel tudnak sokkal nagyobb fizetéseket elérni, mint itt.” Mindkét gyakornok is ezt emelte ki, hogy a fiatalok elsősorban azért nem választják a pályát, mert a fizetés elmarad a hasonló végzettséggel végezhető munkáktól.

Az első öt tanár, akivel interjút készítettem, legalább mesterpedagógusi szinten van, így további előmenetelt nem terveznek, csak a jelenlegit megújítani és elégedettek a jelenlegi helyzetükkel. A Kutatótanár szintről ketten is mondták, hogy azért nem akarnak belekezdeni, mert az elérése túl sok munkával és idővel járna, mivel annak a PhD képzés elvégzése a feltétele. A két pályakezdőnek nincsenek még konkrét tervei, mindketten PhD képzést szeretnének végezni, az egyikük el is kezdte ezt, ezen kívül pedig szakmailag szeretnének fejlődni, és természetesen minél feljebb jutnának az életpályamodell szintjein.

A bérekkel kapcsolatban nem jellemző az elégedettség, főleg, ha figyelembe vesszük a más diplomás munkákat, ami többször szóba is került a beszélgetések alatt. Az egyik interjúalany mivel más feladatokat is ellát, ki tudja egészíteni ezt más bevételi forrásokkal, ezért az ő helyzete jobb. Az viszont pozitívként került megemlítésre, hogy legalább az új rendszerben „tehet valamit az ember, hogy többet keressen”. Ahogy ez már korábban is felmerült a béreknek nagy szerepe van abban, hogy kevesen választják a pedagógus pályát és még kevesebben maradnak meg rajta.

Az interjú végén mindenkit megkérdeztem arról is, hogy milyen módosítást vagy módosításokat javasolna az életpályamoddellel kapcsolatban. Két fő kivételével mindenki változtatna. Ezek közül kettő inkább visszamenőleg tenné ezt meg, az egyikük a bevezetést tette volna átgondoltabbá, a másik pedig az egészet másra cserélné, ugyanis „ha a rendszer hibás nem érdemes, azt mondani, hogy egyes fogaskerekeket kicserélünk, és akkor minden jó lesz”. A másik két pedagógus változtatási ötletében a közös a rugalmasság növelése. Ennek értelmében egyrészt jobban kellene alkalmazkodnia a rendszernek a pedagógustársadalom

jellemzőihez, tendenciáihoz, másrészt csökkenteni kellene az adminisztrációt és vonzóbbá tenni a pályát. Továbbá mindkét pályakezdő szerint emelni kellene a fizetéseken, minden szintjén az életpályamodellnek. Az egyikük szerint 10-15 százalék már elfogadható lenne, a másikuk viszont ideális esetben a bérek kétszeresét javasolná.

## ÖSSZEGZÉS

A pedagógus életpályamodell és minősítési rendszer egy összetett eszköz a pedagógusok teljesítményértékelésének megoldására. A bevezetésekor mindenképpen szükség volt reformokra az ország oktatási rendszerében, hogy ezáltal csökkenjen a pedagógushiány és jobbra váljon az oktatás minősége. Az új rendszernek sok pozitív és negatív hatása is lett, amiket a dolgozatomban vizsgáltam, elsősorban a tanárok szemszögéből.

Az előnyei között van, hogy segítheti a szakmai fejlődést, előrelépési lehetőséget biztosít és (főleg kezdetben) növelte a pedagógusok béreit. Azonban a bevezetése sok feszültséget okozott, és később, ahogy a bérek növekedése elmaradt, ezzel is sokan elégedetlenek lettek. A hosszú távú célokat, a pálya megbecsültségének emelését és a pedagógustársadalom előregedésének megakadályozását nem sikerült a kellő mértékben elérni, amiben valószínűleg nagy része van a hasonló képzettséggel végezhető állások bérei és a pedagógusok fizetése közötti jelentős különbségnek. Továbbra is kevés fiatal választja a pedagógusi pályát, jelen van a pályaelhagyás, és egyre többen fognak nyugdíjba menni a következő évek során. Ezen kívül a magyar pedagógusok munkaterhelése nemzetközi viszonylatban is magas, a minősítésekkel járó adminisztráció és képzések pedig ezt még tovább növelik, ezért a minősítésnek ahogy motiválhatják a tanárokat, úgy ki is fáraszthatják őket és el is vehetik a kedvüket, aminek éppen a legfontosabb feladatuk, a tanítás láthatja kárát.

Összességében úgy gondolom, hogy az interjúk a szakirodalomokban leírtakat erősítik meg. A tanárok, akikkel beszéltem, hivatásként tekintenek a tanításra, élvezik, amit csinálnak, így többnyire vagy semlegesen vagy pozitívan beszéltek az életpályamodellről. A pályához való hozzáállásukon egyáltalán nem változtatott, még ha nem is mindnyájan elégedettek a megbecsültségükkel és a fizetésükkel. Ez egyrészt pozitív, másrészt viszont azt jelenti, hogy akiben bármi kétely lenne emiatt, már otthagyták a pályát vagy eszébe se jutott elgondolkodni rajta, hogy taníthatna. Így viszont nem meglepő, hogy egyre nagyobb a pedagógushiány és még többet kell dolgozni annak, aki marad.

Általánosságban az interjúalanyaim közül az intézményvezetőségi tagok, akik egyben minősítenek is másokat, állnak a legpozitívabban a rendszerhez, azért, mert sokat foglalkoztak, és foglalkoznak most is vele, átlátják, hogy miért olyan, amilyen, a munkáltató és az intézmény szempontjából is figyelik, hogy miért hasznos és mi a célja, még ha nem is feltétlenül értenek egyet minden részével.

A pályakezdők, ahogy én tapasztaltam, nem rendelkeznek sok információval az életpálya-moddell és a minősítési rendszerrel kapcsolatban, ezért nem is befolyásolja őket ez se pozitívan, se negatívan. Úgy látom, hogy többségében tényleg csak azok választják ezt a pályát, akik annyira elhivatottak vagy olyan az érdeklődési körük, hogy nem is igazán érdekli őket ez a része a pályának. Az egyetemen elvárt portfóliót, ami szinte ugyanaz, mint ami a minősítéshez kell, mindketten szívesen készítették el, így valószínűleg ez a jövőben sem lesz probléma számukra.

A további két tanár, akik se nem pályakezdők, se nem intézményvezetési tagok, kevésbé egyszerűen kategorizálhatóak. Ők voltak a legkritikusabbak, de ők se voltak kifejezetten ellene az életpálya-moddellnek. Mivel ők inkább csak a saját szemszögökből nézték, természetesen nem örültek a plusz munkának és stresszek, amivel járt. Megcsinálták a minősítést, hogy kész legyenek vele, és magasabb kategóriába kerüljenek, elsősorban a magasabb bér-szint miatt. Közben viszont megbarátkoztak a minősítéssel is és több pozitívumot is felfe-deztek a folyamatában.

