

Zárótanulmány az emberierőforrás- szűkösségekről a magyar közoktatásban

KUTATÁSI ZÁRÓJELENTÉS

Írta és szerkesztette:
Lannert Judit

2021. június



T-TUDOK
Tudásmenedzsment és Oktatókutató
Központ Zrt.

A tanulmány az Európai Bizottság Magyarországi Képviselete megbízásából készült.

Ezen kiadvány a szerző saját véleményét tartalmazza, mely nem feltétlenül tükrözi az Európai Bizottság hivatalos álláspontját.

A kutatást vezette: **Lannert Judit**

Kutatási asszisztens: **Holb Éva**

Háttér tanulmányok szerzői: **Holb Éva, Sugár András, Lannert Judit, Németh Szilvia**

Közreműködők: **Holb Éva, Németh Szilvia, Szakál Attila**

Lektor: **Kele-Fodor Ákos**

Műszaki szerkesztő: **Zádor György**

Korrektor: **Mandler Judit**

A Tanácsadó Testület tagjai: **Gyenes Zoltán, Derényi András és Ruszthy Livia**



T-TUDOK Tudásmenedzsment és Oktatáskutató Központ Kft., 2021
1035 Budapest, Vihar utca 18.

www.t-tudok.hu

TARTALOM

Vezetői összefoglaló.....	6
Javaslatok.....	12
A hatékony pedagógusfoglalkoztatás kérdései.....	18
A „jó pedagógus” gazdasági hatása.....	18
Pedagógusbérek, eredményesség és hatékonyság.....	19
A tanári szakma csökkenő vonzereje.....	21
A tanári pálya presztízse a globális tanári státuszindex alapján.....	21
A szakmaválasztás motivációi, szakmai fejlődés, elégedettség.....	22
A magyar oktatás a nemzetközi adatok tükrében.....	24
Pedagógusbérek és munkaterhelés.....	24
Módszertani kultúra a TALIS 2018 adatok alapján.....	26
A magyar oktatás az egyik leghatékonyabb legolcsóbb?.....	27
Területi egyenlőtlenségek, iskolahálózat és oktatáspolitikai.....	29
A magyarországi helyzet a statisztikai adatok és a hallgatók, pedagógusok és intézményvezetők körében lefolytatott kutatás alapján.....	32
A pedagógusok kora, létszáma.....	33
Munkaterhelés és egyenlőtlenségek.....	35
Pedagógusok munkaterhelése a heti óraszámok alapján a pedagógusok bevételei szerint.....	36
A pedagógusok bére és az erre ható tényezők.....	40
Pedagógusbérek a pedagógusok válaszai alapján.....	43
Quo vadis pedagógus-életpálya?.....	45
Modellváltás a szakképzésben.....	48
Pedagógushiány.....	52
Pedagógushiány az online felvétel adatai alapján.....	52
Pedagógushiány az interjúk alapján.....	54
Pedagógushiány, különös tekintettel a pedagógiai asszisztensekre a KIR-statisztika alapján, általános iskola.....	57
Helyettesítések, szakos ellátottság.....	58

Mi történik valójában (pedagógushiány kezelése az interjúk alapján)	59
Egyenetlen terhelés és ellátottság a nem hatékony iskolaméret és -szerkezet, valamint a transzparencia hiánya miatt	62
Sok múlik a helyi vezetés kompetenciáján és a tankerület jóindulatán ...	66
Patyomkin-falvak építése, avagy egy komplex rendszermenedzsment problémái ..	69
A pedagógusutánpótlás helyzete.....	72
A pedagógusképzésben végzetek és pályára lépők a hivatalos statisztikai adatok alapján.....	72
Pedagógushallgatók motivációi és elhelyezkedési szándékai az online felvétel alapján.....	74
A pedagógushallgatók kereseti elképzelései	76
A pedagógushallgatók társadalmi csoportjai	78
A pályakezdők az online intézményi adatfelvétel alapján.....	78
Tanulói összetétel, mérethatékonyság és eredményesség.....	82
Csoportméretek és fajlagos a KIR-statisztika alapján.....	82
Az intézmények tanulói összetétele és a valós egy tanárra jutó tanulók száma (fajlagosok) az online intézményi adatfelvétel tükrében.....	87
Az SNI és BTMN gyerekek ellátása, valamint a korai fejlesztés helyzete	93
Pedagógia-módszertan, minőség, képzés.....	96
Pedagógusképzés az interjúk alapján.....	96
A pedagógusok módszertani kultúrája az onlineadatfelvétel alapján.....	99
A digitális tanrend tanulságai	100
A pedagógusok egészségi és mentális állapota.....	102
Konklúzió.....	104
Függelék.....	108
Felhasznált irodalom.....	114
Felhasznált adatbázisok.....	118
A kutatás során elkészült háttér tanulmányok.....	119

Zárótanulmány az emberi- erőforrás-szűkösségekről a magyar közoktatásban

Vezetői összefoglaló

Világszerte egyre nagyobb fejtörést okoz, hogy lesz-e elegendő kellően felkészült tanár a jövő társadalmi-pedagógiai kihívásainak leküzdésére. A fejlett gazdaságú országokban is állandó kihívást jelent a megfelelően képzett pedagógusok utánpótlása és az iskolák infrastrukturális fejlesztése. Ezek a nehézségek Magyarországot sem kerülhetik el. Emiatt, azaz az országspecifikus problémák és a lehetséges megoldások feltárása céljából **az Európai Bizottság Magyarországi Képviselői Kutatást kezdeményezett a témában.** A kutatás keretében sor került a nemzetközi és hazai szakirodalom elemzésére, az elérhető nemzetközi és hazai adatbázisok (TALIS, PIAAC KIRstat, bértarifa-felvétel, országos kompetenciamérés, DPR) másodelemzésére, a pedagógushallgatók, pedagógusok és intézményvezetők körében online kérdőíves vizsgálatra, valamint a pedagógusok, vezetők és egyéb szakértők körében interjúkra, fókuszcsoporthoz beszélgetésekre. **A kutatás elsődleges célja a közoktatás terén a magyarországi pedagógusellátottság témájának körbejárása** volt, de a kutatás kitért a magyar köznevelésben dolgozó pedagógusok munkaterhelésére és bérezésére is, hogy felderítsük azokat a tényezőket, amelyek segíthetik a magyar oktatás hatékony munkaerő-felhasználását és hosszú távú eredményességét.

Számos nemzetközileg összehasonlítható adattal rendelkezünk a magyar közoktatásról, amelyek különböző uniós adatgyűjtésen és OECD-felméréseken (Eurydice, PISA, TALIS, PIAAC) alapszanak. **A magyar pedagógusok nemzetközi összehasonlításban alulfizettek és túlterheltek, a szakma elnöiesedett és elöregedett, a fiatalok aránya pedig alacsony.** A portugál és az egyesült királyságbeli pedagógusok után a magyar pedagógusok stressz-szintje a legmagasabb (TALIS 2018), és a globális tanárstátuszindex alapján a magyar oktatás minőségének és a pedagógusszakma presztízsének megítélése nemzetközi összehasonlításban az egyik legalacsonyabb.

Pedagógusellátottság

A kutatás során nyilvánvalóvá vált, hogy Magyarországon a pedagógus ellátottságra, illetve az esetleges tanárhiány mértékére nehéz konkrét választ adni, mert az elérhető adatok ellentmondásosak, emellett a témában átfogó elemzések alig születnek, vélhetően többek között azért, mert a pedagógusfoglalkoztatás valós helyzetének bemutatása sokak érdekét sértheti. A nyilvánosan elérhető adatok alapján úgy tűnhet, hogy a pedagógushiány nem égető. Bár egyre több olyan meghirdetett álláshely van, amit nem tudnak betölteni, de ennek mértéke (2021 második negyedévében a KSH-adatok szerint 6000 pedagógus státusz nem volt betöltve) a 150 ezres pedagóguslétszámhoz mérve nem tekinthető nagyknak, habár az adat maga rekordot dönt. Ráadásul az egy pedagógusra jutó tanulókat tekintve kifejezetten kedvező arányokat találunk, nemzetközi összehasonlításban is (kb. 10 tanuló jut egy pedagógusra). Ugyanakkor, ahogy erre az interjúk rávilágítottak, valójában a humánerőforrás-gaz-

dálkodás minősége alacsony, és ezért egyszerre van jelen a hiány és a pazarlás. A magyar köznevelés nem álláshely alapon működik, hanem feladat alapon, ezért jelentős arányban óraadók látnak el egyes feladatokat. **A tankerületek eseti módon és nem transzparen- sen határozzák meg, hogy melyik iskolában mennyi státuszt engedélyeznek,** mivel nincs erre vonatkozóan átlátható szabályozás, míg a kötelező óraszámokra, illetve a helyettesítésekre vonatkozó szabályozás igen rugalmas. Ebben a rendszerben mindenki egyéni stratégiákat követ, megpróbálja az egyéni kapcsolatrendszerét latba vetni, ezzel egy igazi fogolydilemma-állapotot hozva létre, ahol a sok egyéni racionális döntés közösségileg szuboptimális eredményre vezet.

A pedagógusellátottság terén, a KIR-statisztika szerint, nagyon nagyok a területi egyenlőtlenségek. **Észak-Magyarországon az órák több mint 10 százalékat nem szakos tanár látja el,** de az eloszlás meglehetősen egyenetlen, a hátrányos helyzetű iskolákban az órák 13%-át, a nem hátrányos helyzetű iskolákban viszont csak 2%-át látja el nem szakos tanár. Az online intézményi kérdőív adatai alapján pedig a legnagyobb fluktuációt (a tantestület 40 százaléka cserélődik öt éven belül) szintén a hátrányos helyzetű térségekben találjuk.

Emellett nincs elég a pedagógusok és a gyerekek mentálhigiénéjét biztosító szakemberből, ahogy azt a KIR-statisztika és az online intézményi adatfelvétel is mutatja. Leginkább igaz ez bizonyos gyógypedagógusi területekre, de nincs elég konduktor, gyógypedagógiai asszisztens sem. Azért is van szükség több ilyen szakemberre, mert sokak szerint éppen az a gyógypedagógiai szemlélet hiányzik a pedagógusokból, aminek révén sokkal jobban tudnának reagálni a tanulási problémákkal rendelkező gyerekek szükségleteire. Ezenfelül nincs elég iskolapszichológus, ifjúság- és családvédelmi felelős, illetve szociálpedagógus. Ezeken a területeken azért is van hiány, mert **a szabályozás érzéketlen a tanulói összetételre és a kisméretű iskolák igényeire,** azaz csak bizonyos tanulólétszám után (250/500 tanuló) biztosítja ezeket a szakembereket. A kisméretű iskolák esetében elvileg az utazó szolgálatok biztosítják a szakembereket, de ez – az interjúk alapján – nem mindig valósul meg. Ráadásul ezek a szakemberek, ha helyben vannak, az iskolai klímára és a pedagógusokra is kedvező hatással lehetnek, így viszont éppen azok a kisméretű iskolák esnek ki ebből a körből, ahol jellemzően a hátrányos helyzetű tanulók koncentrálnak és ahol az intézményvezetés és a pedagógusközösség is több mentális támogatást igényelne.

Az egyes területeken megjelenő pedagógushiány „kezelésére” széles eszköztárat alakítottak ki az iskolák, de ezek többsége rontja a szolgáltatás minőségét. Ide tartozik, hogy sok esetben a gyakornokot, pályakezdőt bevetik a mély vízbe, a pedagógiai asszisztens tanít, csúcsra járatják a helyettesítést (egyre több helyen fordul elő, hogy egy óvodapedagógus vagy tanító van a csoporttal vagy osztállyal egész nap). Ez gyakran oda vezet, hogy a túlhasznolt pedagógusnak az oktatás és nevelés helyett már csak a gyerekfelügyeletre van energiája.

Az emberi erőforrásokkal való pazarlás, egyéni szinten, legnyilvánvalóbban két területen látszik. Egyrészt **a mestertanárok kapacitásai nincsenek kellőképpen kihasználva, másrészt kis órászámmal rendelkező szakos tanárok gyakran „gyermekfelügyelettel” töltik ki a kötelező órászámukat.** Ez a pazarlás értelemszerűen egyben hiányt is teremt ugyanezen a területen.

A sok kisméretű iskolából álló iskolahálózat, a nagy mennyiségű tananyag és a sok tantárgy is hozzájárul az oktatási rendszer pazarló jellegéhez. Azt, hogy mennyi pedagógusra van szükség egy oktatási rendszerben, egyaránt meghatározza a gyermekek létszáma, az iskolahálózat struktúrája, a tananyag mennyisége és jellege, valamint a tanulásszervezés módja, a foglalkozás rendje (pl. van-e délutáni szakkör, egész napos oktatás). A pedagógusterhelést pedig nagyban befolyásolja a tanulócsoporthoz tartozó tanuló szám mellett a tanuló összetétele. Egész más terhelést jelent egy 30 fős, de alapvetően nem hátrányos közegekből jövő tanulócsoporthoz tartozó tanító, mint egy akár kisebb, de zömében hátrányos családokból jövő tanuló csoportjában végzett pedagógiai munka. Ebből a szempontból **a KIR-statisztika alapján egy nem optimális összefüggés tapasztalható: az óvodákban és a készségfejlesztő iskolákban ott jut több gyerek egy pedagógusra, ahol nagyobb a hátrányos helyzetű tanulók aránya.** Ugyanakkor ezzel fordított tendenciát tapasztalunk a közoktatás többi szegmensében. **Az általános iskolák esetében különösen jelentős a kisméretű (150 fő gyereklétszám alatti) feladatellátási helyek aránya.** Országos szinten, a KIR-statisztika szerint, az iskolák 49,5%-a tartozik ebbe a kisméretű csoportba. Ráadásul **tipikusan a kisebb létszámú iskolákban koncentrálnak a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók, bár jelentősek a regionális különbségek.**

Az egy tanárra jutó relatív alacsony tanulói létszám tehát nem a pedagógusok alacsony terhe-

lését mutatja, hanem a rendszer pazarló voltát. Ugyanakkor fontos hangsúlyozni, hogy az egy pedagógusra jutó tanulói arány bevett számítási módja is felvet kérdéseket. Ha figyelembe vesszük azt a tényt, hogy sok iskola délután is foglalkozik a tanulókkal és a speciális igényű vagy hátrányos helyzetű tanulók több odafigyelést igényelnek, akkor az általános iskolák esetén kétszer akkora fajlagos értéket kapunk. Ezzel a számolással, ami jobban közelíti a pedagógusok valós terhelését, már jóval a nemzetközi érték felett van Magyarország. **A magyar rendszer tehát pazarló, mivel az olcsó és sok munkaerő opcióját választja a kevesebb, de drágább és így potenciálisan minőségibb munkaerő opciója helyett** (a bérekről szóló elemzés összefoglalóját lásd alább).

Hosszabb távon drámai pedagógushiányt jósol a pedagógusszakma elöregedése és az a tény, hogy kevés fiatal vonz a pedagóguspályára. A KIR-adatok alapján a pedagógusok majdnem fele elmúlt ötvenéves. A felsőoktatási stratégiában is foglalkoznak ezzel a problémával, de úgy ítélték meg a helyzetet, hogy az **évi kb. 5000 nyugdíjba menő pedagógust** – miután a gyereklétszámban még csökkenés várható – ellentételezi az évi 2500 pályakezdő. Ugyanakkor újabban sokkal kevesebben jelentkeznek a pedagógusképzésbe, s egyre kevesebben lépnek a képzés után pedagóguspályára, azaz 2500 helyett csak évi mintegy 1600 pályakezdővel lehet számolni. Az a tény pedig, hogy a pedagógusképzésbe jelentkezők és utána a pályára állók létszámát rendkívüli mértékben befolyásolják a követelmények változásai (emelt érettségi és nyelvvizsga előírása), arra utalnak, hogy komoly minőségi problémák is vannak a mennyiségi mellett.

Az előregedés nem pusztán a jövőbeli pedagógushiány miatt jelent gondot. A KIR-statisztika alapján **azok az intézmények, ahol kénytelenek nyugdíjasokat foglalkoztatni, viszonylag kevés sikerrel tudnak pályakezdőt is alkalmazni. Pályakezdőt csak kevesebb, mint ötödükben lehet találni.** A KIR-statisztika és a kompetenciamérés adatainak együttes elemzése azt mutatja, hogy – míg a nagyobb tanulószaám pozitívan, addig – **a nagyobb arányú idősebb (és képesítés nélküli) pedagógusfoglalkoztatás negatívan jár együtt a tanulói eredményességgel.**

Pedagógusbérek

Az interjúk és online adatok azt mutatják, hogy **két fő oka van annak, hogy a pedagógushallgatók**

lemorzsolódnak a pályáról. Az egyik az alacsony kezdőfizetés (még a jelenlegi bérminimumot sem érné el, ha nem egészítenék ki), a másik pedig az iskolai gyakorlat negatív tapasztalatai. Ilyenkor sokszor szembesülnek a pedagógushallgatók azzal, hogy jóval több órában dolgoztatja őket az iskola, mint amit a törvény előírna, szakmai fejlődésre, innovációra nincs mód, **a hétköznapokban megvalósuló pedagógusi munka nélküli azt, amitől vonzó lehetne: a kreatív értelmiségi létet.**

Pedig a pályakezdők kereseti elvárásai nem tűnnek irreálisnak. Azok, akik pályára lépnének, bruttó **250 ezer forintot említettek legtöbbször elvárt béréként**, míg azt gondolják, hogy százezer forinttal kevesebbet, bruttó 150 ezer forintos bért fognak kapni. Az eloszlás (szórás) azt mutatja, hogy a vágyott keresetek jóval nagyobb határok közt oszlanak el, míg a valós keresetre vonatkozó várakozások jól tükrözik vissza a pedagógus-bértábla előírásait. Ez alapján az is látszik, hogy nagyobb rugalmasság is elképzelhető lenne a bérezésben, valamint egy nagyságrendileg **100 ezer forintos gyakornoki ösztöndíj ösztönző lenne a pályára lépést, illetve pályán maradási illetően.**

A magyar pedagógusok bére nemzetközi összehasonlításban jóval alatta marad a diplomások bérének (66 százalék, míg az OECD-átlag 90%) (Education at a Glance, 2020). A magyar pedagógusnak kell a leghosszabb ideig tanítania, hogy elérje a legmagasabb fizetési kategóriát (42 évet, miközben az EU21-átlag 25 év).¹ Ezzel párhuzamosan pedig kiugróan magas a különbség a legalacsonyabb és legmagasabb fizetési szintek között. A magyar közoktatási bérrendszer tehát alacsonyan díjazza a pályakezdőket, a magasabb béreket csak a pálya végén vagy intézményvezetőként lehet elérni, és leértékeli a pedagógusokat a többi diplomáshoz képest (TALIS 2018, 2019).

A pedagógusbérek a nemzetgazdasági átlagtól is elmaradnak. Az elmúlt négy évben az oktatásban kisebb mértékben nőttek a bruttó keresetek, mint összességében, így a nemzetgazdasági átlagkeresetnél már több mint 10%-kal alacsonyabbak voltak a keresetek 2020-ban. A pedagógus életpályamodellel 2014-es bevezetése átmenetileg emelkedést hozott, de utána – a minimálbérhez kötés garanciális elemének megszűnésével – a pedagógusbérek elmaradtak a nemzetgazdaságban tapasztalható tendenciáktól. A bértarifa-felvétel alapján 2019-

ben az oktatásban dolgozó vezetők havi bruttó átlagkeresete 503 ezer forint volt, ami másfélszerese a nem vezető pedagógusok átlagkeresetének (a 336 ezer forintnak). A vezetőknél a férfiak kereseti előnye jelentős. A férfiak átlagosan bruttó 622, a nők 467 ezer forintot keresnek, azaz **a férfi vezetők átlagosan 33%-kal keresnek többet, mint a női vezetők.** A férfiak és a nők keresete közötti különbség a nem vezető pedagógusok esetében viszont összességében is csak 3%-os különbséget mutat a férfiak javára, és ez is az összetételhatás következménye.

A pedagógusbérek szintjét elsősorban az életkor és intézménytípus magyarázza, de az életkor, az iskolai végzettség, a beosztás, a finanszírozó típusa és a területi különbségek is csak kevesebb, mint felét magyarázzák a keresetek különbözőségének, ami meglepő. Ezek szerint a pedagóguskereseteket egyéb, a fenti adatok szintjén nem megragadható tényezők is befolyásolják. De ez nem a kereslet-kínálat, mert amennyiben összevetjük az adatokat a KIRstat tanulói létszámaival, nem találunk igazán összefüggést az egy pedagógusra jutó tanulói létszám és a relatív keresetek között, azaz a keresetek nem az esetleges többlet/hiányra reagálnak (legalábbis megyei/átlagos szinten).

A bérek és bérpótlékok, illetve a munkaterhek és az innovatív pedagógusi tevékenységek között nem vagy csak nagyon gyenge kapcsolatot találtunk. A bérek és a konkrét óraterhelés között nincs szignifikáns kapcsolat, mint ahogy a bér és az olyan, az intézmény működésére pozitívan ható pedagógusi tevékenységek, mint bemutatóóra-tartás, az innovációban való részvétel vagy a hallgató mentorálása között sem. **A bérezési rendszer elsősorban azokat a tevékenységeket díjazza, amelyek a rendszer adminisztratív, igazgatási fenntartásához járulnak hozzá,** mint az iskolavezetés, érettségi vizsgáztatás vagy a minősítés. **A bérpótlékokat egyáltalán nem magyarázza a konkrét munkaterhelés, azok célja elsősorban a hátrányos helyzetű tanulókkal foglalkozó általános iskolai tanárok kompenzálása mennyiségi és minőségi elvárás nélkül.**

A pedagógus-életpályamodellel, avagy a jelenlegi pedagógusminősítési rendszer több interjúalanyunk szerint sem váltotta be a meghirdetett célját. A minőségi pedagógusi tevékenységeket nem díjazza, és a valós munkaterhelést sem ellentételezi. Ehelyett egy, a rendszer hierarchikusságát fenntartó, a korszerű innovatív vagy a pedagóguskö-

zösség számára fontos tevékenységeket nem végző **hagyományos tanárszerepet díjazza,** és emellett kompenzálja a hátrányos helyzetű iskolákban tanítókat, ezáltal **megerősíti a pedagógustársadalom hierarchikus, már-már kasztos jellegét.** A pedagógus-életpályamodellel eredeti céljától eltérően a jelenlegi bérrendszer nem ösztönöz a minőségi változásra és többletterhek vállalására, önfejlődésre, míg önképzésre jóval kevesebb idejük van a tanároknak, mint korábban. A szakképzésben most zajló modellváltás is éppen a meglévő rendszer rugalmatlanságára keres választ.

Kutatásainkból egy olyan hierarchikus bérrendszer rajzolódik ki, amely a rendszer minden dimenziójában érvényesül. **Bizonyos esetekben többet ér a férfi, mint a nő** (lásd vezetői bérek), **többet ér a gimnáziumi tanár, mint az óvodapedagógus** (lásd iskolatípus erős hatása), **többet ér az egyházi intézményben, mint az állami dolgozó pedagógus** (lásd bértarifa-vizsgálat). **Ezt kiegészíti a tantárgyak között meglévő hierarchia is:** többet ér a matematika-fizika szakos tanár, mint a rajztanár. Ez alapján nagyon erős hierarchia vázolható fel, melynek a tetején az egyházi elit gimnáziumban tanító matematika-fizika férfi tanár áll, a másik végében pedig a hátrányos helyzetű kisiskolában dolgozó női tanító. Emellett a béreket és pótlékokat nagy részben nem transzparens tényezők határozzák meg, Ezáltal **a kasztos előmenetelt biztosító életpályamodellel még az az egy előnye sem érvényesül, hogy legalább kiszámítható lenne.**

A pedagógus munkaterhelése

Míg a pedagógusok bére alacsony, jellemzően túlterheltek is. A pedagógusok valós óraterhelését nem könnyű nyomon követni, de a kutatások során alkalmazott felmérések adnak némi támpontot. A 26 heti órán túl, ami általában 4 óra kedvezményt és 22 tanórát takar, önkéntesen is vállalhat a pedagógus többletórát, valamint a felettese is kiróhat rá eseti helyettesítést, ezenfelül beoszthatják egyéb feladatokra, mint pl. étkeztetés, ügyelet. A megkérdezett pedagógusok havonta átlagosan 2,6 órát vállalnak önkéntesen, 1,8 órát ír elő a munkáltató, 4,5 órát helyettesítenek esetileg. Az összevont helyettesítések során átlagosan 1,4 órát nem számolnak el eseti helyettesítésnek és 3,1 óra felügyeletet nem tartanak számon a helyettesítések vagy tanórák közt.

A 45 perces tanórákat 60 perces órákra átszámolva átlagosan 42,48 óra a nem vezető beosztású pedagógusok heti terhelése. Ha a 2,48 plusz munkaórát az átlagos órabérrel (1850 Ft) megszo-

¹ European Commission/EACEA/Eurydice (2020), 9. és 20. oldal

rozzuk és egy teljes évre a 140 ezer pedagógusra felszorozzuk, akkor **évi mintegy 35 milliárd forintra tehető a pedagógusok által elvégzett és ki nem fizetett láthatatlan munka.** A heti munkaterhek átlagos mértéke mögött ugyanakkor nagyon nagy különbségek vannak, **a terhelés nagyon egyenetlen.** Öt egyenlő arányú csoportba osztva a populációt, a terhelés alapján a két végletet a 33 óránál is alacsonyabb, illetve az 51 óránál is magasabb terhelésű csoport jelenti.

Azonban nem pusztán a magasabb munkaterhelés a gond, de az is, hogy arányaiban ezen belül nagyon magas a tanórak aránya. **Amennyiben összeadjuk a heti tanóraszámot, az önként vállalt és a munkáltató által kirótt többletórát, valamint az eseti helyettesítéseket², akkor átlagosan heti 27 óra tanórai tanítás adódik. A minőségi tanóra megfelelő felkészülést és utána tanulóit értékelést is igényel. Minél több tanórát kell tanítania egy pedagógusnak és minél több csoportban, annál inkább sérül a minőségi tanítás ezen feltétele.**

A hatékony pedagógusfoglalkoztatás egyéb aspektusai

A hatékony pedagógusfoglalkoztatásnak az isgátat szab, hogy alacsony a pedagógusok mobilitása. A pedagógushallgatóknak csupán egynegyede helyezkedne el távol az otthonától (míg mintegy kétharmaduk bevállalná a hátrányos helyzetű tanulók tanítását is). A felmérésben adott válaszaik alapján a fizetést átlagosan 50 000 forinttal kellene megemelni, hogy az otthonuktól távolabb vállaljanak munkát. Alacsony mobilitási hajlandóságra mutat az is, hogy az áttanítás az intézmények között ugyan létező jelenség, de viszonylag ritka. A 20/2012 EMMI-rendelet alapján a tankerületnek kötelező lenne állandó helyettesítési rendszert működtetni, vagyis állományba venni pedagógusokat, akiket utána kijárl az intézményeknek, ahol szükség van rájuk, de ez a gyakorlatban nem működik. Az interjúalanyok bevallása szerint ma már azért sem működik, mert nincs elég pedagógus, de korábban se volt életképes, mert a pedagógusok jellemzően egy helyen szeretnek dolgozni, nem akartak több intézménybe is járni.

A pedagógusszakma presztízsének emelése elengedhetetlen, de a béremelés önmagában nem elég, amire Portugália példája is figyelmeztet. A béreme-

lés és hatékony iskolahálózat mellett megmaradt a centralizált és túlszabályozott rendszer. Belátták, hogy a szakmai autonómia növelése nélkül nem tudnak előrelépni, ezért a jelenlegi portugál oktatási reformoknak ez a fő csapásiránya, első lépésként a tantervi szabályozás vonatkozásában.

A pedagógusok kompetenciájának megerősítése és ezzel párhuzamosan szakmai autonómiájuk növelése mellett a pedagógusszakma presztízsének emelésekor azt is figyelembe kell venni, hogy ez a szakma erősen elnőiesedett. A pedagógusszakma társadalmi presztízsének emeléséhez a női karrier társadalmi megbecsülésének emelésére is szükség van. Online adatfelvételünk adatai is azt erősítik meg, hogy az oktatásban is meglévő jelenség a láthatatlan, a hivatalos adatokban tetten nem érhető s ezért egyben nem is megfizetett, jellemzően női munka. **A magyar oktatás azért működik még valahogy, mert jól képzett olcsó munkaerőt biztosítanak számára a magyar nők.** De ez nem sokáig lesz így. Hirtelen fog nyugdíjba menni egy egész korosztály és az utánpótlás nem látszik. A férfiaknak eddig sem, de ma már a mai fiatal nők számára sem vonzó láthatatlan segédmunkásként robotolni kevés pénzért és csekély társadalmi elismerésért.

² A heti órakeretben meglévő tanórak, önkéntes és a munkáltató által kirótt heti órák számát megszoroztuk négygel, hozzáadtuk az elmúlt hónap eseti helyettesítési óráit, és így osztottuk el újra négygel – így kaptuk meg a kérdésés előtti hónap heti valós munkaterhelését.



Javaslatok

A hatékony és eredményes oktatási rendszer kialakításához három területen kell egyaránt előrelépni. Egyrészt biztosítani kell a megfelelő színvonalú és mennyiségű pedagógust. Ehhez elsősorban a jövőt jelentő fiatalokat és a 21. századi minőséget hordozó új tanárszerepeket kell megerősíteni, megfelelően díjazni. Másrészt meg kell szüntetni a pazarló struktúrát, hatékonyabb iskolahálózati ellátottságra és a komplex rendszert menedzselni tudó kompetenciák fejlesztésére van szükség. Ezt mindenképpen a helyi szereplők bevonásával és az új technológiák nyújtotta lehetőségek figyelembevételével kell elvégezni. Harmadrészt pedig a pedagógusszakma presztízsének emeléséhez partnerközpontú szemléletre, a szakmai autonómia növelésére, valamint a tudást elismerő és a pedagógusokat partnerként kezelő oktatáspolitikára van szükség, ami az oktatásban zajló folyamatokat nyomon kísérő kutatások eredményeire épül.

1. A minőségi és mennyiségi pedagóguskinálat biztosítása

Bérek emelésére szükség van, de nem úgy, ahogy eddig. Elsősorban a fiatalokat és a minőségi munkát kell megcélozni egy hatékonyabb szerkezetben. A bérek emelése mindenképpen elkerülhetetlen, de úgy kell megtenni, hogy fenntartható legyen és a minőségjavulást szolgálja. Az OECD és egyéb közvélemény-kutatások is (Dolton et al., 2018) a pedagógusbérek átlagos megduplázását javasolják Magyarország számára, de nem mindenhol egyenlő mértékben.

- Már a Zöld könyv (Zöld könyv, 2008) is kiemelte a jelentőségét annak, hogy a kezdő pedagógusbéreknek nagyon nagy szerepük van a tehetséges fiatalok pályára vonzásában. A bérezésben az időbeli előmenetelnek kisebb súlyt kell adni a minőség javára. Ez az életpálya mentén a bérgörbe ellaposodását jelenti. Ugyanakkor, amennyiben a minőségi munka ezt megalapozza, lehetővé kell tenni, hogy gyorsabban is fel lehessen érni a bérskála viszonylag magas pontjára. A pályakezdekők béreinek emelésére opcionális javaslat a gyakornoki-pályakezdekő ösztöndíj (havi 100 ezer forint értékben). Ennek előnye, hogy nem bér jellegű kiadás, így kevésbé okozhat bértorlódást és ennek következtében további béremelési kényszert.
- Másrészt az innovatív, az intézmény munkájára is pozitívan ható pedagógusi tevékenységeket szükséges díjazni. Ehhez új, az osztálytermi tanulás-tanítás minőségét szolgáló tanárszerepek előtérbe helyezésére lenne szükség. Ezek a szerepek már a korábbi közoktatási stratégiai tervekben is ott voltak, de elsikkadtak vagy jelenlegi formájukban nem kielégítőek (pl. az ötéves innovátori mester pályázat bár népszerű, de nem világos még a hozzáadott értéke). Ilyen új szerep lehet az új típusú kutató-fejlesztő, aki az osztálytermi gyakorlatát kutatja, fejleszti tudományosan is megalapozott módon. Ahhoz, hogy ez valóra válhasson, új típusú pedagógusdoktori fokozatot lehetne bevezetni például az európai EdD mintájára, aminek nem egy tudományos diszciplína áll a középpontjában, hanem olyan gyakorlati problémák, amik az osztálytermi, iskolai, óvodai gyakorlatban, az intézményvezetés szintjén, vagy akár tananyagfejlesztés, oktatáspolitikai döntéshozatal szintjén merülnek fel. Az ezekre adott tudományosan megalapozott reflexió a gyakorlat minőségét javító problémamegoldó és innovatív szemléletet erősíti.

Ez átvezet a pedagógusképzés területére. A jelenlegi hierarchikus rendszer fokozatos megszüntetése érdekében itt is gyökeres átalakításokra van szükség.

- A pedagógusképzést úgy kellene átalakítani, hogy a kora gyermekkori szakaszban dolgozók egy más típusú, de a tanárképzéssel azonos idejű, presztízű és a bérezést tekintve azonos kimenetet jelentő képzést kapjanak. Ez alapján a már nagy hagyományokkal rendelkező gyógypedagógus-képzés az óvodapedagógus és tanítói képzéssel egységesen történne, közös kezdőszakasszal, ahonnan később lehet szétágaztatni a képzést a feladatok jellege szerint. A gyógypedagógia meg tudná termékenyíteni az óvodapedagógusi és tanítóképzést a gyermekek egyéni igényeire való fókuszálásával és fejlesztési tervének kialakításával, amit kiegészítene a csoportos technikák és csoportmunka erősítése is. A diszciplínákra építő tanárképzést is egységesíteni érdemes. A jelenlegi elképzelések szerint az egységes tanárképzés rövidebb lesz, ahol plusz egy év képzéssel lehet majd szakos gimnáziumi tanárként elhelyezkedni. A rövidebb idejű képzés nem jelentheti viszont a minőség csökkenését, ezért a képzés tartalmát és a gyakorlati képzés jellegét is korszerűsíteni kell. A kéttípusú pedagógusképzésnek, vagyis a korai szakaszra orientálódó és pszichológiai-neurológiai-innovációs alapú, valamint a diszciplínára épülő tanárképzésnek ugyanolyan rangot kell adni. Erre a garanciát leginkább az teremti meg, ha nagyobb hangsúly helyeződik a korszerű pedagógiai módszertani megoldásokra és lehetőség lesz új típusú, gyakorlati és kutatási központú doktori képzésre is.
- A hallgatók és a pályakezdekők mentorálása kiemelt fontosságú. Ehhez megfelelő minőségbiztosítás szükséges, felkészült partnerintézményekkel és erre szakosodott, és megfizetett mester/mentortanárokkal. A pedagógusképzésben résztvevő intézményekben egységes szabályokat kell érvényesíteni ezen a téren. Az ELTE már korábban is kidolgozott erre egy programot, ez jó kiindulópontot jelenthet. Az országos, minőségbiztosított pedagógusmentorálási program ele-

mei már részben rendelkezésre állnak, ezek összefésülése és megerősítése is történhet uniós forrásokból.

2. Komplex menedzsmentkapacitások biztosítása

Az olyan komplex, a globális hatásoktól sem érintetlen rendszereknek, mint az oktatásnak a menedzselése komplex tudást igényel. Érdemes lenne a korábbi oktatáspolitikai tevékenységeket is elemezni és a tanulságokat a javunkra fordítani. Például az 1993-ban a német mintára bevezetett közalkalmazotti törvény presztízst és biztonságot akart adni a pedagógusoknak, de éppen akkor betonozta be őket, amikor a gyorsan csökkenő tanulólétszám éppen egyfajta minőségi szűrést tehetett volna lehetővé. A 6-8 évfolyamos gimnáziumok egy jónak ítélt tradíció felélesztéseként akkor jöhettek létre, amikor éppen a tanulólétszám csökkenése miatt minden intézmény kereste a lehetőségét, hogy stabilizálja a pedagógusi létszámát, ezzel erősítve a rendszer szelektivitását. A 2002-es pedagógus-béremelés sem hozott tartós javulást, a bérek elinflálódtak. Ezekből a tapasztalatokból is kiindulva, a komplex menedzsmentkapacitások kiépítését az alábbi tényezők segítenék:

Egy mérethatékony és eredményes iskolahálózat kialakítása

- A béremelés, amennyiben nem párosul egy fenntartható, nem pazarló struktúrával, hamar erodálódik, mint ahogy a múltban is történt nemegyszer. Éppen ezért a béremelést, többek között, egy hatékony iskolahálózat kialakításának kell megelőznie vagy legalábbis kísérenie. A hatékonyabb iskolahálózat kialakításának már többször nekiálltak Magyarországon³, de a megvalósítás elakadt. Ellenérdekel pl. a helyi polgármester, akinek ez presztízvesztés, még akkor is, ha már nem az önkormányzat felel az iskoláért. A helyi iskolavezető félti a pozícióját, a pedagógusok az állásukat, a lakosok pedig nem szeretnék vegyülni másokkal, korábbi

3 „A mostani program szerint a kistérségi társulásokat kell támogatni inkább, és nem a kistéleplési normatívát növelni. Hangsúlyosan szerepel az is, hogy ahol csak egy négy- vagy hatosztályos iskola van, az csak egy 8 vagy 12 osztályos iskola tagintézményeként legyen képes működni. Aki ezzel szemben áll, az csak az igazgatói meg az igazgatóhelyettesi állásokat védi. A gyerekek ugyanott marad fizikailag. Viszont legalább lesz angoltanára is, mert ha tagintézményként működik, akkor úgy kell beosztani a munkát, hogy lehessen odautaztatni tanárt is, ha helyben nincs. Szóval nem a gyerekek érdekeit sérti, az biztos.” https://magyarnarancs.hu/belpol/csodalokozom_hogy_sikerult_ennyit_elerni_-_magyar_balint_lekoszono_oktatasi_miniszter-65582

rossz tapasztalatok alapján. Eddig a politikai költség vagy kockázat mindig felülírta az oktatási szerkezet hatékony átalakításának a programját. Viszont a portugál példa mutatja, hogy nem teljesen reménytelen egy ilyen kísérlet. Fontos, hogy a meglévő demográfiai és foglalkoztatási adatok alapján megfelelő akciótervek születhessenek, amiket a helyi döntéshozókkal és a lakossággal egy moderált társadalmi egyeztetésben lenne érdemes véglegesíteni.⁴ Ráadásul a digitális tanrend jóval közelebb hozta azokat a technikákat és megoldásokat az iskolához, melyekkel akár fizikai mozgás nélkül is biztosítható a magas színvonalú tanóra.

- A szülőkkel való kommunikáció is létfontosságú, amire van magyarországi pozitív példa: a hódmezővásárhelyi hasonló célú intézményhálózati átalakítást is megelőzte a szülők megfelelő tájékoztatása. Ennél még tovább is lehetne menni, és akár a tervezésbe is be lehetne vonni őket. A hatékony iskolahálózat kialakítása pilotszerűen is történhetne, két-három arra vállalkozó tankerülettel, akár uniós forrásokból, ahol az első szakaszban a közösség által jóváhagyott tervek készülnek el, utána pedig monitorozott és értékelt folyamatban – változásmenedzserek, trénerök és mediátorok segítségével – alakulna át a rendszer. Amennyiben sikeres, úgy az első fecske tankerületek később többletforrásokhoz juthatnának a többi tankerületben zajló folyamatok menedzselése fejében.
- Fontos lenne, hogy a pedagógusok megmozduljanak, mobilabbak legyenek. Nem fordulhat elő egy minőségközpontú rendszerben, hogy egy matematika-fizika tanár, akinek nincs kitöltve az órakerete, inkább „gyermekfelügyel” az iskolájában, mint hogy áttanítson a másik iskolába. Az áttanítás megoldható online oktatással, de ehhez megfelelő tantermekre és felszereltségre van szükség mindegyik intézményben. Megoldható utazással, amihez a pedagógusok akár szolgálati gépkocsit is igényelhetnének. És megoldható iskolabuszsal is, a tagiskola tanulói egy héten egy napra átutazhatnak a másik iskolába azokra az órákra, amikre nincs helyben pedagógus. Ezek csak ötletek, még valószínűleg számos ilyen kidolgozható, fontos,

hogy a helyi kontextus figyelembevételével az érdekeltek bevonásával lehessen sokféle megoldást alkalmazni.

Komplex információmenedzsment

- Ami szintén alapfeltétel, az a megfelelő tervezési kapacitás a döntési szinteken, megfelelő információkkal és az azokat megfelelően feldolgozó szakemberekkel. Minden tankerületnél kellene, hogy legyen olyan statisztikai-közgazdasági elemző terület/csoport, ahol a meglévő adatokból (demográfiai, foglalkoztatási, közlekedési, területi stb.), több évre előre kiszámolják az oktatás iránti helyi szükségletet és ehhez a megfelelő pedagóguskapacitást. A demográfiai adatok alapján meg lehet jósolni, hogy hol mennyi gyerek lesz, ebből mennyi a speciális nevelési igényű, hány pedagógus megy nyugdíjba, mennyi pedagógus van a rendszerben stb. Jelenleg sem a beosztott pedagógusok, sem az intézményvezetők vagy a tankerületek nem rendelkeznek megfelelő mennyiségű és minőségű információval ahhoz, hogy a maguk szintjén optimális döntéseket hozzanak. Így felerősödik a központi irányítás szerepe, amely távol a feladatellátástól és így a megfelelő információktól, nem lehet megfelelően hatékony. A különböző adatbázisokat (KIR, KRÉTA, egyéb tankerületi adatokra) harmonizálni kellene és érdemes lenne a hatékony pedagógusfoglalkoztatás szempontjait előtérbe helyezni. Az igazgatási, statisztikai és kutatási célra is alkalmas adatok és adatbázisok létrehozásához érdemes az OSAP statisztikai adatbázisok létrehozását kísérő protokollt érvényesíteni. Érdemes lehet egy olyan szakmai bizottságot felállítani, ahol egyaránt részt vesznek a KSH, a humánerőforrás-gazdálkodásért felelős tárcák és szervek (EMMI, OH, tankerület, ITM, Pénzügyminisztérium) képviselői, valamint kutatók.
- A cél az lenne, hogy a pedagógusfoglalkoztatás és annak pénzügyi vonzata transzparensen nyomon követhető legyen. Ehhez természetesen szükséges az intézmények számára, hogy az órakeret és tanárszükséglet közötti kapcsolat teljesíthető, kiszámítható és transzparens szabályozási rendszeren alapuljon.

⁴ Jelenleg Lettországból zajlik egy, az iskolahálózat racionalizálását megcélzó átfogó reform.

- A vezetőképzésben kiemelt szerepet kell biztosítani a korszerű információmenedzsmentnek (kutatási adatok értékelésének), valamint az érzelmi intelligencia fejlesztésének. A komplex menedzsmenttudás átadásában nemzetközi programokat és tapasztalatcseréket lehetne szervezni felsővezetők számára, akár szintén uniós forrásból.
- Megfontolandó lenne egy önálló oktatási tárca felállítása, de legalábbis fontos lenne, hogy a humán erőforrásért felelős tárca egy elemző statisztikai-közgazdasági elemző szakterülettel is fel legyen vértézve.

A komplexitás középpontjában változatlanul a gyerek áll

- Minden kutatás azt mutatja, hogy az első évek meghatározók egy gyermek fejlődését illetően. Ma Magyarországon éppen ez a korai szakasz számos szempontból (fenntartás, szabályozás stb.) meglehetősen széttörredezett. Párhuzamosan az egységes kora gyermekkori pedagógusképzés kialakításával, a kora gyermekkori szakaszban egy egységes stratégia alapján a szereplők közötti koordinációt, a megfelelő felelősségmegosztást és információáramlást is meg kell teremteni.
- A komplex menedzsment része az is, hogy a tartalmi szabályozás egyaránt figyelembe veszi a gyermekek igényeit és pszichikai jellemzőit, valamint a rendelkezésre álló erőforrásokat. Fontos, hogy a tantervfejlesztők és tankönyvírók csak pedagógiailag, módszertanilag és erőforrásilag megalapozott termékeket hozzanak létre, amiknek a bevezetését egy hosszabb pilot szakasz előzi meg. Minél több a tantárgy és minél extenzívebb a tartalom, annál több pedagógusra és tanórára van szükség, de itt természetes korlátot kell, hogy jelentsen az elérhető pedagógusok száma és minősége, valamint a gyerekek teherbírése.
- A hátrányos helyzetű vagy a speciális nevelési igényű gyermekek szükségleteire jobban reflektáló munkaerő-gazdálkodásra lenne szükség. Ehhez szükség lenne a meglévő normatívák átgondolására. A pszichológusi vagy gyógypedagógiai asszisztensi ellátottságot nem pusztán a gyereklétszám, de a fokozottan rászoruló gyermekek száma alapján kellene meghatározni. A gyógypeda-

gógiai asszisztensek számát növelni kellene, és nemcsak az SNI-s gyerekekhez kellene őket rendelni, hanem minden olyan intézménybe, ahol a hátrányos helyzetű tanulók aránya meghaladja a 10 százalékot. Ezenfelül biztosítani kellene a gyermekek jóllétéhez szükséges egyéb szakembereket is.

- A pedagógiai asszisztensek szerepe a rendszerben ma ambivalens, sok olyan példát látni, hogy ha nincs kemény minőségi kontroll és szabályozási korlát, akkor a rendszer velük helyettesíti a drágább pedagógusokat, ezzel komoly minőségromlást hozva a rendszerbe. Ezért a pedagógiai asszisztens esetében vagy kötelező legyen a pedagógiai asszisztensi OKJ-s végzettség, vagy foglalkoztatásba ágyazott képzés keretén belül kifejezetten a roma foglalkoztatást lehetne segíteni vele. A roma pedagógiai asszisztensek foglalkoztatását lehetne támogatni uniós forrásból.

3. A szakma presztízsének emelése

A megfelelő bérszint és hatékony struktúra önmagában a pedagógusszakma presztízsének növekedése nélkül nem indukál még feltétlenül pozitív változásokat a pedagógusellátottság terén. A presztízs-növeledést nem önmagában a béremelés garantálja, hanem az, ha ezzel együtt a pedagógust mint autonóm szakembert tiszteljük, ehhez pedig elsősorban a szakmai autonómiát kell növelni.

- A szakmai autonómia növelése egyben a tanítás szabadságát is jelenti. A portugáloknál a tananyag esetében most éppen azon dolgoznak, hogy 20-30 százalékos szabadságot is engedjenek. Nálunk ez egyrészt a tantárgyak megválasztásának iskolai szabadságát jelentené. Ez segítene abban, hogy valóban kompetenciaterületek fejlesztése történjen a tanulók aktív bevonásával. Ezenfelül pedig a tanároknak nagyobb szabadságot kell adni a saját tanításukban. Idetartozik még az intézményvezető nagyobb autonómiája is, ami mind szakmai, mind pénzügyi kérdésekben nagyobb teret biztosít számára, elsősorban a pedagógusok megfelelő motiválása és értékelése céljából.
- Ugyanígy a szakma presztízsét növeli, ha elismerve a munkájuk fontosságát és intenzív munkaterhelését, és magas stressz-szintjét, biztosítjuk a megfelelő kapacitást és időt az

egymás közti eszmegbeszélésekre, a szupervízióra, coachok és mentorok, pszichológus igénybevételére. Olyan új munkakörök kialakítására van szükség, amelyek egyaránt segítik a rászoruló gyermekeket és szüleiket, valamint a pedagógusokat.

Emellett át kellene alakítani a tanfelügyeleti rendszert egy támogató, intézményfejlesztést szem előtt tartó szervezetté. Ez egyben segítené az iskolákban meglévő kompetenciák és az intézményi autonómia szintje közötti egyensúlyt is ösztönző módon létrehozni. Egy ilyen rendszerben a jól teljesítő intézmények nagyobb autonómiához juthatnak, először a tananyagban, később akár pénzeszközök felhasználásában is. Az iskolák értékelése több lábon állna, részben az intézményi és pedagógusi önértékelésen, részben az OKM adatain és egyéb teljesítményadatokon, harmadrészt pedig a felkészült értékelők iskolalátogatásai alapján készült értékeléseken. A 2000-

ben elindított Comenius program vagy később az ÖMIP és IMIP (önkormányzati és intézményi minőségirányítási programok) ugyanezt a célt szolgálta, csak nem volt hozzá egy intézményértékelő és fejlesztő tanfelügyelet. Ennek a szervezetnek önálló rangot kellene kapnia, megfelelő szakember-kapacitással kell ellátni. Megfontolandó lehet az is, hogy ne a kormányhivatalok vagy az Oktatási Hivatal, hanem a parlament alá tartozzon.

A minőségbiztosítás másik pillére lehet a szakmai támogató rendszer, ami jelenleg is létezik a pedagógiai oktatási központok (POK-ok) révén, de kihasználtságuk nem tekinthető nagyoknak. A pedagógusképzők, POK-ok együttműködése az új pedagógus-szerepek kialakítását is segítheti, közös gyakorlatorientált kutató-fejlesztő tevékenységgel. Osztálytermi kutatást és innovációt segítő projektekkel lehet segíteni a folyamatot, akár uniós forrásból is.



A hatékony pedagógus-foglalkoztatás kérdései

Minden olyan társadalom, amelyik fontosnak tartja a humán erőforrás fejlesztését, kulcsszereplőnek tartja a pedagógust. Ugyanakkor a minőségi pedagógus hiánya, mint téma, már a kétezres évek elején felbukkant a nemzetközi szakirodalomban. Az OECD egy külön kötetet is szentelt a témának, aminek azt a címet adta, hogy *Számít a tanár* (Teacher matters, 2005). Már ekkor látszott, hogy egyre nagyobb az idősebb pedagógusok aránya a szakmában és egyre nagyobb gond a megfelelő utánpótlás biztosítása. Gondok vannak továbbá a pedagógusképzéssel, a pedagógusok iskolák közötti egyenlőtlen eloszlásával és a munkaterheléssel egyaránt.

Ebben a fejezetben azt mutatjuk be a nemzetközi szakirodalom alapján, hogy a tanítványainak teljesítményét szignifikánsan javítani tudó pedagógusok hatása a gazdaságra nagyon is mérhető, éppen ezért fontos, hogy rendelkezésre álljanak megfelelő számban és minőségben. Ennek eléréséhez önmagában a béremelés nem elég, az is fontos, hogy a pedagógusfoglalkoztatás és bérezés egy hatékony struktúrában történjen (pl. racionális iskolahálózat), és hogy a szakma presztízse növekedjen. Ez utóbbi nem egyenes következménye a béremelésnek, sokkal inkább összefügg más tényezőkkel, például a szakmai autonómia kérdésével.

A „jó pedagógus” gazdasági hatása

Azt, hogy a pedagógus a kulcsa az oktatás eredményességének, több kutatás is bizonyította (Hanushek, 2010, Barber és Mourshed, 2007, Teacher matters, 2005). Ezen a területen, az eredménycentrikus tanárpolitika tudományos megalapozásával Eric Hanushek és kollégái tevékenykednek a leglátványosabban. Ott, ahol mérik a tanulók teljesítményét, rendre feltűnik, hogy bizonyos tanárok jóval nagyobb teljesítményjavulást érnek el a diákok körében, mint mások. Az egyik osztályban akár egy év alatt két évre való fejlődést találnak, míg a másokban csak fél évre valót.

A pedagógusi minőség gazdasági hatása

Hanushek és társai a tanulói kompetenciák fejlődéséhez kötik a tanári minőséget, a pedagógiai hozzáadott értéket pedig számszerűsítik, méghozzá a jobb kompetenciájú tanulók várható keresetével. Az ő adataik szerint így, egy 20 fős osztályban tanító tanár, amennyiben egy szórásnyival magasabb az eredményessége az átlagnál (a tanulói eredményességben mérve), akkor a tanulónak várható jövedelme alapján mintegy 400 000 dollár határnyereséget termel. Másképpen is megfogalmazzák ezt, vagyis ha az alsó 5-8 százalékban található kevésbé jól teljesítő pedagógusokat átlagos eredményességű tanárokkra cserélnék le, ez az USA-t felrepítené a matematikai és természettudományos PISA-rangsor eleje közelébe, jelenértéken 100 000 milliárd dollárt termelve. A PIAAC felnőttírásbeliség-vizsgálat adatai alapján pedig össze tudták hasonlítani a PISA-ban mért tanulói kompetenciákat a szüleik, a pedagógusok és a népesség kompetenciáival. Ökonometriai számításai szerint szignifikáns összefüggést találtak a pedagógusok és a tanulók kompetenciái között. Összevetve a pedagógusok és a teljes népesség bérét és kompetenciáit, az is látható, hogy ott magasabb a pedagógusok kompetenciája, ahol a relatív bérük is magasabb. De ez nem jelent oksági összefüggést, hiszen ez a kapcsolat hosszú évtizedek rekrutációs politikájának az eredménye.

Forrás: Hanushek, 2010 és Hanushek et al., 2018.

Pedagógusbérek, eredményesség és hatékonyság

Számos – a tanári hatékonyságot firtató – kutatás központi kérdése, vajon hogyan mérhető a tanári minőség. Több kutatás azt mutatja, hogy az olyan egyszerűen mérhető tanári teljesítményindikátoroknak, mint az egyetemi diploma, a tanításban eltöltött idő, a bér vagy a tanártovábbképzés és a tanulók teljesítménye között nincs mérhető kapcsolat. Ami úgy tűnik, mégis számít, az a tanítási gyakorlat első három éve, ugyanis kutatási eredmények alapján tudható, hogy ebben az időszakban alakul ki és stabilizálódik a tanítási affinitás és attitűd, valamint a pedagógiai eszköztár, ami hosszú távon meghatározza a pedagógusi munka minőségét. Ám arról, hogy a képzésben elért tudást hogyan lehet egy indukciós szakasz vagy mentorálás beépítésével valóban dinamizálni, még nincsenek robusztus kutatási eredmények (Hanushek, 2010). A dilemma az, hogy hogyan kössük a tanári bérezést, visszajelzést a teljesítményhez. Az eredményes vagy hatékony tanári kompetenciák nehezen azonosíthatók és mérhetőek, másrészt viszont a pedagógusok mint közszolgák tapasztalathoz és végzettséghez kötött fizetési rendszere megakadályozza, hogy a valós teljesítményhez viszonyítva differenciáljanak benne (Hanushek, 2010).

A CRELL technikai jelentése (JRC Technical Report, 2015) – mely alapján a pedagógusbéreket próbálják nemzetközi viszonylatban elemezni – kifejti,

hogy egyelőre nem bizonyítható, hogy az oktatásra szánt (egy tanulóra jutó) kiadások vagy a tanárbérek szintje (nemzetközi összevetésben) és a tanulói eredményesség (legjobban teljesítők aránya, PISA) között egyértelmű összefüggés lenne. Ez az anyag is kifejti, hogy a pedagógusbérekéről nincsenek megfelelő minőségű és mélységű adatok, mint pl. a különböző fokozatok közötti különbségekről és a bérek pontos megoszlásáról. Nem találtak korrelációt az osztályméret és az eredményesség között. Az elemzők arra figyelmeztetnek, hogy ez ugyan csak a korreláció és nem az oksági összefüggés hiányát mutatja, mégis arra utalhat, hogy önmagában a tanulói csoportok méretének csökkentése nem vezet jobb eredményekhez (viszont meglehetősen drága). Ugyanakkor erős korreláció van a tanulói teljesítmény és a tantervi autonómia, a társadalmi befogadás és a pedagógusbér/egy főre eső GDP aránya közt (Training and Education Monitor, 2018). Összességében sok tényező függvénye, hogy az oktatásra szánt összegek hogyan hasznosulnak.

A mérethatékonyság javítása csökkentheti a szükséges pedagóguslétszámot, ami lehetővé teheti egy alacsonyabb jövedelmű ország számára is a pedagógusbérek szignifikáns növelését. Portugália iskolahálózatának racionalizálásával növelte iskolai méretét, viszont csökkentette a fajlagos pedagógusigényét, ezért jelentősen emelni tudta a pedagógusok kezdőbérét, az átlagos pedagógusfizetés pedig eléri a diplomások bérének majdnem a másfélszeresét (Education at a Glance, 2020).

Karrier- vagy pozícióalapú pedagógusfoglalkoztatás

A pedagógusok leginkább állami alkalmazottak, így esetükben a hatékony béreket nem a piac, hanem az állam próbálja különböző eszközökkel biztosítani. Alapvetően karrier- vagy pozícióalapú pedagógusfoglalkoztatásról beszélhetünk. Karrieralapú rendszerek találhatók a kontinentális európai országokban, ahol fiatalok és alacsonyabb bérrel, de viszonylag magas belépési küszöb (végzettség, közszolgálati vizsga, alkalmasság stb.) mellett kezdik hivatásukat a pedagógusok. Jellemző, hogy a lemorzsolódás alacsony és a foglalkoztatás biztonsága erős. Ebben a rendszerben a kezdeti minőségi elvárások után már kevésbé van lehetőség finomhangolásra, ezért itt a kezdeti pedagógusképzés színvonalán sok múlik, valamint azon is, hogy az iskolavezetés mennyire autonóm és tud érvényesíteni minőségi szempontokat. Pozícióalapú pedagógusfoglalkoztatást találhatunk az angolszás országokban, ahol magasabb kezdőbérek vannak, mint a karrier alapú rendszerben, de a pozícióért versenyeznek a pedagógusok. Ezekben a rendszerekben nehezebb toborozni jó minőségű pedagógusokat, hiszen a versenyszféra itt valóban vetélytárs, miután a közszolgálati előmeneteli biztonság itt nem eleme a rendszernek. Ez a rendszer rugalmas ugyan, de csak megfelelően magas bérekkel tudja biztosítani a pedagógusellátást.

Forrás: Teachers matter, 2005.

Kisebb osztályméret, nagyobb hatékonyság?

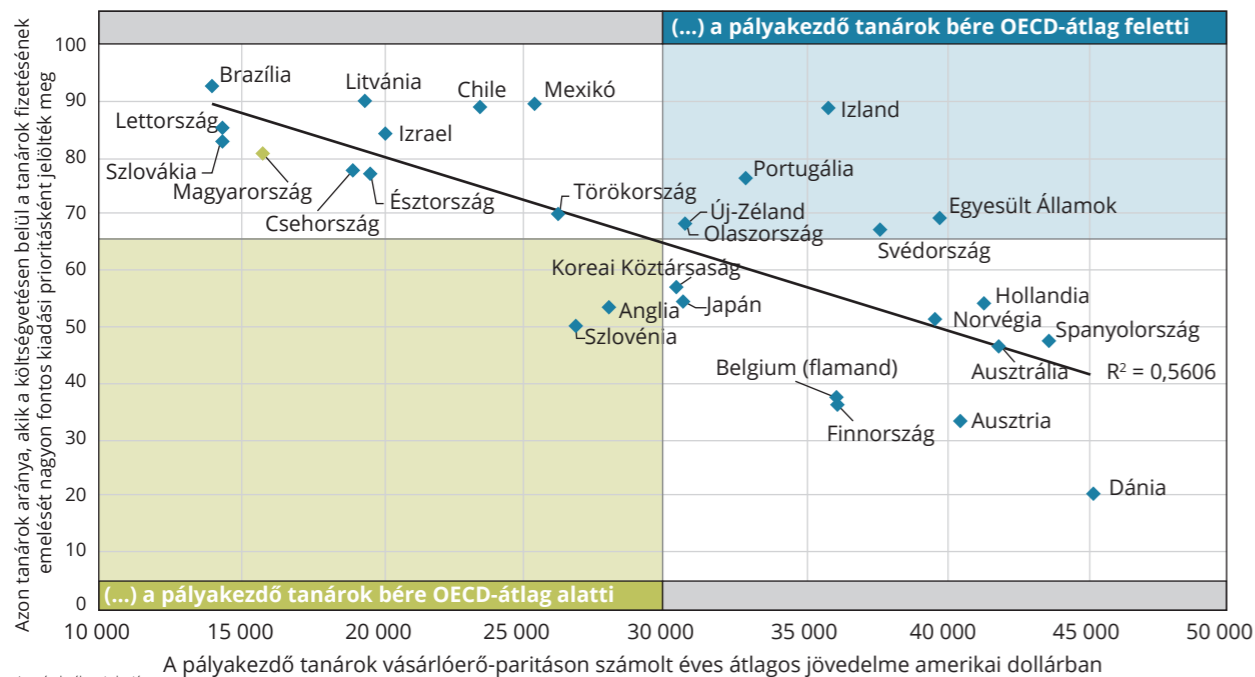
Rendre felmerül, hogy a kisebb osztályméret hatékonyabb, mert a pedagógus jobban oda tud figyelni a tanulóira, akik ezáltal jobban fejlődnek. Ugyanakkor kísérleti és kvázikísérleti kutatások azt mutatják, a kisebb osztályméret csak akkor jelent pozitív hatást, ha rendelkezésre állnak megfelelő minőségben és mennyiségben a pedagógusok, és ha az osztályokba a tanulók véletlenszerűen kerülnek. Viszont még így sincs hatása a kisebb méretnek, ha a pedagógusi magatartás nem vált át a kisebb mérethez illeszkedő módozatba. Fontos azt is leszögezni, hogy az osztályméretet nem szabad keverni az egy pedagógusra jutó tanuló mutatóval, ez utóbbi inkább azt mutatja, mennyi erőforrást használ a rendszer, mennyire drága vagy olcsó. De még ha minden egybevág, akkor is a kisebb osztályméret által elért hatás viszonylag kicsi, viszont ez a fajta méretcsökkenés nagyon sokba kerül.

Forrás: Ehrenberg et al. (2001)

A fentebbi mutatók mellett érdemes megvizsgálni a pedagógusok hatékonyságát és eredményességét illető önképét és helyzetértékelését is. A fejlett országokban a tanítás és tanulás formális kereteinek az elmúlt évtizedekben végbemenő jelentős változásai (decentralizáció vagy centralizáció, tantervi hangsúlyváltozások, a technológiai eszközök

integrálása az oktatásba, a sajátos nevelési igényű vagy eltérő etnikai háttérű tanulók integrációja stb.) mind kihívások elé állítják a pedagógusokat, és a tanári hivatás gyakran az élethosszig tartó tanulás kontextusában jelenik meg, a hatékony pedagógus képéhez pedig hozzákapcsolódik a szakmai tudás és kompetenciák folyamatos fejlesztésének igénye.

1. ábra. Összefüggés a tanárok fizetése és a pedagógus-béremelés kiadási prioritásként való megjelenése között



A tanárok válasza alapján.
Az ábra Y tengelyén azon tanárok aránya szerepel, akik a költségvetés 5%-os emelése esetén nagyon fontos kiadási prioritásként tartják a tanárok munkabérének emelését.
Az ábrán csak azok az oktatási rendszerek szerepelnek, ahol a vizsgált változókra vonatkozó adatok rendelkezésre állnak.
Az OECD-országok átlaga a vizsgálatban részt vevő OECD-országok átlagát jelenti, de az átlagba adathiány miatt nem számították be Kanada (Alberta tartomány), Belgium, Kolumbia és Franciaország adatait.
Forrás: OECD, TALIS 2018 Database, Table 1.3.66 és Education at a Glance (OECD 2018) Table D3.1a.

Forrás: TALIS 2018 (2019), 13. ábra.

A legfrissebb TALIS-felmérés során az OECD-országok pedagógusainak mégis körülbelül kétharmada a tanári bér emelését, valamint az osztálylétszámok csökkentését tartja a legfontosabbnak.

Emellett a pedagógusok körülbelül fele prioritásként kezelné az adminisztratív terhek csökkentését és az iskola infrastruktúrájának fejlesztését. Érdeemes viszont hangsúlyozni, hogy minél magasabb egy országban a tanárok kezdő fizetése, annál kisebb arányban jelölik meg fontos prioritásként a béremelést az oktatási kiadások között (lásd 1. ábra).

A tanári szakma csökkenő vonzereje

Tekintettel arra, hogy mekkora gazdasági potenciál rejlik abban, hogy a legjobbakat sikerül pedagógusnak megnyerni, meglehetősen aggasztó, hogy a tanári szakma presztízse sok helyen jelentősen romlott.

Bár vannak országok, ahol magas színvonalon és mennyiségben tudják a pedagógusokat biztosítani, de még számukra is komoly kihívást jelent a globális kihívások mentén átalakuló világra való hatékony válaszok adása. Közben olyan országokban is, mint a volt szocialista országok, ahol ez hagyományosan nem volt jelen, a viszonylagos tanárhiányt felváltotta először a némely szegmensekben meglévő hiány, majd az általános minőségi problémák, és ezen országoknak ma már sokszor komoly általános mennyiségi hiánnyal is szembe kell nézniük.

Az Európai Unió is felhívja a figyelmet arra, hogy a tanári szakma sokat veszített vonzerejéből, különösen a fiúk számára, ezért egyre nagyobb gond a tanári álláshelyek betöltése. Az unióban a tanárok közt a harminc év alattiak aránya csak 7% és a mintegy 6 millió pedagógusnak a 72 százaléka nő. Az európai iskolák több mint egyharmada tanárhiánnyal küzd és a pedagógusok 81 százaléka érzi úgy, hogy nincs megbecsülve a szakmája. Ugyanakkor több felmérés is azt mutatta, hogy a tanári szakma presztízse több tényezőtől is függ, és ebben a bér csak az egyik, és nem is játszik feltétlenül kiemelkedő szerepet. Jóval inkább hatnak a tanári presztízszre a nemzeti kulturális percepciók, többek között hogy hogyan tekintenek a tudásra vagy a nőkre egy adott társadalomban (Katsarova, 2020). Hagyományosan magas presztízssű a pedagógusszakma az ázsiai országokban, ahol sokan is választják elsőként ezt a pályát. Latin-Amerikában ennek az ellenkezője igaz. Ugyanakkor Portugáliában vagy Magyarországon annak ellenére választják relatíve sokan elsőként a tanári pályát, hogy annak társadalmi meg-

becsültsége alacsony. Az angolszász országokban pedig bár magas a megbecsültsége a pedagógusszakmának, mégis kevesebben választják elsőként azt (OECD, 2019).

A tanári pálya presztízse a globális tanári státuszindex alapján

Arra, hogy a szakma presztízse nem pusztán a bérezéstől függ, bár ez utóbbi fontos alkotóeleme, egy érdekes nemzetközi kísérlet is rámutatott. A Varkey Alapítvány arra vállalkozott, hogy világviszonylatban méri meg a pedagógusok státuszát (Dolton et al., 2018). A globális tanári státuszindex kialakításához több országban végeztek kérdőíves kutatást a lakosság és a pedagógusok körében. Ez alapján vannak országok, ahol a tanár megbecsült professzió, sőt e szakma presztízse növekszik, míg máshol éppen fordítva. Sajnos Magyarország e második csoportba tartozik: benne van abban a 10 országban, ahol az összetett mérőszám alapján a legkevésbé becsülik a pedagógusi szakmát (lásd 1. táblázat).

1. táblázat

Az első tíz ország, ahol a legjobban és ahol a legkevésbé becsülik a pedagógust

	A legjobban értékeli	A legalacsonyabban értékeli
1.	Kína	Brazília
2.	Malajzia	Izrael
3.	Tajvan	Olaszország
4.	Oroszország	Ghána
5.	Indonézia	Argentína
6.	Dél-Korea	Cseh Köztársaság
7.	Törökország	Magyarország
8.	India	Uganda
9.	Új-Zéland	Spanyolország
10.	Szingapúr	Kolumbia

Forrás: Dolton et al., 2018

Tovább rontja a helyzetet az, hogy míg az országok többségében a tanárok többre tartják a szakmájukat, mint a helyi társadalom, addig nálunk ez éppen fordítva van. **Habár általánosan alacsony a pedagógusi pálya presztízse a társadalom szemében, de Magyarországon a közvéleményhez képest a pedagógusok még alacsonyabban tartják a szakmájuk presztízst.** Itt olyan országokkal osztozunk, mint Portugália, Spanyolország,

Franciaország és az USA. Az oktatási rendszer szereplőinek erős benyomásai és szilárd képzetek vannak a rendszer hierarchikus jellegéről is. Például (Panama és az Egyesült Királyság után) nálunk a harmadik legnagyobb az aránya azoknak az intézményvezetőknek, akik szerint az általános iskolai tanárnak jóval kisebb a presztízse, mint a középiskolainak. Az index más kapcsolódó adatokkal együtt és más kutatásokkal összhangban jelzi, hogy a tanári presztízsz és a tanulói teljesítmények között van érdemi összefüggés, ugyanakkor a tanári presztízsz és a fizetés közötti összefüggés ennél gyengébb. Vagyis a tanári presztízsznek csak egyik eleme a fizetés, de sok más elem is hat rá (pl. a tanári szakma autonómiája, társadalmi megítélése).

A fent említett presztízskutatás alapján negatív kép rajzolódik ki a magyar oktatási helyzetről: **az oktatás minőségének (amire külön rákérdeztek a tanári presztízsz mellett) társadalmi megítélése nálunk az egyik legalacsonyabb; egy tízes skálán átlagosan öt alatti értéket Magyarországon kívül csak Egyiptom, Brazília, Peru és Törökország⁵ ért el. Brazília és Peru után Magyarországon bátorítanak legkevésbé az emberek a gyerekeiket, hogy tanárok legyenek.** Általában igaz, hogy mindenhol a közvélemény több fizetést adna a pedagógusoknak, mint amennyit valójában kapnak. Ez nálunk is így van, ráadásul egyaránt duplázná a tanári fizetéseket a közvélemény és a pedagógusok is. Magyarországon a pedagógusok munkaterhelését mind a közvélemény, mind a pedagógusok többre tartják, mint heti 40 óra, de a közvéleményé alatta van a pedagógusokénak (45 óra vs. 50 óra). Érdekes módon a nemzetközi adatok alapján úgy tűnik, hogy minél jobb a tanulói teljesítmény, annál kevésbé, és minél rosszabb, annál inkább emelkedik azok aránya, akik a pedagógusok fizetését a tanulói eredményességhez kötnék. Az így kialakuló kép megerősíti a többi háttéranyagból is kirajzolódó képet. A magyar lakosság szerint is többet kellene keresniük a pedagógusoknak, ugyanakkor az oktatás minőségéről általában nagyon rossz a közvélekedés, ami viszont nem csak a pedagógustársadalom, hanem a szakmapolitika negatív megítélését is jelezheti.

⁵ Törökország kissé kilóg a sorból, miközben magas a pedagógusok társadalmi presztízse, az oktatás minőségét mégsem tartják jónak.