## IRODALOMJEGYZÉK

### Szakirodalom

- Varga J. (2009.) A tanárok elosztása a különböző szociokulturális háttérű tanulókat tanító iskolák között, Oktatás és foglalkoztatás, MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest, pp. 81
- Varga J. (2014) A tanárok bérei a közsférában, 1986-2013, Munkaerőpiaci Tükör 2013, Budapest, MTA Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-Tudományi Intézet, Országos Foglalkoztatási Közhazsnú Nonprofit Kft., pp. 186
- Totyik T. (2020) Sok pedagógus hiányzik az oktatásból, Pedagógusok Lapja, 76. évfolyam, 2020. augusztus–szeptember, pp. 16-19
- Totyik T. (2021.) Jövő évi költségvetés – hátralépés az oktatásban, Pedagógusok Lapja, 77. évfolyam, 2021. június, pp. 7
- Polónyi I. (2015) Pedagógusbérek – mindig lent?, Educatio, 2015/1, Pedagógus életutak, karrier, pp. 33, pp. 36
- Sági M. - Varga J. (2012) Pedagógusok, Eszterházy Károly Egyetem Oktatókutatási és Fejlesztő Intézet, 2012. ápr. 13. (<https://ofi.oh.gov.hu/8-pedagogusok-sagi-matild-varga-julia>) Letöltés ideje: 2021.10.02
- Sági M. (2015) Pedagógus karrierminták, Educatio, 24. évfolyam, 1. szám, 2015/1, pp. 84
- Sápi Zs. (2019) Pedagógus előmeneteli rendszer - pedagógus életpályamodell, International Journal of Engineering and Management Sciences (IJEMS) 4. évf., 2.szám, pp. 131
- Paksi B., Schmidt A., 2017., Pedagógusok új infokommunikációs technológiák használatával kapcsolatos tapasztalatai és vélemények, Educatio, 26. évf. 2. szám pp. 196-215.
- Nahalka I. (2021) A pedagógushiányról, Pedagógusok Lapja, 77. évfolyam, 2021. szeptember, pp. 5-6
- Lunczer E. K. (2018) A pedagógus minősítési rendszer a jogszabályi változások tükrében (2013-2017), Opus et Educatio, 5. évf., 1. szám, pp. 10
- Fazekas E.- Totyik T. (2019) Pedagógusok munka- és munkaidőterhelésének kutatása, Pedagógusok Szakszervezete, Budapest, 2019. november 30, pp. 3, 6, 50
- Horváth Sz., (2016): A pedagógus életpályamodell mint az oktatás reformjának HR-eszköze, Taylor: gazdálkodás- és szervezéstudományi folyóirat, 9. évf., 3-4. szám, pp. 166-167
- A közoktatás indikátorrendszere 2019, Varga J. (szerk.) Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont, Közgazdaság-Tudomány Intézet, Budapest, 2019. december 30., pp.
- Antalné Szabó Á. et al. (2013) Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez, Második, javított változat, Oktatási Hivatal
- Az ELTE felmérést készített a pedagógusok helyzetéről, Pedagógusok Lapja, 77. évfolyam, 2021. szeptember, pp. 17
- Bán M. (2021) Második KLIKK: „Minden egész eltörött”, Pedagógusok Lapja, 77. évfolyam, 2021. május, pp. 9
- Ercse K., 2021, A tanárok a kormányzat elhanyagolt, veszélyeztetett és bántalmazott gyerekei, G7, 2021. március 5. <https://g7.hu/kozelet/20210305/a-tanarok-a-kormanyzat-elhanyagolt-veszelyeztetett-es-bantalmazott-gyerekei/>
- Oktatási Hivatal, Debreceni POK (2021) Pedagógiai-szakmai ellenőrzés, 2021. június 17.

[https://www.oktatas.hu/koznevelés/pok/debrecen/debrecen\\_pedagogiai\\_szakmai\\_ellenorzes](https://www.oktatas.hu/koznevelés/pok/debrecen/debrecen_pedagogiai_szakmai_ellenorzes) Letöltés ideje: 2021.09.25

## **Források**

Magyarország Kormánya (2014) Köznevelés-fejlesztési stratégia 2015-2019., Budapest, 2014. január, pp. 66

Magyarország Kormánya (2016) Fokozatváltás a felsőoktatásban középtávú szakpolitikai stratégia 2016. pp.73

Pedagógus pótlékok 2021: hogyan alakulnak a pedagógusok fizetési adatai 2021-ben?, Officina, <https://officina.hu/belfoeld/240-pedagogus-potlekok> Letöltés ideje: 2021.09.25

## **Jogszabályok**

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről

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

## **Internetes források**

[https://www.mtaki.hu/wp-content/uploads/2020/01/B2\\_12.xlsx](https://www.mtaki.hu/wp-content/uploads/2020/01/B2_12.xlsx) Letöltés ideje: 2021.04.29.

[https://www.mtaki.hu/wp-content/uploads/2020/01/B2\\_14.xlsx](https://www.mtaki.hu/wp-content/uploads/2020/01/B2_14.xlsx) Letöltés ideje: 2021.04.29.

[https://www.mtaki.hu/wp-content/uploads/2020/01/B2\\_15.xlsx](https://www.mtaki.hu/wp-content/uploads/2020/01/B2_15.xlsx) Letöltés ideje: 2021.04.29.

Magyarország: A pedagógusok munkakörülményei, EACEA National Policies Platform, Eurydice, 2021. március 31 [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education-34\\_hu](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education-34_hu) Letöltés ideje: 2021.09.25

MoTeL kutatás – A pedagógus tanulás Országos felmérés Gyorsjelentés, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Intézet, 2021. június [https://nevtud.ppk.elte.hu/dstore/document/4208/MoTeL\\_gyorsjelentés\\_20210628.pdf](https://nevtud.ppk.elte.hu/dstore/document/4208/MoTeL_gyorsjelentés_20210628.pdf) Letöltés ideje: 2021.09.25

OECD adatbázis, Education at a Glance, <https://stats.oecd.org/> Letöltés ideje: 2020. november 23

Pedagógus bértábla 2021: Ennyit keresnek a pedagógusok a pedagógusi életpályamodell alapján, Pénzcentrum, 2021. április 22.

Szülői Hang (2018) Szülők a tanárihiányról: így romlik az oktatás minősége, <https://szuloi-hang.hu/tanarhiany2018/> Letöltés ideje: 2021.08.17

Thaisz M., A pedagógus minősítési rendszer (előadási anyag) <https://docplayer.hu/30025775-A-pedagogus-minositesi-rendszer-thaisz-miklos-koznevelesert-felelos-allamtitkari-kabinet.html> Letöltés ideje: 2021.10.20

Új pedagógus bértábla 2013 szeptemberétől, Közszolga.hu, 2013. augusztus 1.

<https://www.kozszolga.hu/hirek/%C3%BAj-pedag%C3%B3gus-b%C3%A9rt%C3%A1bla-2013-szeptembert%C5%91l> Letöltés ideje: 2021. 04. 20.

## **MELLÉKLETEK**

## A TELJES INTERJÚK:

<https://drive.go->

[ogle.com/drive/folders/1jNMyMEwFtggQc131auHU76mRFMd8c0OZ?usp=sharing](https://drive.com/drive/folders/1jNMyMEwFtggQc131auHU76mRFMd8c0OZ?usp=sharing)

### 1. INTERJÚ: ISKOLAIGAZGATÓ

*Mikor és miért választotta a pedagógus pályát?*

A pályaválasztásom nagyon korán megtörtént, még általános iskolás koromban terveztem azt, hogy belőlem tanár kell, hogy legyen. Nagyon-nagyon szerettem a földrajz tantárgyat és szerettem vele foglalkozni, és szerettem vele kapcsolatban olvasni és másoknak elmesélni az olvasmányélményeimet. (...)