⁶ A pedagógusok bérei elmaradnak a hasonló végzettségűek bééréhez képest, az egyetemi diplomával rendelkezők béérének 72-94 százalékát keresik. Ezen a területen Európában különösen lemaradnak a volt szocialista országok.

A szakmaválasztás motivációi, szakmai fejlődés, elégedettség

A pedagógusszakma választásának egyik legfőbb motivációja az OECD-országokban az, hogy a tanítás segítségével befolyásolhatják a fiatalok jövőjét; a tanárok több mint 90%-a jelölte ezt „viszonylag fontosnak” vagy „nagyon fontosnak” a négyfokú skálán. A fejlett gazdaságú országokban és hazánkban is a tanárok négyötöde számára meghatározó aspektus volt, hogy a tanári hivatás segítségével a társadalom hasznos tagjává tudnak válni. Azokban az országokban, ahol a tanárok szerint hivatásuk társadalmi megítélése jobb, ott a felsőoktatási felvételikor átlagosan nagyobb arányban jelölik meg első helyen a tanári szakot (OECD, 2019). A legjobb képességű fiatalok pedagógusi pályára vonzásában Finnország a legsikeresebb. Máshol, főleg ahol a szakképzés is elterjedt, más diplomás területekről is bekerülhetnek az iskolákba szakemberek (Dánia, Németország, Szlovákia, Svédország). A fiatal pályakezdők pályán tartását biztosítja, hogy az európai országok kétharmadában van bevezető – a gyakornoki időszakot és a pályakezdő első 3-5 évet magában foglaló – indukciós szakasz mentorálással (Teaching careers in the EU, 2020).

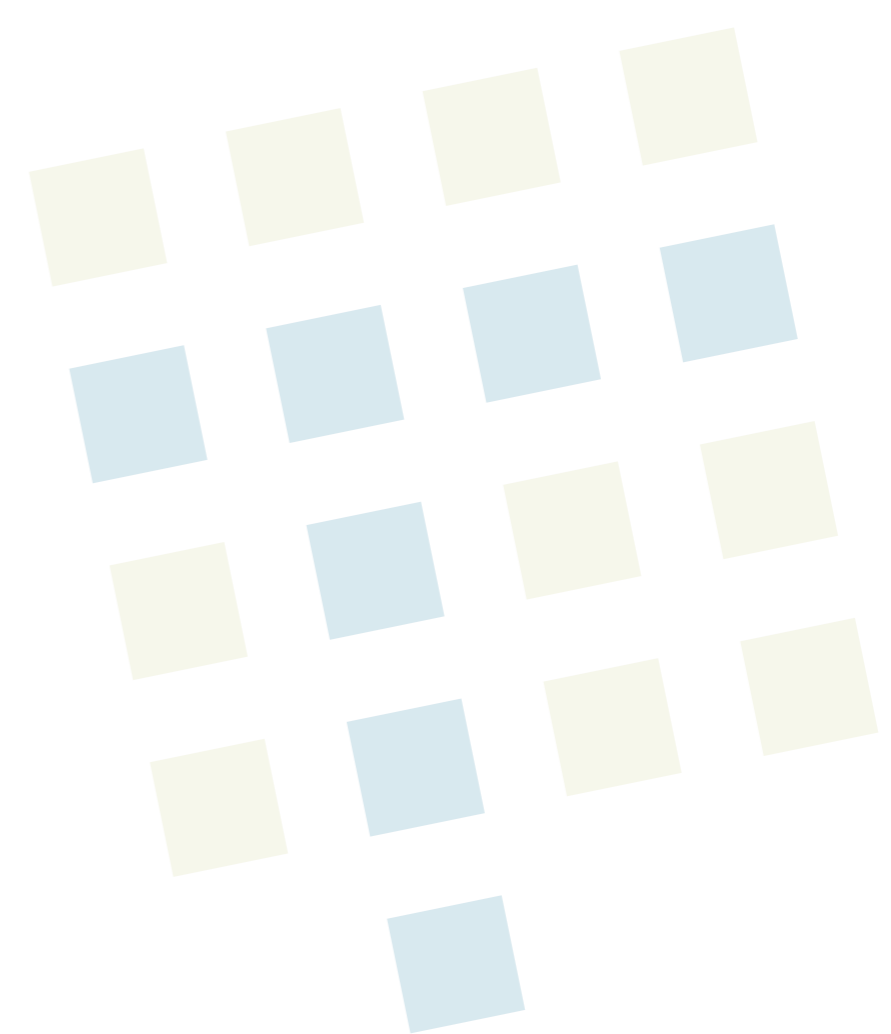
Az OECD-országokban a tanároknak átlagosan 94,5 százaléka vett részt szakmai továbbképzésen a kérdőíves felmérést megelőző egy év során a TALIS-eredmények alapján (OECD, 2019). Európában az országok felében kötelező a pedagógusok számára a továbbképzés, de gyakran nincs harmóniában a képzési kínálat a képzési igényekkel. A tantárgyi területekhez kapcsolódó, valamint a tanulói teljesítményértékelésekhez kapcsolódó képzésekből nem volt hiány. Ugyanakkor az OECD-országokban az 5-8. évfolyamon tanító tanárok leginkább a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásával, az információs és kommunikációs technológiák tanítási célú felhasználásával, valamint a multikulturális környezetben való tanítással kapcsolatban érzik a szakmai fejlődés szükségességét (OECD, 2019).

Habár az alsóközépfokon tanító tanároknak csak 39 százaléka volt elégedett a fizetésével⁶, de a nagy többség (90%) összességében mégis elégedett a munkájával, és négyötöd újra ezt a szakmát választaná, bár itt elég nagy a szórás az országok közt.

A munkakörülmények és a munkahelyi klíma, a tanári együttműködési lehetőségek nagyban befolyásolják az elégedettséget (Education at a Glance, 2020).

Az Európa Tanács és az Európai Bizottság legfrissebb, oktatással és a pedagóguspolitikával foglalkozó ajánlásai a következő területeket jelölik meg mint hatékony beavatkozási pontokat: pedagógusképzés, pedagógus-továbbképzés, munkakörülmények és életpálya-kilátások (Council conclusions..., 2020). Különösen nagy figyelmet kellene szentelni a pályakezdő pedagógusok első éveire, megfelelő segítséggel és mentorálással kell ellátni őket, hogy

megkönnyítsék számukra a pályára állást. Arra is felhívják a figyelmet, hogy miközben a tanárok bére jelentősen elmarad a diplomások bérértől, addig a terhek és az elvárások folyamatosan nőnek. A munkájuk amúgy is elég összetett, de gyakran túlzott adminisztrációval is terhelik őket, nem beszélve azokról a nehézségekről, melyeket a világiárvány eredményeképpen a digitális oktatási átállás okozott. A pedagógusi szerep megváltozott, az izolált, korlátozott egyszemélyes tanítás helyett a tanításban résztvevő szakmák közötti kollaborációra és diverzifikált karrierutakra van szükség.



A magyar oktatás a nemzetközi adatok tükrében

Ebben a fejezetben a nemzetközi adatok és szakirodalom alapján azt járjuk körül, hogy nemzetközi összehasonlításban mennyire hatékony és eredményes a magyar közoktatás, elsősorban a pedagógusfoglalkoztatás és bérek szempontjából. A magyar pedagógus túlterhelt (TALIS), alulfizetett (OECD, EAG) és a szakma presztízse is alacsony. Módszertani kultúráját tekintve inkább zárt és ismeretközpontú, nem a tanulók képességfejlesztése áll a középpontban. A hatékony foglalkoztatás egyik legnagyobb akadálya a pazarló iskolaszervezet és iskolahálózat. A szükséges átalakítás járhat nézeteltérésekkel, de Portugália példája mutatja, hogy ezek kezelhetők.

Pedagógusbérek és munkaterhelés

Az egy tanulóra jutó kiadásokat tekintve Magyarország jóval az OECD-átlag alatt van (6700 USD szemben a 10 000 USD körüli átlaggal).⁷ A GDP-hez viszonyított kiadás is alatta marad az OECD- vagy EU-s átlagnak: felsőoktatással együtt az OECD-átlag 5%, Magyarországon ez 4%, felsőoktatás nélkül az OECD-átlag 3,5%, Magyarországon 3% alatt, habár 2012-höz viszonyítva kismértékű növekedés tapasztalható.⁸ Az állami költségvetésben az oktatás aránya nálunk a negyedik legalacsonyabb (OECD 10% felett, Magyarország 8% alatt),⁹ bár növekedés tapasztalható 2012 óta. **A tanári fizetések Magyarországon a legalacsonyabbak a legalább 15 évet tanító tanárok esetében** (Education at a Glance, 2020).

Az egy pedagógusra jutó tanítási idő átlag körüli, de az óvoda esetén átlag feletti.¹⁰ Az éves kötelező tanórák száma és az egy pedagógusra jutó tanulók tekintetében látszólag kedvezők az arányok, de ezek a mutatók nem vezetnek alacsonyabb magyarországi terheléshez: a PISA-adatok szerint a magyar tanulók összességében több órát tanulnak az iskolában és otthon, mint társaik, ami nem lehet független a nagyobb tananyagmennyiség tanítási kényszerétől. Az alacsonyabb kötelező iskolai óraszám a nagyobb tananyagmennyiséggel együtt pedig kevésbé kreatív, inkább „magolós” tanulási gyakorlathoz vezethet (Csüllög et al., 2014). Az egy pedagógusra jutó tanulók aránya sem magas, de ez a mutató kevéssé az adott pedagógusok terhelését mutatja, hiszen az leginkább az osztálymérettől és csoportméretektől, valamint az elvégzett munka mennyiségétől függ. Ha a pedagógusoknak a tanításon kívül is sok a dolguk, valamint a tananyag nagyon zsúfolt, akkor a pedagógusok – mint kutatásunk adatai is mutatják (lásd később) – nagyon leterheltek. Ezenfelül a stressz szintje is befolyásolja a munkaterhelést. Az alacsony egy pedagógusra jutó tanulói létszám inkább a rendszer pazarlását mutatja, vagyis a magyar rendszer nemzetközi összehasonlításban az átlagosnál több pedagógust használ, és ezt leginkább azért teheti, mert olcsó a tanári munkaerő (a rendszer hatékonyságáról lásd később).

Az Eurydice *Teachers in Europe* című kiadványa (European Commission/EACEA/Eurydice, 2020) a pedagógusokról közöl érdekes összehasonlító adatokat Európában. Ez alapján a magyarországi pedagógusok esetén azt láthatjuk, hogy a nyugdíjkorhatár nálunk alacsonyabb, mint máshol, de a tanóráterhelés a legnagyobb. A kötet első fejezetének 8. ábrája bemutatja, hogy országonként mennyi a kötelező munkaidő, abból mennyit kell az iskola épületén belül tölteni és mennyi a kötelező tanórák száma. **A kötelező tanórák száma Magyarországon 22 és 26 óra között mozog. Ilyen nagy sávot egy ország sem adott meg, ráadásul a magyar alsó érték is a magasabbak közé**

⁷ Education at a Glance, 2020, C1.1. ábra

⁸ Uo. C2.2. ábra

⁹ Uo. C4.1. ábra

¹⁰ Uo. D.2. ábra

tartozik. Ami még feltűnő, hogy kevés ország határozza meg mind a három időkeretet, de ahol ez így van, mindenütt kevesebb az elvárt érték (lásd 2. táblázat).

2. táblázat

A pedagógusok előírt munkaterhelése néhány európai országban (óra)

	Munka-idő	Iskolában töltött idő	Kötelező tanórák száma
Ausztria	40	..	17-18
Bulgária	..	40	16-19
Csehország	40	..	17
Dánia	37
Egyesült Királyság	..	32	..
Finnország	..	21	14-17
Görögország	30	30	23
Lengyelország	40
Luxemburg	40	24	22
Magyarország	40	32	22-26
Németország	40	..	17
Norvégia	38	31	18
Portugália	35	24	22
Románia	40	..	18
Spanyolország	38	30	18-21
Szlovákia	38	..	17

Forrás: European Commission/EACEA/Eurydice, 2020

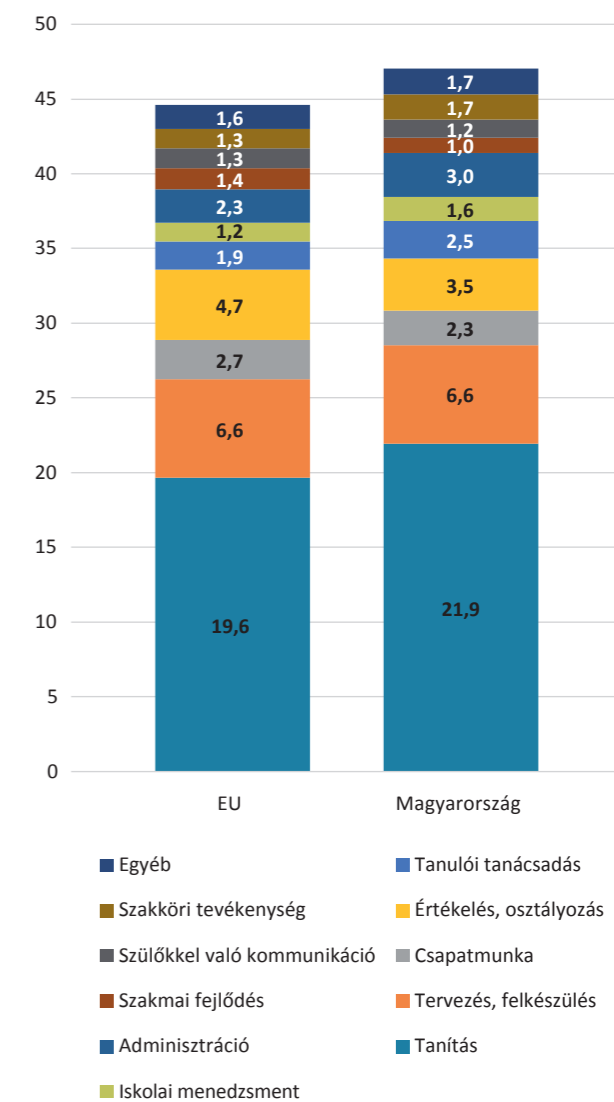
A TALIS 2018-as, az általános iskolai tanárok helyzetét feltáró vizsgálata megerősíti a fentieket: a heti munkaterhelés a magyarországi pedagógusok esetén nagyobb, mint az uniós átlag. Ráadásul arányai-ban többet fordítanak a tanításra, kontaktórákra és adminisztrációra, míg az **átlagos európai általános iskolai tanár több időt fordíthat a szakmai-mi-nőség munkát garantáló szakmai fejlődésre, tanórai felkészülésre és tanulói értékelésre, csapatmunkára** (lásd 2. ábra).

Sok országban jóval több pedagógusszerep és -modell létezik, mint Magyarországon. A vezetők jellemzően többet foglalkoznak továbbképzési tervekkel, és míg Magyarországon nincs, addig az Európai Unióban több országban van fizetett tanulmányi szabadság a pedagógusok számára a továbbkép-

¹¹ European Commission/EACEA/Eurydice, 2020), 6.3. ábra.

zésük idejére (Magyarországon a továbbképzések leginkább az uniós programokban valósulnak meg a tanítással párhuzamosan). Ezek után nem meglepő, hogy a stressz szintje a portugál és az egyesült királyságbeli pedagógusok után a magyar pedagógusoknál a legnagyobb. A nemzetközi adatok azt mutatják, hogy minél inkább értékeléshez kötött a továbbmenetel az életpályán, annál nagyobb a stressz szintje.¹¹ A pedagógusok eredményes munkáját segíti, ha szakmai szabadságot kapnak és innovatori vagy kutatói szerepben is kipróbálhatják magukat (PISA in Focus, 2012).

2. ábra. Munkaterhelés a TALIS-adatok alapján, óra, EU- és magyar átlag, általános iskolai tanárok, 2018



Forrás: TALIS 2018 adatbázis, OECD

Módszertani kultúra a TALIS 2018 adatok alapján

Ma Magyarországon a pályakezdő és fiatal pedagógusok kompetenciái elmaradnak idősebb kollegáiktól. Az OECD TALIS nemzetközi tanárvizsgálatának magyar vonatkozó adatai azt mutatják, hogy paradox módon éppen az idősebbek a korszerűbbek (Hermann, 2009b). A fiatalabb pedagógusok – egyes kutatások szerint – tájékozatlanabbak a nemzetközi tanulói teljesítménymérések eredményeit tekintve, mint idősebb kollégáik (Lannert, 2012). Az alacsony bér és presztízs egyre kevesebb, és ami a lényeg, egyre kevésbé felkészült fiatalokat vonz a pedagógusképzésbe. A pályára kerülés több pontján is (pedagógusképzésbe jelentkezés, elhelyezkedés és a végzés utáni pár évben a pályán maradás) negatív szelekciós hatás működik. A kisebb életkereset-elvárással rendelkezők maradnak inkább a pályán, akikre jellemző, hogy a felsőoktatásba alacsonyabb pontszámmal kerültek be és kevésbé versenyképes szakokon végeztek (Varga, 2007). A pedagógusképzésben a Klebelsberg Képzési Ösztöndíj Program átmenetileg növelte a jelentkezők számát, mint ahogy a gyógypedagógus-képzésben is emelték a keretszámokat, ugyanakkor 2020-ban rekord alacsony számban jelentkeztek hallgatók pedagógusnak és gyógypedagógusnak.¹²

Nem elég nyitott a pedagógustársadalom. Ez a fajta ambivalencia felfedezhető abban is, hogy mit tartanak a pedagógusok az iskola feladatának. Az iskola feladatai közt a pedagógusok és oktatási szakértők a legfontosabbnak a gondolkodás és értelem fejlesztését¹³, az egyéni képességek fejlesztését tekintik, ugyanakkor a mai társadalomba való beilleszkedéshez szükséges elemeket egyáltalán nem tekintik fontosnak az iskolában: a versenyszellem és a fogyasztói tudatosság erősítését, a játékot, az állampolgári nevelést mint iskolai feladatot a pedagógusok és szakértők egyaránt hátra sorolták. Az innováció, kreativitás és verseny nem jellemző a magyar iskolákra (Lannert, 2012). A pedagógus saját tevékenységére való reflexivitásának kialakulását sok országban az segíti elő, hogy a pedagógusképzést erőteljesen dúsítják kutatási elemekkel. Magyarországon nemzetközi összehasonlításban is nagyon

alacsony arányú a kutatásban részt vevő tanárok aránya, de a pályakezdő pedagógusok egyéb, a pedagógiai munkát fejlesztő tevékenységekben is, mint a kurzusokon, oktatási konferenciákon vagy képzési programokon való részvétele elmarad a nemzetközi átlagtól (Hermann et al., 2009). A nyitottságnak és mobilitásnak egyaránt gátat szab a pedagógusok alacsony szintű nyelvtudása is (A közoktatás indikátorrendszere, 2019).

A tanulóközpontú képességfejlesztésre alapozó gyakorlat nem eléggé elterjedt. A TALIS-adatokra alapuló jelentés szerint az OECD-országokban a tanároknak átlagosan 58 százaléka ad olyan feladatot a tanulóknak, amely kritikai gondolkodást igényel, 50 százaléka kéri a diákokat arra, hogy kis csoportokban dolgozva találjanak megoldást egy problémára, és 44 százaléka várja el gyakran a tanulóktól saját megoldási módszer alkalmazását egy komplex feladat megoldásakor. Magyarországon ezeknek a tanítási eljárásoknak az alkalmazása még ritkábban fordul elő. A leginkább szembetűnő, hogy a kiscsoportos feladatmegoldást a tanároknak alig több mint harmada kéri rendszeresen a diákoktól, és csak ugyanilyen arányban követelik meg a tanulóktól az összetett feladatok saját módszerrel való megoldását is. Minthogy ezek a tevékenységek a kompetencia alapú oktatás módszertanába tartoznak, az eredmények arra utalnak, hogy Magyarország pedagógiai gyakorlatában jelen van a készségfejlesztő szemlélet, de az oktatási rendszer kisebb hangsúlyt fektet a képességek (szelektálás, csoportos együttműködés, kritikai gondolkodás, komplex feladatok megoldása) fejlesztésére, mint ahogy azt az OECD-országokban átlagosan teszik. Az IKT-eszközök használatánál Magyarországon hasonló arányt látunk (48 százalék), mint az OECD-országok átlaga, azonban a magyar tanárok szignifikánsan kisebb arányban adnak a tanulóknak hosszabb projektfeladatokat (10 százalék) (TALIS 2018, 2019). Utóbbi arány is a fenti megállapítást erősíti, nevezetesen, hogy a magyar pedagógiai gyakorlatban kisebb hangsúlyt kapnak az önálló ismeretszerzésen alapuló, egyéni információfeldolgozást és -rendszerezést igénylő tanítási-tanulási formák, mint ahogy az az OECD-országok átlagos adataiban megfigyelhető. Szembetűnően hiányzik még a módszertani és tartalmi palettáról az adatok

¹² A Pedagógusok Demokratikus Szakszervezete (PDSZ) számításai szerint 2019-ben még 17 300 volt a jelentkezők száma, a felvetteké kilencezer körül alakult. Nagyjából hateren helyezkedtek el pedagógusként, de nem voltak háromezernél többen, akik letették az első minősítő pedagógusvizsgát, vagyis a felsőoktatásban tanárképzésre jelentkezők ötöde marad csak a pályán. A helyzetet tovább rontja, hogy a pedagógusképzésbe 2020-ban – egyes szakértők szerint a nyelvvizsga megkövetelése miatt – már jóval kevesebben jelentkeztek (11 100 fő, FELVI-adatbázis).

¹³ A lakosság az iskola legfontosabb feladatának a tisztességre nevelést és szakma nyújtását tekinti.

tanúsága szerint a multikulturális környezet, diverzifikáció és globális ismeretek.

Alacsonyabb intenzitású mérés-értékelés és visszacsatolás. Magyarországon a TALIS-adatok alapján a tanárok kétharmada alkalmaz saját mérési-értékelési módszereket, ez 10 százalékponttal alacsonyabb, mint ami a fejlett gazdaságú országokban átlagosan jellemző. Emellett a tanároknak alig több mint egynegyede nyújt rendszeres írásbeli visszajelzést a tanulóknak, miközben ez az arány az OECD-országokban átlagosan 58 százalék. A jelentős aránykülönbség arra utal, hogy Magyarországon nemzetközi összehasonlításban is nagy szerepük van az érdemjegyeknek, osztályzatoknak, és kisebb hangsúly kerül az egyéni teljesítmény részletes és szubjektív értékelésére. Ha szem előtt tartjuk a visszajelzés két fontos funkcióját, akkor az írásbeli visszajelzés szerepének növelése mindenképpen a tanulók érdekét szolgálná. Az ellenőrzés és értékelés ugyanis egyfelől arra szolgál, hogy visszajelzést nyújtson a tanulóknak tanulási módszeréről, az általa befektetett energia és idő hatékonyságáról, e tekintetben az érdemjegyek egy összehasonlítható, rangsorolható rendszerbe illesztik a tanuló teljesítményét. Másfelől az értékelés a tanulók ösztönzésére, motiválására szolgáló eljárás is, és ebben a megközelítésben az írásbeli visszajelzés alkalmasabb eszköz a személyre szóló, a tanuló korábbi eredményeihez és ismert készségeihez viszonyító értékelésre, ezáltal a diák tudatos motiválására.

A magyarországi tanárok magabiztosak a tudásközvetítésben és fegyelmezésben. A magyarországi válaszok összegzése még az OECD-országok átlagos eredményénél is nagyobb arányú önbizalomról árulkodik, hiszen a magyar tanárok a vizsgált tevékenységek közül egy kivételével valamennyiben szignifikánsan nagyobb arányban mondták magukat közepesnek vagy nagymértékben magabiztosnak. Magyarországon a fegyelmezéshez és a tudásközvetítéshez kapcsolódó tevékenységekben nagyfokú magabiztosságot jelzett a tanárok 87–98 százaléka. Ezzel párhuzamosan három olyan terület nevezhető meg, ahol a tanárok kisebb arányban számoltak be önbizalomról, de a magabiztos kategóriába sorolható pedagógusok aránya ezeknél is 79–82 százalék: az érdektelen tanulók motiválása, többféle mérési-értékelési stratégia alkalmazása, valamint a digitális eszközök tanítási célú alkalmazása. A feladatok megvalósításában megmutatókozó, nemzetközi összehasonlításban is nagyarányú magabiztosság kétségkívül összefügg hazánk pedagógustársadalmának életkori jellemzőivel – hiszen az évek előrehaladtával

nő a pedagógusi tapasztalat, a magyar pedagógusok átlagéletkora pedig magasabb, mint az OECD-országok és az Európai Unió tanárainak átlagos életkora –, illetve azzal is, hogy a tanári pálya szigorúan végzettséghez kötött, ami nem minden OECD-országról mondható el.

A magyar oktatás az egyik leghatékonyabb legolcsóbb?

Mindezek után meglepő lehet, de ha az oktatás hatékonyságát úgy mérjük, ahogyan a közgazdászok szokták, vagyis ár-érték arányban nézzük az eredményeket, akkor a PISA-felmérésen elért tanulói eredményeknek az adott országban tapasztalható pedagógusokéval és egy pedagógusra jutó tanulók számával összevetve **a magyar közoktatás jól teljesít**: a 2012-es PISA-adatok alapján a felmérésben szereplő országok között a negyedik (Dolton et al., 2014). **Azaz az átlag alatti oktatásra fordított kiadáshoz képest relatíve jók a PISA-mutatók.**

Ahogy a jelentés is fogalmaz:

„Magyarország és Svájc jó példája a választási lehetőségnek [vagyis annak, hogy valaki a hatékonyságra (olcsóságra) vagy a minőségre (magasabb teljesítményre) szavaz – L. J.]: Magyarország jól teljesít a hatékonysági indexen, de rosszul, amikor az eredményességet nézzük. Svájc éppen az ellenkezője – a PISA-eredménye egyike a legjobbaknak, de mivel arányaiban sokat költ az oktatásra, a hatékonysági indexen rosszul teljesít.”

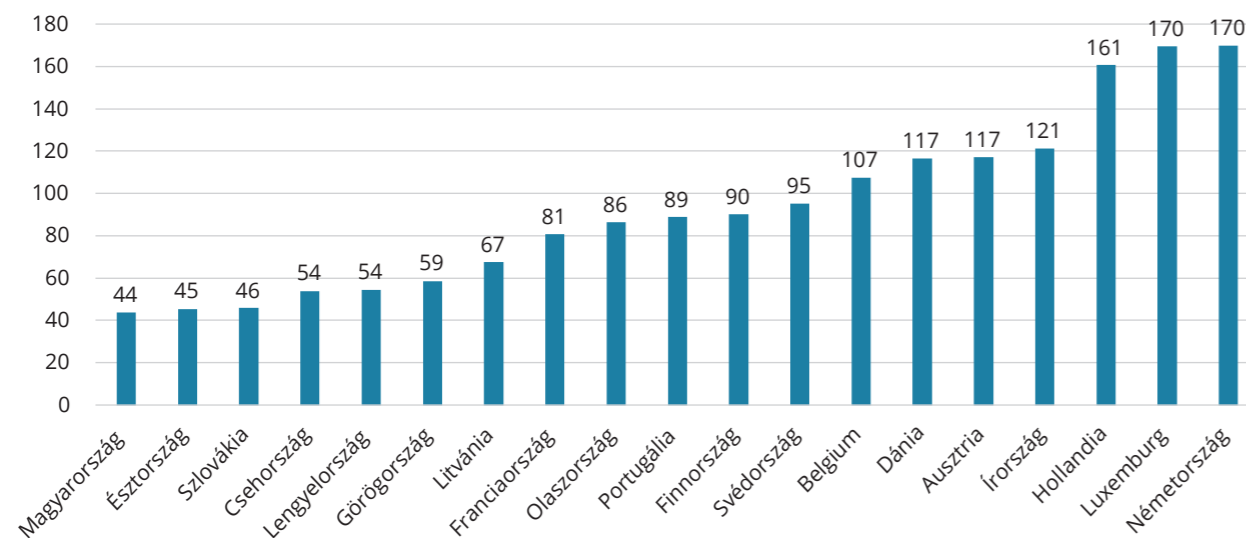
A hatékonysági indexet létrehozók ez alapján öt országcsoportot különböztetnek meg az eredmé-

nyesség és hatékonyság dimenzióiban elért teljesítményük alapján:

- Elit teljesítők** (Finnország, Japán és Korea): egyaránt magas szinten eredményesek és hatékonyak.
- Eredményesek és hatékonyak** (Ausztrália, Cseh Köztársaság, Új-Zéland, Szlovénia): viszonylag mindkét dimenzióban jól teljesítenek.
- Eredményesebbek, mint amilyen hatékonyak** (Ausztria, Belgium, Dánia, Németország, Írország, Olaszország, Hollandia, Portugália, Spanyolország, Svájc): ezeknek az országoknak az oktatás minősége a prioritás, ezért hajlamosak az átlagnál többet költeni rá.
- Hatékonyabbak, mint amilyen eredményesek** (Franciaország, Magyarország, Izland, Izrael, Norvégia, Svédország, Egyesült Királyság, USA): ezek az országok nagyobb súlyt fektetnek a hatékonyságra (vagy az olcsóságra – L. J.), mint a minőségre, ezért hajlamosak alulfinanszírozni az oktatásukat.
- Se nem hatékonyak, se nem eredményesek** (Brazília, Chile, Görögország, Indonézia, Törökország): ezek az országok nem költik el hatékonyan az erőforrásaikat.

A PISA 2018-as adatok összevetése az átlagos pedagógusbérekkel saját számítás alapján hasonló eredményt hozott. Ez alapján a leghatékonyabb Magyarország, Észtország és Szlovákia, a legkevésbé pedig Németország, Luxemburg és Hollandia (lásd 3.

3. ábra. Egy PISA szövegértési pont pedagógusi költsége (pedagógusbér alapján), USD PPP



Forrás: PISA- és TALIS 2018 adatok alapján saját számítás

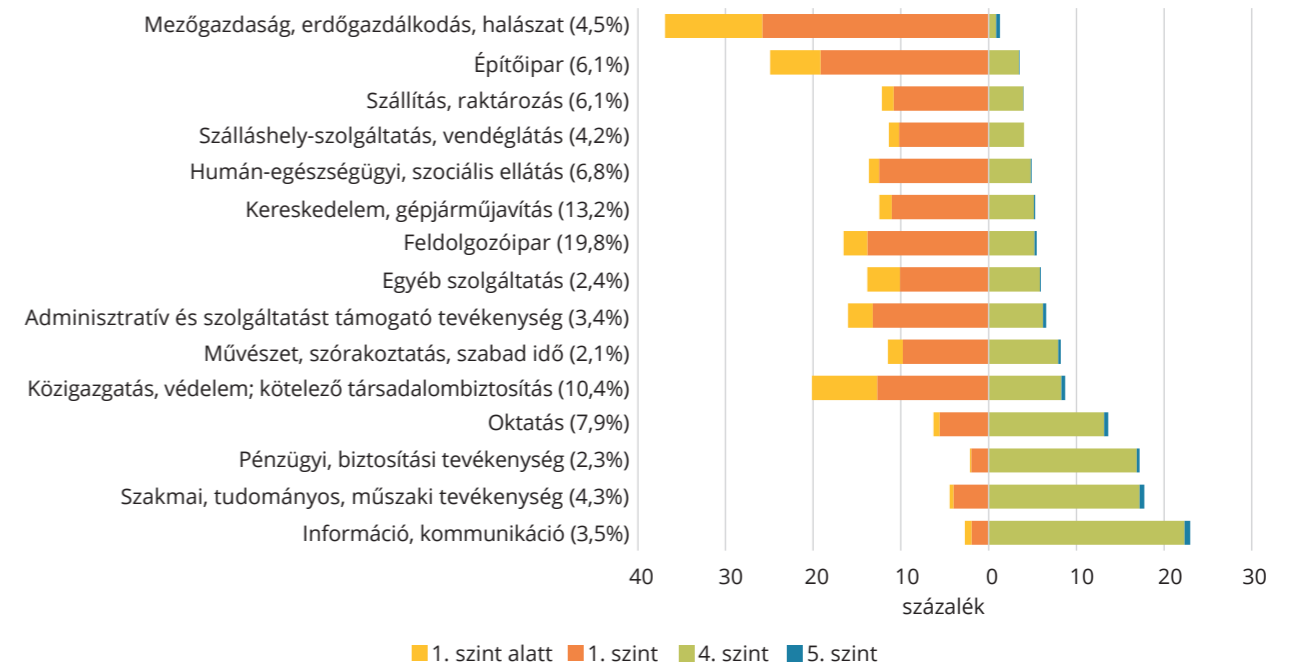
ábra). Egy PISA szövegértési pont Magyarországon 44 dollárba kerül (vásárlóparitáson számítva), míg négyszer ennyibe a németeknél.

A magyar előkelő helyezés azt mutatja, hogy annak ellenére, hogy Magyarország kevés pénzt költ közoktatásra és ezen belül is a bérekre, a magyar diákok relatíve jól teljesítenek. Ettől még a magyar teljesítmény nem magas, de legalább nem is kerül sokba – mondhatnánk. Nem véletlen, hogy a hatékonysági indexjelentés szakértői a magyar adatokat látván a pedagógusbérek megduplázását ajánlják (Dolton et al., 2014) [valamint a pedagógusok presztízseinek nemzetközi kutatása (Dolton et al., 2018) során megkérdezett magyar válaszadók is ekkora béremelést gondolnának jónak].

A magyar oktatás elsősorban az alulfizetett, de mégis relatíve jól teljesítő pedagógusok munkájára alapszik. A valós munkaterhelésük láthatatlan szinte (erről lásd később), kompetenciaszintjük viszont a PIAAC-adatok alapján magas. A felnőtt írásbeliségvizsgálatban a magyar pedagógusok felnőttek – különösen a matematika terén – nem teljesítettek rosszul, ami leginkább a 40-50 éves nők teljesítményének tudható be. Pont annak a korosztálynak, akik nagyobb arányban még benn vannak az oktatásban, de hamarosan nyugdíjba mennek. A magyarországi pedagógusok kompetenciaszintje magasabb, mint a közhivatalokban dolgozóké (lásd 4. ábra).

Sajnos a PIAAC-adatok alapján ez az előny a fiatalabb korosztályoknál már nem áll fenn. Vagyis a nyugdíj előtt álló női korosztály kivonulásával már nem lesz lehetőség arra, hogy jól képzett nők

4. ábra. A különböző foglalkozásterületeken dolgozók szövegértési kompetenciája, PIAAC, 2018, Magyarország



Forrás: PIAAC 2018 adatbázis alapján Holb Éva számításai

relatíve alacsony bér melletti munkája révén, azaz olcsón az adott eredményesség fenntartható legyen. A nők karrierelképzelései változtak, a fiatalabb korosztály nagyobb hangsúlyt helyez arra, hogy a férfakkal összevetve egyenlő munkáért egyenlő bért kapjanak és egyrangú partnerei lehessenek a férfiaknak. Az elnőiesedett pedagóguspálya presztízse csak akkor tud emelkedni, ha a nőket, nemcsak mint feleségeket és anyákat, de mint önálló munkavállalókat is megbecsülik a társadalomban. A PISA-adatok mutatnak rá arra is, hogy a nők a csoportos és kreatív problémamegoldásban tűnnek ki¹⁴, viszont a bizalmatlanság és egyéni versenyszituációk nagyban növelik körükben a stresszt, és ezzel csökkentik a hatékonyságukat. Ez azt mutatja, hogy a pedagógus-életpályamodellt és a foglalkoztatási viszonyokat ilyen szempontok mentén is újra kell gondolni.¹⁵

Területi egyenlőtlenségek, iskolahálózat és oktatáspolitikai

Magyarországon az elaprózott, helyenként területileg szegregált iskolarendszer pazarlóan működik.¹⁶ Az oktatásra fordított többletkiadás, ha az nem jó és nem hatékony szerkezetben történik, hiábavalónak bizonyulhat. A pedagógusok létszáma az elmúlt évtizedekben kevésbé csökkent, mint a gyerekeké. A közoktatásban tanulók száma az elmúlt harminc évben az 1990-es érték 70 százalékára csökkent, míg a pedagógusok száma csak a kezdeti érték 91 százalékára.¹⁷ Ebből kifolyólag az egy pedagógusra jutó tanulók száma is csökkent, jelenleg minden fokozaton az OECD-átlag alatt található az érték (OECD, 2019).

Az egy tanulóra jutó pedagógusbérekre fordított összegek és a konkrét pedagógusbérek közötti kapcsolatot természetesen meghatározza az osztálymérték.

14 <https://www.oecd.org/newsroom/girls-better-than-boys-at-working-together-to-solve-problems-finds-new-oecd-pisa-global-education-survey.htm>

15 A társadalmi nem alapú megközelítés segíthet abban, hogy az elnőiesedett szakmákban az eredményesség és a hatékonyság javuljon. E megközelítés révén a nőket partnerként kell kezelni és munkakörnyezetüket nem a társadalmi elvárásoknak, hanem a 21. századi női munkavállalók igényei szerint alakítani.

16 <https://www.portfolio.hu/gazdasag/20201118/sulyos-eroforrashiany-es-az-eroforrasok-sulyos-pazarlasi-a-kozoktatásban-457632>

17 KSH-adatok.

Érdekes példa, hogy habár ugyanakkora az általános iskolában tanító pedagógusok esetében az egy tanulóra jutó bérköltség Magyarországon és Franciaországban, mégis a tanárbérek 80 százalékkal magasabbak a franciáknál, miután ott jóval nagyobb az átlagos osztályméret.¹⁸ Portugália esete is azt mutatja, hogy amennyiben az oktatásra szánt kiadások növelése (a GDP

százalékában) az iskolahálózat racionalizálásával jár együtt (nagyobb iskolaméret), akkor jelentősen emelni tudnak a pedagógusbérek (jelenleg Portugáliában az OECD-átlag másfélszerese a pedagógusbér) (OECD, 2019). Ugyanakkor Portugália esete azt is jól példázta, hogy a magasabb bér és hatékony struktúra önmagában nem elegendő a szakma presztízsének emeléséhez.

Portugália példája

Portugália területileg és lakosságszámra is hasonló méretű, mint Magyarország, ráadásul szintén átélte 40 év diktatúrát. A Salazar-rezsim nem volt oktatásközpontú, elaprózott kis falusi iskolákban tanították a hátrányos helyzetű diákokat az elmagányosodott pedagógusok. A népesség iskolázottsági szintje jóval elmaradt az európai átlagtól. Az alacsonyabb iskolázottság és a szétaprózott iskolahálózat nagy kihívást jelentett. A kétezres évek közepétől viszont olyan reformok indultak el, amelyek látványos eredményeket produkáltak.

2005 és 2015 között a 25 év alattiak körében a középiskolai végzettség 50 százalékról 80 százalékra ugrott, ezzel a legnagyobb dinamikát mutatva fel az OECD-országok közt. A PISA-adatok alapján pedig 2006 és 2015 a természettudomány terén a legnagyobb fejlődést produkálták a portugál tanulók az összes résztvevő országot tekintve. 2009-ben Magyarország mellett Portugália volt még kiemelve, mint akik dinamikus javították eredményeiket (a portugál esetben ez tartósnak is bizonyult). Az alulteljesítők aránya csökkent, a korábban magas lemorzsolódási arányok is

javultak. A 2005-ben elkezdődő reformoknak három fő pontját lehet kiemelni. Egyrészt bevezették az egész napos iskolát délutáni, főleg angol- és IKT-szakkörökkel, és az alsós pedagógusok számára szakmai továbbképzéseket szerveztek. Másrészt a pedagógusok bére arányaiban az egyik legmagasabb szintre emelkedett, a többi portugál diplomához képest a pedagógusok 30%-kal többet keresnek. A GDP-ből az oktatásra jóval az OECD-átlag felett költ a portugál állam. Harmadrészt pedig, ami talán a legfontosabb, hogy átszabták a sok kisiskolás hálózatot egy hatékonyabbra. A 20 tanulónál kisebb és az extrém lemorzsolódási mutatókkal rendelkező iskolákat fokozatosan megszüntették.

A racionálisabb iskolahálózat kialakítását, ahol klaszterekbe szervezték az iskolákat, komoly tervezés előzte meg, amit az oktatási minisztérium statisztikai-tervező osztálya végzett demográfiai és területi adatok alapján. Ezt a tervezetet elküldték a régiókba, ahol a regionális kormányok a terveket a helyi igényeknek megfelelően korrigálták és visszaküldték. A tervek egy hosszabb, egyéves iteratív folyamat során kerültek véglegesítésre, amely időszak alatt a helyi lakosságot, szülőket is

bevonták a folyamatokba, folyamatosan tájékoztatva őket. Természetesen a pedagógusok először ágáltak az átszervezés ellen, de a kisiskolák magányos pedagógusai hamar rájöttek, hogy egy nagyobb szervezethez tartozni és tanári-szakmai közösség részévé lenni előnyös számukra. A legtovább a testnevelő tanárok szakszervezete küzdött, volt, hogy sikerült több tízezer pedagógust az utcára vinni (a testnevelő tanár iránti igény csökkent a leginkább az iskola-összevonások, klaszterek létrejötte miatt), de aztán ezek is elhaltak.

A portugál oktatáspolitikai reflexivitását mutatja, hogy a 2005-ös reformokat is értékelte az OECD szakértői csapatával, és másfél évtized múltán újra megkérték őket, hogy adjanak tanácsot. Érdekes módon, habár racionálisabb lett az iskolahálózat és a pedagógusok bére jelentősen nőtt, a pedagóguspálya presztízse mégis alacsony maradt. Ráadásul a pedagógusok korfája sem lett kedvezőbb, vagyis nem sikerült nagy arányban bevonni a fiatalokat. Ezt az OECD szakértői részben kulturális okokkal magyarázzák, de talán hozzájárulhat az is, hogy bár a pedagógusok magasan képzettek, mégis módszertanuk meglehetősen hagyományos, hiányzik az egymás óráinak látogatása, a közös szakmai munka, az osztálytermi megfigyelésen alapuló innováció, ami a szakma vonzerejét csökkenti. Másrészt, bár a rendszert átszabták, de meglehetősen centralizált maradt. Portugáliában a pedagógusfoglalkoztatás és bérezés központosított,

arányaiban itt jóval több tanárt foglalkoztatnak határidős szerződéssel, mint máshol Európában. Ezt korrigálandó, az újabb reformok már elsősorban a nagyobb autonómiát célozták meg, elsősorban a tantervek terén, itt akár 25 százalékkal is eltérhetnek a tantervektől az iskolák. A szakértői jelentés szerint van még mit tenni az iskolavezetés minőségének javítása terén is, hiszen az iskolavezetők elsősorban adminisztrálnak, és a szülőkkel tartják a kapcsolatot, kevésbé működnek stratégiai vagy szakmai alapon. Az iskolák klaszterekbe rendeződése javított a helyzeten, de még mindig egyenetlen a tanulói összetétel, vannak hátrányosabb helyzetű és kevésbé hátrányos helyzetű iskolák. Ráadásul a finanszírozás, habár tanulószámalapon történik, de egy bizonyos algoritmus alapján, ami miatt elhomályosodik a ráfordítás és az eredményesség kapcsolata. Az OECD javaslata szerint a finanszírozásban súlyozni kellene a hátrányos helyzetű tanulókkal és eltéríteni a finanszírozást a kimenetorientáltabb és méltányosabb irányba. A pedagógusfoglalkoztatás és bérezés terén pedig nagyobb rugalmasságra van szükség és a minőségi, innovatív pedagógusi teljesítmények nagyobb ösztönzésére. Ezért azt javasolják, hogy új típusú 21. századi iskolavezetői és pedagógusi modelleket dolgozzanak ki, amire építeni lehet az ösztönzési rendszert.

Forrás: Matthews et al., 2009 és Liebowitz et al., 2018

18 Education at a Glance (2019), C7.2. ábra.

A magyarországi helyzet a statisztikai adatok és a hallgatók, pedagógusok és intézményvezetők körében lefolytatott kutatás alapján

A kutatás során a szakirodalom elemzése és meglévő adatbázisok (bértarifa-felvétel, KIR-statisztika, országos kompetenciamérés, PIAAC, PISA, TALIS) másod-elemzése mellett saját kutatást is végeztünk. Ennek keretében törekedtünk az ún. vegyes módszertanra, így egyaránt alkalmaztunk kvalitatív és kvantitatív módszereket. A kutatás során mintegy 30 interjú készült pedagógusokkal, intézményvezetőkkel és szakértőkkel, törekedve arra, hogy területileg és feladat szerint is minél inkább lefedje szinte a teljes oktatási rendszert. A pedagógusok és intézményvezetők körében online kérdőíves felvételre került sor, ami 2021. február 15. és március 21. között zajlott. A köznevelési intézmények (óvoda kivételével) területileg és iskolatípus szerint reprezentatív mintáját véve mintegy 600 intézmény vezetőjének küldtük el a kérdőív linkjét, hogy ők és az intézményükben tanító pedagógusok töltsék ki azokat. Külön kérdőív készült a vezetők és egy másik a beosztott pedagógusok számára. Összességében mintegy 1500 pedagógus és 180 vezető vagy vezetőhelyettes válaszolt. Voltak megyék (pl. Vas megye) vagy iskolatípusok (gimnázium), ahonnan kevesebb válasz érkezett a szükségesnél, így a területi reprezentációt megye helyett régióra, az iskolatípusra vonatkozó reprezentativitást pedig általános és középfokú intézményekre tudtuk elkészíteni. A pedagógushíány és terhelés kérdését több területről is megpróbáltuk megközelíteni. A tanulói összetételre, a pedagógusellátottságra, illetve az óraterhelésekre vonatkozó kérdések egyaránt részét képezték a kérdőíveknek. Voltak olyan területek, amelyeket a vezetőktől és a pedagógusoktól is egyaránt megkérdeztünk (pedagógushíány, digitális átállás problémái, uniós programokban való részvétel), de volt, amit inkább a vezetőktől kérdeztünk meg (intézményi adatok, pedagógusok és tanulók létszáma, tanulói összetétel, üres álláshelyek, foglalkoztatás kérdései), és volt, amit inkább a pedagógusoktól (konkrét munkaterhelés, tanulásszervezési módok).¹⁹

A pedagógushallgatók körében is sor került egy kérdőíves online felmérésre 2021. február közepétől március közepéig. A kérdőív linkjét a magyarországi pedagógusképzés minden intézményébe eljuttattuk a képzésért felelősöknek, arra kérve őket, hogy osszák meg a linket a hallgatók körében. Összesen 581 hallgató válaszait tudtuk az elemzésbe bevonni. A kérdőívben egyaránt rákérdeztünk a hallgatók motivációira, a pályára állási elképzeléseikre, a gyakorlati képzéssel való elégedettségükre, valamint olyan háttéradatakra, mint a szülők végzettsége, nem, kor, évfolyam, általános iskola megyéje és a bekerülési pontszámuk. Elsősorban a végzés előtt álló hallgatók válaszaira voltunk kíváncsiak, de alsóbb évfolyamokról is érkeztek szép számban válaszok. (A kérdőív néhány nyitott kérdést is tartalmazott, az itt adott visszajelzések megdöbbentő mértékű elkeseredést és elégedetlenséget mutatnak a pedagógushallgatók körében.)²⁰

Ebben a fejezetben az elérhető magyar adatbázisok és saját kutatás alapján a pedagógusfoglalkoztatás kérdését a kor, létszám, bér és munkaterhelés témakörökben

19 Fontos megjegyezni, hogy mivel az adatfelvétel során voltak intézmények, ahol a digitális munkarend volt érvényben, ezért őket arra kértük, hogy a legutolsó nem digitális munkarend szerinti tanítási idejükre vonatkoztassák a válaszaikat.

20 A kutatási eszközökről és módszerről lásd még a háttér tanulmányokat.

járjuk körül. A pedagógusok munkaterheléséről az elérhető adatbázisok nem adnak korrekt képet. Saját felvételünk alapján átlagosan 2,48 órával dolgoznak többet a pedagógusok az előírt 40 óránál, ami még az igen alacsony órabéréjükkel (1850 Ft) beárazva is évi 35 milliárd forintnyi láthatatlan és kifizetetlen munkamennyiséget jelent. Ezen belül a tanórák száma is nagyon magas, átlagosan 27 kontaktórájuk van a pedagógusoknak. A pedagógus-életpályamodell vagy pedagógusminősítési rendszer pedig, úgy tűnik, sem a minőség, sem a mennyiségi munkát nem díjazza. A rendszerben azok keresnek többet, akik elsősorban annak fenntartásához/működtetéséhez járulnak hozzá (vizsgaelnök, intézményvezető, minősítő), a pótlékok pedig nem annyira a konkrét többletmunkával, hanem a hátrányos helyzetű tanulók nevelésének terhével korrelálnak.

A pedagógusok kora, létszáma

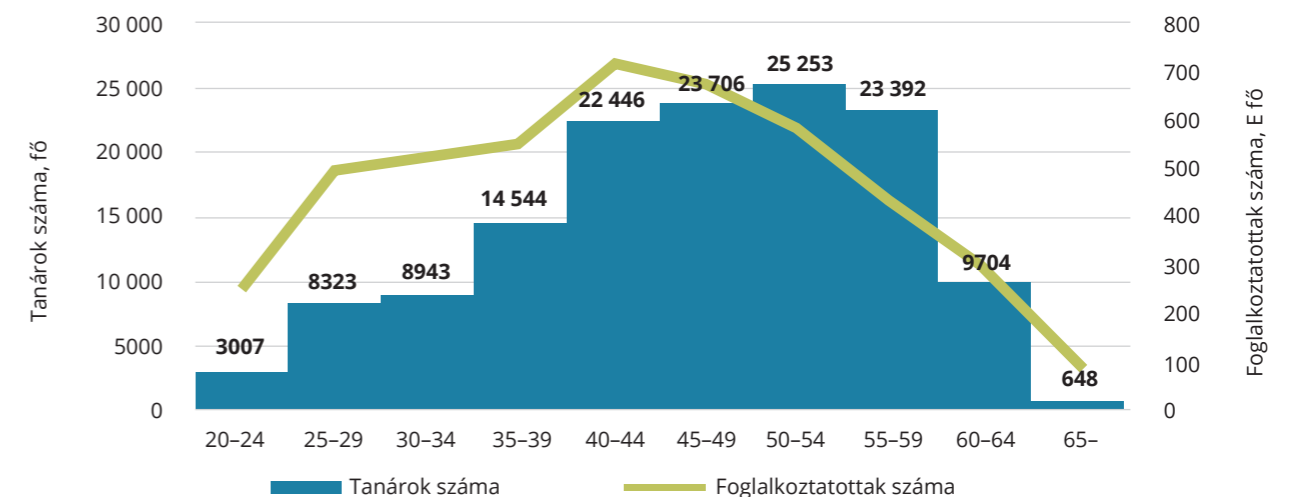
A magas színvonalú oktatásnak – mint az a nemzetközi szakirodalom alapján is jól látszik – a kulcsa a jó pedagógus (A pedagógusszakma fejlesztésének stratégiája, 2004, Zöld könyv, 2008, Szárny és teher, 2009 és Teacher matters, 2005). Láttuk, hogy a magyar pedagógustársadalom sok problémája máshol sem ismeretlen. Más országokban is rendkívül elnőiesedett és elöregedett a szakma és a pedagógusbérek is sok helyen alatta vannak az egyéb diplomások béreinek. Európa-szerte egyre nagyobb probléma, hogy a fiatalokat erre a pályára vonzzák, és egyre fontosabbá válik a pedagógusok folyama-

tos szakmai fejlesztése és értékelése (Key Data on Teachers and School Leaders, 2013). Ugyanakkor elmondható, hogy a magyar pedagógustársadalom nemzetközi viszonylatban is elöregedett és elnőiesedett. A tanárok közel fele (44%) 50 évesnél idősebb, és mindössze csak 5 százalékuk fiatalabb 30 évesnél (Education at a Glance, 2020). 2008 és 2018 között a TALIS-adatok szerint nálunk fogytak el leginkább a fiatal pedagógusok.²¹

A bértarifa-felvétel alapján is látszik, hogy a pedagógusok közt a többi foglalkoztatotthoz viszonyítva magasabb az idősebbek aránya (lásd 5. ábra). A pedagógusok esetében az átlagéletkor ugyan 46 év, de a medián és a tipikus életkor (módusz) ennél magasabb, miután az életkor szerinti eloszlás balra ferde, azaz inkább az idősebb korosztályok a gyakoribbak. **A módusz, ami körül tömörülnek a sokaság elemei, 53 év. 45 és 59 év között van a pedagógusok több mint fele (52%-a).** Összehasonlításképpen az összes foglalkoztatott átlagéletkora 43 év, a módusz (tipikus) életkor 44 év. Az összes foglalkoztatott esetében az eloszlás majdnem szimmetrikus, enyhén balra ferde, ezért az átlag és a módusz közelebb vannak egymáshoz.

A KIR-adatok alapján is jól látható a pedagógustársadalom elöregedése. A pedagógusok 45,5%-át az 50 év fölötti korosztály adja. A nyugdíjhoz legközelebb álló, 60 év feletti korosztály átlagosan 10,1%-ot tesz ki, bár ez jelentősen különbözik a feladatellátási helyek típusai között. A legjobb a helyzet az óvodákban, ahol a 60 év fölöttiek aránya 5,0%, míg

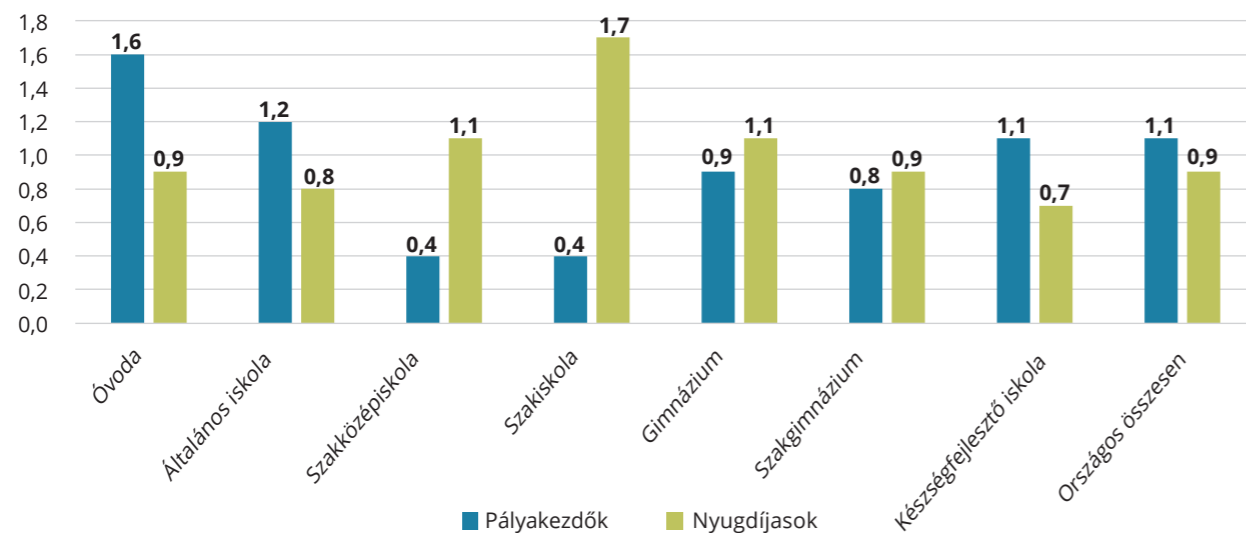
5. ábra. A pedagógusok és az összes foglalkoztatott 5 éves korcsoportos megoszlása Magyarországon 2019 végén



Forrás: Bértarifa-felvétel, Sugár András számításai

21 OECD, 2009 1.3. táblázat

6. ábra. Pályakezdő és nyugdíjas pedagógusok aránya feladatellátási hely típusonként



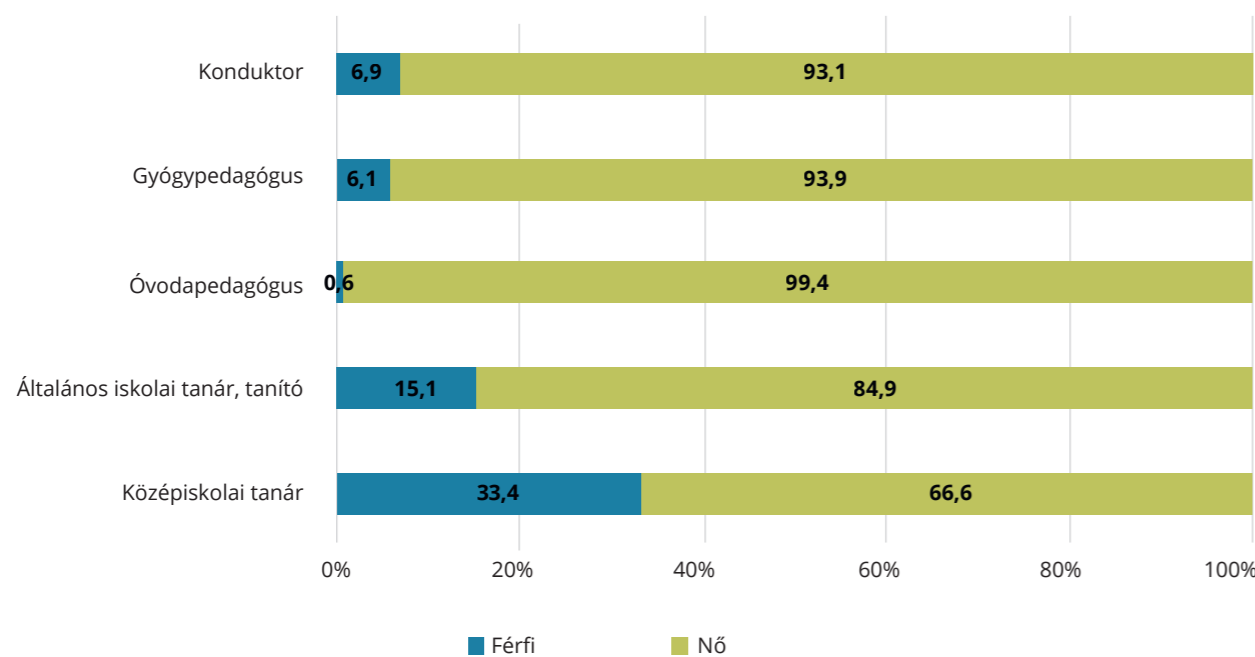
Forrás: KIR-statisztika, 2019/2020

Megjegyzés: Jelen elemzés a nappali rendszerű képzésben tanító pedagógusokra fókuszál. A szűkítés során csak azokat az intézményeket vettük figyelembe, ahol volt nappali tagozatos tanuló és főállású pedagógus. Az így ki-eső 136 feladatellátási helyet, amely ráadásul a tanulóknak csak nagyon kis hányadát érintette, az elemzés ezen fázisában figyelmen kívül hagytuk. A teljes KIR statisztikához képest az adatok terén az eltérések nem jelentősek.

a legrosszabb a szakközépiskolákban (mai szakképző intézményekben), ahol ez az arány 18,9% – vagyis az oktatók szinte ötöde pár éven belül elhagyja (illetve a tanulmány írása idején egy részük már el is hagyta) a pedagóguspályát és a munkaerőpiacot. Nyugdíjas

pedagógusokat is legnagyobb arányban a szakképzésben találunk. Ennek párjaként elmondható, hogy a 30 alattiak aránya szintén a szakközépiskolákban (korábban szakiskola) a legalacsonyabb (2,2%), őket követik a szakközépiskolák (3,1%) (korábban szak-

7. ábra. A nők-férfiak aránya foglalkozásonként a pedagógusok közt, %, 2019



Forrás: Bértarifa-felvétel, Sugár András számításai

középfiskola, jelenleg technikum) és a speciális szakiskolák (3,1%). A pályakezdőkre szűkítve a fiatalok részarányát, nem meglepő módon a szakképzési intézmények vannak a leginkább lemaradva. A legjobbban a szakképzésben nyílt szét az olló a pályakezdők aránya és a nyugdíjasok aránya között (lásd 6. ábra).

Hogy mennyire akut a probléma, azt a pályakezdő és nyugdíjas pedagógusok eloszlásával és különbségével ragadhatjuk meg. Összességében a 9872 feladatellátási hely 13,4%-a foglalkoztat pályakezdőket és 8,5%-uk nyugdíjasokat. A kettő közötti átfedés – ahol pályakezdő és pedagógus is van – azonban elég szűk, a feladatellátási helyeknek mindössze 1,6%-a. Már ebből is sejthető, hogy nem egyenletes az életkori/tapasztalati skála két végén elhelyezkedő pedagógusok eloszlása, ez ráadásul intézménytípusonként is nagyon eltérő. Azok az intézmények, ahol kénytelenek nyugdíjasokat foglalkoztatni (837 feladatellátási hely), viszonylag kevés sikerrel tudnak pályakezdőt is alkalmazni, kevesebb, mint ötödükben lehet pályakezdőt is találni (157 feladatellátási hely). Vagyis a pályakezdők nem feltétlenül ott koncentrálódnak, ahol a legnagyobb szükség lenne rájuk az időződő kollégák kiváltása miatt.

Bár a mintázatok eltérnek, a különböző adatbázisok alapján azt lehet állítani, hogy a fejlettebbnek tekinthető megyékben magasabb az idősebb pedagógusok aránya (Budapesten is, de ott jelentősebb arányú pályakezdő vagy közvetlenül az utáni korosztályba tartozó pedagógus is van).

A nők aránya évek óta 80% körül van a pedagógusok közt, ez az arány nemzetközi viszonylatban is a magasabbak közé tartozik, az alsó tagozaton (ISCED 1) szinte egyáltalán nem találni férfit (Key Data on Teachers and School Leaders, 2013 és Education at a Glance, 2020). A bértarifa-felvétel alapján a pedagógusok 85%-a nő, 15%-a férfi. Ez a dominancia minden FEOR-kategóriában igaz, leginkább az óvónőkre, legkevésbé a középfiskolai tanároknak, de még az ő körükben is kétharmados a nők aránya (lásd 7. ábra).

Az interjúalanyok szerint a pedagógusszakma öregedésével az is együtt jár, hogy a pedagógusok „szubjektív-kollektív” érzetének része, hogy a korosodással egyre „zaklatottabb lesz az idegállapotuk”, már mindenki kicsit „hákklisabb” és kevésbé nyitott. Tény és való, hogy a pedagógusok öregedése nem csak azért gond, mert hamar eltűnik egy nagyobb létszámú korosztály a szakmából és munkaerőhiány lép fel, hanem azért is, mert egyrészt az egészségi állapotuk sem a legjobb, ezért gyakran betegek és helyettesíteni kell őket, másrészt pedig – és ez leginkább az óvodákban, általános iskolákban probléma

– a fiatalabb szülőkkel egyre kevésbé értik meg egymást, nincs meg a korosztályi összhang.

„Erőteljesen előregedő tantesület vagyunk, el is szörnyedtem a korfán, hogy hogy állunk. Az elkövetkezendő öt évben évi három kollega megy nyugdíjba, öt év alatt 15, nagyon fiatalok nincsenek, a legfiatalabbak harminc felettiek. Minden szempontból látszik a tantesületen, ezen nincs mit szépíteni. Most érezzük már a nyugdíjkorhatár emelésének a hatását. Most volt az utolsó kollega, aki kedvezménynyel tudott elmenni, mert 56-os születésű. Fél évek és évek is sokat jelentenek, látom a kollégákon, aki jól bírta magát, az is az utolsó két évben olyan mértékben öregszik és fásul el, hogy hihetetlen. Volt egy dinamikus vezetőhelyettes kolléganőnk, az utolsó évben exponenciálisan romlott le. Ez komoly probléma. Itt tudatos építkezésre van szükség, ez lesz a feladatunk, hogy építsem a fiatal korosztályt. Ilyen tantesületben jobban kijönnek az egészségi problémák és a Covidtól való félelem, és rugalmatlanabbul is reagálnak, és nincs meg bennük a digitális háttér sem.” (igazgató, gimnázium, Hajdú-Bihar)

Munkaterhelés és egyenlőtlenségek

Az előregedés előre jelzi a bajt, hogy növekedni fog a pedagógushiány. A jelenlegi pedagógushiányról pedig az üres és be nem töltött státuszok mellett (erről lásd később) az is árulkodik, ha az adott feladatokat csak a meglévő állomány túlerhelésével tudják elvégezni. Erre utal, hogy a pedagógusok leginkább a munkaterhelésre panaszkodnak, és a legfrissebb TALIS-adatok is arról tanúskodnak, hogy valóban

nagyobb a terhelésük, mint az európai átlag. Korábban elvégzett pedagógus-munkaterhelést feltáró vizsgálatok is arra mutattak rá, hogy a pedagógusok elsősorban azért érezték magukat túlterheltnek, mert aránytalanul sok nem pedagógiai munkát kell elvégezniük és ebben nem tudnak nyugat-európai kollégáiktól eltérően segítő asszisztensekre támaszkodni (Pedagógus2010, 2010). De a túlterheltség gyakran arról is árulkodik, hogy a rendszer menedzselése nem hatékony. A túlterheltség érzetét okozza például a pedagógusok demotiváltsága is, ami abból fakad, hogy miközben a terhelés nagyon eltérő, a díjazás viszont meglehetősen egyenlő.

Ez egyben strukturális és irányíthatósági kérdés is. A magyar iskola külső és belső struktúrája egyaránt arra kárhóztatja a magyar pedagógusokat, hogy kisebb hozzáadott értéket hozzanak létre, mint amire képesek lennének. A magyar iskolában a nemzetközi arányokhoz képest jóval kisebb mértékben találunk az iskolavezetést segítő menedzmentfunkciókat ellátó munkatársakat, a pedagógusok munkáját segítő pedagógiai asszisztenseket és egyéb szakembereket, mint szociális munkást vagy pszichológust. Az adminisztratív feladatokra mind a pedagógusok, mind az intézményvezetők kicsit több időt fordítanak, mint az OECD-átlag, és feltűnő, hogy a többi országhoz képest nálunk 2008 és 2018 között csökkent a tanításra fordított idő és nőtt az adminisztratív feladatokra fordított idő (OECD, 2019). A pedagógus hatékonyságát nagyban rontja a nem professzionálisan kialakított tanterv és tananyag is, melyek nincsenek minden esetben összehangolva, így a zsúfolt tananyag és az adott tárgyra jutó szűkös idő közötti feszültséget gyakran a tananyag gondolkodás nélküli „letanítása” oldja fel (Csüllög et al., 2014).

Pedagógusok munkaterhelése a heti óraszámok alapján a pedagógusok bevallása szerint

Az online kérdés során válaszoló pedagógusok heti órszáma átlagosan 26, amiből 22 a megtartott

tanórák száma.²² A heti órszámot tekintve a legtöbbet a szakképzésben dolgozó oktatók és a tanítók esetén találjuk, viszont az ebből megtartott tanórák szerint az oktatók mellett a középiskolai tanároknál találjuk a legmagasabb óraszámokat. Tanulói összetétel szerint a hátrányos helyzetű tanulókat tanító pedagógusoknál mind a heti órszám, de még inkább az ebből letanított tanórák száma magasabb, mint a kedvezőbb tanulói összetételű osztályokban tanítóké. A szakképzésben és az alföldi iskolákban tanítók esetén magasabb óraszámokat találunk szintén (lásd még az A köznevelési intézmények vezetői és pedagógusai körében folytatott online vizsgálat háttérelmzése című háttéranyagban, Függelék, 11. táblázat).

A pedagógusok óraterhelése ugyanakkor bonyolultabb a 26 heti órszámnál, ami általában 4 óra kedvezményt és 22 tanórát takar.²³ Ezenfelül ugyanis a pedagógus önkéntesen is vállalhat többletórát, valamint a felettese is kiróhatja rá eseti helyettesítést, ezenfelül beoszthatják egyéb feladatokra, mint pl. étkeztetés, ügyelet. Ez a rendszer rendkívül összetettnek tűnik. Egyrészt már a heti órszámok és heti megtartott tanórák számánál nagyon magas maximumérték jött ki, de lehetséges, hogy a szakképzésben előfordulnak ekkora számok. A többletórák is széles sávban mozognak, a pedagógusok átlagosan 2,6 órát vállalnak önkéntesen, 1,8 órát ír elő a munkáltató, 4,5 órát helyettesítenek esetleg. **Az ösz-szevont helyettesítések során átlagosan 1,4 órát nem számolnak el eseti helyettesítésnek és 3,1 óra felügyeletet nem tartanak számon a helyettesítések vagy tanórák közt.** A pályakezdők esetén szignifikánsan kevesebb órát írnak elő a munkáltatók és kevesebb jogcímük is van órakedvezményre érhető módon.

Feladat szerint az önként vállalt órák esetén nincs különbség a tanítók és tanárok között, de a munkáltató által kirótt többletórák száma a napközis tanárok esetében a legnagyobb²⁴, míg az eseti helyettesítés az általános iskolai tanítók és tanárok esetében a legnagyobb mértékű. Az el nem

22 Az eltérést az órakedvezmények adják.

23 A jelenlegi szabályozás szerint a 40 órás munkahéttől 32 óra a kötött munkaidő, amiből 22-26 óra a tanórák száma, de eseti helyettesítéssel (a kötött munkaidő terhére) tovább emelkedhet a tanórák száma. A kötött munkaidőben történik a tanításon kívül még az ügyelet, értekezlet, továbbképzés (326/2016 kormányrendelet 17. paragrafus, 1. bek.). A 326/2013-as kormányrendelet 14. paragrafusa rendelkezik az eseti helyettesítésről, ami ingyenesen elrendelhető, például olyan esetekben, ha meghirdették az állást és azt nem tudták betölteni. Az eseti helyettesítés nem lehet több napi két óránál, illetve heti max. 6 óra lehet, és egy évben nem lépheti túl a 30 napot. A 40 órás munkahéttől 8 óra kötetlen munkaidő, ami az olyan nem az intézményben végzett munkákat öleli fel, mint a tanóraóra való felkészülés, a tanulók értékelése. Az eseti helyettesítésért nem, az azon felül végzett túlmunkáért viszont díjazás jár.