*Ha most kellene választani, akkor befolyásolná a pedagógus életpályamodell a döntésében?*

(...) ha ismertem volna olyan mélységben, mint ahogy most ismerem, akkor biztos, hogy elgondolkodom rajta, hogy ezt is szeretném-e felvállalni a hétköznapi tapasztalati gyakorlati munka mellett vagy sem. De miután ez akkor nem volt, ezért ez nem kérdés.

*Befolyásolta a pályához való viszonyát az, hogy ezt bevezették?*

Nem, azt az egész életpályamodellben nem az egész életpályámnak a befolyásolását látom, hanem a munkáltatónak az igényét arra, hogy megerősítse önmagát (...)

*Jelentkezett minősítési eljárásra? Ha igen, mi motiválta és mikor?*

Jelentkeztem, és ami motivált, az a megkerülhetetlensége. Azt látom, hogy a pedagógus életpályamodellnek az első három eleme, a Gyakornok, a Pedagógus 1 és a Pedagógus 2 fokozat megkerülhetetlen annak, aki a pályán szeretne dolgozni és az én generációmhoz tartozik vagy annál fiatalabb. (...) igazándiból a napi iskolai munkám mellett vállalt egyéb pedagógiai tevékenységeim miatt választottam azt, hogy a mesterpedagógus szintet is megpályázom. (...) azt feltételeztem, hogy a mesterpedagógus támogatói titulusának a felvállalásával a nálam gyakorlóknak könnyítem meg egy picit a helyzetét.

*Milyen típusú minősítési eljárásokban vett részt?*

Én intézményvezetőségi tag vagyok, az intézmény vezetőségnek pedig részt kell vennie az iskolában dolgozó minden pedagógusnak a minősítésén (...) Nekem volt pedagógusi kettő és volt mesterpedagógus minősitésem.

*Ön milyen formában minősít másokat, mint intézményvezető és máshogy is?*

Amikor intézményvezetőségi tagként vagyok ott, akkor én intézményi delegáltként veszek részt ezen a minősítésen. A jogköröm és a hatásköröm ugyanolyan, mint a szakosnak vagy

az elnököknek, tehát minősítés szempontjából nincs különbség a hármunk munkája, a bizottsági tagok megítélése között. Amiben nagyon-nagyon különböző, hogy intézményi delegáltaként nagyon jól ismerem a kollégámnak az eddig végzett munkáját (...)

*Ütközött valamilyen problémába a portfólió elkészítésekor?*

Nem, semmilyen ilyen problémám nem volt, az elmúlt évtizedekben nagyon sokszor végeztem a napi tanítás mellett olyan feladatokat, amelyek kiegészítik a pedagógus munkáját. (...)

*Mi a véleménye az indikátorokról?*

Nagyon sok, nagyon sokrétű. (...) Nagyon nehéz azt megítélni, hiszen nehéz mértékegységet találni ahhoz, hogy milyen a pedagógusnak az emberi kapcsolata milyen a szakmai kapcsolata. Azt gondolom, hogy itt bár nagyon sok indikátor van, az indikátorok alapján a pedagógusokat minősítik, valójában a minősítőnek a szubjektuma érvényesülhet, az ő saját elvárásai alapján határozza meg, hogy azon az indikátoron belül hogyan ítéli meg a pedagógusnak a tevékenységét a portfólió alapján.

*A portfólió elkészítésekor felmerülő feladatok közül ki tudna emelni olyat, ami különösen érdekes volt, vagy pont, hogy unalmas, vagy feleslegesnek érzett, ilyesmi?*

Nagyon sokfélék vagyunk pedagógusok, a portfólió pedig igyekezett egy egységes mértékegység rendszert létrehozni a pedagógusok munkájának megítéléséhez. Ugyanakkor nagyon különböző elvárásoknak kell megfelelni a tanároknak és az óvodapedagógusoknak is, és ezért azt gondolom, hogy a különböző iskolatípusban tanító kollégáknak különböző elvárásokat lett volna érdemes megfogalmazni az indikátorok szintjén is, és a portfólióban is. (...) Tehát azt hiszem, hogy bár a jogszabály, az egységes, ami a köznevelésre vonatkozik, egységesen kezeli az intézményeket, de az intézményeknek sajátos arculata van, és ezeknek az arculatoknak a kialakításával pedagógusoknak óriási a szerepe. Ez egy szimbiózis, ami a tanároknak és az intézménynek a hagyományaiban érvényesül, és azt gondolom, hogy ezért kellene nagyobb szabadságot adni pedagógusok minősítésével az intézményen belül, és nem pedig külső szabályozó által. Vagy rugalmasabb külső szabályozóra van szükség.

*Mi a véleménye a minősítések öndefiníciós részeiről, az önreflexióról?*

Az nyilvánvaló, hogy nagyon fontos megismernünk azt, hogy a pedagógus mit gondol a saját tevékenységéről. (...) Ugyanakkor kétségesnek tartom ezt a megoldást, mégpedig azért, mert figyelmen kívül hagyja a személyiséget. (...)

*A felkészülés, a portfólió készítése, a folyamatok, az értékelés alatt igényelt, kért valamilyen segítséget?*

A hozzáférhető segítségeket igénybe vettem, itt kiemelkedő szerepet kapott maga a portfólió oldal, amely, mint egy iránytű végigvezetett azokon a lépéseken, amin keresztül be kell mutatni az életpályát. A második ilyen segítség az a portfóliókészítéshez mellékelte kézikönyv. (...) A harmadik szempont az egyéni beszélgetések voltak. (...)

*Mi a véleménye a minősítő bizottságok összetételéről?*

Csak az lehet minősítő, aki elvégezte az oktatási hivatal által szervezett továbbképzést. (...) A folyamat nagyon hasonlít ahhoz, amit a szaktanácsadónak kell végigvinni. (...) a különböző szakterületeknek az elmélyült ismerete nem várható el a szakértőktől. (...)

*Mennyiben érzi lényegesnek a minősítést a különböző szereplők szempontjából? Például az intézmény, az oktatásügy, kollégák, diákok, szülők...*

Az intézmény belső életében az, hogy egy pedagógus milyen minősítéssel rendelkezik, az lehet fontos, de azt nem tudjuk felmérni, hogy a minősítés által a kollégának változik-e a tevékenysége a pedagógiai munka során, (...) személyiségfüggő, hogy mire hogyan hat egy ilyen fajta többlet tevékenység. A külső megítélés szempontjából nyilvánvalóan az, aki a szakmánkat jól ismeri, a hivatásunkat jól ismeri, az azt is tudja, hogy olyan kollégákból lehet Ped 2-es, mestertanár, kutató tanár, akik nemcsak hogy többen feladatot vállalnak, hanem a fokozat eléréséig is nagyon komoly teljesítményt nyújtottak. (...)

Az oktatásügyben: ez egy bürokratikus elem, tehát az iskola statisztikai adat felmérésénél megjelenítjük azt, hogy az iskolában dolgozó pedagógusok az életpályamodellnek melyik szakaszában állnak. (...)

*Beszélhetnénk a diákokról és a szülőkről...*

A szülők elsősorban a diákokon keresztül, tehát a saját gyermekeiken keresztül mérik le azt, hogy az életpályamodellnek milyen hatása van. (...) A kettőt szerintem igazándiból együtt érdemes kezelni. (...) Ha jól tanítja, szerintem a diákoknak ez nem számít.