24 De az óraterhelésük még így is a legkisebb a pedagógusok csoportjai között.

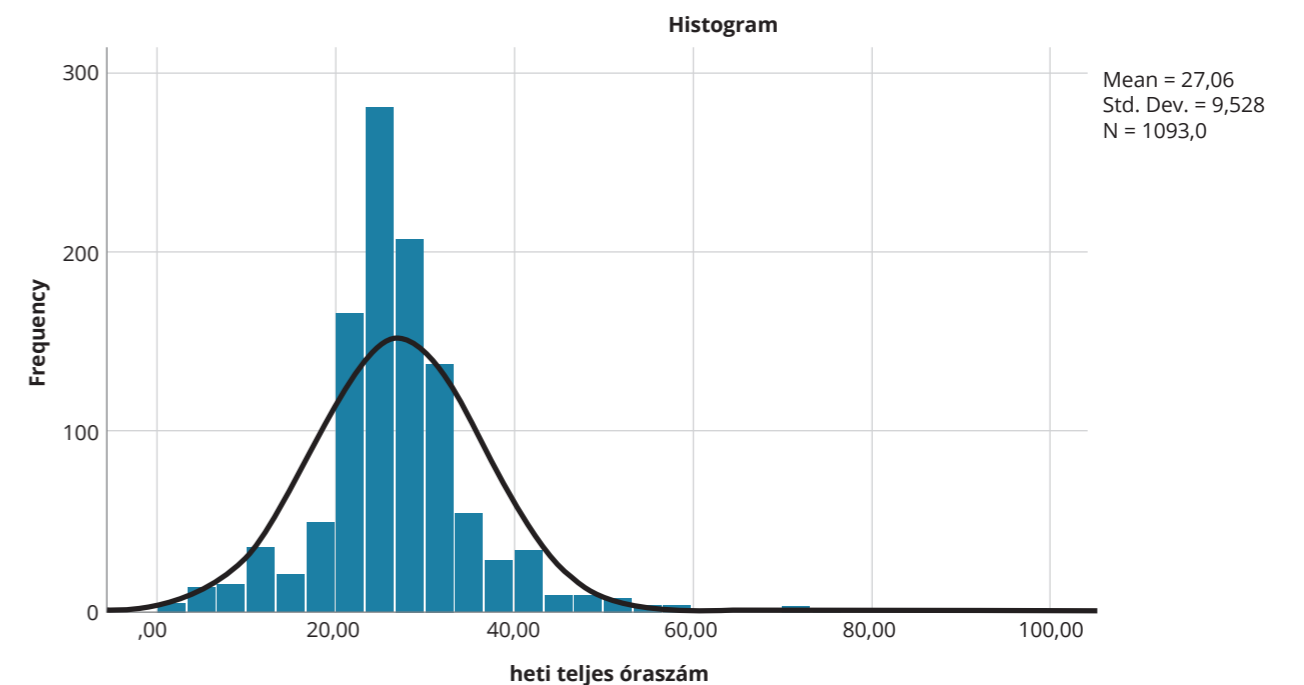
számolt helyettesítés vagy felügyelet a kérdőívünkre válaszoló pedagógusok válaszai alapján az általános iskolákban jóval nagyobb mértékű, mint a középfokú intézményekben. Regionálisan is találunk szignifikáns különbségeket. Az önkéntesen vállalt többletórák (ez az, amit ki is fizetnek) aránya a legnagyobb Budapesten, Pest megyében és a Dél-Alföldön, viszont a munkáltató által legtöbb eseti helyettesítésre Észak-Magyarországon, Észak-Alföldön és Pest megyében került sor. A tanulói összetétel alapján a hátrányos helyzetű tanulókat tanító pedagógusok közt szignifikánsan alacsonyabb az önként vállalt többletórák mennyisége, viszont az ő körükben magasabb az el nem számolt felügyeleti tevékenység (lásd még A köznevelési intézmények vezetői és pedagógusai körében folytatott online vizsgálat háttérelmzése című háttéranyagban, Függelék, 12. táblázat).

Amennyiben összeadjuk a heti tanóraszámot, az önként vállalt és a munkáltató által kirótt többletórát és az eseti helyettesítéseket²⁵, akkor átlagosan 27 óra tanórai tanítás jön ki!²⁶ (lásd 8. ábra)

Az összmunkaterhelést illetően eltűnnek a tanulói összetétel, pályakezdő vagy nem pályakezdő szerinti különbségek. Regionálisan és iskolatípus szerint viszont vannak különbségek. A legnagyobbak a kontakt óraterhek az általános iskolában, utána a szakképzésben és legvégül a gimnáziumokban. Régiók szerint Dél-Alföld, Pest megye és Budapest tűnik ki.

A mintánkban válaszoló dél-alföldi általános iskolákban több mint 30 a kontaktórák száma. Ez azt jelenti, hogy a pedagógusoknak ezenfelül kell időt szakítaniuk arra, hogy felkészüljenek az órákra, illetve értéklik a tanulók teljesítményét, nem beszélve az egyéb, szakmai önképzésre és közös szakmai

8. ábra. A heti megtartott tanórák száma (helyettesítésekkel együtt)



Cases weighted by régiók + BP és kétértékű iskolatípus (általános iskola + középiskola) szerinti súlyok – feh arány alapján

Forrás: online intézményi vizsgálat, 2021

25 A heti órakeretben meglévő tanórák, önkéntes és a munkáltató által kirótt heti órák számát négygyel megszoroztuk, hozzáadtuk az elmúlt hónap eseti helyettesítési óráit, és így osztottuk el újra négygyel, így kaptuk meg a kérdés előtti hónap heti valós munkaterhelését.

26 Az EMMI államtitkárának személyes közlése alapján a KRÉTA rendszer adatai szerint a pedagógusok átlagos tanóráterhelése 24,5 óra. Miután a KRÉTA adatbázis kutatók számára nem elérhető és nyilvános publikációk sincsenek az ott felgyülemelő adatokról, ezért ezt az adatot ellenőrizni nem tudjuk. Mindenesetre ez is nagyon magasnak számít nemzetközi összehasonlításban. Ráadásul az interjúalanyok közlése alapján a KRÉTA nem enged több órát adminisztrálni, mint ami törvényileg megengedett, így a valós tanóráterhelés ennél magasabb lehet.

tevékenységre fordított időt. Ilyen körülmények közt lehetetlen magas színvonalon dolgozni és haladni a követelményekkel (pl. COVID, digitális tanrend stb.).

Ha összeadjuk az el nem számolt eseti helyettesítésre és felügyeletre fordított időt, akkor átlagosan havi 4,37 órát kapunk (0 és 7,5 óra között). Átlagon felül több mint hat el nem számolt kontaktórát kapunk a tanító esetében és öt felett a felső tagozatos tanár esetén. Regionálisan Észak-Alföldön, Dél-Dunántúlon és Budapesten jellemző leginkább a nagyobb arányú ellentételezés nélküli helyettesítés. **A hátrányos helyzetű tanulókat tanítók esetén 5,13, a heterogén közegben tanítók esetén 4,2, a nem hátrányos közegben tanítóknál viszont már csak 3,6 óra el nem számolt helyettesítési, felügyeleti tevékenységet találunk!**

Ha nem tudja valaki megtartani az óráját, a pedagógusok 62 százaléka választotta azt az opciót, hogy szakszerű helyettesítés történik, 41 százalékban választották azt az opciót is, hogy órát kell cserélni a kollégájával, 32 százalék jelezte, hogy nem szakszerű felügyelettel oldják meg, egyötödük jelezte azt a lehetőséget is, hogy elmarad az óra.

A pedagógusok munkaterhelése jóval több tényezőtől áll össze, mint az osztálytermi tanítás. A különböző munkavégzéssel kapcsolatos tevékenységekkel (közlekedést is beleszámítva és a tanórákat nem átszámolva) átlagosan heti 51,3 órát töltenek, és ezt 48,41 órára csökkentenék a hatékony munkavégzés érdekében (lásd 3. táblázat). Az osztálytermi tanítást nem csökkentenék jelentősen. De figyeljük meg, hogy itt jóval alacsonyabb értékeket kaptunk, mint a korábban helyettesítésekkel és többletórakkal kiszámított heti tanóraterhelést, ami azt sugallja, hogy a pedagógusok nem számolnak a többletórakkal, talán mert ez az egyik fontos forrása a többletjövedelmüknek. Mindenesetre a fejükben másképpen számolnak. Ez nem meglepő, a Pedagógus2010 időmérleg-vizsgálat (Pedagógus2010, 2010) is azt mutatta, hogy a vélt és a valós terhelés eltér egymástól, gyakran a szubjektív érzelmek is szerepet játszanak ebben (Lannert, 2010). Például a szülővel való kommunikációt többnek becsülték, mint amennyi a kéthetes naplózás folyamán valójában volt, míg a gyerekekkel töltött időt alábecsülték. Amivel szívesen foglalkoztak, az nem tűnt tehernek, amivel vagy akivel (szülő) nem, azt terhesnek érezték. Egyébként a terhelés is átlagosan hasonlóan alakult a mostani vizsgálatban tapasztalhoz, de nagyon nagy különbségekkel. Elsősorban a vezetők és a városi középiskolai pedagógusok terhelése volt nagyobb, mert ők

jóval többet fordítottak felkészülésre, értékelésre és tanulásra. Az is tanulságos, hogy a pedagógusok alábecsülték a terhelésüket, a naplózás során három-négy órával több jött ki, mint amit bevallottak. A 2021-es kérdőívünkre válaszoló pedagógusok leginkább a közlekedésre és az adminisztrációra (azon belül is egy kicsit inkább a pedagógiai adminisztrációra) fordítanak kevesebb időt, viszont több időt szeretnének a szakmai tanulásra, fejlődésre fordítani és a gyerekekkel töltött egyéb szakmai tevékenységekre (lásd 3. táblázat). Ez is rímél a Pedagógus2010 vizsgálatok eredményeire. A kilencvenes évek második felétől elindult egy intenzív innovációs és tanulási folyamat, ami a kétezres évek végére elapadni látszik, legalábbis a pedagógusoknak a saját tanulásukra, önképzésükre fordítható idő lineárisan lecsökkent saját bevallásuk szerint.

A Pedagógus2010 vizsgálatnál összevetve napjainkra kissé nőttek a terhek, ezen belül a pedagógusok több időt fordítanak osztálytermi tanításra, egyéni szakmai tevékenységekre (órai felkészülés stb.), pedagógiai adminisztrációra, viszont kevesebb idő megy nem pedagógiai adminisztrációra, szakmai tevékenységekre gyerekekkel, szülővel és a pedagógusközösséggel közös tevékenységekre. A tanulásra fordított idő kicsit talán nőtt, de összevetve a 2008-as több mint heti hat órával, látható a nagyfokú csökkenés ezen a téren (A pedagógusok munka- és munkaidőterhelése, 2009). Mondhatni, hogy egyre inkább a közvetlen tanórai tanítással kapcsolatos tevékenységek kerülnek a fókuszba, míg a közösségi vagy iskolán kívüli szakmai tevékenységek háttérbe szorulnak.

A heti munkaterhek átlagos mértéke mögött nagyon nagy különbségek vannak. Akárcsak a Pedagógus2010 vizsgálatnál, itt is széles sávban mozog a munkaterhelés a saját bevallás szerint. A közlekedés nélkül és a 45 perces tanórákat 60 perces órákra átszámolva átlagosan 42,48 óra a heti terhelés, a medián 41 óra, de a leggyakoribb érték a 38,5. Öt egyenlő arányú csoportba lehet osztani a populációt terhelés alapján. A két szélén a 33 óránál is kevesebb, illetve az 51 óránál is magasabb terhelésű csoport áll. A legnagyobb terhelést a tanítók és a középfokon tanító tanárok és oktatók körében találtuk (lásd 9. ábra).

Egyéb ritkább tevékenységekre is rákérdeztünk, hogy az elmúlt tanév során végezték-e valamelyiket, amikből többet is választhattak. **Pozitív fejlemény, hogy a pedagógusok háromnegyede részt vesz az egy osztályban tanító tanárok közötti szakmai együttműködésben, és kétharmaduk részt**

3. táblázat

A pedagógusok valós és hatékonyan tartott tevékenységstruktúrája (óra), N=1465

		Mennyi időt tölt vele	Mennyit kellene a hatékony munkavégzés érdekében tölteni vele	Eltérés
Tanítás	Osztálytermi tanítás (45 perces órák)	21,11	20,27	96%
Pedagógiai adminisztráció	(naplótöltés, fejlődési napló vezetése, szakvezetői feladatok, vizsga/versenyszervezés (tanári oldalról), munkaközösségi feladatok, vezetőtanári tevékenység, iskolai dokumentumok készítése stb.)	5,42	4,19	77%
Nem pedagógiai adminisztráció	(kimutatások készítése, programszervezés, hatósági kapcsolattartás, médiával/testvériskolával stb. való kapcsolattartás, karbantartás, leltár, szertárgondozás, ügyeleti feladatok, tanterem előkészítése, rendezése, gyermek- és ifj. védelmi munka, pályázatfigyelés, könyvtári tevékenység, teremdekoriálás, faliújság, iskolai weboldal karbantartása, anyagbeszerzés stb.)	3,60	3,00	83%
Szakmai egyéni tevékenység	(felkészülés tanórára, tanulók értékelése, fogadóórai előkészület)	9,28	8,51	92%
Szakmai tevékenység gyermekkel/ szülővel	(diákok felkészítése versenyre, műsorra, tanulóval való külön nevelési foglalkozás, családlátogatás, tehetség gondozás, sportkör, szakkör, diákönkormányzat, kiránduláson, iskolai programon való részvétel a tanulókkal stb.)	2,60	3,10	119%
Pedagógusközösséggel kapcsolatos tevékenységek	(osztályozó értekezlet, pedagógusi értekezlet, óralátogatás, vezetői feladatok (megbeszélések, értekezletek) stb.)	1,93	1,91	99%
Egyéb szakmai tevékenység	(mentorálás, szakértői, tanfelügyeleti munka stb.)	0,96	0,93	97%
Tanulás, szakmai fejlődés	(továbbképzés, szakirodalom olvasása, innovációban való részvétel stb.)	3,05	3,88	127%
Közlekedés	(a munkahely és az otthon közötti oda és vissza történő utazás)	3,23	2,46	76%
Telephelyek közötti utazás	(tantárgy felosztásában szereplő órák, de nem azonos telephelyen történő munkavégzéshez szükséges utazás)	0,21	0,16	76%
Összesen		51,39	48,41	94%

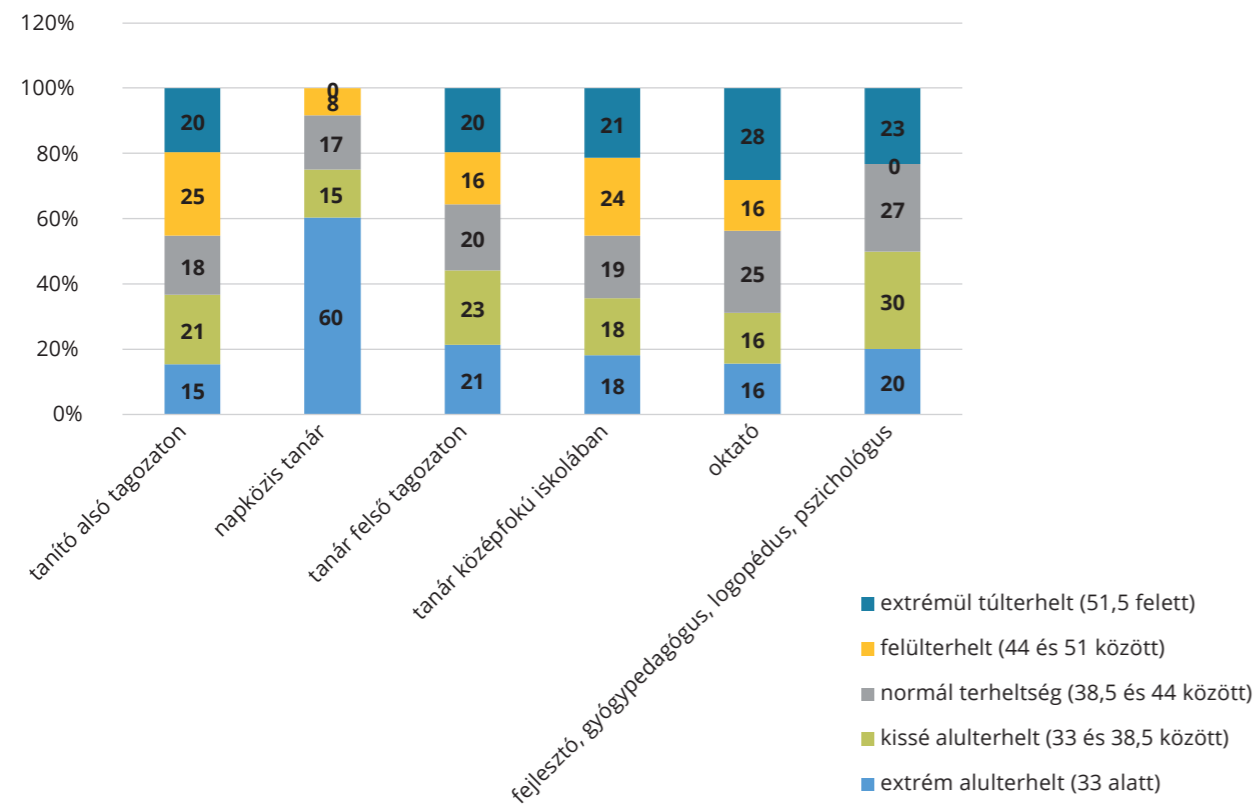
Forrás: saját online felvétel a pedagógusok körében, 2021

vesz a szakmai munkaközösség munkájában.

Az egy osztályban tanítók közötti kommunikáció korábban kifejezetten hiányzott a palettáról. Egyötöde mentorált pályakezdőt, 16 százalék pedig hallgatót, viszont a pedagógiai asszisztensjelölt segítségével alacsony az aktivitás. **A pályakezdő, tanárjelölt és pedagógiai asszisztensjelölt mentorálásában szignifikánsan nagyobb az aktivitás a tanítók és a gyógypedagógusok, fejlesztők körében, hozzájuk képest az általános és középiskolai tanárok kisebb intenzitásról tettek tanúságot.**

Ezen tevékenységek előfordulása alapján klaszterelemzés segítségével három jellegzetes csoportra tudtuk osztani a populációt. A legnépesebb csoport a passzív csoportja (43%), akik nem nagyon vesznek részt ezekben a tevékenységekben. A második legnépesebb csoport a vizsgáztatók, érettségi vagy szakmai vizsgán résztvevők (elnökként, vizsgáztatóként vagy vizsgafelügyelőként), tanterv- és követelményfejlesztők csoportja (34%), és a harmadik legkisebb csoport az innovátorok csoportja (22%), akik bemutatóórákat tartanak, részt vesznek

9. ábra. Pedagógusok heti munkaterhelése, 2021, %, N=1220



Forrás: saját online felvétel a pedagógusok körében, 2021

innovációkban, részt vállalnak a minősítő eljárásokban és tartják a kapcsolatot civil csoportokkal. A vizsgáztató, felügyelő pedagógusok legnagyobb arányban a középiskolai tanárok és oktatók között található. Az innováció leginkább a fejlesztők, gyógypedagógusok csoportjára jellemző, de a tanítók egy része is ide sorolható. A legpasszívabb csoport a napközis tanároké.

A heti terhelést illetően is visszaköszön a három csoport közötti különbség, a passzív munkaterhelése átlagosan 40 óra, a másik két aktív csoporté viszont 44 óra. A passzív csoportjában kétszer annyi az extrém alulterheltek aránya, mint az aktív innovátor csoportban.

A pedagógusok bére és az erre ható tényezők

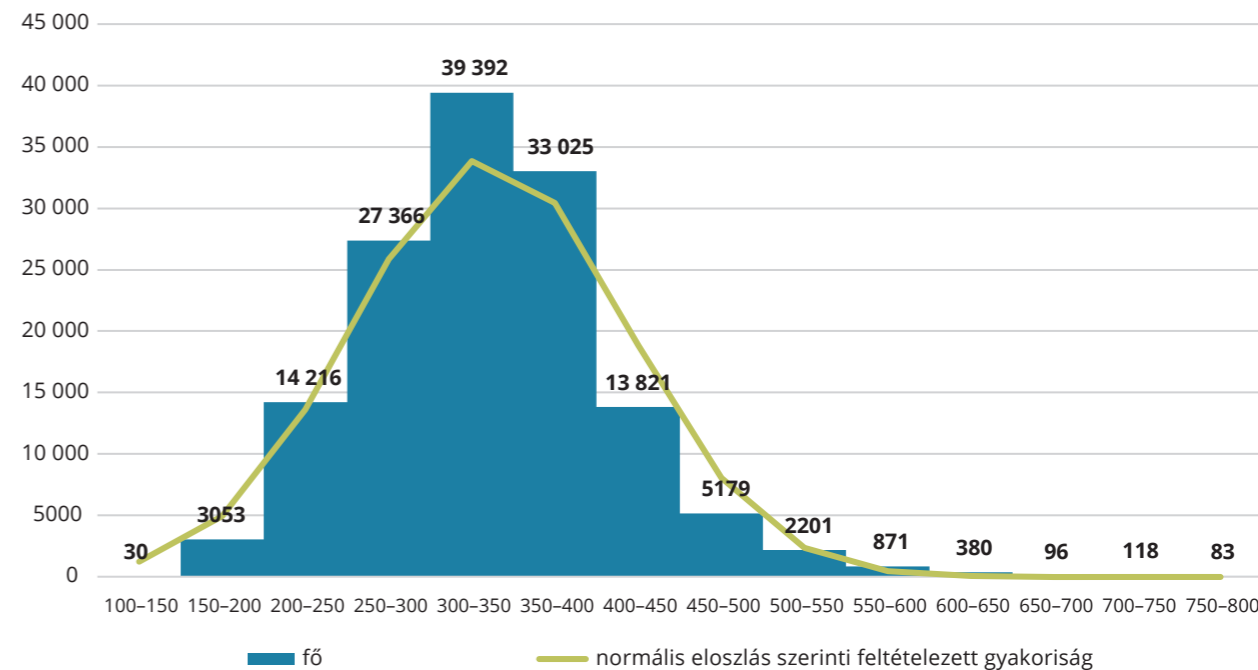
Az elnőiesedett szakma alacsony bérral is jár, illetve az összefüggés visszafelé is igaz: az elmúlt két

évtizedben végrehajtott béremelések soha nem érték el azt a szintet, amivel nagyobb számban be tudták volna vonzani a pedagógustársadalomba a családban jellemzően első kereső férfiakat és általánosságban a fiatalok számára sem elég vonzóak.²⁷ A magyar pedagógus bére a többszöri emelések után is jóval alatta marad a diplomások bérének (66 százaléka, míg az OECD-átlag 90%) (Education at a Glance, 2020), és a magyar pedagógusnak kell a leghosszabb ideig tanítania ahhoz, hogy elérje a csúcst a fizetésében (40 év, miközben az EU21-átlag 25 év). Ezzel párhuzamosan pedig kiugróan magas a különbség a legalacsonyabb és legmagasabb fizetési szintek között. A magyar rendszer tehát relatív alacsony béreket kínál a pályakezdőknek, a magasabb béreket csak a pálya végén vagy intézményvezetőként lehet elérni, és relatíve leértékeli a pedagógusokat a többi diplomáshoz képest (TALIS 2018, 2019).

A bértarifa-felvétel alapján az oktatásban dolgozó vezetők havi bruttó átlagkeresete 503 ezer

²⁷ A 2002-es 50 százalékos béremelés hatása a pedagógusok körében átmeneti volt (Varga, 2013). A 2014-től a pedagógus-életpálya keretén belül fogantatott béremelések pozitív hatását pedig szintén csökkenti, hogy a minimálbérhez kötöttség garanciális eleme megszűnt, valamint erőteljesen megnövekedtek az adminisztratív terhek.

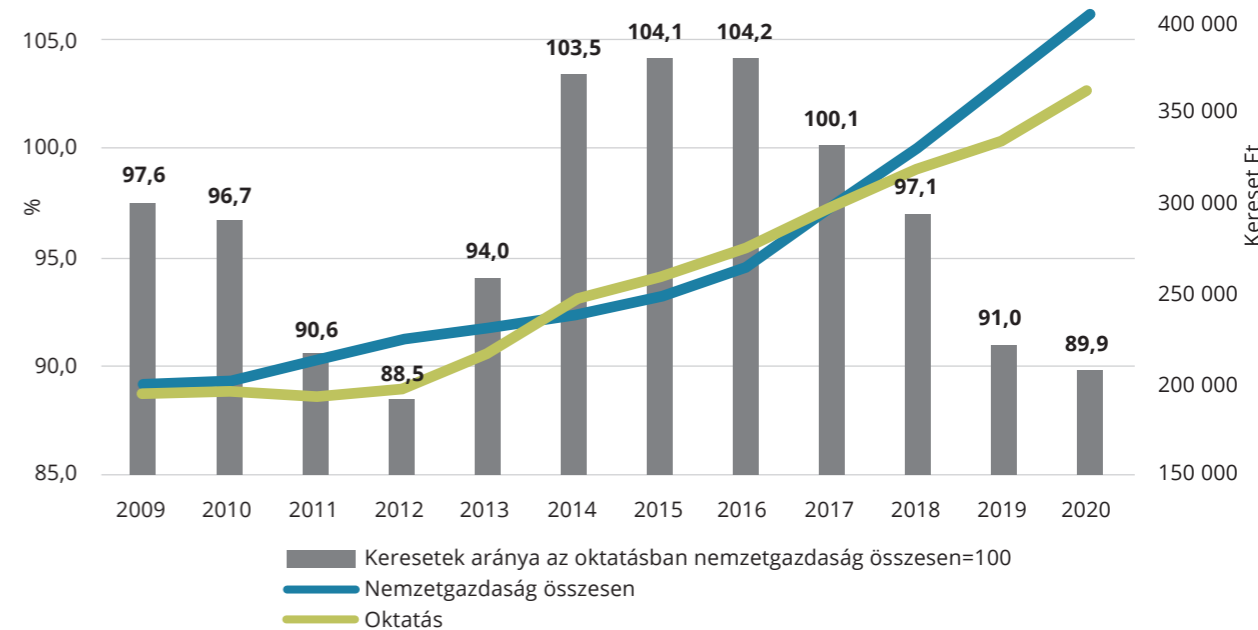
10. ábra. A pedagógusok bruttó kereset (E Ft) szerinti megoszlása (hisztogram és az azonos átlagú és szórású haranggörbe szerinti gyakoriságok)



Forrás: Bértarifa-felvétel, Sugár András számításai

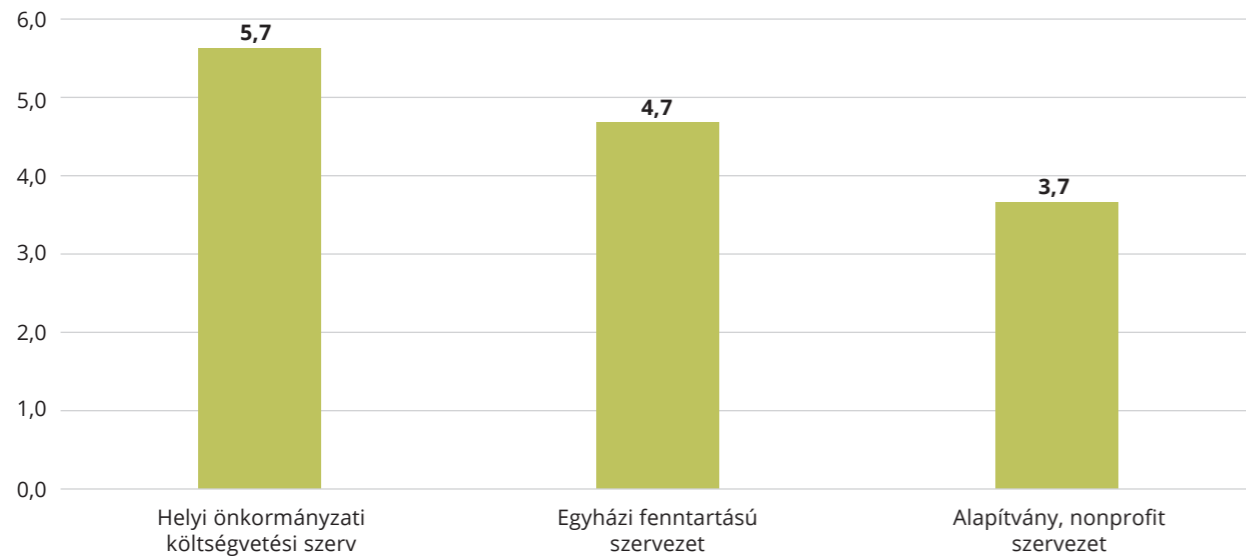
forint, ami másfélszerese a nem vezető pedagógusok átlagkeresetének (a 336 ezer forintnak). A férfiak és a nők keresete közötti különbség a nem vezető pedagógusok esetében viszont összességében is csak 3%-os különbséget mutat a férfiak javára, és ez is csak az összetételhatás következménye. **A vezetőknél azonban a férfiak kereseti előnye jelentős. A férfiak átlagosan 622, a nők 467 ezer forintot keresnek, azaz a férfi vezetők átlagosan 33%-kal keresnek többet, mint a női vezetők!**

11. ábra. A bruttó keresetek alakulása a nemzetgazdaságban és az oktatási ágazatban, 2009-2020



Forrás: Bértarifa-felvétel, Sugár András számításai

12. ábra. Az átlagkereset mennyivel magasabb (%) fenntartók szerint a központi költségvetéshez képest, a többi tényező változatlanosságát feltételezve



Forrás: Bértarifa-felvétel, Sugár András számításai

A Bértarifa-felvétel eredményei alapján a köznevelés főállású és nem vezető beosztású pedagógusai 2019 végén átlagosan bruttó 336 ezer Ft-os keresettel rendelkeztek. A medián kereset nagyon hasonló, 333 ezer Ft, a módusz (tipikus) kereset 332 ezer Ft. A három középérték nagyon közel esik egymáshoz, ez is arra utal, hogy más kereseti eloszlásoktól eltérően a pedagógusok összessége kereset alapján aránylag szimmetrikusan oszlik meg (lásd 10. ábra). Vannak viszonylag nagy havi – nem vezetői – keresetek is (a legmagasabb havi kereset 2,3 millió Ft volt), de ezek nagyon kiugró értékek, azaz nem jellemzők (a 140 ezer főállású pedagógusból 43 főnek haladja meg a havi bruttó keresete az 1 millió Ft-ot).

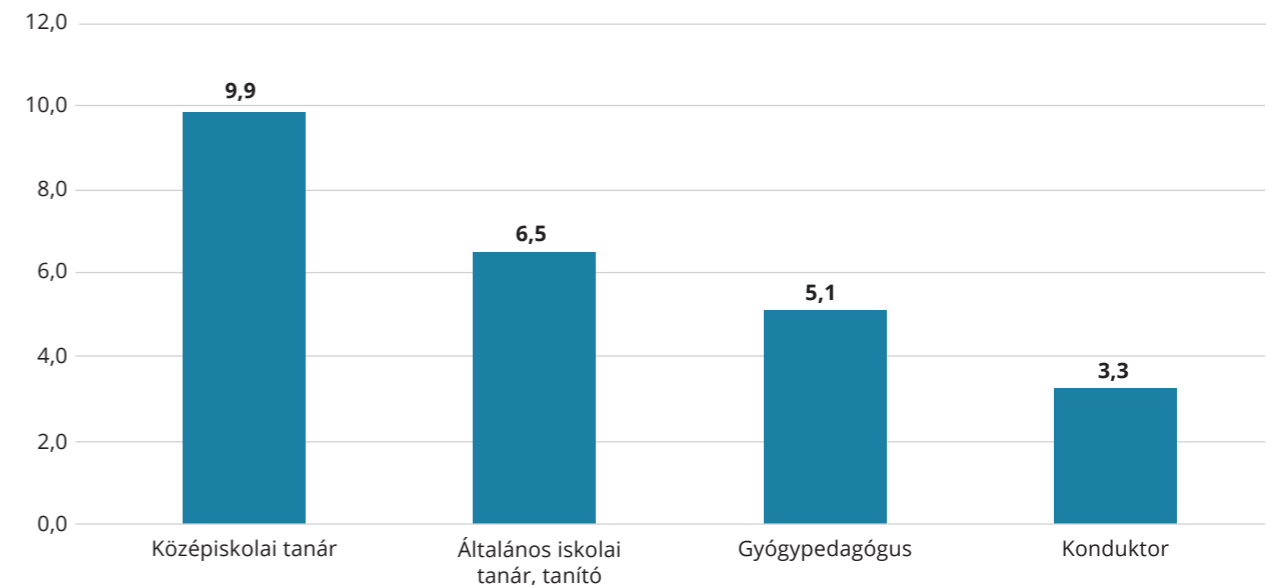
Az elmúlt négy évben az oktatásban kisebb mértékben nőttek a bruttó keresetek, mint a nemzetgazdaságban általában, így a nemzetgazdasági átlagkeresetnél 2020-ban már több mint 10%-kal alacsonyabbak voltak a keresetek (lásd 11. ábra). Jól látható az is, hogy a pedagógus-életpályamodell 2014-es bevezetése átmenetileg emelkedést hozott, de utána – a minimálbérhez kötés megszűnésével – a pedagógusbérek lemaradtak a nemzetgazdaságban tapasztalható tendenciáktól.

A bértarifa 2019. évi felvétel adatai alapján egy többváltozós, log-lin regressziós modellt futtattunk le, ami alapján a pedagógusbérek az alábbi tényezőkkel állnak szoros kapcsolatban.²⁸

- Az életkornak szignifikáns a hatása, az életkor változóhoz tartozó becsült paraméter mutatja, hogy az egy éven belül belépett pedagógusok esetén, **ha valaki egy évvel idősebb, akkor átlagosan mintegy 1,4%-kal keres többet.**
- A nem esetében megfordult a nyers átlagok különbsége, az egyéb tényezők változatlanosságát feltételezve (azaz az összetételhatást kiszűrve) **a férfiak átlagosan (szignifikánsan) mintegy 1,5%-kal kevesebbet keresnek, mint a nők a beosztott pedagógusok közt.**
- Budapesthez képest gyakorlatilag minden megyében szignifikánsan kevesebbet lehet keresni.
- A BsC végzettséggel lehet átlagosan a legkevesebbet keresni, **a mester/osztatlan diploma +8 ezer Ft, a fokozat +21%-ot „ér”.**
- A központi költségvetés bérezi legalacsonyabbra a pedagógusokat, a 12. ábra mutatja az ehhez képesti egyes fenntartói „pluszokat”.
- FEOR szerint az óvodai pedagógusok keresik átlagosan a legkevesebbet, a 13. ábra emeli ki az ehhez képesti többleteket.

28 A modell részletes leírását lásd a Pedagógusszakmában dolgozó munkavállalók jellemzése statisztikai adatok alapján című háttérelmzésben.