*Most azt szeretném kérdezni, hogy mennyire érzi objektívnek a minősítési folyamatot?*

A nyolc terület és a 78 indikátor az objektivitást sugall, de éppen azért, mert már korábban említettem, hogy az intézmények nagyon különbözőek (...) ezeket az indikátorokat nem lehet azonos mértékben megítélni az egyes iskolákban. Ezért látszólag objektív, de igazándiból az iskola szemszögéből nézve csak akkor lehet objektív, ha az intézmény értékrendje alapján vizsgáljuk az indikátorokat (...)

*És hogy látja, ez a rendszer változtatott a pálya megbecsültségén vagy azon, hogy hányan választják?*

(...) Azt látjuk, hogy van változás a pályaválasztók körében. Kisebb léptékű növekedést ki tud mutatni a statisztika. (...) Ami nyomasztóbb ennél, hogy a pedagógusképzés most még

hat, de öt évre visszaszűkülő ideje alatt nagyon komoly lemorzsolódás tapasztalható. (...) A másik dolog pedig, ami nagyon szomorú tendencia, az az, hogy a végzett pedagógusok a gyakornoki időt sem töltik ki, hanem már a gyakornoki idő alatt elhagyják a pályát. És olyat is tudunk, hogy erről is vannak kimutatások, hogy a gyakornoki idő letelte után, amikor kötelező/ideális számára Pedagógus I. fokozatba való belépés, elvégzi ugyan a minősítést, de nem marad a pályán. tehát a következő öt hat évben igencsak megnő megint a pályaelhagyóknak a száma.

Erre többféle intézkedést kidolgoztak már, hogy mérsékeljük. Például a Klebelsberg ösztöndíj programot. (...)

*A minősítési folyamat úgy érzi, hogy hozzájárult a szakmai fejlődéséhez, például adott új ötletet?*

Egészen biztosan hatott rám, hiszen amikor az ember végig nézi az indikátorokat, akkor azt látja, hogy ezek az indikátorok bizonyára minden pedagógus életében valamelyik életszakaszában megjelenik, és esetleg elgondolkodik rajta az ember, hogy vajon ő ezekkel az indikátorokkal találkozott-e már, megfelel-e ezeknek az indikátoroknak, és aki néhány évtizedet már ezen a pályán töltött nekem az a meggyőződésem, hogy találkozott már minden indikátorral. (...)

*Az életpályamodell bevezetése mennyire befolyásolta a bérét? Elégedett vele általánosságban?*

A jövedelemszerzésnek az egyik eszköze az, hogy az ember bemegy az iskolába és ott elvégzi az ottani feladatait. A tudásunk azonban nem szűnik meg az iskolának a kapuján túl. (...) A helyzetem azért speciális, mert nem csak az életpályamodell miatt növekedett a jövedelmem, hanem azért mert a tevékenységem sokrétű. Itt az intézményben is többféle feladatot ellátok, illetve többféle feladatot látok el az intézményen kívül is.

*A jelen állapothoz képest milyen tervei vannak még az előmenetelét illetően?*

Az életpályamodell pedagógusnak akkor ad a mesterpedagógustól több lehetőséget, hogyha tudományos fokozatot szerez. (...) Azt látom, azt gondolom, hogy a mi korosztályunkban nagyon kevesen fognak vállalkozni arra, hogy a meglévő feltételek ismeretében a kutatói posztot vagy a kutatói pozíciót is megszerezzék. (...)

Igen erős az iskolának a terhelése azáltal, hogy egy kiváló pedagógusa szakértővé válik, hiszen ezáltal csökken a pedagógusnak az órászáma és csökken az iskolában töltött napjainak a száma is. ez pedig már munkaszervezési problémákat is felvet.

*És a minősítési rendszerben javasolna valami változtatást?*

Igen. (...) a bevezetése óta eltelt időben nagyon megváltoztak az intézményi körülmények, az oktatási körülmények, ennek tartalmi szabályozói is változtak tartoztak, tehát ehhez alkalmazkodnia kell az életpályamodellnek. Amihez alkalmazkodnia kell, ez nyilvánvalóan a pedagógusoknak a jellemzői, a pedagóguskar jellemzői.

## 1. INTERJÚ: IGAZGATÓHELYETTES

*Mikor és miért választotta a pedagógus pályát?*

(...) ahogy iskolába léptem, onnantól kezdve mindig a tanári pálya volt számomra a meghatározó és a cél. Olyannyira, hogy ezért nekem meg is kellett harcolnom, mert amikor én érettségiztem, akkor a pedagógus magyar történelem szakra nagyon-nagyon magas volt a pontszám, az volt az országban az egyik legnagyobb. (...)

*Amikor jelentkezett a minősítési eljárásra, mi motiválta erre? Vagy esetleg automatikusan került bele?*

Én tulajdonképpen az első körben kiválasztásra kerültem, tehát én már akkor jelentkeztem. Én nem tartottam rossz ötletnek, mai napig sem tartom rossz ötletnek azt, hogy van egy ilyen előmeneteli rendszer, a problémám az a bevezetésével volt, de én úgy gondoltam, hogy igazából minden ilyen mérföldkő meg egy lépés, ami a pedagógust arra motiválja, hogy mondjuk képezze magát, az hasznos, úgyhogy én nem voltam ellensége ennek a rendszernek, mai napig nem vagyok. Nagyon rosszul vezették be, abban viszont nagyon sok hibáját láttam.

*És akkor maga minősít másokat? Milyen formában teszi ezt?*

(...) minden típust minősítettem, ugyanakkor a szakértő tanfelügyeletben is részt veszek, de az már másik terület, az nem a pedagógus életpályamodell. Aztán hogy online lett, akkor meg ugyanez online történik.

*A portfólió elkészítése közben ütközött valamilyen problémába? Technikai, értelmezési...*

Mivel én a legeslegelső körben voltam, ezért azóta már teljesen átalakult a követelményrendszer. Sokkal könnyebb most megcsinálni, sokkal kevesebbet kell, mint akkor nekem kellett és mi voltunk tulajdonképpen a próbanyulak, akiken kipróbálták ezt az egészet. (...)

*És mit gondol az indikátorokról?*

Az indikátorokból egyrészt nagyon sok van, és azért nem bántom az indikátorokat, mert nekem volt már olyan feladatom, amikor ilyen kellett készítenem, és ez rettenetesen nehéz. Hát a pedagóguspálya, az azért egy nagyon összetett terület, és ugye azt igyekeznek a lehető legszélesebben feltérképezni, és borzasztó nehéz azokat megtalálni, hogy mindent lefedjen.

(...) De ha ez az elvárásunk, ugye, hogy ez mindegyik területet lefedje, akkor úgy nagyjából rendben van. (...)

*Ki tudna emelni a portfólió készítésekor olyan feladatot, ami különösen érdekes volt vagy esetleg felesleges, vagy valami egyéb?*

Abból a szempontból közelíteném meg, hogy akik egy kicsit rosszabb szájizzal álltak hozzá, a végén általában ugyanoda a jutnak el. Hogy nyögvenyelősen kezdi az ember, de a végén egy olyan nem olyan rossz érzés az, hogy összerakta, hogy mi mindent csinált eddig. (...)

*Mi a véleménye az öndefiníciós részekről?*

A reflektálást, én azt jónak gondolom, de nyilván ez akkor működik, ha valaki tényleg reflektál tehát az, hogy reflektív legyen valaki, az szerintem egy fontos elvárás. (...)

*És a minősítésben, de akár a minősülésben is, kért vagy kapott segítséget valahonnan?*

Amikor én készítettem a portfóliómat, akkor volt előtte továbbképzés, egy nagyon komoly továbbképzés, ahol minket felkészítettek mindenre és akkor alakult ki az egésznek, hogy mondtam, a menete. Tehát ilyen értelemben igen, volt. És most pedig én is, meg azok a kollégáim, akik már azóta szakértők, mindig segítünk azoknak, akik most fognak minősülni tehát ilyen belső iskolai tudásmegosztás nagy segítség az egyértelműen van, de egyébként magának az OH-nak a felülete, az olyan, hogy ott bárki kérdezhet, rengeteg segédanyag van, ami segíthet. (...)

*Mennyire érzi fontosnak a minősítéseket? Például az intézmény szempontjából, az oktatásügyéből, a tanárokéból, a diákokéből, szülőkéből...*

Tehát én azt gondolom, hogy nagyon sok területen, sok pályán, hivatásnál megvan ez, hogy mindig vannak szakaszok, amiket teljesíteni kell, és úgy lehet továbblépni. Magával, hogy van egy ilyen előmeneteli rendszer azzal abszolút egyet is tudok érteni. ahogy már mondtam, a bevezetés, az nagyon rossz volt, azt én nagyon elhibázottnak gondolom. Ügyetlen, úgy értem. Tehát a maga a bevezetés módja az ilyen volt, és emiatt aztán a magyar pedagógustársadalomnak körülbelül a felét alaptól sikerült elidegeníteni. Joggal egyébként. Jogos volt az is a felháborodás, el is mondom, hogy miért, mert ugyanolyan nulláról kezdőnek tekintette a minősítő rendszer azt a pedagógust, aki már húsz harminc éve a pályán volt, és rengeteg mindent letett az asztalra, és olyannak, aki pályakezdő, tehát nem tett különbséget.

*És magát a folyamatot mennyire érti objektívnek?*

Hát én azt gondolom, hogy nagyon. (...) amit látunk, objektíven értékelődik, de nem biztos, hogy ez az ő teljes tanítási kultúrájának a része.

*És hogy látja Tanár nő, a minősítési rendszer az változtatott A tanári pálya megbecsültségén? Vonzóbbá tette a fiatalok számára?*

(...) A fiatalok számára szerintem az tenné vonzóbbá, hogyha a fizetés lenne egyértelműen magasabb. Nyilván ez azzal járt. Tehát azért itt egy jelentősebb ugrást jelentett a minősítés bevezetése, csak közben eltelték évek és a fizetések meg nem emelkedtek úgy. (...)

*Hogy érzi Tanár nő, hogy ez a folyamat az értékelés az hozzájárult Valamilyen formában a szakmai fejlődéséhez? Adott új ötletet?*

Nagyon, igen, egyértelműen. Maga amikor a portfóliót csináltam akkor is. Meg ilyen értelemben nekem a szakértés az egy picit ötletbörze is. (...)

*Az eddigi előmenetelét elfogadhatónak tartja?*

Én ezen felül magában a rendszerben, ahol vagyok most, csak a kutatótanárság van, amihez viszont doktori végzettség kell. (...)

*A bérére milyen hatással volt? Változtatott rajta ez az új rendszer és elégedett most vele?*

Nem, elégedettebb vagyok, mint voltam, de még tudnék változtatni. (...)

*És esetleg lenne olyan, amit változtatna ezen a mostani rendszeren?*

Nyilván a múltat már nem lehet, a bevezetését kellett volna máshogy, és akkor az egésznek a hozzáállása jobb lenne. Én nem bánám, hogyha lenne, az se lenne baj például, hogyha nem lenne ilyen általános, ha legalább iskolatípusok szerint, például más lenne egy óvodának a kompetencia meg indikátor elvárása. (...)

## **2. INTERJÚ: IGAZGATÓHELYETTES**

*Mikor és miért választotta a pedagógus pályát?*

1976-tól tudom, hogy tanár leszek, mert a felmenőim mindkét ágán nagyon sok pedagógus volt (...)

*És ha most választana, akkor szerepet játszana ebben a pedagógus életpályamodell?*

(...) nagyon sajnálnám, hogyha gyakornokként kellene, ilyen pénzügyi kondíciók mellett belépni mondjuk a pedagógus társadalomba.

*És a pályához való viszonyulását befolyásolta valamilyen mértékben?*

Nem befolyásolt.

*És mi motiválta mikor jelentkezett a minősítési eljárásba?*

Nem jelentkeztem. (...) Én tehát ilyen speciális helyzetben voltam, mert volt 300 idősebb meg eredményeket elért kolléga, akiknek voltak kutatói címei, doktori címei, olyan előélete,

akiknek lehetősége volt arra, hogy a mesterfokozat pilotjában részt vegyenek. Tehát mesteres pilot. Ezt velünk csinálták egy évig azok, akik, ugyanannyit nem tudtak az egészből, mint mi, ők csak próbálták volna.

*A portfólió elkészítésében ütközött valamilyen problémába? Például technikai vagy jogi...*

Technikai probléma nem nagyon volt, mert elég jó volt a felület, ahova fel kellett tölteni, az inkább nehezebb volt, hogy mivel járatlan úton voltunk, éreztük mi is, hogy ha mi segítséget kérnénk attól, aki minket képez, ő se tudna többet. (...)

(...) nagyon sok adminisztrációs, írásbeli munkát kellett feltölteni. Tehát ugye ezeknek egy része nyilván egy pedagógusnál nincs meg csak a fejében. Tehát az hogy egy szakmai önéletrajzba azért 7-10 oldalba úgy összefoglalni a dolgokat, hogy mondjuk egy nem szakos szakértő számára is érthető legyen, ez nem feltétlenül könnyű. Az adatvédelmi dolgok azok eléggé furcsán voltak (...)

*A felkészülés során igényelt, kért segítséget valakitől?*

Igen, tehát ugye kellett technikai segítség. Igazából szakmai segítséget, mondtam, nem nagyon tudtak még azok se, akik a képzők képzői voltak. (...)

*Mi a véleménye a minősítő bizottságok összetételéről?*

Vegyes. (...) De akivel találkoztunk, úgy mondanám, hogy egy bizottsági elnök kivételével mindenki nagyon pozitív hozzáállását meg segítő szándékát tapasztaltuk. (...)

*Mennyire érzi objektívnek a minősítést? Általánosságban, nem a letelején.*

Mondjuk egy mostani ped 2-est valaki elmegy minősülni, végigcsinálja a folyamatot. Mennyire objektív, mondjuk egy 10-es skálán 8-as. Nagyon függ attól, amit mondtam, hogy aki minősíti a minősítő bizottságban azért van-e hozzáértő szakos. (...)

*És úgy érzi, hogy ez a folyamat hozzájárult a szakmai fejlődéséhez? Adott valami ötletet?*

Szakmabeli fejlődésre az öreg rókáknak már újat nem nagyon tudnak mutatni. Abban adott segítséget, hogy én jobban tudok adni a portfólió vagy bármilyen dolognak a megírásához segítséget a fiatalabb kollégáknak bármilyen szinten. Ebben igen.

*Az anyagi dologra visszatérve az életpályamodell bevezetése az változtatott valamilyen irányba a bérén? Elégedett most vele?*

Ezért mondtam, hogy én ugyanott lennék szerintem fizetésben, mert ugye azért nagyon hosszú idő, tehát én már 30 éve tanítok, ott már minden kategóriának a tetején van a dolog. Tehát nem velünk, nem ezzel a korosztállyal van a probléma. A gyakornok, a ped 1-es korosztálynak a bére az inkább elriasztja még azokat is, akik pedagógusnak mennének. (...)