13. ábra. Az átlagkereset mennyivel magasabb (%) FEOR szerint az óvodapedagógushoz képest, a többi tényező változatlanosságát feltételezve



Forrás: Bértarifa-felvétel, Sugár András számításai

Ellentmondásnak tűnik – de ez csak látszólagos –, hogy a helyi önkormányzatoknál lehet a legjobban keresni, holott ott főleg a legkevesebbet kereső óvodapedagógusok, gyógypedagógusok és konduktorok vannak alkalmazva. De a modell lényege, hogy minden tényezővel kontrollál, így az mondható, hogy **az önkormányzatok jobban megfizetik az óvodapedagógusokat és gyógypedagógusokat, mint a többi fenntartó.**

Egy momentumot a regressziós modell kapcsán még érdemes kiemelni. **A modell magyarázó ereje 56%, ami várakozásainkhoz képest alacsony,** miután egy olyan szakmáról van szó, ahol a keresetek egy életpályamodell alapján meghatározott paraméterek mentén alakulnak ki. Ezért meglepő a tény, hogy az életkor, az iskolai végzettség, a beosztás, a finanszírozó típusa és a területi különbségek is csak kevesebb mint felét magyarázzák a keresetek szórásának. Ezek szerint a pedagóguskereseteket egyéb, az általunk elérhető adatokkal csak kismértékben magyarázható, vagyis itt figyelembe nem vehető tényezők is befolyásolják. De ez nem a kereslet-kínálat, mert amennyiben összevetjük az adatokat a KIRstat tanulói létszámaival, nem találunk igazán összefüggést az egy pedagógusra jutó tanulói létszám és a relatív keresetek között. **Azaz nem igaz, hogy a keresetek az esetleges tanulói többlet/hiányra reagálnának (legalábbis megyei/átlagos szinten ez nem igaz).**

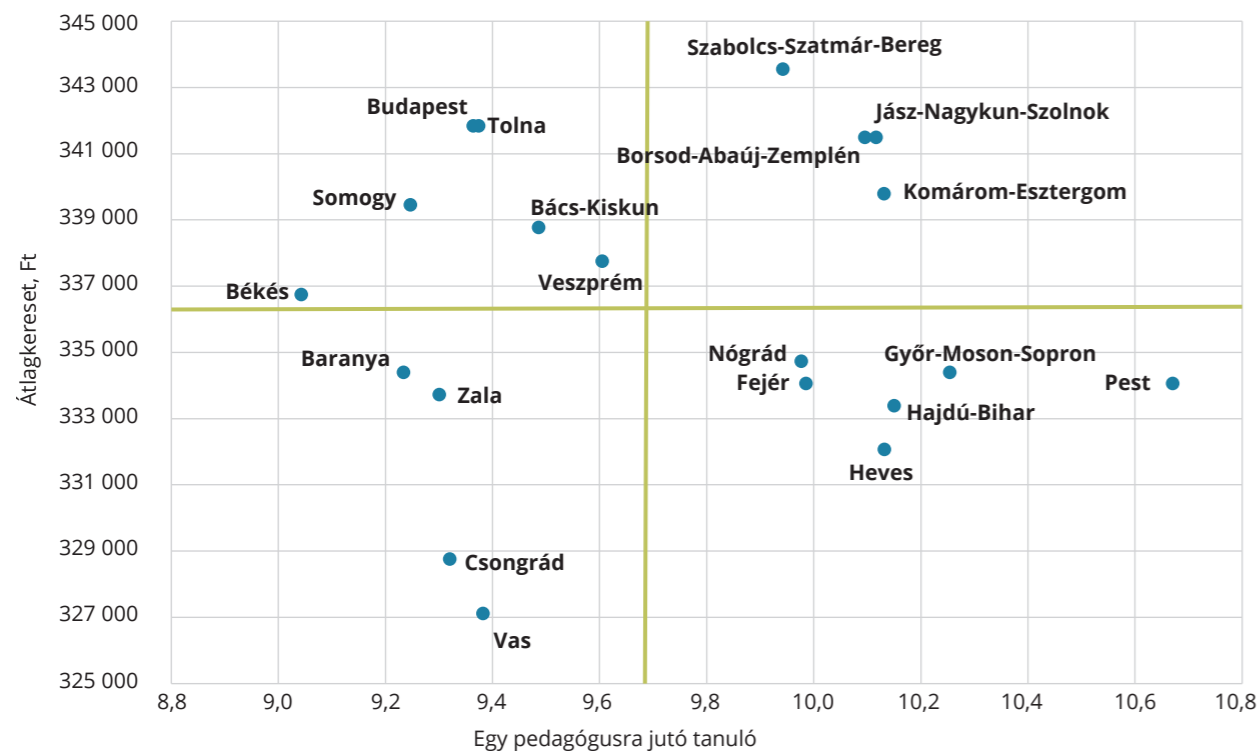
Négy megyei csoportot lehet elkülöníteni, aszerint hogy az átlagos értékek által meghatározott síknegyedek közül melyikben található egy adott megye (lásd 14. ábra):

- Van néhány megye, ahol magas az egy pedagógusra jutó gyermeklétszám, és relatíve magasak a keresetek is, alapvetően ide tartozik Szabolcs-Szatmár-Bereg, Jász-Nagykun-Szolnok, Borsod-Abaúj-Zemplén, Komárom-Esztergom megye.
- A másik véglet, ahol mind a két fajlagos alacsony, azaz viszonylag kevés az egy pedagógusra jutó gyerekszám, és relatíve alacsonyabbak a keresetek, tipikusan ilyen Csongrád és Vas megye.
- Vannak megyék, ahol alacsony az egy pedagógusra jutó gyerekszám, de relatíve magasak a keresetek, leginkább Budapest és Tolna megye.
- És végül: ahol a magas fajlagos gyerekszám mellé relatíve alacsonyabb keresetek tartoznak, mint Pest, Heves, Hajdú-Bihar, Győr-Ménfőcsanak és Sopron megyék.

Pedagógusbérek a pedagógusok válasza alapján

A bérekre a pedagógusok esetében kérdeztünk rá. Rákérdeztünk a nettó bérről, a pótlékokra és az elévült keresetre is. Utána pedig megpróbáltuk kideríteni, hogy ezekre milyen tényezők hatnak a leginkább. A pedagógusok a mintában 79 000 és 571 000 forint

14. ábra. Az egy pedagógusra jutó tanuló és az átlagos kereseti színvonal közötti kapcsolat a megyék átlagos értékei alapján, 2020



Forrás: Bértarifa-felvétel, Sugár András számításai

közötti nettó jövedelemmel rendelkeznek, átlagosan 267 390 forintot kapnak kézhez. Ez alacsonyabb összeg, mint ami a Bértarifa-felvétel alapján kijött, első sorban azért, mert ez utóbbi bruttó összegekkel számolt.²⁹ Az átlagos nettó bér 239 340 forint, az átlagos pótlék 30 884 forint. A pedagógusok által elvárt havi nettó jövedelem átlagosan 415 620 forint. A pótlékok szignifikánsan különböznek iskolatípus és tanulói összetétel szerint. Az általános iskolákban, illetve hátrányos tanulói közegben tanító pedagógusok körében nagyobb a pótlék aránya a bérhez viszonyítva. A hátrányos tanulókat nevelő pedagógusok pótléka eléri a jövedelmük egyötödét. Az általános iskolától a gimnáziumon át a szakképzésig nőnek a bérek és csökkennek a pótlékok. Ugyanakkor az elvárt jövedelem alapján már nincs különbség intézménytípusok közt, jellemzően a másfélszeresét szeretnék keresni a pedagógusok annak, mint amit most keresnek. Ugyanakkor régió szerint már van különbség: minél fejlettebb régióban tanít valaki, annál nagyobb arányú béremelkedést

szerezne. Budapest, Pest megye és Nyugat-Dunántúl pedagógusai 1,6-1,7-szeres növekedést szeretnének.³⁰

A nettó béreknél rákérdeztünk azok bér és pótlék részére is. Kíváncsiak voltunk, hogy a bér és a pótlék mennyire függ össze a terheléssel és bizonyos pedagógusi szakmai tevékenységekkel. Három modellt építettünk fel, az elsőben a tapasztalat, munkaterhelés és a diploma jellege szerepel, a második modellben ez kiegészül az innovátori, illetve vizsgáztatói pedagógusszereppel (dummy változó), a harmadik modellben pedig ezeket kiegészítik az intézményi jellemzők és életkor (lásd Függelék, 1. táblázat).

A pótlékok nélküli bért sokkal inkább magyarázzák a bevont változók. A harmadik modell magyarázó ereje nagyobb a pótlék nélküli bér esetében, mint a pótlékkal együtt. Kiemelendő, hogy a konkrét óraterhelés csak a harmadik modellben lesz szignifikáns, de nagyon kicsi hatóerővel. A pedagógusi aktivitások közül a többség nem szignifikáns alkotóeleme a modellnek, de a bemutatóóra negatív (!) előjellel szignifikáns, vagyis azok

29 Ennek oka részben a mintából adódhat, jellemzően a budapesti és a gimnáziumi tanárok voltak alulreprezentáltak, ők pedig éppen a jobban keresők közé tartoznak. Ugyanakkor a bérekre ható tényezőket ezen a populáción is jól lehet vizsgálni.

30 A részletes adatokat lásd a köznevelési intézmények vezetői és pedagógusai körében folytatott online vizsgálat háttér-elemzése című háttéranyagban.

a pedagógusok, akik bemutatóórát tartanak, majdnem 9 ezer forinttal kevesebbet kapnak kézhez, mint aki nem tart bemutatóórát (ennek nem ismerjük a magyarázatát). Ugyanakkor a rendszer nagyon díjazza az érettségi vizsgáztatást, a többiekhez képest több mint 40 ezer forinttal vihet többet haza az, aki érettségien vizsgáztat. A minősítési rendszerben való részvétel vagy a mentorálás nem növeli a pótlék nélküli bért. Az életkor és az intézménytípus viszont igen, miközben ezen változók bevonása negatív hatásúvá tette az egyetemi diplomát, viszont a minősítési eljárásban való részvétel is gyengén szignifikánsan emeli a bért. Ez alapján a pótlék nélküli bérré az életkor, az intézménytípus és a vizsgáztatás, és minősítés van pozitív hatással (lásd Függelék, 1. táblázat). A rendszer tehát leginkább az idősebb gimnáziumi tanárokat díjazza, és azokat, akik érettségiztetnek és minősítenek.

A pótlékok esetén egészen más képet kapunk. A legdöbbenetesebb talán az, hogy a modellbe bevont változók mennyire nem magyarázzák a pótlékok közötti különbségeket. Még a harmadik modell is csak 9 százalékát magyarázza, de az első modell magyarázóereje nulla (lásd Függelék, 2. táblázat). A heti óraszám, pedig ebben a pluszórák és helyettesítések is benne vannak, egyik modellben sem lép elő magyarázó tényezővé. Mint ahogy a tanítási gyakorlat sem, és csak a diploma hatása lesz enyhén pozitív a harmadik modellben. A pedagógusi tevékenységek közt viszont az innovációban való részvétel és a pályakezdő pedagógus mentorálása enyhén jutalmazva van, mint ahogy a minősítési eljárásban való részvétel is (ez utóbbi lényegesen nagyobb hatású, mint az előző tevékenységek). A tankönyvírók viszont több mint 10 ezer forinttal kevesebb pótlékot visznek haza, de nagy valószínűséggel a tankönyvírásban résztvevők számára a pótlék nem jelentős jövedelemforrás. Az, hogy kinek fontos, kiderül a harmadik modellből: a hátrányos helyzetű tanulókkal foglalkozó intézmények és általános iskolák azok, ahol több a pótlék. **A pótlékokat tehát egyáltalán nem magyarázza a konkrét munkaterhelés. Ugyanakkor a hátrányos helyzetű tanu-**

lókkal foglalkozó általános iskolai tanárok számára ez jelentős jövedelemforrás.

Ezek a modellek és összefüggések arra mutatnak rá, hogy a pedagógusbérezés két dimenzióban történik. A bérek erőteljesen a ranglétrán lassan előrelépegető pedagógust jutalmazza. Másrészt, bár kisebb mértékben, támogatja a hátrányos helyzetű tanulókkal foglalkozó pedagógusokat. Érdekes, hogy a mentorálás, bemutatóóra tartása gyengén kapcsolódik a pótlékokhoz, a bérekhez viszont nem. **Azok a tevékenységek, amiket inkább lehetne pótlékkal fizetni, mint a vizsgáztatás vagy minősítésben való részvétel, a bérekhez jobban kapcsolódnak. A mentorálás, innováció, bemutatóóra tartása viszont órabér alapján kerül kiszámításra, miközben ezek inkább a minőségi pedagógusi munka és hozzáállás jellemzői.** A vizsgáztatás viszont sokkal inkább lehetne pótlék. A pedagógus-életpályamodell gyengeségét mutatja, hogy a minőségi pedagógusi tevékenységeket nem díjazza, és a valós munkaterhelést sem ellentételezi. Ehelyett egy, a korszerű, innovatív vagy a pedagógusközösség számára fontos tevékenységeket nem végző hagyományos tanárszerepet díjazza, és emellett kompenzálja a hátrányos helyzetű iskolákban tanítókat. Ha hozzáteszük, hogy a pedagógusok számára a tanulásra egyre kevesebb idő jut, akkor kijelenthetjük, hogy **a pedagógusi életpályamodell nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket** (erre utalnak később az interjúrészletek is). Hiszen megalkotásának célja éppen az volt, hogy a valódi terhelést és minőségi pedagógusi munkát díjazza, miközben arra is motiválja a pedagógusokat, hogy folyamatosan fejlesszék, képezzék magukat.³¹ Ennek most éppen az ellenkezője történik: éppen a minőségi változásra és többletterhek vállalására, önfejlődésre nem motivál a jelenlegi bérezési rendszer. A rendszer nyertesei, az ún. tudóstanárok és érettségielnökök, vizsgáztatók.

Quo vadis pedagógus-életpálya?

A pedagógus-életpályamodell az interjúalanyok szerint „megbukott” (szó szerint így hangzott el többek

31 „A magyar pedagógus-előmeneteli rendszer központi eleme a pedagógusok szakmai fejlesztése, minőségi munkavégzésük elismerése lett. A minősítés során a pedagógus szakmai munkájának színvonalát és az alapfeladatokon túlmutató szakmai teljesítményét jutalmazza a különböző minőségi fokozatokba való besorolással, a fokozatokhoz rendelt fizetés-emeléssel és a magasabb presztízsű szakmai feladatok ellátásához szükséges jogosultság megadásával. (...) A minősítési rendszer céljai:

- A pedagógusok motiválása saját teljesítményük javítására.
 - A pedagógusok hivatásbeli továbbfejlesztésének ösztönzése.
 - A minőség elismerése és jutalmazása.
 - A nevelő-oktató munka eredményességének növelése.
 - A nevelő-oktató munka értékelésében országosan egységes rendszer kialakítása.
 - A köznevelés rendszerének eredményesebbé tétele.”
- OH (2013).

szájából), egyrészt mert nem teljesült a minimálbérhez kötés garanciája (2014-ben ez megszűnt, azóta is a 2014-es minimálbér a vetítési alap. Emiatt a pályakezdekők kezdő bére már nem éri el az aktuális bérminimumot. Másrészt az előmeneteli rendszer nem elég vonzó, sokak számára nem megoldható a mestertanári léttel járó sok, az intézményen kívül eltöltendő óra. Ahogy egy intézményvezető nyilatkozott:

„Nem vagyok mesterpedagógus, csak a ped2-t tettem le, úgy ítéltük meg a kollegákkal, hogy bár vonzó a magasabb jövedelem, de felelőtlenség lenne bevállalni a mestertanársággal járó heti egy-két napi távollétet.”

A mestertanárok számára pedig nagyon megnehezedett az iskolaváltás lehetősége, egy igazgató sem vesz át szívesen olyan kollégát, akinek csak 18 órát kell tanítania az intézményben. Viszont többen jelezték, hogy a 18 órán felüli 6 óra, amit elvileg a tanfelügyeleti minősítési rendszer feladataira kellene fordítani, nincs kihasználva. A tanfelügyeletért felelős Oktatási Hivatal nem használja ki a mestertanári kapacitásokat, a mestertanárok viszont nem kötelesek az intézményben többet tanítani. Ugyanakkor a pályázatos mestertanári forma népszerű, itt ötéves programra lehet pályázni, ahol csak minimális órakedvezmény van, de arra a szakaszra jár a többletfizetés. Ugyanakkor arra, hogy valóban többletminőséget hoz létre a pedagógus, nincs garancia, mert nincs igazán monitorozás és a pedagógusok így hajlamosak „ellazátni, tisztelet a kivételnek”. Egy interjúalanyunk szerint maga a tankerület a legkevésbé mestertanárpárti, mert csak a 18 órát látja benne. A pályázatos mestertanári minősítés viszont ötévenként megújítandó, ez így kevésbé tűnik életpályaelemnek, inkább szakaszosan kapott bérpótlék-lehetőségnek, nem beszélve a rugalmatlan szabályozásról (lásd az interjúrészletet):

„Azt látom a mestertanár esetében, hogy a kollegáknál nagyon népszerű, most kattantak rá, ez az egyedüli lehetőség a

kitörésre, és hogy kicsit többet keressenek. Ezt abból látom, hogy tömegesen mennek szakvizsgás továbbképzésre önerőből is. Beleinvestálja inkább a pénzt, de van még 15 éve a nyugdíjig. Érdekes módon inkább a pályázatos mesterrel számolnak, ott nincs óraszámcsökkenés, ők is 22-26 órák. Két mester van, az egyik a szaktanácsadó, 18 óra és heti egy nap szakértés, a másik a pályázatos mester, aki benyújt egy ötéves mesterprogramot, hogy mit szeretne pluszban letenni az asztalra, és ezt védi meg a minősítésnél, és ha ezt megvédte, akkor ezt a programot viszi öt évig, de ugyanúgy 22-26 órában, mintha rendes tanár lenne. Nyilván van egy kis előírás, hogy lehetőség szerint 22 órája legyen és kell két órát biztosítani neki a 26 és 32 óra között. Ugyanolyan tanár, mint eddig, de mesterbért kap, és kicsi pluszt csinál, de ezzel csinján bannak a kollegák. Öt év után ezt meg kell újítani, ellenkező esetben visszamegy ped2-be. ... Érdekes, van egy kollegám, aki most újított, ő benne volt a nulladik verzióban, ami most telt le, és olyan szerencsétlenül jön ki, hogy ahogy letelek a második öt év, egy éve lesz nyugdíjig és akkor visszazsorolódik a ped2-be, vagy ha nem akar visszazsorolódni, akkor megint egy ötéves programot kell letennie akkor is, ha tudja, hogy csak egy éve van hátra. Nem is értettem, azt sem értem, hogy nincs a rendszerben rugalmasság, hogy ha

már 10 évet mestertanár, akkor miért nem maradhat még egy évig, vagy miért nem lehet egy éves programban is gondolkodni ilyenkor. Ezek felfoghatatlan dolgok. Ez az OH szintje... a tankerület nem nézi jó szemmel a mestertanárságot, ebben csak a 18 órát látja, minden ilyen számára elvesztegetett idő, ez a hozzáállásuk. Ha rajtuk múlna, senkit nem támogatnának mesternek. Megvan az alapja persze ennek a véleménynek, nincsenek a mestertanárok kellően kihasználva.”
 (igazgató, gimnázium, Hajdú-Bihar)

Többek szerint a jelenlegi minősítés helyett egy minőségbiztosítási rendszert kellene kidolgozni, amivel a pedagógusok is azonosulni tudnak. Jóval vonzóbb lenne a megkérdezettek szerint a pálya, ha valódi előrelépést és szakmai fejlődést biztosítana az előmeneteli rendszer.

„Igazi előrelépési lehetőségek kellenének, valódi ranglétra. Franciaországban minél régebb óta tanít valaki, annál kevesebb tanórát kell megtartania (nem minden a pénz, órakedvezmény is lehetne). Hétévente egy év (fizetett) szabadságot kivehet a pedagógus, amikor nem kell tanítania. Jó lenne, ha arra lenne forrás, hogy szakértők külföldi tanulmányutakra mehetnének és megnézhetnék, hogy pl. a skandináv oktatás miért működik.” (franciata-nár, gimnázium, főváros)

„Az életpályamodell nem fogadja el a pedagógusok jelentős része, mert az értékelési szempontokat nem tartják megfelelőnek, hitelesnek. Ráadásul nagy leterheltséget jelent a szintlépés is, ami a már meglévő terhelés mellett már nem feltétlenül éri meg anyagilag. Ezt felül kéne vizsgálni és a pedagógusokkal egyeztetve megújítani. A fiatal kollégák is ezt hallják a pályán lévő idősebbektől, így ez befolyásolja az ő megítélésüket is.” (angoltanár, gimnázium, főváros)

Még élesebben fogalmaznak néhányan a pedagógusképzésben oktatók közül. Szerintük életpályamodell nincsen, mert amit a szabályzat tartalmaz, és ami leginkább fizetési fokozatokként van a fejekben, az nem életpályamodell. Nincs tudásmenedzsment, nincs szervezeti oldala. A rendszer az elvárásokat sem közvetíti, és teljesen elment az ellenőrzés irányába, a szakmai támogatás lába gyenge. A továbbképzési rendszert illetően szerintük a POK (Pedagógiai oktatási központ) szerepét kellene megvizsgálni, nekik kellene felmérni a képzési igényeket. A pedagógus-továbbképzést szerintük nem szabadna a piacra bízni, mert ez minőségromlást eredményez. A portfólió, szakmai tanulás és a bérek összekapcsolása nem motiváló, hiszen egy eleve külső motivációra épít, nem belsőre. Formalizálni és ellenőrizni akartak, a szabályokat betartó pedagógus volt a cél. Ahogy fogalmaztak: „nem pályázati ciklusokhoz kötött továbbképzési cunamira, hanem szervezetbe ágyazott szakmai fejlődés támogatására van szükség”.

„Az életpályamodell gondolat nem volt mély, vigyázni kell, hogy mit szabadítunk rá a rendszerre. ... Az alternatív képzések, egyedi megoldások nagy veszélyt hordoznak, kiviszi a képzést a rendszerből: könnyen és olcsón



„Berakunk embereket gyereket felügyelni, ez a professzió előtti állapot. Külföldön is vannak rémisztő példák, egy kanadai szervezet bemutatta, hogy fél év alatt képeznek tanárokat a szakképzésbe. A szakképzésnél már itthon is látszik, hogy olyat is beengednek, akinek nincs végzettsége. Mézzük meg Angliát, tiszta katasztrófa. Potenciális veszély, hogy egyre több képzetlent enged be a rendszer, középkori állapotok alakulhatnak ki.” (pedagógusképzés képviselője, ELTE)

Jellemző módon egyre kevesebben mennek neki a mestertanári minősítésnek, a pedagógus2 minősítéssel megelégszik a többség. A mestertanársághoz szükséges követelményeket egyre kevésbé tudják teljesíteni az időhiány miatt.

„Erre az életpályamodell nem alkalmas, nagyon lassan lehet csak előrelépni és az sem túl nagy lépés. Míg pl. a mestertanári szintet megugrani csak úgy lehet, hogy szakvizsgát tesz a pedagógus, amit egy két éves képzés előz meg. Közben egyéb szakmai eredményeket nem vesz figyelembe a rendszer – pl. tananyagfejlesztést, tankönyvírást.” (franciatanár, gimnázium, főváros)

„A mester és kutatótanár egy átok az igazgatónak, mert kevesebb órát tud ráterhelni, viszont többbe kerül. Ezért a mestertanárok nem tudnak munkahelyet váltani, senki sem

várja őket tárt karokkal, mert nem tudnak rájuk terhelni 24-26 órát plusz fakt órákat.” (pedagógusképzés képviselője, Debrecen)

A minősítési rendszer bár fejlődött, még mindig nem váltotta be igazán a hozzá fűzött reményeket egy országos szintű oktatáspolitikus szerint sem, és féltő, hogy a jövőben inkább rontani fog a pedagógushiányon.

„A minősítés egyértelmű – vagy van, vagy nincs –, de itt a jövőben csökkenés lesz. Sokan lesznek, akik nem teljesítik a ped2-t, akár dacból is. Vannak még a rendszerben, akik nem fiatalok, de nem volt meg a szakvizsgájuk, és még nem tették le a ped2-t. Méhány évvel a nyugdíj előtt nem éri meg nekik, de akkor a törvény szerint el kell őket bocsátani, mert jövőre ez már kötelező. De megengedhetjük-e ezt most, hogy elengedjük őket? A pedagógusminősítés nem is tesz nagyon hozzá a pályához. Fejlődött ugyan, de még mindig vannak erőltetett dolgok, néhány tantárgy esetén minden kompetenciaterületen le kell tenni (?). Persze, akinek sikerül, annak van sikerélménye...” (országos szintű oktatáspolitikus)

Modellváltás a szakképzésben

A pedagógusminősítési rendszerrel szemben felmerülő kritikák gyengeségét jelzi az is, hogy a szakképzésben a most zajló modellváltás keretében a pedagógusokat egységesen oktató elnevezéssel kivettkék a Kjt. alól és a munka törvénykönyve alapján foglalkoztatják őket. Ez egyrészt lehetővé tett egy nagyobb arányú fizetésemelést (bár nem egyenletesen), ugyanakkor sokan sérelmezik, hogy meg-

szűnik a Kjt. adta biztonságos előmeneteli rendszer. Az új rendszerben háromévente történik minősítés, ahol a munkáltató (igazgató) véleménye alapján kerülhet sor fizetésemelésre, amennyiben a munkavégzéssel elégedett. Ugyanakkor azok a kollégák, akik továbbra is élni akartak a Kjt. adta előnyökkel, maradhattak a korábbi rendszerben (az újonnan belépőknél viszont a bér már személyes alku tárgya). A rendszerben lévők választhattak, hogy a köznevelésben érvényes pedagógusminősítési rendszer szerint szeretnék tovább haladni vagy az új, a szakképzésben kialakított minőségi szempontok szerint (egy 10 pontos lista alapján). Az egyik interjúalany, egy szakképzés-politikus tájékoztatása szerint a pedagógusok harmada választotta a korábbi rendszert, kétharmada az új rendszerbe lépett be. Az interjúalanyok közt vannak, akik bérfeszültségről számolnak be a humántanárok és a nem humán tárgyakat tanítók és mérnökök között, míg a szakképzés-politikus szerint egységes ajánlatokat kapnak az oktatók. Ugyanakkor lehet, hogy ez elsősorban centrumokon belül teljesül, centrumok között nem, és a pedagógusok ezt a dimenziót is árgus szemmel figyelik. Az átalakítás a szakképzés-politikus szerint nem azért jött létre, mert tanárhány volt a szakképzésben, hanem hogy rugalmasabb legyen a rendszer.

A modellváltás sikerét véleménye szerint az is mutatja, hogy egyre több pályakezdő, mérnök jelenik meg a rendszerben és még a tankerületektől is erőteljes elszívási hatás érvényesül. A modellváltást módszertani megújítás is kíséri, valamint folyamatosan szondázzák a képzési igényeket és felállítottak egy szakmai módszertani központot is. A vezetők képzése fontos fókusz, a vezetők számára változásmenedzsmentet is biztosítottak. A projektoktatást is igyekeznek erősíteni. A modellváltást segíti, hogy felmérték a képzési igényeket a vezetői kompetenciák esetében is. A modellváltás egyik legnagyobb akadálya interjúalanyunk szerint a pedagógusok nem megfelelő szemlélete, hiányos módszertani felkészültsége.

„A gyerekek előbb ágazatot választanak és nem szakmát, ágazati alapoktatásban és projektoktatásban kell gondolkodni. Ez idegen a tanároktól. Megy is meg nem is, ha a jó példát

előhozzuk, akkor az remélhetőleg segít. A szakképzési centrum jó, mert ha van jó iskola, tudják a jó gyakorlatot osztani. Minden augusztusban van háromnapos felkészülés a centrumoknak, ott bemutatják a jó gyakorlatokat.” (szakképzés-politikus, ITM)

„Az orientációs év kiszélesítése jó lenne, egy iskolával kezdtük, most 19 van, itt sincsenek tantárgyak, a gyerekek kompetenciáit felméri és orientálják további irányba. Nagyon népszerű a gyerekek és a szülők körében. Most kaptam egy visszajelzést egy gyerektől, akinek asztalos az apja és ilyen irányba akarták vinni, de az orientációs év után a gyerekek sikerült a gépészeti irányra menni, és most nagyon boldog. Ugyanakkor az első évben kilenc tanár elment, de egy gyerek sem. A gödöllői piaristáknál kezdték, a váci Kilátó programból lett mára egy jó módszertani központ.” (szakképzés-politikus, ITM)

A szakképzésben lezajló folyamatok csak most indultak, nyilvánvalóan vannak nehézségek és félreértések benne. Az általunk megkérdezett interjúalanyok közül például többen jelezték, hogy semmilyen garancia nincs beépítve a szakképzésben dolgozók szerződésébe, ahol garantálva lenne az időszakos béremelés vagy jubileumi jutalom, mint a Kjt. esetében (elvileg, aki akarta, áthozhatta ezeket az előnyöket, az újonnan belépők esetében is van erre lehetőség, de az már egyéni alku tárgya). Van, aki szerint a szakképzésben végrehajtott béremelés nincs arányban egyrészt a piacon elérhető

jövedelmekkel, sem a szakképzésben lévő fiatalok okozta kihívásokkal.

„A szakképzésben nem éri el a célját a szakoktatóknak szánt béremelés sem. Egyrészt, amit óraadóknak tud fizetni az iskola, az még mindig messze van a piaci bérektől. Másrészt egy szakmájában legjobb mérnök számára nem vonzó, hogy teljesen motiválatlan, sokszor rendszeren írni-olvasni sem tudó diákoknak magyarázza el a szakterülete legmodernebb területét.” (magyar-történelem szakos tanár, szakképzés, BAZ megye)

A szakképzést jól láthatóan piaci ösztönzőkkel próbálják dinamizálni, de a közalkalmazotti lét után a versenyszféra elvárásaihoz meglehetősen nehezen alkalmazkodnak a pedagógusok.

„A szakképzésben egyelőre átmeneti állapot van, akit átvették, az még közalkalmazott, de az újonnan felvettek már nem. A hiányszakmákat és mérnöktanárokat így meg tudják fizetni, de nagyon nagy a szakadék a humán és nem humán tárgyakat tanító tanárok közt. Nem volt béralku, diktátum volt, ráadásul a bér nincs minimálbérhez kötve, és bértábla sincs, így az egy-szeri emelés után nem látszik, hogy hogyan fog nőni a fizetés. Így kimaradtak a február elsejei közalkalmazotti béremelésből is. Viszont, ha felmondanak, akkor csak akkor kapnak végkielégítést, ha utána nem mennek át a közoktatásba tanítani – lásd Szakképzési tv. 127. paragrafus, 5. bekezdés.” (német-biológia szakos tanár, általános iskola, Baranya)



Pedagógus-hiány

A szakma előregedése dinamikájában utal a leendő tanárhiányra, a túlterheltség pedig jelzi, hogy ez a probléma már most is jelen van. Nagyon a területi egyenlőtlenségek is. A kompetenciamérés adatbázisa szerint a betöltetlen álláshelyek arányát nézve feltűnő, hogy minden téren nőtt az üres álláshelyek aránya 2008 és 2018 között. A készségfejlesztő és a természettudományokat tanító tanárokból már 2008-ban is hiány volt, az álláshelyek negyede-ötöde már akkor se volt betöltve. Ezen a területen csak tovább romlott a helyzet, miközben matematikatanárból, gyógypedagógusból és idegen nyelvet tanító tanárból is megugrott a hiány 2013 óta. 2015 után pedig már tanítóból is egyre nagyobb a hiány³². A KSH jelenleg (2021 első negyedéve) több mint 4000 üres pedagógusi álláshelyet tart nyilván. A KIR-statisztika alapján a pedagógiai szakszolgálatokban lévő, egy szakemberre jutó tanulók száma éppen a lemorzsolódást tekintve leginkább érintett iskolák megyéiben (Borsod, Szabolcs, Heves), valamint Pest megyében a legmagasabb, míg Budapesten az ellátottság átlagon felüli. A szakemberek közt a fejlesztőpedagógus-ellátottság tűnik a legki egyenlítettnek, a pszichológusé a leginkább esetlegesnek.

Az online adatfelvétel módját ad arra, hogy mélyebben vizsgáljuk meg a kérdést. A pedagógushiányt intézményi szinten elsősorban a vezetők látják, így elsősorban őket kérdeztük ebben a témában, de a pedagógusokat is megkérdeztük arról, mennyire érzékelik ők ezt a problémát.

Ebben a fejezetben tehát a pedagógushiány valós helyzetét járjuk körül. Már a hivatalos statisztikákban is látható, hogy vannak hiányok, legerőteljesebben a segítő szakemberek: pedagógiai és gyógypedagógiai asszisztens, iskolapszichológus terén. Másrészt a nem szakos helyettesítések magasabb aránya is arra utal, hogy vannak problémák. Feltűnő a területi egyenlőtlenség ezen a téren, Észak-Magyarországon az órák 10 százalékát nem szakos tanár tartja (KIR), a fluktuáció pedig a hátrányos helyzetű régiókban 40 százalék feletti (saját kutatás). A munkaidő-szabályozás tág teret ad annak, hogy a hiányokat eseti jelleggel kezeljék. Így az interjúk során rendre előjöttek az olyan minőséget rontó megoldások, mint a gyakornokok vagy a pedagógiai asszisztensek tanításra való befogása, az óvoda-pedagógusok és tanítók túlterhelése (pár nélküli tanítás), csoportösszevonások, óraelmaradások, nem szakos helyettesítések. A hatékony foglalkoztatás akadályai a pazarló iskolaszervezet (sok kisméretű iskola) és a pedagógusok alacsony mobilitása (alig van intézmények közötti áttanítás). Így a rendszerben egyszerre van jelen a hiány és a pazarlás. A szereplőknek nem érdeke a valós helyzet bemutatása³³, ezért az egyedi, olykor informális megoldások felszaporodnak, a transzparencia pedig megszűnik.

Pedagógushiány az online felvétel adatai alapján

A vezetők online kutatás során adott válaszai alapján az intézmények több mint felében (55%; a hátrányos helyzetű iskolák háromnegyedében) van betöltetlen álláshely. A jelenség egyaránt jelen van minden régióban és intézménytípusban. Az üres álláshellyel rendelkező iskolák háromnegyedében mindegyik álláshelyet meghirdették, negyedükben csak egy részét, és 7 százalék esetén egyet sem hirdettek meg. Az elmúlt öt

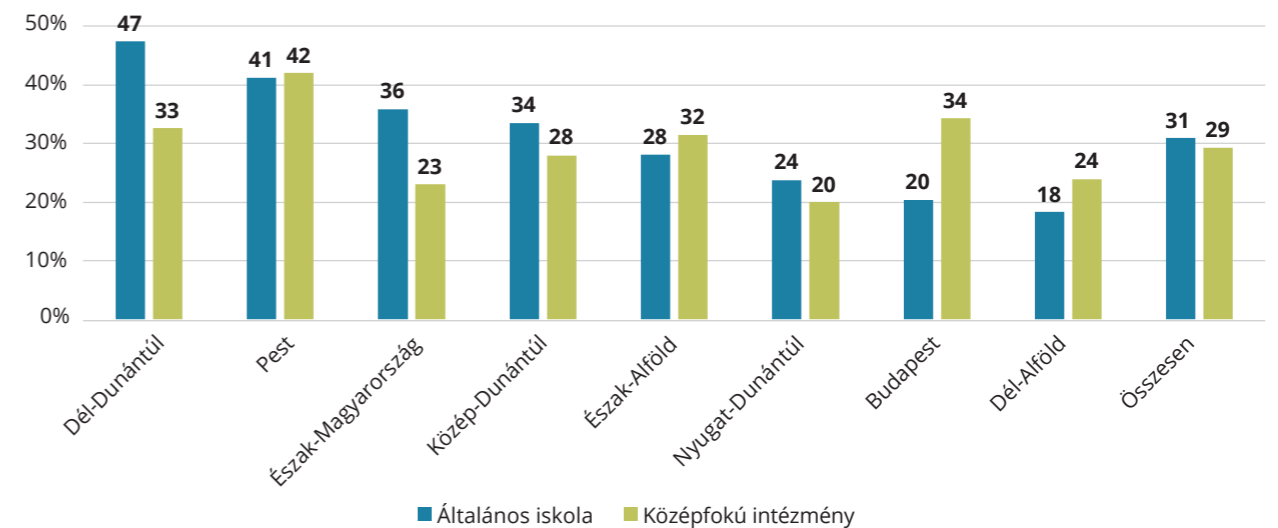
32 Nahalka István számításai az Országos Kompetenciamérés alapján.