*És lenne valami, ami változtatást javasolna ezzel a minősítési rendszerrel kapcsolatban?*

Én arra gondolok, ugye, amit mondtam neked, hogy mind a két oldalnak be kellene tartania ezekben a kötelezettségekben a törvényi kötelezettségekben való dolgokat. Elfogadható lenne, ha az indulás nem olyan lenne. (...) rugalmasabbnak kellene lennie az egész előmeneteli rendszer fronton.

### **3. INTERJÚ: MUNKAKÖZÖSSÉG-VEZETŐ, MESTERTANÁR**

*Mikor és miért választotta a pedagógus pályát?*

(...) az érdeklődési körömmel kapcsolatban csak tanárszakokat lehetett választani. (...) ilyen értelemben engem választott ez a pálya. (...) Amikor pedig már elhelyezkedtem, akkor már nem vetődött fel, hogy váltani szeretnék.

*És a pálya választásában szerepet játszott a pedagógusok előmeneteli rendszere? ha most választana, ez befolyásolná?*

Semmiféle módon nem játszott szerepet a pályaválasztásomban az előmeneteli rendszer, mert még nem létezett akkor. (...) Hogyha most választanék, hogy ez szerepet játszana-e a döntésemben, azt hiszem, inkább negatívan befolyásolná. (...)

*A minősítések megjelenése pozitívan vagy negatívan befolyásolta pályához való viszonyulását?*

A pályához való viszonyulásomat igazából nem befolyásolta se pozitívan negatívan. Szeretek tanítani. Az, ami pozitívan meg negatívan befolyásolt, az a magatartásom, a lelkiállapotom és (...) tehát magához az oktatási rendszerhez való viszonyulásomat befolyásolta negatívan. Körvonalatlan volt, tele buktatóval, ráadásul nagyon előkészítetlennek és megalapozatlannak tűnt ennek az egész rendszernek a bevezetése. (...)

*Mi motiválta mikor jelentkezett a minősítési eljárásra? Mikor jelentkezett?*

Én akkor jelentkeztem, amikor ez az egész tulajdonképpen elindult (...) vonzónak tűnt, hogy a legelején volt egy ilyen úgynevezett egyszerűsített eljárás. (...) Aztán sajnos nagy csalódás volt, hogy ez az egyszerűsített, ennyit nem is volt egyszerűbb, mint a Pedagógus 2-be való bekerülés, mert eleve több mindent kellett hozzá feltölteni és tulajdonképpen kétszer kellett a Ped 2-re való minősítésre felkészülnöm.

*Maga minősít másokat? És ha igen, milyen formában, ha nem akkor pedig miért nem?*

(...) Én az innovatív mestertanárít választottam inkább. Azért nem választottam szakértőit, mert maga az iskola meg az iskola egész rendszere tele van ítélkezéssel. (...)

*A portfólió elkészítésében ütközött valamilyen problémába? Technikaiba például, a számítástechnikával kapcsolatban, értelmezési vagy anyaggyűjtési, esetleg lélektani vagy jogi?*

Nagyon sok technikai problémába ütköztem, akkor, amikor ezt csináltuk az elején. Ugye a feltöltési felület az egy meglehetősen idegen felület volt, tehát rengeteg informatikai és technikai problémába ütköztünk valamennyien. (...) Lélektani problémák azok nagyon-nagyon nagy számban voltak például pontosan ez, hogy akkor, amikor az ember minősítésre mondjuk, kéthetente elcsúszik úgy, hogy közben már felkészül rá, megcsinálja a tematikus terveket, óraterveket, minden anyagot elkészít és kezdheti az egészet újra.

*A portfólió elkészítésekor melyik feladat volt a legérdekesebb, a legérdektelenebb, a legkellemetlenebb A leginkább feleslegesnek érzett vagy gondolt a legmeglepőbb a legfárasztóbb a legkellemesebb néhányat emeljen ki és indokolja!*

Most hogyha nyilván azt mondanám, hogy mindegyik érdektelen volt és kellemetlen, akkor nem mondanék igazat, bár először a legtöbb nyilván ilyennek tűnt. (...) Legfárasztóbb talán az a sok-sok óravázlat volt, amire szükség volt. (...) Arra mindenesetre jó volt az összeállítás érdekesből, érdektelenből, hogy az ember saját fejében is tudta rendezgetni a dolgokat, rákényszerült arra, hogy az eddigi anyagait összegyűjtse, tematizálja, és inspiratíván hatott arra, hogy újakat készítsen.

*És mi a véleménye a minősítések öndefiníciós részéről? Mint például a bemutatkozás és a szakmai életút elemzése?*

(...) aki végül is hozzákezdett és komolyan vette, mint én is annak ez egy nagy sikerélmény és tulajdonképpen az élet egy pontján egy lehetőséget teremtett az összegzésre, tehát ez pozitív volt. (...)

*A felkészülés során igényelt, kért kapott segítséget valakitől vagy valahonnan?*

Hát intézményes segítségnek mondanám ezeket a továbbképzéseket, amik kifejezetten a minősítésekre irányultak. (...) inkább ellenérzéseket keltett, minthogy megelégedésünkre szolgált volna, de kétségkívül voltak benne hasznos elemek, segítséget nyújtottak (...)

*Mi a véleménye a minősítő bizottságok összetételéről?*

(...) gyakorlatilag esetenként teljesen szakos tanár nélkül ezeket a minősítéseket meg lehetesen csinálni, ez igazából nem teljesen érthető számomra, mint hogy azt sem, hogy különböző intézményekből is összeállhatnak. (...) abszolút megbízom a kollégáimban, akár az ország bármely tájáról jönnek, és semmilyen kétségem nincs azzal kapcsolatban, hogy alkalmasak a minősítésre.

*Mennyiben érzi lényegesnek a minősítéseket az intézmény szempontjából, az oktatásügy szempontjából a kollégák szempontjából a diákok szempontjából a szülők részéről és a saját szemszögéből?*

Hát az intézmény szempontjából úgy gondolom, hogy a minősítések elemi fontosságúak (...) Én is munkaközösség vezetőként azokat, akik magyar tanárként nálunk dolgoznak, folyamatosan próbáljuk egymást motiválni, hogy mindenki kapcsolódjon be ebbe a folyamatba, csinálja. (...) Oktatásügyi aspektusból nyilván, hogyha minősített és jól minősített tanárok vannak, és ezek mögött a minősítések mögött valódi teljesítmény áll, akkor ez az oktatásügy minőségét is, minősítését is megemelheti, de akkor, hogyha ezek mögött valóban szakmai teljesítmények állnak. (...) A diákokat igazából semmilyen szinten nem érdekli, hogy a tanárunk milyen kategóriába tartozik. (...) A szülők között van olyan, aki ezt figyeli, de különös következtetéseket nem szoktak belőle levonni, inkább intézményi szinten, amikor felvételi van, akkor érdekli őket, hogy van-e esetleg több minősített tanár az iskolában és eszerint választanak szerintem intézményt. Én azért érzem lényegesnek a minősítésemet a saját szempontomból, mert többet keresek. (...)

*Mennyire érzi objektívnek vagy szubjektívnek a minősítést?*

Az az igazság, hogy viszonylag objektívnek érzem (...)