33 A kutatásunk során készített interjúkban számos alkalommal felmerültek erre utaló megjegyzések, elbeszélések, például hogy az iskola titkolja a szülő elől, ha nincs elég tanára, az igazgató titkolja a tankerület elől, ha fél valamilyen retorziótól, a tankerület pedig a hasonló, problémás helyzeteket eltitkolja a sajtó és kutatók elől stb.

éven iskolánként átlagosan 5,29 pedagógus ment nyugdíjba és ennél egy kicsit kisebb arányban töltötték fel ezeket az álláshelyeket (5,05), viszont a nem nyugdíj miatt távozóik száma átlagosan magasabb (5,49). Az üres álláshelyek aránya nem tér el intézménytípusonként, de régióként

tuáció, ami minden bizonnyal Budapest közelségének és elszívó hatásának is betudható, de a budapesti középfokú intézményekben is nagy a mozgás. A hátrányos helyzetű régiókban jóval nagyobb, negyven százalék feletti fluktuációt találunk (lásd 15. ábra).

15. ábra. Fluktuáció intézménytípus és régió szerint, %, N=159



Forrás: intézményvezetők válasza, saját intézményi online adatfelvétel, 2021

Megjegyzés: A fluktuáció az elmúlt öt évben távozó nyugdíjas és nem nyugdíjas kollégák aránya a tantesztülethez képest százalékban.

igen. A legnagyobb hiányt Közép-Magyarországon és Észak-Magyarországon találjuk.

Az intézmények háromnegyedében a fenntartó megengedte a nyugdíjazás miatt megüresedő álláshelyek betöltését, de egy-negyedükben nem, és itt szignifikáns területi különbségeket találunk (de intézménytípus és tanulói összetétel szerint nincs különbség). A legkevésbé az Észak-Alföldön és a Dél-Dunántúlon tudják feltölteni a nyugdíjba menő kollégák álláshelyeit.

A nem nyugdíj miatt távozóik aránya szintén szignifikánsan eltér régióként. Átlagosan a pedagógusok 16-17 százaléka távozik, ennél nagyobb arányokat találunk az általános iskolák esetén Pest megyében, Dél-Dunántúlon, Közép-Dunántúlon és Észak-Magyarországon. A középfokú intézmények esetén szintén Pest megyében találjuk a legnagyobb arányt, de Észak-Alföldön és Budapesten is magasak a számok.

Az elmúlt öt évben távozó nyugdíjas és nem nyugdíjas pedagógusok tantesztülethez képesti aránya illusztrálja a fluktuáció mértékét, mely kb. 30 százalékos, de területileg találunk itt is kiugró értékeket. **Pest megyében általánosan nagy a fluk-**

Arra is rákérdeztünk az intézményvezetői kérdőívben, hogy mely területeken van pedagógushiány (betöltetlen vagy hiányzó státusz) (lásd Függelék, 3. táblázat). Jellemző módon jóval több területet (8) említettek a hátrányos helyzetű iskolák vezetői, mint a nem hátrányosaké (5). A legkevésbé a történelem- és társadalomismeret-, testnevelés-, magyar nyelv és irodalom tanárból van hiány, valamint iskolatitkárból is van elég. Az informatikatanár esetén viszont habár az intézmények majdnem kétharmadában nincs hiány, viszont az intézmények másik negyede jelezte, hogy bár van rá státusz, de nem elegendő (hasonló képet mutat a természettudományos tanári ellátottság is).

Ami a betöltetlen státuszokat illeti: leginkább a matematikatanári státuszokat nem tudják feltölteni (az intézményvezetők 40%-a), ezenfelül még a természettudományos, informatika és idegennyelv-tanár hiányzik az intézmények negyedéből-ötödéből. Nincs státusz rá, de szükség lenne iskolapszichológusra majdnem az intézmények felében, és több mint 40 százalék hiányolja az ifjúság- és családvédelmi felelőst. Ezenfelül nincs státuszuk, de szükség lenne pedagógiai asszisztensre (27%), szoci-

álpedagógusra (25%), gyógytestnevelőre (23%).³⁴ Az intézmények 15-20 százalékában kellene még rendszergazda, gyógypedagógiai asszisztens, fejlesztő pedagógusi és gyógypedagógusi státusz. A középfokú intézményekben az informatikatanár és a szakmai tárgyakat oktatók hiányoznak az országos átlagnál nagyobb mértékben.

Amennyiben egyrészt a „nincs hiány” és „nem releváns” kategóriát, másrészt a „van rá státusz, de nincs feltöltve”, illetve „nincs rá státusz, de jó lenne” kategóriákat összevonjuk, úgy még tisztábban látható, hogy mely területeken van a legégetőbb hiány. Miután a meglévő státuszok sem biztos, hogy jól vannak kialakítva, ezért jobb képet ad a valódi hiányról, ha az egyelőre státusszal nem támogatott, de a minőségi pedagógiai munkában fontos területeket is számba vesszük. Ez alapján **abszolút favorit az iskolapszichológus, legyen általános vagy középfokú iskola, hátrányos vagy nem hátrányos. Ugyanakkor míg országosan az intézmények felében, addig a hátrányos helyzetű, jellemzően észak-magyarországi és észak-alföldi általános iskolák 84 százalékában hiányzik ez a státusz.** Pest megyében is az iskolák kétharmadában nincs ifjúság- és családvédelmi felelős, illetve gyógypedagógus (lásd Online pedagógusfelvétel háttér tanulmány, Függelék, 6. táblázat). A hátrányos helyzetű iskolák az átlagnál jóval nagyobb mértékben hiányolják az iskolapszichológust, rendszergazdát, természettudományos tanárt, fejlesztőpedagógust, gyógypedagógiai asszisztent, tanítót, technikatánárt, művészeti tanárt, testnevelő tanárt és napközis pedagógust (lásd: Online intézményi és pedagógus adatfelvétel háttér tanulmány, Függelék, 7. táblázat). Miközben a szakpolitika elsősorban a speciális nevelési igényű gyermekek egyéni fejlesztési igényeire próbálja kalliibrálni a rendszert, jól láthatóan megjelenik egy másik igény is, ahol az iskola, mint szervezet igényelne támogatást, amit szervezetpszichológusok, coachok, mentorok tudnának kielégíteni. Ehhez viszont az intézményeket szervezatként tételező rendszerszemléletű szakpolitikára lenne szükség.

Érdekes még, hogy a kutatói asszisztens nem hiányzik az intézményvezetőknek, holott a fejlett nyugati országokban ez több helyen gyakorlat, főleg, ahol kutatás és innováció is folyik az iskolában. A kutatási asszisztens szükségtelensége egyben rávilágít arra is, hogy a magyarországi iskolák mennyi-

re nem folytatnak valódi kutatói-fejlesztői-innovációs tevékenységet.

A pedagógushiányról a pedagógusokat is kérdeztük, nemcsak a vezetőket. A pedagógushiányt több probléma közt kellett osztályozniuk a pedagógusoknak. Szignifikánsan eltérő mértékben érzékelik a probléma súlyosságát, mint a vezetők. Jellemzően a tanítók, általános iskolai tanárok, gyógypedagógusok, fejlesztők, hátrányos helyzetű tanulókat tanítók, regionálisan pedig a Pest megyében vagy Észak-Magyarországon tanítók érzik sokkal inkább súlyosnak a tanárhiányt, szemben a kevésbé hátrányos helyzetű régiókban, iskolákban tanító pedagógusokkal, illetve a középfokon tanító tanárokkal, oktatókkal (lásd Online intézményi és pedagógus adatfelvétel háttér tanulmány, Függelék, 8. táblázat). Összességében státusztól függetlenül 60 százalék felett jelezték, hogy szükség lenne gyógypedagógusra, pszichológusra, pedagógiai asszisztensre. Amennyiben azt nézzük, hogy mi az, amire van státusz, mégsem tudják feltölteni, az első három helyen a matematika, természettudományos tanár és a tanító áll (lásd Online intézményi és pedagógus adatfelvétel háttér tanulmány, Függelék, 9. táblázat). Amire nincs státusz, de nagy szükség lenne, az első három helyen a szociálpedagógus, gyógypedagógiai asszisztens és a gyógytestnevelő áll.

Pedagógushiány az interjúk alapján

A jelenlegi pedagógushiány a rendszerben lévő pedagógusok többségének új jelenség, hiszen korábban éppen a bőség volt az uralkodó. Szemléletesen írta le az elmúlt harminc év tanárbőségből tanárhiányba átcsapó folyamatát az egyik interjúalany:

„A tanárhiány régebben nem volt jellemző, sőt inkább az, hogy nem lehetett elhelyezkedni. 1981 és 1987 között nem találtam pedagógusi munkát, nagy szó volt, hogy el tudtam helyezkedni. A kilencvenes évek elején csökkent a gyermeklétszám, de a tanári nem, és az óraszám-növekedéssel egyben csökkent a tanárigény is. Inkább az volt a jellemző,

³⁴ A pedagógust segítő szakemberek esetén tanulólétszám alapján jár a státusz, 500 tanuló után jár egy iskolapszichológus, 250 tanuló után egy pedagógiai asszisztens.

hogy mindenki ügyeskedett, hogy összeszedje az óraszámát, közben pedig voltak, akik állandó túlórások voltak, és így többet tudtak keresni. A 2000-es évek elején az előrehozott nyugdíjjal sokan elmentek, akkor enyhült a tanárbőség, majd a kétezres évek végére jelent meg a tanárhiány. Először az idegen nyelv, informatika szakon, később a matematika és természettudományos tárgyak terén. A déli megyékben legelőször az Ormánságban voltak problémák, a leszakadó területeken, ahol nem volt közlekedés és megfelelő megélhetés, illetve nem volt a közelben tanárképző egyetem, ahonnan ki tudtak volna menni, gyorsan nőtt a tanárhiány. Eleinte ez nem látszott, mert nem hirdették meg az üres álláshelyeket, megpróbálták egymástól elhalászni a tanárokat az iskolák és igyekeztek, hogy a szülőknek ne tűnjön fel, hogy egy-egy tárgyból nincs pedagógus. Most már az emelt óraszám mellett is nagy a tanárhiány, tehát most már nem tudják leplezni, most már mindenki igyekszik meghirdetni az álláshelyet, annyira nagy a baj.” (német-biológia szakos tanár, általános iskola, Baranya)

A pedagógushiány terén az interjúalanyok szerint most vihar előtti csend van. Még el tudják látni a feladatokat, de már jól láthatóan lesznek problémák néhány éven belül a tömeges nyugdíjba menetel miatt. Az interjúk alapján szinte minden területen lesznek hiányok.

„Most már csak pótlólagos megoldásokkal lehet kielégíteni az oktatás szakemberszükségleteit. Két-három év múlva ez fel fog pörögni. Ezt mindenhol elmondják, de a statisztika is világosan beszámol erről. Három év múlva 6000 pedagógus éri el az öregségi nyugdíjat és egy részük már csak részmunkaidőben jön vissza dolgozni. Ott vannak a 40+-osok is. Az egészet még súlyosbítja a COVID és digitális átállás. Utána pedig nézzük meg, hogy hány gyakornok teszi le a pedl vizsgát. Ez mindig 3000 alatt marad mostanában. Tehát a kimenők fele nem lesz pótolva. Ha a feladatellátás rendszere így marad, akkor nagy baj lesz, négy-öt év múlva óriási tragédia lesz. 65 éves kora után már csak az vállal órát, aki szeret tanítani és ahol van értelme. Kevés az ő óradijuk is, ráadásul nőként sokan már nagymama-feladatokat látnak el.” (országos szintű oktatáspolitikus)

Az országos gondok az egyes intézményekben is meglátszanak, de jól láthatóan az oktatás különböző szintjein eltérő a probléma súlyossága. Nagy gondok mutatkoznak az óvodapedagógusi és tanítói területen. A kötelező óvodáztatás megnövelte az óvodapedagógusok iránti igényt, ugyanakkor ezen a területen is sokan mennek nyugdíjba, a COVID pedig tovább rontott a helyzeten. A tanítók esetében külön ront a helyzeten az is, hogy a napi két óra maximum ingyen helyettesítéssel nem lehet megoldani egy kieső kollegát, mint egy tantárgyat tanító tanár esetében.

„Hét-nyolc éve már tanítóból is hiány van, és a kötelező óvodáztatás bevezetése óta óvodapedagógusból is. Most megy ki

» a Ratkó-korszak a pedagógusok közül, akik sokan voltak, másrészt a járvány miatt változik a mentalitás, most már csak annyit van a gyerekekkel a pedagógus, amennyi feltétlen muszáj, mert fél a fertőzéstől.” (német-biológia szakos tanár, általános iskola, Baranya)

Az online kutatásban megkérdezettekhez hasonlóan az interjúalanyok is elsősorban a pedagógiai munkát segítő, magasan képzett szakemberek, mint pl. iskolapszichológusok vagy gyógytestnevelők hiányára hívták fel a figyelmet.

„Korábban volt egy teljes állású iskolapszichológusunk is, akit a nevelési tanácsadón keresztül alkalmazott az iskola, de pár hónapja felmondott a szakszolgálatnál és a helyére nem küldtek senkit; az igazgató »saját szakállára« hívott vissza egy korábbi kollégát negyedállásban a magánpraxisán túl. Ez egy kényszermegoldás, mert már a teljes állású iskolapszichológus sem volt elég. Egyrészt neki voltak kötelező körei a pedszakszolgálat felé (pl. felméréseket végezni tanulási problémák, cyberbullying, droghasználat stb. témában). Másrészt pedig az egyedi esetekkel foglalkozott az iskolában. Hozzánk jó szociális háttérű tanulók járnak, de egyre több diáknak van valamilyen pszichés problémája és szakember segítségére lenne szüksége, és már ezt sem tudta ellátni a főállású kolléga sem mennyiségben, sem

minőségben – az osztályfőnökökön keresztül jött a panasz, hogy nem elég.” (angoltanár, gimnázium, főváros)

„Pedasszisztens annyi van, amit a törvény megenged, illetve kicsit több, kettő van, az egyik belőle roma. Van gyógypedagógusunk – az egyik tanító képezte tovább magát –, saját fejlesztőpedagógusunk. Van a környéken szakszolgálat, akik két-három éve segítettek is minket, amikor nem volt gyógypedagógusunk, akkor utazó gyógypedagógussal oldották meg. Egy-két éve érezhető a szakemberhiány, nem járnak már ki hozzánk, ezért megoldottuk magunknak. Amiben hiány van, az a gyógytestnevelő, pedig erre szükség lenne, mert a gyerekek zöme hiányosságokkal küzd, ilyen most nincs. Az a jellemző, hogy az igazgató keresi a megoldást, keres a környéken tanárt, vagy egyezkedik a másik iskolával, és utána a megoldást engedélyeztetni a tankerülettel. A tankerület nem oldja meg a problémát, nincs hatékony területi munkaerő-gazdálkodás.” (igazgató, általános iskola, Szabolcs-Szatmár-Bereg megye)

„Vannak kedvezményezett iskolák, ahol a csökkenő gyereklétszám mellett sem nyúltak

hozza a tanárlétszámhoz, vagy ahol 400 gyerek mellett van 6 pedasszisztens, míg egy hátrányos 200 fősben csak egy.” (pedagógus-szakszervezet vezető képviselője)

Pedagógushiány, különös tekintettel a pedagógiai asszisztensekre a KIR-statisztika alapján, általános iskola

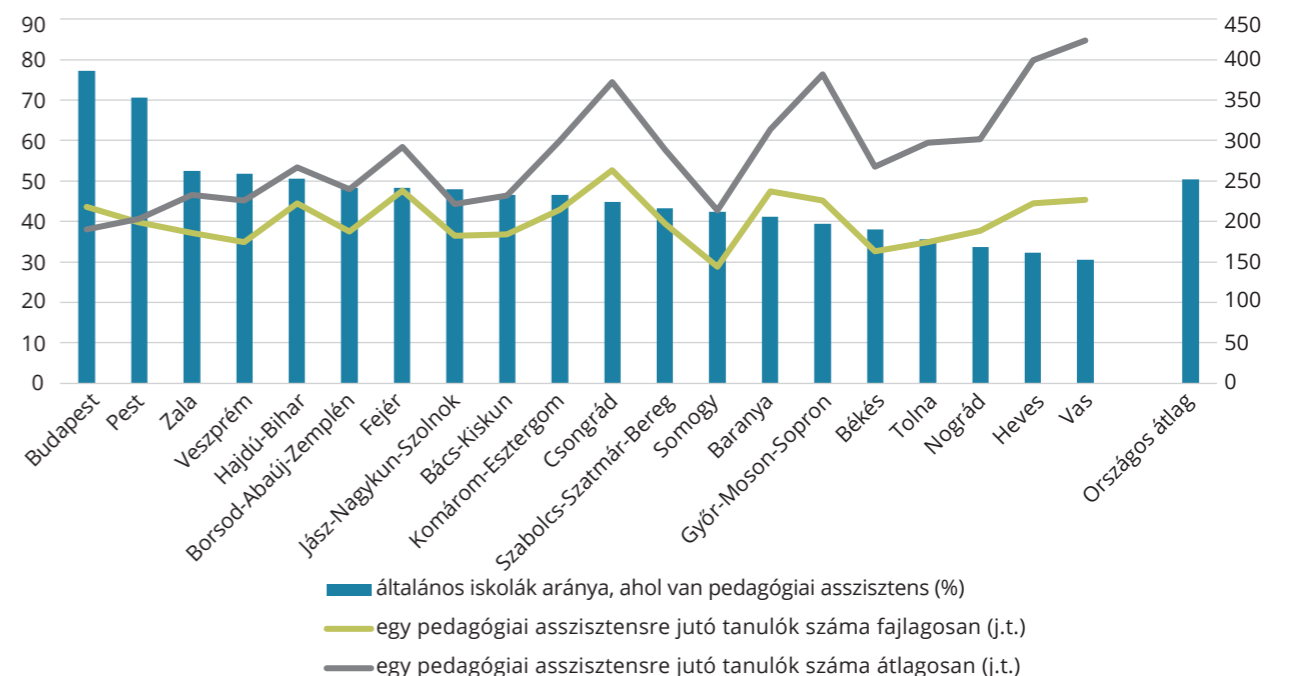
A KIR-statisztika alapján is jobban kirajzolódik, hogy a segítő szakemberekből – például gyógypedagógiai asszisztensből vagy iskolapszichológusból stb. – nincs elegendő. Ez egyfelől tetten érhető abban, hogy nem minden iskola rendelkezik ilyen segítő személyzettel. Még a legnépesebb segítő szakemberek, a pedagógiai asszisztensek is csak az iskolák felében találhatók. Ez részben azzal is magyarázható, hogy pedagógiai asszisztenseket a jogszabályi előírásoknak megfelelően csak bizonyos gyerek-

létszám (250 fő) fölött vehetnek igénybe az iskolák. Sok kis iskola elviekben is elesik ettől a lehetőségtől – hiába, hogy a pedagógiai kihívások a náluk koncentrálnodó hátrányos helyzetű tanulók miatt akár jelentősebbek is lehetnek.

Gyógypedagógiai asszisztens az iskolák 12%-ában van, de ahol van, oda akár több fő is jut. A gyógypedagógiai asszisztensek esetében a főváros jár elöl, a budapesti iskolák közel ötödében van ilyen segítő szakember, miközben a legkisebb településeknek csak az egy huszadában.

A pedagógiai asszisztensek terén nincs mennyiségi hiány, de átcsoportosításra lenne szükség (lásd 16. ábra). A gyógypedagógiai asszisztensek terén mennyiségi elmaradás is mutatkozik. A gyógypedagógiai asszisztens viszont képzetesebb, mint a sima érettségizett pedasszisztens, és csak az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karon képzik őket. Ugyanakkor, miután egyre inkább jellemző, hogy a gyerekek közül egyre többen küszködnek valamilyen tanulási nehézséggel és a szakemberek szerint a gyógypedagógiai szemlélet hiányzik a pedagógusokból ahhoz, hogy ezeket a problémákat meg tud-

16. ábra. Pedagógiai asszisztensi ellátottság az általános iskolákban, 2019



Forrás: 2019. évi KIR-STAT, Holb Éva számításai

Megjegyzés: A zöld jelölő mutatja a fajlagos pedagógiai asszisztens-tanuló arányt azokban az általános iskolákban, ahol van pedagógiai asszisztens. Szürkével a megyei átlagot kapjuk, vagyis a megye tanulóinak összlétszámát elosztva a megyében dolgozó összes pedagógiai asszisztens számával. Azokban a megyékben, ahol egyébként is kevesebb iskola foglalkoztat pedagógiai asszisztent, adódik, hogy a megyei átlag még magasabb lesz, mint a fajlagos.

4. táblázat

Tartósan távollévő pedagógusok számossága és aránya az általános iskolákban, 2019

	Létszám (fő)	Összes pedagógus arányában	Tartósan távollévő arányában
Összes pedagógus	75 370	100,0%	
tartósan távollévőök nélkül (v1)	70 333	93,3%	
tartósan távollévőök nélkül helyettesítéssel (v2)	72 917	96,7%	
tartósan távollévőök nélkül, a helyettesítéseket félállásnak tekintve (v3)	71 625	95,0%	
tartósan távollévőök	5037	6,7%	100,0%
ebből: gyes vagy gyed miatt	2087	2,8%	41,4%
tartósan távollévőök helyettesítésére alkalmazottak összesen	2584	3,4%	51,3%
ebből: pedagógusképesítéssel nem rendelkezők	175	0,2%	3,5%
helyettesítés nélkül maradó pedagógus-álláshelyek	2453	3,2%	

Forrás: 2019. évi KIR-STAT, Holb Éva számításai

ják oldani, úgy ezen a területen a gyógypedagógiai asszisztensek száma mindenképpen növelendő.

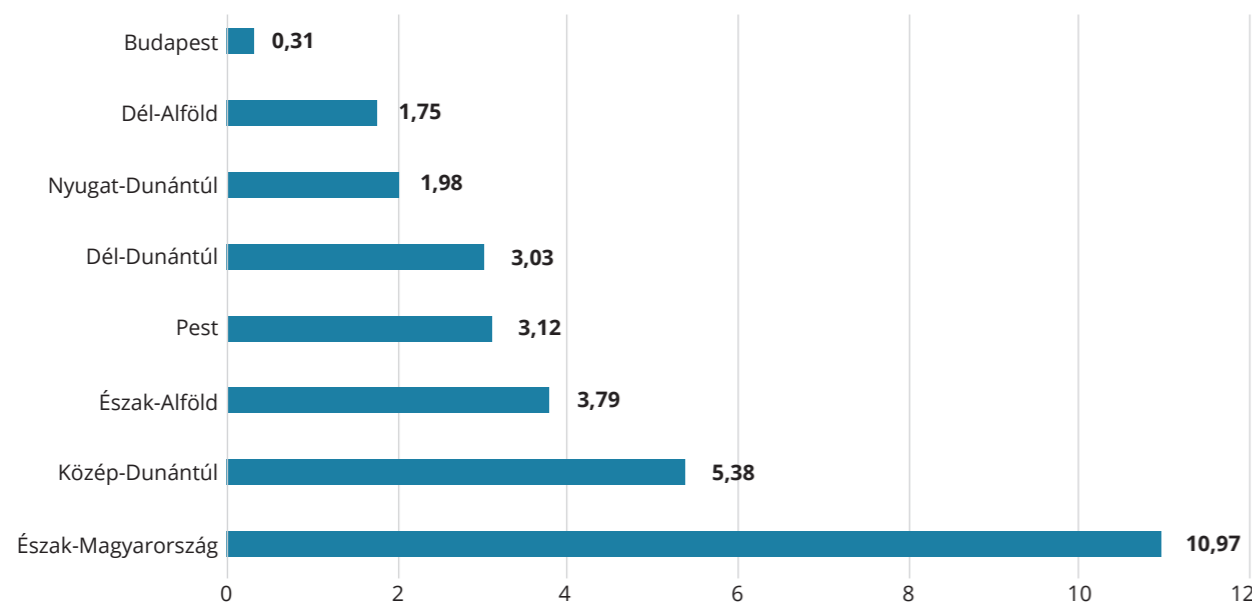
Helyettesítések, szakos ellátottság

Az általános iskolai oktatás humánerőforrás-ellátottságát befolyásolja továbbá az is, hogy a teljes pedagógusállományon belül éppen hányan vannak, akiket tartós távollétük miatt – legyen az szülési szabadság vagy egyéb más tényező okán – helyettesíteni kell. Jelenleg (2019/2020-as tanév) 5037 fő van tartósan távol (lásd 4. táblázat). Az ő helyettesíté-

sükre 2584 embert alkalmaztak, így látható, hogy van egy 3,2%-os hiány, amit nem tudtak pótolni az általános iskolák.

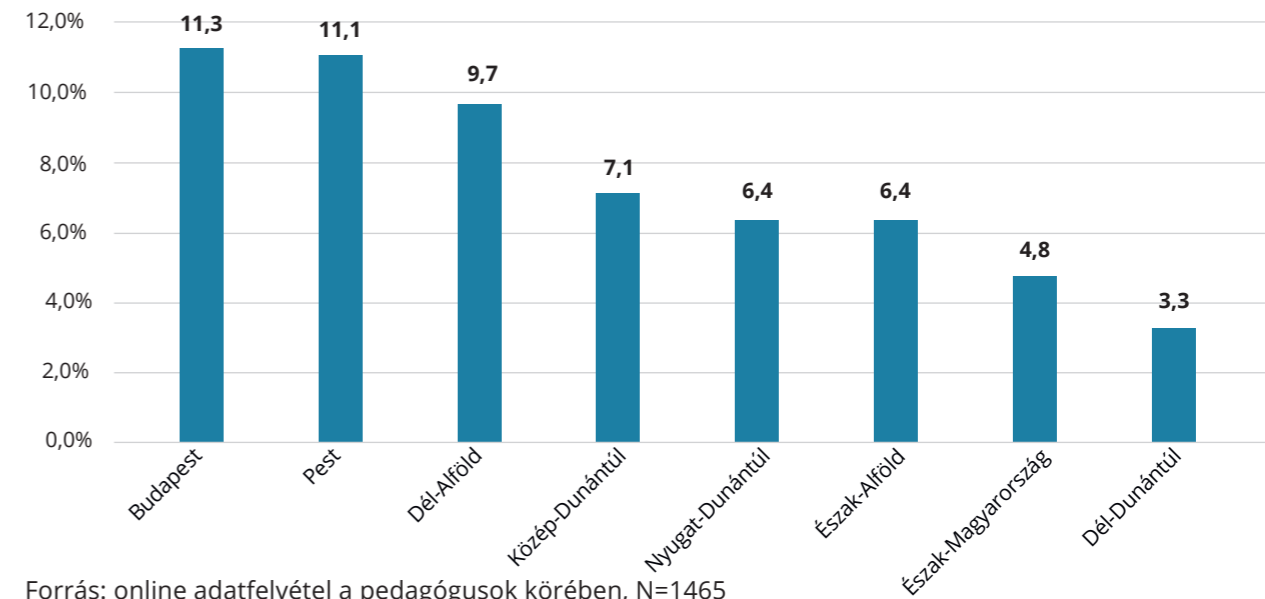
Az online kutatás során megkérdezett intézményvezetők válasza alapján az intézményekben 0–34 százalék között mozog az óraadók által ellátott óraszám, átlagosan 7%. A főállású pedagógusok a kötelező óraszámuk felett is tanítanak, az összes óraszám egynegyedét így látják el az iskolák. Az óráknak átlagosan négy százalékát látja el nem szakos tanár. Az óraadók nagyobb arányban

17. ábra. A nem szakos óraellátottság régióként, %



Forrás: online adatfelvétel az intézményvezetők körében, N=168

18. ábra. A más iskolában áttanító pedagógusok aránya, %, N=1465



Forrás: online adatfelvétel a pedagógusok körében, N=1465

jellemzők a középfokú intézményekben, mint az általános iskolákban (9,22 vs. 5,76%), míg a nem szakos ellátás az általános iskolákban gyakoribb (5,19 vs. 1,37%).

A nem szakos óraellátottság régióként nagy különbségeket mutat, Észak-Magyarországon az órák több mint 10 százalékát nem szakos tanár látja el (lásd 17. ábra). Ugyanilyen drámai különbséget találunk a hátrányos és nem hátrányos iskolák között, előbbiben az órák 13, utóbbiban csak 2%-a nem szakos ellátottságú.

Bár logikus lenne, hogy a hátrányos helyzetű iskolákban, ahol nagyobb a tanárhiány, találunk több áttanító tanárt, de ez nem így van. Különösen régió szerint szembeűnő, hogy éppen a leghátrányosabb helyzetű régiókban találjuk a legkisebb arányú áttanító tanárokat (lásd 18. ábra). A hatékony munkaerő-gazdálkodás könnyebben megvalósul a fejlettebb régiókban. A nem iskolai második munkahely eloszlása már nem mutat szignifikáns régiós különbségeket.

A pedagógusok 71 százaléka azon a településen lakik, ahol az intézmény is van, de a legnagyobb arányban ez a nagytelepüléseken igaz, városokban már csak kétharmad az arány, a községi iskolák esetében pedig a pedagógusok fele helyi lakos. Aki nem az intézmény településén lakik, átlagosan 22,71 kilométerrel jár be, a legtöbbet megadott érték 15 km volt és a medián 17,05 km. A hátrányos

vagy heterogén tanulói közegben tanító és más településen lakó pedagógusok átlagosan többet utaznak (24 km), mint a nem hátrányos tanulókat tanító szinten utazó tanárok (17 km).

Mi történik valójában (pedagógushiány kezelése az interjúk alapján)³⁵

A rendszerben egyaránt jelen van a túlterhelt és a nem megfelelően kihasznált pedagógus. A terhelési adatoknál is ugyanaz a probléma, mint a fajlagos mutatóknál, hogy országos szinten kedvező átlagokat lehet kimutatni, de ezek óriási különbségeket takarnak.

„Magyon vegyes a munkaterhelés, nagy átlagban kijön egy jó szám, én is tudok ilyen statisztikát hozni, kijön a 22,1, de ez nagyon árnyalt, nem lenne szabad statisztikai számok mögé bújni, ez történik országos szinten is, hogy belebújunk a nagy statisztikai átlagba, miközben hatalmas különbségek vannak a létszámok kapcsán. A kistelepülés

35 Ebben a fejezetben elsősorban az interjúkra alapozunk. Ezeket azért közöljük ilyen részletességgel, mert ezen a területen nagy az információhiány, és e tárgykör nehezen megfogható a statisztikai és kutatási adatokon keresztül.

„Néhány fős osztályait összevetjük a negyven főssel és kijön valami elfogadható szám, vagy az egy tanárra jutó tanulók esetén is ugyanaz a helyzet. Ezzel le is söprődik a probléma. A vidéki intézmények ezen nagyon sokat rontanának a fajlagosok esetében. Ha kivennék a megyeszékhelyeket és a fővárost, akkor nagyon megdöbbentő számok jönnének ki. Ha csak a nagyvárosokat néznénk, biztosan nagyobb számok jönnének ki.” (igazgató, gimnázium, Hajdú-Bihar)

A valós munkaterhelés nyomon követése azért sem könnyű, mert a statisztikai adatszolgáltatás más logikát követ.

„A statisztikai adatszolgáltatásban nem szabad feltüntetni a helyettesítőket, ha valaki távol van, akkor a gyesen lévő szerepel, és nem jelenik meg külön emberként, aki ellátja helyettesítőként. Ez megint a statisztika egyfajta értelmezése.” (igazgató, gimnázium, Hajdú-Bihar)

Ezek a kilengések az adatok szintjén azért is nehezen tetten érhetők, mivel a szabályozás elég nagy szabadságot ad az óraszámokban és helyettesítésben is. Elvileg nyomon lehetne követni a túlterhelést, helyettesítéseket és azok minőségét (szakos vagy nem szakos) a KRÉTA rendszerben, de erről a pedagógusoknak nincs egyáltalán információjuk, nyilvánosan ilyen adatokat sehol nem közölnek, a tankerületek pedig nem publikálnak ilyen adatokat (vannak jelek arra nézve, hogy még tankerületi szinten sem történik meg az adatok értő elemzése).

Jelenleg heti 22–26 óra a tanítási órákra költhető idő, ezt a gyakorlatban heti 24 órára állítják be, ahol még van két óra kedvezmény osztályfőnöki vagy szakmai munkaközösségi feladatokra. Érdeemes megjegyezni, hogy a kilencvenes években 18, a kétezres években 20 óra volt beállítva (de ezek az időszakok a viszonylagos tanárbőség időszakai). A gyermeklétszám csökkenésének megállása és a pedagógusszakma vonzerejének csökkenése viszont már a kétezres évek második felében, a gazdasági válság hatásával együtt, oda vezetett, hogy felemeljék az óraszámot 24-re. A jelenlegi szabályozás nagyon nagy rugalmasságot biztosít, de ez egyben azt is jelenti, hogy akár 26 órára is felmehet az óraszám, emellett évi ingyen 30 óra, illetve nap helyettesítés is bele kell férjen a keretbe, így csak az ezen felüli és az állandó helyettesítések jelentenek többletjövédelmet a tanároknak. Ugyanakkor ezek a folyamatok az órára való felkészülés, az óra utáni értékelési folyamatok, a szakmai továbbképzés és a közös szakmai tevékenységek rovására mennek. Másrészt bár próbálják a túlterhelést egyenletesen elosztani, ez szinte lehetetlen. A hiánytárgyakat tanító és jobban húzó tanároknak több teher hárul (ezt mutatta a Pedagógus2010 is), másrészt nagyok a területi, szaktárgyi és intézménytípusok közötti különbségek az interjúk alapján.

Az interjúalanyok elmondása szerint egyszerű probléma, hogy túlterheltek a tanárok, illetve hogy ezeket a túlórákat nem fizetik ki. Jelenleg a 40 órás munkahéttől 32 óra kötött munkaidő, amiből 22-26 óra a tanórák száma, de eseti helyettesítés és a kötött munkaidő terhére is emelkedhet a tanórák száma. A 326/2013-as kormányrendelet 14. paragrafusa rendelkezik az eseti helyettesítésről, amit nem kell fizetni, ha meghirdették az állást és azt nem tudták betölteni. Ez nem haladhatja meg az évi 30 napot, ahol napi egy óra helyettesítés is egy napnak számít. Az eseti helyettesítés nem lehet több napi két óránál, illetve heti max. 6 óra lehet. Az interjúalanyok szerint gyakran nem hirdetik meg az állást vagy nem adminisztrálják megfelelően a helyettesítést, így van a rendszerben jogszerűtlenül ki nem fizetett túlmunka. A kötetlen munkaidő terhére is megy tanítás, holott ez az ügyeletra, értekezletre, továbbképzésre van szánva (326/2016 kormányrendelet 17. paragrafus, 1. bek.). Heti 8 óra kötetlen munkaidő, ami a nem intézményben végzett munka, mint felkészülés, értékelés, esetmegbeszélés stb., de a megkérdezett pedagógusok szerint gyakran ez is elmege az intézményben történő adminisztratív munkára.