*Hogy látja a minősítési rendszer változtatott a tanári pálya megbecsültségén, vonzóbbá tette esetleg a fiatalok számára?*

(...) Nincsenek túlságosan sokan, eleve nincsenek sokan, akik tanári pályára készülnek, illetve tanárszakot választottak. Illetve amikor megjelennek az iskolában, akkor általában az történik velünk vagy olyan szembesülés ez nekik szakmai és pedagógiai kihívásokkal, hogy eleve körülbelül az egyharmada mondja azt, hogy egyáltalán meg fog próbálkozni azzal, hogy ezen a pályán maradjon. Amikor pedig a minősítési rendszert szemügyre veszik, akkor ez az egy harmad is drasztikusan a saját egy harmadára csökken. Vagy legalábbis ez a tapasztalatom. Tehát eleve azt mondani, hogy ez vonzó lehet a számukra, szerintem ez teljes képtelenség, mert akkor, hogyha nem ismerik, hogy miről van szó akkor azért nem vonzó, ha meg tudják, hogy miről van szó, akkor meg végképp nem vonzó, mert ugye más pályákon sokkal kisebb erőfeszítésekkel tudnak sokkal magasabb fizetéseket elérni, mint itt.

*És a minősítési folyamat hozzájárult a szakmai fejlődéséhez? Változtatott miatta mondjuk a tanítási módszereit? Változott a tanításhoz, munkához való hozzáállása?*

(...) Elsősorban még egyszer az IKT eszközök alkalmazásával kapcsolatban, de hát nyilván a differenciált oktatásra és csoport munkás oktatással egy csomó mindennel kapcsolatban (...). Hát a tanításhoz való viszonyomat nem nagyon változtatott, meg a munkához való viszonyom a nem nagyon változtatott semmit ez. (...) Szóval rendkívül fárasztó az, hogyha az ember ezekben a folyamatokban részt vesz, és kérdés, hogy marad-e energiája, hogy ezeket a szép szakmai teljesítményeket azután létrehozza.

*Milyen hatással volt az életpályamodell bevezetése a bérére? Elégedett most vele?*

(...) Ennyit változtatott rajta, hogy némiképp emelt. Elégedett semmilyen szinten nem vagyok, mert a pályakezdők és nem pedagógus pályakezdők bére sokszor meghaladja az enyémet, amit most már közel 30 éves tanítási tapasztalattal elértem és nem kevés munkával.

*Javasolna valamilyen alapvető vagy részleges módosítást a minősítési rendszerrel kapcsolatban? Ha igen, akkor mit?*

Hát megmondom őszintén, akkor, hogyha a rendszer hibás, akkor nagyon nehéz itt azt mondani, hogy egyes fogaskerekeket kicserélünk, és akkor attól minden jó lesz, mert nem gondolom, hogy ez így lenne. (...)

#### **4. INTERJÚ: MESTERTANÁR**

*Mikor és miért választotta a pedagógus pályát?*

A gimnázium végeztével, 1982-ben (...) mert ezt láttam magam előtt, meg, mert jól éreztem magam az iskolában.

*Ha most választana, akkor befolyásolná a döntésében az, hogy milyen a minősítési rendszer?*

Abban az időben valószínűleg kevésbé foglalkoztatott bennünket a kereseti lehetőség, mint egy mai fiataalt, nem tudom, lehet, hogy befolyásolna (...)

*Az, hogy ezt bevezették, az befolyásolta a pályához való hozzáállását?*

(...) alapvetően jól érzem ebben a szerepben magam, úgyhogy nem befolyásolta.

*Jelentkezett a minősítési eljárásra, nem automatikusan került bele? Mi motiválta?*

(...) nyilván az motivált, hogy ennek eredményeképpen nő a fizetés.

*A felkészülés során kért segítséget valakitől?*

Csak a velem egy időben portfóliót írókkal beszélünk. Meg beszélünk egy picit szakértőkkel, akik más portfólióját minősítik, de azért leginkább az volt a döntő, hogy az azonos időpontban portfóliót készítőik között beszélünk.

*Mi a véleménye az indikátorokról?*

Irreális. (...) Biztos, hogy én nem mentem pontról pontra végig rajta.

*A minősítő bizottságok összetételéről mi a véleménye?*

Nyilván, amit elmondtam, abból nem követtek mindent, meg elég más területről érkeztek, viszont nagyon kedvesek voltak. (...) az nagyon érdekes kérdés, hogy azon túl, hogy meg van ez szolgál-e valami mást is.

*Mennyiben érzi lényegesnek a minősítéseket az intézmény szempontjából?*

Nyilván az intézmény tudja mondani, hogy hány minősített kollégája van. Ez egy próbálkozás mondjuk az oktatásügy szempontjából valamire, de nyilván az, hogy egy pillanatban tudok csinálni egy ilyet, az semmit nem mond el a szakmai munkáról. (...) A kollégák szempontjából biztos, hogy abban az adott időszakban elviszi az időt, meg stresszképző. Jó, egy icipicit átgondoljuk az életünket és örülhetünk magunknak, hogy közben csináltunk valamit, de hogy ez valójában mit mér, az egy őrült nagy kérdés.

*Mennyire érzi objektívnek a minősítést?*

Lehet, hogy objektív az adott, beadott portfóliót azért próbálják megítélni. Látom én is, hogy azért a szakértők is rendkívül sokfélék. (...)

*És hogy látja, a tanári pálya megbecsülésén változtatott ez az új rendszer? Több fiatal jelentkezik vagy pont, hogy kevesebb?*

Hát, a fiatalok nagyon nem jelentkeznek. (..)

*Az előmenetelét elfogadhatónak tartja, azt, hogy milyen szinten van?*

Végül is nincs ezzel gondom, tehát elfogadhatónak tartom, bár mondjuk azért, ha azt nézzük, hogy 4500 forint volt a fizetésem kezdetben, most meg ennél több akkor ahhoz képest az jól mutat.

*Milyen hatással volt az életpályamodell bevezetése a fizetésére? változtatott rajta és most elégedett vele?*

Igen, változtatott.

Nem mutat rosszul, én úgy gondolom. Más kérdés tényleg, hogy a diplomás átlagbérhez képest ez még mindig nem lenyűgöző, de alapvetően úgy érzem, hogy oké, megvagyunk, úgyhogy jó, elégedett vagyok. (...)

*Javasolna valamilyen változtatást vagy módosítást ebben a rendszerben?*

Én nem ismerem, nem látom át az egész rendszert mert gyakorlatilag valódi alakjában csak a mesterpedagógusi részt vittük végig, az jól van úgy, végül is az egy ilyen beszámoló, mint életműdíj körülbelül úgy néz ki, úgyhogy arról beszámoló. Az elfogadható, mind az igényelt munka mennyiségében, mind a formájában, úgyhogy szerintem az úgy jó, másról meg nem tudok nyilatkozni.

## **5. INTERJÚ: PÁLYAKEZDŐ**

*Mikor és miért választotta pedagóguspályát?*

(...) fél évet töltöttem pedagógus asszisztensként az avastetői általános iskolában és akkor döntöttem el, hogy én ezt a hivatást szeretném választani, ezt pedig volt 2014 január körül. és akkor utána rögtön fel is vettek a Miskolci Egyetem bölcsészettudományi karára. (...)

*Volt minősítése már?*

Nem volt még minősítési eljárásom, még szerintem egy ideig nem is lesz mivel Phd képzésen veszek részt, úgyhogy a kettőt együtt nem tudnám csinálni sajnos.

*Mi a véleménye a minősítések öndefiníciós részeiről?*

Úgy gondolom, hogy egy jó pedagógusnak szüksége van arra, hogy legyen önreflexiója (...)

*A portfóliót, amikor készítette az egyetemen, akkor ütközött valamilyen problémába?*

Igazából az, hogy nem volt egy egységes sablon. Én azt a sablont követtem, ami például egy pedagógiai minősítési eljárásnál szükséges, én így írtam meg a portfóliómat és igazából az volt a legfőbb probléma, hogy nem tudtam, mi alapján írjam meg, de aztán végül is megoldottam.

*A portfólió elkészítésekor ki tudna emelni olyan feladatot, ami különösen érdekes volt, vagy unalmas, feleslegesnek érezte stb.?*

Csak érdekes dolgokkal foglalkoztam a portfólióban, az nekem kifejezetten tetszett, amikor az általam tanított osztályt kellett bizonyos szempontok szerint elemezni. (...) Unalmas dolog nem volt benne hál' istennek.

*És amikor készítette, akkor kért vagy kapott segítséget valakitől?*

Itt a gimnáziumban nagyon sok oktató, különösképpen a mentortanárom nagyon nagy segítségemre volt. (...)

*Mennyire érzi lényegesnek a minősítéseket a különböző szereplők szempontjából, például az intézményéből, az oktatásügyéből?*

Igazából úgy gondolom, hogy a mai viszonyok között az jó dolog, hogyha egy oktatási intézmény minél több minősített oktatót fel tud mutatni, szóval ez ilyen szempontból jó gondolat lehet. (...) úgy gondolom, hogy vannak olyan, pedagógusok, hogy mit tudom én, már letanítottak 20-30 évet, de nem kérnek ebből a minősítési eljárásból és az is lehet egy ugyanolyan jó pedagógus, mint az, aki nem is tudom, a tizedik évét tölti a pályán és úgy próbál minősülni. (...)

*Mennyire érzi objektívnek a minősítést?*

Amennyit hallottam róla, szerintem azért tudnak objektíven mérni, tehát megnézik a pedagógus szakmai életútját és ennek alapján döntenek, meg amit természetesen látnak a bemutató órán.

*Hogy látja, ez változtatott valamit a tanári pálya megbecsültségén? Vonzóbbá tette vagy pont, hogy nem a fiataloknak?*

Nem gondolom, hogy ennek bármiféle hozadéka van életpályára. Úgy gondolom, hogy a minősítési eljárás az kissé negatívan hat a fiatalok szemében. Ugye most valaki tanuljon hat évet azért, hogy utána sokkal, de sokkal kevesebbet kapjon, mint egy versenyszférában dolgozó, bár őszintén szólva engem nem ez motivál. De egy átlag fiatal számára ma már ez igen fontos szereppel bírhat.

*Minősítésen ugye még nem vett részt, de az egyetemen a portfólió és ezek úgy érzi, hogy hozzájárultak a szakmai fejlődéséhez?*

Minden további nélkül, tehát az szerintem nagyon fontos, hogy egy ember az kívülről is szemlélni tudja magát meg az önnön munkáját.

*A jelen állapothoz képest mik a további tervei az előmenetelét illetően?*

Majd szeretnék minél több évet eltölteni a tanári pályán, továbbképzéseken való részvétel, illetve azért szeretnék módszertanilag fejlődni, mert azért van mit fejleszteni.

*És esetleg valamilyen módosítást javasolna a minősítési rendszerben?*

Mindenféleképpen kellene, bár nem is feltétlenül a minősítési rendszeren, hanem a finanszírozásán (...)

## **6. INTERJÚ: PÁLYAKEZDŐ**

*Mikor és miért választottad a pedagógus pályát?*

(...) akkor szerettem meg a történelmet igazán, végül is középiskolában nem is szerettem annyira, és hát gondoltam, hogy azzal, hogy lehetne a legjobban érvényesülni vagy pályát választani, ezért tanári szakot választottam. (...)

*És szerepet játszott a döntésedben az előmeneteli rendszer? Vagy ha most választana, akkor szerepet játszana?*

Nem igazán szerintem, teljesen semleges vagyok ezzel, amikor a szakmát választottam nem is tudtam még erről szerintem, hogy ilyen létezik, de nem is különösebben zavart. (...)

*Az egyetemen ugye van ez a portfóliós feladat, azt csináltad akkor?*

Igen, azt csináltam a diploma megszerzéséhez.

*A portfólió elkészítésekor ütköztél valamilyen problémába?*

Nem ütköztem szerencsére, gördülékenyen ment, aki volt egyetemi tanár, aki ennek volt a felelőse nagyon segítőkész volt szerencsére, úgyhogy bármilyen kérdésünk volt, lehetett hozzá fordulni.

*Ki tudnál emelni olyan feladatot, ami különösen érdekes volt, vagy unalmas, vagy feleslegesnek tűnt?*

Nekem a kedvenc feladatom volt benne, amikor a számomra az egyik legjobb tanítási órát kellett bemutatni, az kifejezetten téma is volt történelemből, amit imádtam. (...)

*Mi a véleményed az öndefiníciós részekről?*

Jó dolog szerintem, támogatom, mert sokat megtudtam önmagamról is miközben dolgoztam, illetve át tudtam gondolni, hogy esetleg mi, amiben még tudnék fejlődni.

*A portfóliókészítésben kértél vagy kaptál segítséget valakitől?*

Hogyha szerettem volna kérni, akkor kaphattam volna nyugodtan az oktatóktól, mert tényleg ott nagyon készséges volt mindenki itt az egyetemnek a tanárképző szakján, de igazából csoporttársakkal összedolgoztunk, hogyha valami nem volt egyértelmű és egymást segítettük.

*Nem tudom, mennyire vagy képpen a minősítésekkel, arról mi a véleményed?*

Utánanéztem egy kicsit, bár nem túl részletekbe menően de hát végül is semleges vagyok a témával kapcsolatban, nem gondolom problémának se, de annyira értelmét se látom igazából, hiszen nem egy minősítés fogja azt megmutatni, hogy egy pedagógus mennyire jó, vagy mennyire tud együttműködni a gyerekekkel, milyen tudást tud átadni nekik. De számomra hogyha ez majd el fog következni, akkor nem hiszem, hogy problémát fog jelenteni.

*Mennyiben érzed lényegesnek a minősítést a különböző szereplők szempontjából? Erről van valami gondolatod, hogy az oktatásügynek, az intézménynek, diákoknak szülőknek ez számít-e valamit?*

(...) nem biztos, ahogy említettem, hogy tényleg a valóságot fogja megmutatni meg a valós tudást fogja tükrözni, de azért mégis úgy nagyjából egy relevanciát mutat.

*És hogy látod, ez az életpályamodell változtatott a tanári pálya megbecsültségén, vagy a fiatalok szemében vonzóbb lett esetleg?*

Nem. Pont, hogy kevésbé, azért ez nem jó semmiképpen se. Mondjuk hogyha a kezdő fizetés és minden lépcső körülbelül kétszer ennyi lenne, akkor talán érne valamit, de sajnos nagyon alacsony. Minden ismerősöm, barátom is, ha mondom, hogy mennyi a fizetés, szörnyülködnek, hogy ennyi év egyetem után hogy lehet ennyi pénzt adni. (...)