„A 22–26-ért okolok mindent, ha valami rossz döntés volt, akkor ez az volt, a világ legrosszabb döntése. A helyettesítések kérdése, a 22–26 vagy 26–32 sávban ingyen várják el a helyettesítéseket, ez nagyfokú színvonalromlást hozott a rendszerbe. Tudatosan hagyták rugalmasra a rendszert, hogy minden beleférjen.” (igazgató, gimnázium, Hajdú-Bihar)

A 20/2012 EMMI-rendelet alapján a tankerületnek kötelező lenne állandó helyettesítési rendszert működtetni, vagyis állományba venni pedagógusokat, akiket utána kiejárl az intézményeknek, ahol szükség van rá, de ez nem működik. Az interjúalanyok bevallása szerint ma már azért sem működik, mert nincs elég pedagógus, de amikor lett volna, se volt életképes, mert a pedagógusok egy helyen szeretnek dolgozni, nem akartak több helyre is menni. Ahogy fogalmaztak: „Senki sem akar így elmenni dolgozni, mindenki rendes állást szeretne.” A biztonságra és a nem túl nagy különbségekre törekszenek a pedagógusok, de probléma számukra, ha a különböző terhelés mellett ugyanannyi fizetés jár. Egyszerre van igény egy kötött és garantált bértáblára és a többleteljesítmény elismerésére. Ezt a dilemmát a Kjt-n belül, úgy tűnik, nem sikerül megoldani, ez is eredményezte, hogy a szakképzésben kivitték a tanárokat ebből a rendszerből.

„Plusz feszültségforrást jelent a 22–26 óra közötti kötelező óraszám, mert vannak, akiknek ugyanannyi pénzért több órát kell tartania, és ennyi óra – 22–24 – fölött az a plusz két óra már általában plusz egy csoportot jelent, ami hatványozza a terheket: dolgozatok, tanulók egyéni dolgai stb. Ezt nagyon igazságtalannak érzik a pedagógusok.” (angoltanár, gimnázium, főváros)

A pedagógushiány megoldására az interjúk alapján nagyon változatos arzenál alakult ki:

- gyakornok alkalmazása,
- pályakezdők túlterhelése,
- pedagógiai asszisztensek tanításra való alkalmazása,
- nyugdíjasok visszahívása és félállásban alkalmazása,
- helyettesítések felfuttatása, akár nem szakos is, és ezeket nem adminisztrálják, amennyiben a kereten túlfutnak,
- intézmények közötti áttanítás,
- csoportösszevonás,
- de előfordul az is, hogy elmaradnak az órák, helyettesítés hiányában.

Ezek közül vannak olyan megoldások, amik talán kevésbé rontják az oktatás minőségét (nyugdíjasok visszahívása vagy az áttanítás), viszont a többség alapvetően rontja a minőséget, és leginkább nagyon korán kiejéti a fiatalokat (lásd még a pályakezdőkről szóló fejezetet).

„Ez a minőségnek nem kedvez. Vannak például fejlesztőpedagógusok, akik ha hiányzik a tanító, akkor ők tanítanak, de addig sincs fejlesztés, tehát abban a három napban 10-20 gyerek fejlesztése elmarad. Ha valaki délután öt órára ér haza, akkor kevesebb energiája van a következő órára, sokan a hétvégen pótolják a tervezést, órára készülést. Szakmaizásra nincs idő most, ebből visszavettek, félévi és szülői értekezlet is online zajlik.” (igazgató, általános iskola, főváros)

„A saját feleségemen látom, hogy a helyettesítés hogy megy az általános iskolában. Normális esetben a kéttanítós rendszerben, ha az egyik kiesett, ott volt a másik tanító.

» Onnantól kezdve, hogy nem fizetik ki ezt, illetve napi két órában lehet helyettesíteni, ez hogy néz ki, ugyanúgy az a kollega helyettesít, de két kollegára írják ki, és nulla forintért helyettesít. Ez gyilkosság azzal, aki ezt végigdolgozza. Aki ezt megcsinálja, az beleül a székbe és azt mondja a gyerekeknek, hogy nézzünk filmet, vagy csináljatok, amit akartok, mert nincs már másra energiája.” (igazgató, gimnázium, Hajdú-Bihar)

„A helyettesítések esetén sincs szakos helyettesítés, most amikor egy hétig beteg voltam, megnéztem, hogy kik helyettesítették, nagyon színes volt a paletta. Megkérdeztem a gyerekeket, hogy mit csináltak, hát játszottak, mondták. Habár a KRÉTA rendszerben látszik, hogy szakos vagy nem szakos tanár helyettesített, de ezeket az adatokat senki nem összesíti és elemzi, csak eseti helyettesítés van, és kész.” (német-biológia szakos tanár, általános iskola, Baranya)

Gyakori megoldás a pedagógiai asszisztensek kipróbálása és taníttatása. Pedagógiai asszisztensből ugyanis nincs hiány, hiszen csak érettségi kell hozzá. A korlátot itt a szabályozás jelenti, ami 250 tanulóként engedélyez egy asszisztent. Ugyan létezik pedagógiai asszisztens OKJ-s képzés, de ez a végzettség nem feltétele a felvételnek, ezért zömében sima érettségizett emberek kerülnek asszisztensi munkakörbe. Nagyobb probléma, hogy sok intézménynél a munkaerőhiány miatt nem asszisztensi, hanem oktatói-nevelői munkát bízunk rá. Így ez egyértelműen minőségromlást jelent, egy alacsonyabb bérű és kevésbé iskolázott emberrel

pótolják a magasabb bérű és iskolázottabb munkatérőt. A szakszervezet szerint nem jó a szabályozás, nem 250 tanulóra kellene vetíteni a foglalkoztatott asszisztensek számát, hanem a hátrányos helyzetű tanulókra, ott viszont alacsonyabb számra.

„A pedagógiai asszisztenseknek nem kell más, mint érettségi, ezért bármennyit fel lehetne venni belőle, ha változna a jogszabály, ami 250 gyerekre engedélyez egyet. Munkanélkülként is fel lehet őket venni, de ők nem fognak továbbtanulni. Málunk is van most három, az egyik óvónő képzettséggel. A pedaszisztens is közalkalmazott és határozatlan idejű, de én gyersen lévő kollega helyére veszem fel először határozott időre egy évre, hogy kiderüljön, alkalmas-e.” (igazgató, általános iskola, Jász-Magykun-Szolnok)

„Az kellene, hogy minden 3-4 halmozottan hátrányos tanulóra jusson pedaszisztens (nem a 250-et kellene csökkenteni szerintem). Ők viszont ne tanítanak, mint most sokszor előfordul, hanem ebédeltessenek, segítsenek az órai munkában, ügyeljenek. És nem is az iskolatitkár mellé legyenek beosztva adminisztrációs feladatokra.” (pedagógus-szakszervezet vezető képviselője)

Egyenetlen terhelés és ellátottság a nem hatékony iskolaméret és -szerkezet, valamint a transzparencia hiánya miatt

Habár az interjúalanyok érthető módon elsősorban a túlterheltségről és alulfizetettségről panaszkod-

tak, azért néhány, elsősorban vezetői interjúban felsajátítják a pedagógusok másik, alulterhelt csoportját, ők azok, akiknél trükközni kell azon is, hogy meglegyen az órakeret. Az elérhető adatok és statisztikák szintjén nem derül ki, ha valakinek lenne kapacitása többet tanítani. Alapvetően az intézményvezetők és a tanárok is abban érdekeltek, hogy egy helyen megoldják a feladataikat, az igazgatónak ne kelljen máshonnan beszerezni valakit vagy a pedagógusnak elmenni egy másik iskolába eseti tanításra, vagy állandó helyettesítésre. **Ezért akinek nincs ki az órakerete, és ez elég tipikus a kevesebb óraszámú rendelkező természettudományos tanároknál, akkor őket más feladattal is ellátják. Így a rendszerben egyszerre teljesül, hogy a természettudományos tanárokból hiány van, és hogy nincsenek a természettudományos tanári kapacitások kihasználva.** De több interjúalanyunk szerint a mestertanárok potenciálja sincs megfelelően kihasználva országos szinten.

„A tankerületeknek biztosítani kellene a szakos ellátást, de ehelyett elpazarolják a munkatérőt. Pl. van egy kémia-biológia szakos tanár, akinek összesen 16 órája jön össze egy iskolában, akkor nem megy át a többire tanítani egy másik iskolába, hanem beosztják a saját iskolájában ügyeletre. Ez az intézményvezetőknek roppant kényelmes, és a pedagógusok sem akarnak két település között ingázni, ráadásul az útiköltség-térítés nem nagyon gáláns. Többet kellene kapniuk, hogy megvalósuljon egy mobil tanári gárda a tankerület alkalmazásában, jelenleg senkinek sem érdeke.” (pedagógus-szakszervezet vezető képviselője)

„A POK írja elő, hogy a szakértői mesterek mit és hol csináljanak, mondjuk 25 szakértői

alkalmat rendel el, de ebből 12 versenyfelügyelet, amit egy pedaszisztens is tudna csinálni. ...Az iskolaközpont mellett az is érv, hogy egy természettudományos tanár a saját iskolájában, ha az egy kisebb vidéki iskola, nem tudja kitölteni az órakeretét, ezt úgy orvosolhatják, hogy áttanít máshova, vagy ellát az iskolájában egyéb feladatokat, mint pl. ebédeltetés. Ez nagy pazarlás, de a rendszer (igazgató és pedagógus) ebbe az irányba tolja a dolgokat.” (országos szintű oktatáspolitikus)

A problémák nem egyformán érintik az ország területét és a különböző iskolatípusokat. A fejlettebb megyékben és a középiskolákban kevésbé akut a probléma, míg a hátrányosabb helyzetű és sokkal több kisiskolával rendelkező térségekben inkább. Az elaprózott és esetenként szegregált településszerkezet és a nem megfelelő közlekedési lehetőségek fizikai határokat is szabnak a hatékony munkaerő-felhasználásnak. Több évtizede zajlik ez a folyamat, ahol egyre néptelenednek el a szegényebb települések vagy egyfajta zárványként élnek tovább, míg a tehetősebbek elviszik a gyerekeiket a városba, szomszéd településre, egyházi intézménybe. Az oktatáspolitikai többször nekifutott a mérethatékonysági problémák kezelésének, de soha nem sikerült végigvinni az elképzeléseket. Az iskolatársulások, esélyegyenlőségi tervek vagy az iskolaközpont ötlete mind elvéreztek a pedagógusok és a helyi politika ellenérdekeltsége miatt.

„Annak idején az átlagcsoportlétszámhoz meg volt adva, hogy hány óra kell, és ezt 22-vel visszaosztották. Erre jött ki az órakeret (a tankerület által finanszírozott tanórák száma – L. J.). Balogh elment és



Hajnal Gabriella rájött, hogy ez nem finanszírozható, ezért jogszerűtlenül a maximált létszámmal számolnak, és ha azt nem érik el, akkor csökkentenek, így a kis létszámú osztályokkal operáló kisiskolákat nagyon nehéz helyzetbe hozzák, mert ott csökken a foglalkoztatható pedagógus, miközben óraszámra ugyanannyit kell tanítani. ...Papír szerint van elég pedagógus, de nagyon ki van feszítve, már egy pedagógus kiesése is borítja a rendszert.” (pedagógus-szakszervezet vezető képviselője)

A kisiskolák problémája nem új keletű, nagyon megosztja az oktatással foglalkozó szakértőket. A korábbi (Magyar Bálint miniszter idején) elindított integrációt elhibáztak tartják, mert nem rendeltek megfelelő számú és minőségű szakembert a változásokhoz, ezért leginkább erőszakos vagy rideg jelzővel illetik azt az integrációs kezdeményezést. Ugyanígy a kisiskolák mellett is kitarthatnak, ami csak megerősíti a képet, hogy a pedagógusok lehetőleg szerkezeti és intézményi változtatások nélkül szeretnének magasabb fizetést és biztonságos, kiszámítható életpályát. Szintén elterjedt közvélekedés, hogy a nagyobb létszámú iskolák létrehozása a hátrányos helyzetű térségekben a különböző településeken élő roma közösségek közötti bandaháborúhoz vezetne.

„Rossz döntés volt az is, hogy 2010-ben politikai okok miatt újranyitották a bezárt kisiskolákat, ezekből azóta sokat átvett az egyház. Jelenleg 190 település van, ahol csak egyházi iskola van, ennek egyötöde 100 fős vagy kisebb. Ezzel megint több pedagógusra lett igény a rendszerben, miközben csökkent a számuk. A Pölöskeiné alatt volt

elképzelés az iskolaközpontokról, de ha a kisházi és vécsi romákat összeeresztik, ott késeles lesz. Egyébként maguk a polgármesterek álltak ellen itt is, ezért nem lett az elképzelésből semmi. Ha nincsenek meg a szakemberek, nem szabad meglépni. Ha ma összevonják az iskolákat, spontán népvándorlás indul be.” (pedagógus-szakszervezet vezető képviselője)

Spontán módon ugyanakkor már elindult ez a folyamat: egyre több tagiskola van, ahol csak alsó tagozat működik. Ugyanakkor a központ és a telephelyek közötti kooperáció sok tekintetben nem tűnik hatékonynak, mert a magyarországi pedagógiai kultúra nehezen tudja kezelni a sokszínűséget.

„2008-tól csökken a tagintézményekben a létszám, először a 7-8. osztályokat, aztán az 5-6. osztályokat hozták át. Az alsó tagozat maradt. Magyon eltérő tanulói összetétel van a telephelyek és a központ között. Ennek áthidalására már negyedikeseknek évi két alkalommal közös rendezvényt szervezünk, itt ismerkedhetnek a gyerekek egymással. Az osztályfőnököknek közösségeket kell csinálni az első néhány hétben, ötödikben, vegyes osztályok vannak, vegyítik a központi és a telephelyi iskolákba járókat. Egyszer kellett csak külön osztályt indítani gyógypedagógus osztályfőnökkel, mert akkora volt ott a lemaradás. Most nyolcadikosok. Van probléma abból, hogy kis osztályokban tanulnak külön alsóban a telephelyen, mert utána a nagyobb, 30 fős

osztályközösségbe nehéz őket szocializálni, nehéz megértetni nekik, hogy most már nem mindenki velük foglalkozik.” (igazgató, általános iskola, Jász-Nagykun-Szolnok)

Ugyanígy nagyon eltérő megoldásokat lehet tapasztalni a tankerületek közt, vagyis miközben a rendszer centralizált és egységes, ugyanakkor mégsem eléggé kiszámítható. A 22-26 órás sáv, az évi 30 óra/nap ingyenes helyettesítés és a nehezen követhető statisztika, és az ebből kialakuló transzparenciahiány miatt a rendszer sok egyedi, egymást nem is látó döntésekből áll össze. Intézményvezető interjúalanyunk szerint nincs egységes szabályozás arra, hogy egy intézménynek mennyi státusza lehet. Elvileg meg van adva az az órakeret, amit finanszíroznak, és ez több intézményvezető elmondása szerint is elég nagyvonalú, de utána az, hogy mennyi státuszt kap ehhez az intézmény, a tankerület döntése, ami leginkább nyilvánosan nem látható egyéni alkuk eredője. Azok a kísérletek, amik egy egységes képletbe akarják szorítani a valóságot, beleütköznek abba, hogy a csoportlétszámokat is bekalkuláló számításokkal a kistelepülési iskolák nem lennének fenntarthatók és megszűnne helyben a pedagógusállás (de valószínű, ha mobilabbak lennének, lehetne máshol pedagógusállást biztosítani). Ezért az oktatási rendszer, elsősorban a kistelepülési iskolák esetében, az átláthatatlan egyéni alkukon alapszik, ami kiszámíthatatlanná és tervezhetetlenné teszi a folyamatokat.

„Semmi nem szabályozza, hogy egy adott intézmény hány státusszal kell, hogy rendelkezzen, ez teljesen tankerületi hatáskör, ők mondják meg. Nincs NAT-ra és csoportszámokra egy ilyen meghatározva. Amit tudunk, az a finanszírozott óraszám, ezt én is ki tudom számítani, hogy mennyi az iskolára a maximális fizetett óraszám,

de hogy azt az óraszámot mennyi pedagógussal tudom ellátni, akkor visszaoszthatok a 22-26 órával, de ... volt olyan kezdeményezés már korábban, hogy mi szerint kelljen számolni a státuszokat, de hatalmas felháborodást váltott ki. Van egy megállapított státuszszámunk, aminek nincs összefüggése a finanszírozott órakerettel. ... Bonyolult volt a képlet, nem tudom, mit vett alapul, de a csoportlétszámok belekeveredtek, és onnantól kezdve, hogy nézzük a csoportlétszámokat, az meg tudja bolondítani a dolgokat. Ha a kistelepüléseken ezekkel a csoportlétszámokkal számolunk, akkor a státuszok ott nagyon lemennek. Mert tudjuk, hogy ezeken a helyeken 5-8 gyerekek is van csoportja, míg nálam ez 15 fő, ha lecsökken 13-ra, akkor össze kell vonnom. Abszolút fenntartói döntés a csoportlétszám, hogy mit finanszíroznak. Ebben a kérdésben egyértelműen a tankerület dönt... Én lényegesen alatta vagyok a kiszámíthatónak, kaphatnék még 4-5 státuszt. Amit most a finanszírozott óraszámra ki lehet számítani, az elég bő keret, elég sok plusz foglalkozást tartunk, ez még mindig beletartozik a keretbe, amit feldobnak. Az órakeret maximális kihasználását nem is szokták engedni. Azt finanszírozzák, amit nagyon muszáj, és az nem az, amit a jogszabály megenged maxként. A jogszabályból adódó óraszám nagyvonalú, de nem tesz mellé a státuszt. Lehet



„csoportbontást csinálni, de korlátozott erőforrással. Mondhatom, hogy szeretnék a természettudomány-órán csoportbontást csinálni, mert kellene a kísérletezés, de felvenni nem tudok még egy fizikatanárt. ... A tankerületi döntések személyes kapcsolatokon múlnak, nem lehet szabályokhoz igazodni és általános elvek mentén dolgozni, hanem próbálkozol, megpróbálsz alátámasztani és vagy sikerül, vagy nem.” (igazgató, gimnázium, Hajdú-Bihar)

Sok múlik a helyi vezetés kompetenciáján és a tankerület jóindulatán

Az egyedi megoldások minősége nagymértékben függ a helyi vezetés kompetenciájától, minőségétől. A kedvező munkahelyi klíma és a jó vezetői hozzáállás segít abban, hogy a fluktuáció kisebb legyen, vonzó legyen a munkahely és a munkaerő is hatékonyan legyen felhasználva. A tankerületi szint jóval több lehetőséget rejt magában a hatékony munkaszervezés terén, mint ami megvalósul. Ugyanakkor van, aki szerint már ez is jobb, mint ami korábban volt, ahol még ennyi koordináció sem zajlott az iskolák közt.

„Folyik áttanítás, mindenkinek van egy párja, és egymáshoz átsegítenek tanítani, ha szükséges. Jó elképzelés lett volna a tankerületi mobiltanár-állomány, de ilyen tanárhiányban ez nem működik, ráadásul senki sem akar mobil tanárként dolgozni, ha nem muszáj. A gyógygyógypedagógus-ellátottságunk jó, van egy saját gyógygyógypedagógusunk, ő maga tanított ki egy kollégát, aki nagyon agilis. Most először tudtunk logopédust is alkalmazni. Utazó

gyógygyógypedagógusokat is alkalmazunk, van fejlesztő pedagógus, pszichopedagógus. Az egyik kolléganő, aki heti 20 órát tanít, mellette gyógytestnevelést csinál, ezt túlóráként az EGYMI fizeti. Málunk minden osztályban van egy tanár, aki délután besegít az osztályfőnöknek. A délelőtti magyar-matematika tanító délután a védett időben is egy órát a tanulókkal van (14-15 óra?), miután van egy segítő párja, be tud segíteni. Vannak tanítók, akiknek nincs órájuk, kis szervezéssel megoldjuk, hogy ugyanaz a tanító menjen be mindig a matékra vagy magyarra. Az egyik telephelyen mindkét tanító lebetegedett, ezért oda kellett menni a tanítóknak, ez napi két óra utazás, ilyenkor órarendet módosítunk. Málunk hatodik osztályig minden tanuló itt van délután, akkor jól jön a pedasszisztens.” (igazgató, általános iskola, Jász-Nagykun-Szolnok)

„Az igazgatóknak kell megoldani a problémát, utána be kell menni a tankerületbe jóváhagyatni. Annyi koordináció van a tankerület részéről, hogy amikor az előzetes tantárgyfelosztást beküldjük, jelezzük, mi a hiányterület és hol van többletünk. Ők akkor egy koordinációs munkát végeznek, megpróbálják a hiányterületeket összeharmonizálni, összehozni az intézményvezetőket. Ami könnyen megoldható,

lekártyázható, ott születik megoldás. Ők sem tudnak mindent megoldani, volt egy bonyolult helyzet, gyesről jött vissza egy háromgyerekes anyukánk, magyar-törli-dráma szakos, nem tudtam kiadni az óráit, akkor variálni kellett. Azt gondolta, hogy akkor inkább elmegy főállású anyának, dönthetett úgy, hogy visszajön háromgyerekes állásban – ez a háromgyerekesek számára egy lehetőség –, így már kijött valamennyire az órakerete, de ott kellett szerezni még két drámaórát egy másik iskolában és volt nálunk mobilórakeretünk, közösségi szolgálat szervezésére fordíthatunk valamennyit az órakeretből. Próbálkoztunk, hogy magyarórát szerzünk a környéken, de nem tudtuk összehozni. Ez a tankerületi szervezés rugalmasabb, mint ami korábban volt, hogy intézményi körben kellett megoldani, mert akkor csak a rész munkaidő-lehetőség működött és a kollégának kellett volna másik félállást találni.” (igazgató, gimnázium, Hajdú-Bihar)

Ugyanakkor az is látszik, hogy a lojalitás és a beágyazottság előnyökhöz juttat bizonyos intézményeket mások kárára. Ott, ahol jó a kapcsolat, ott inkább arról számoltak be az interjúalanyok, hogy van segítség a munkaerő-kapacitási problémák megoldására, ott, ahol pedig nem jó ez a kapcsolat és a tankerület nem segítőkész, ott a problémák el se jutnak hozzájuk, mert az intézmény inkább megpróbálja helyben megoldani, ahogy tudja.

„Málunk az igazgató nagy energiát fordít a tanári kar köz-

össégére is. Emberileg is nagyon odafigyel a kollégákra, nem csak beosztottként kezeli őket. Másrészt jó a lobbijereje (»sok mindenért tartja a hátát«) a tankerületnél – pl. a kötelező óraszámot igyekszik 22-23 óra körül maximalizálni mindenkinél, és amennyire lehet, egyenletesen elosztani a terhelést a kollégák között. Nagyon sokat hozzátesz a pozitív munkahelyi légkör a munkájukhoz, így marad energiájuk, belső motivációjuk az egymás közötti eszmecsatákra. Ez nagyon sokat számít a pályakezdő kollégák megtartásánál is, mert egy emberileg is támogató közegben tudnak dolgozni, ha már a fizetés és egyéb nem olyan jók. Ez a szemlélet egyébként a diákságnál is megvan, nagyon befogadó a közönség.” (angoltanár, gimnázium, főváros)

„A tankerülettel jó a kapcsolat, minden segítséget megad. A tankerület szintjén jellemző a pedagógushiány, de ezt át-képzéssel próbálják orvosolni, pedagógiai asszisztenseket képeznek át tanítóvá. Sőt a tankerület támogatja azokat a pedagógiai asszisztenseket, akik szeretnék majd továbbtanulni azzal is, hogy megszervezi nekik az emelt szintű érettségit, mert ez kell a tanítóképzésbe való felvételhez. Szűk keresztmetszet, hogy a felvételnél kell az emelt érettségi, a diplomához pedig a nyelvvizsga, ezeket sokan

„nem tudják teljesíteni. Ugyanakkor a nyelvpótlék most is létezik, ez önmagában nem eléggé ösztönző a nyelvvizsgálóhoz, mert ez a vizsga nehéz és komplex.” (igazgató, általános iskola, Jász-Magykun-Szolnok)

A hatékony munkaszervezést nem segíti a centralizált rendszer és az intézményi, és vezetői autonómia alacsony foka sem. Így még inkább felerősödnek az egyedi és személyi tényezők, ami még kiszámíthatatlanabbá és egyenlőtlenebbé teszi a rendszert, valamint alacsony hatékonyságúvá. Az, hogy nincs információ és kommunikáció, nincs lehetőség a problémák megbeszélésére – már csak azért sem, mert senki nem érdekelt feltárni az egyéni stratégiáját egy ilyen egyéni kijárási rendszerben –, meggátolja a szereplőket abban, hogy tudjanak tervezni és hatékony döntéseket tudjanak hozni.

„Meggazult a függetlenség, az autonómia. Ez a pedagógusokra és az igazgatókra is igaz. Utóbbiak esetében az is kritikus, hogy nem tudnak gazdálkodni, és ez szép lassan a belső motivációjukat is elveszi. Mióta megvolt a központosítás, nem láttuk még a tankerület költségvetésében iskolákra lebontva egy éves költségvetésünket sem – e nélkül nehéz megszervezni egy évet. Az igazgatóknál ebben a rendszerben az is számít, hogy – az okortól függetlenül – ki mennyire akar megfelelni felfelé, és ez nagyban befolyásolja a mozgásterét aztán a pedagógusok felé – pl. nálunk az igazgató 22-23 óránál tudja tartani a tanárok óraszámát, nem megy fel 26-ra a helyettesítésekkel.” (angoltanár, gimnázium, főváros)

„A fenntartói rendszer átgondolására lenne szükség. A központosítás eredeti elgondolása jó volt – mondván, hogy majd az állam kiegyenlíti a területi különbségeket. A tapasztalat viszont azt mutatja, hogy ebből nem látszik semmi. Szervezési/menedzsment szempontból is rosszabb lett a helyzet, mert megszűnt a tulajdonosi szemlélet pl. azzal, hogy már nem az igazgatók gazdálkodnak. Amikor bejött a digitális oktatás, jött a központból, hogy jelezze minden iskola, mire van szüksége, mert azt biztosítják. Málunk a tanulók elég jól álltak technikai eszközökkel, de kellett volna öt mikrofonos headset, mert akinek asztali gépe volt, annál nem volt beépített mikrofon, ezt akarták áthidalni, ezért leadták a tankerületnek az igényt. Pár hétre rá kaptak 3 pendrive-ot. Ilyenkor felmerül az emberben, hogy nincs rá pénz vagy ennyire dilettánsak a központban? A másik példa a frissen felújított tornacsarnok esete, amiben mindent kicseréltek és felújítottak, kifestettek, csak a tetőt nem javították meg – az első esőnél beázott és folyt a frissen festett falon a víz.” (angoltanár, gimnázium, főváros)

„Az a baj, hogy nincsen olyan fórum, ahol ezekről a problémákról beszélni lehet. Megvan a szabályok, ott a Klebelsberg Központ, leosztja a tankerületeknek, a

tanterületek pedig megcsinálják, azt gondoljuk, hogy egységes elveket követnek. De ez nem igaz, 60 kicsi állam az államban, úgy működnek, másképpen szabályoznak, egyébként is olyanok a szabályok, hogy rugalmasan lehet kezelni és összekacsintással bármit meg lehet csinálni, és nincs tere a beszélgetéseknek, mert senkinek sem érdeke. Málunk nem funkcionál az intézményvezetői munkaközösség, mert nincs értelme összejönni, mert nincs miről beszélni. Mert ha előjön egy probléma, akkor kiderül, hogy ahányan vagyunk, annyiféleképpen oldjuk meg, de van, akinek elfogadják, és van, akinek nem. Abból senki sem jön ki jól, nincsenek egységes megoldások. A szakmai egyeztetés megszűnt, van a pedkar, de az is hogy működik!” (igazgató, gimnázium, Hajdú-Bihar)

Patyomkin-falvak építése, avagy egy komplex rendszer-menedzsment problémái

Az oktatási rendszerben a statisztikai adatszolgáltatás több platformon is folyik, de ezek nincsenek szinkronizálva, de ha valaki országosan rá akar látni a problémára, már korlátokba ütközik. A valós foglalkoztatási állapot és a statisztikailag dokumentált státuszok elválnak egymástól, miután olyan sok formája alakult ki a tanári munkavégzésnek, amit nem tud követni az adminisztrációs rendszer.

„Annyira megvadították a foglalkoztatást, hogy nehéz

követni, fizikai képtelenség pontos adatokat szolgáltatni, sok kollega nem nálunk van státuszban, de áttanít, vagy van, aki nálunk részmunkaidős, de statisztikailag máshol jelenik meg. A vezetői pályázatomban belestem az adatokba, nem lehet kihozni, a KIR egészen másképpen hozza ki a kollegákat. Egy másik iskolában a városban van informatikai képzés, ahol sok kollegánk áttanít, de ez ott nem jelenik meg, nálam vannak, mint ha itt lennének 100 százalékban. Státusz és munkavégzés teljesen elválik egymástól. A máshol dolgozó tanárok nem követhetők, úgy tűnnek, mintha egy intézményben lennének csak, holott három intézményben is dolgoznak.” (igazgató, gimnázium, Hajdú-Bihar)

A KIR lett korábban kifejlesztve olyan központi adatbázisként, amire épülhet az igazgatás, és aminek az adattartalma a statisztikai törvények által is meghatározott (OSAP). Ugyanakkor a statisztikai és igazgatási logika már akkor sem volt teljesen összhangban³⁶. Jelenleg a KRÉTA rendszerrel az intézményi szintű folyamatokat próbálják lekövetni, ahol a KIR-ben meglévő adatok mellett megjelennek a napi ügymenethez tartozó információk is, naplózás, osztályzás, helyettesítések stb. Ezenfelül egyesek szerint van tankerületi szintű adatgyűjtés is, és még ehhez jön hozzá az államkincstári bérszámfejtéshez kapcsolódó adatszolgáltatás. Ezek a rendszerek nincsenek szinkronban egymással és néha a valósággal se.

„A KIR, amit először úgy gondolt ki valaki, hogy teljes átfo-

36 Az igazgatási logika főleg államkincstári, azaz kifizetési és jogszabályi szempontokat követ. Az államkincstári adatokból nem derül ki például, hogy egy iskolára mennyi pénzt költünk, mivel a ráfordításokat nem tartják nyilván költséghelyenként, vagyis iskolánként, csak tankerületi szinten. A pedagógus munkaerő-felhasználást sem lehet követni, mert a statisztikában csak egy intézményben jelenik meg a pedagógus, miközben más helyszíneken is végez helyettesítést. Ebből kifolyólag viszont az iskolák konkrét hatékonyságáról, fajlagosairól nem tudunk érdemi megállapításokat tenni. Mindennek velejárója, hogy noha fontosak lennének az ilyen statisztikai adatok az igazgatáshoz, épp az igazgatási struktúra nem teszi lehetővé a szükséges adatok kinyerését.



gó informatikai háttere legyen az oktatásnak, a törvény által meghatározott adattartalommal, én azt tapasztalom, hogy ez az adattartalom ma már hasraütés-rendszerű, és mivel borzasztó sok adat van benne, teljesen átláthatatlan, minisztériumi szinten sem tudnak értelmes adatokat kicsalni belőle, mert nem tudják, hogy mit hova tegyenek. Mikor elindultunk azon az úton, hogy az elektronikus adminisztrációnak iskolai szinten is meg kellene jelennie, akkor ugyan megjelennek a KIR-adatok is, de mások is, mint a naplózás, osztályzatok, a napi működéshez köthető dolgok. A legbosszantóbb, hogy a két rendszer (KIR és KRÉTA – L. J.) egyáltalán nem működik együtt. Rendszeresen hasonlítgatjuk, rendszeresen elverik rajtunk a port, hogy eltérnek az adatok, de ez mindig is így lesz, a két rendszer teljesen más koncepció alapján tart nyilván adatokat. Vannak tankerületi kezdeményezések a szinkronizálásra, de teljesen ad hoc. Szerintem van harmadik szintű tankerületi adatgyűjtés is, és az idejük azzal telik el, hogy ezeket megpróbálják szinkronba hozni. Kézi hibakeresés zajlik, van, amikor el is tűnnek adatok. Volt egy kezdeményezés arra is, hogy a központi lakcímnnyilvántartóból kerüljenek át adatok a KIR-be, hogy ne kelljen külön küzdeni azzal, hogy mi az állandó lakcíme a diáknak. És ha már a KIR-ben ott van, át lehet frissíteni a KRÉTÁBA, de ez se működik. Elvileg van még a humán erőforrással kapcsolatosan egy másik rendszer, a KIRA, ami a magyar államkincstárhoz és bérszámfejtéshez kapcsolódik,

illetve a KRÉTÁ-nak egy tankerületek által elérhető része, ez is külön kezeli az adatokat, az se stimmel, hogy amit már felvittünk, az ott van, mert a HR-es modulba újra fel kell vinni az adatokat. Most is ezen dolgozunk, hogy van ilyen, hogy valakinek az anyja neve eltér a rendszerben.” (igazgató, gimnázium, Hajdú-Bihar)

A pedagógusok iránti keresletet egyaránt meghatározza a gyereklétszám és csoportlétszám, és a tartalmi szabályozás adta igények, valamint a munkaidőre vonatkozó rendelkezések. A gyereklétszám csökkenését a kilencvenes években eleinte nem kísérte hasonló arányú pedagóguslétszám-csökkenés, a rendszer meglehetősen bőre szabott volt, viszont a nem kiemelkedő GDP-arányú költés az oktatási szektorra és annak nem hatékony felhasználása erodálta a béreket és lerontotta a pálya presztízsét. A pedagógusok előregedése és az őket nem kellő számban kiváló pályakezdeők, valamint a változatlanul pazarló struktúra és a túldimenzionált NAT oda vezetett, hogy az óraszámok növelésével próbálták kordában tartani a pedagógusigényt, egyben a pedagógusbérek emelésével növelni a pálya vonzerejét, de ez kevésnek bizonyult. Már csak azért is, mert – vélhetően a döntéshozatali szint pedagógusok iránti bizalmatlansága miatt is – a béremelés a terhek növelésével is együtt járt. A béremelés pedig a kezdeti ígéret ellenére nem követte a minimálbér változását, így – mint már sokszor az elmúlt évtizedekben – a pedagógus-béremelés erodálódott, jelentősen lemaradt a többi szektorban tapasztalható átlagos diplomás keresetekhez képest. Ugyanakkor az alacsony bér adott bértömeg mellett elsősorban a nem hatékony munkaerő-gazdálkodásnak köszönhető, ami egyaránt fakad a nem mobil és biztonságra törekvő tanárok, valamint az oktatáspolitikai döntéshozóknak a politikai kockázatok miatti, az iskolahálózat hatékony megszervezésére irányuló ellenérdekeltségéből.

A pedagógushiány okai közt az alacsony fizetés, a perspektíva hiánya és az autokratikus vezetési stílus, túlbürokratizáltság, adminisztrációközpontúság egyaránt szóba került az interjúk során. A rendszerben meglévő egyenlenségeket az iskolák próbálják a saját hatáskörükben megoldani, a statisztikák nem feltétlenül követik a valóságot: ezek a Patyomkin-falvak meglehetősen elfedik

a valós problémákat. A rendszer minden szereplője abban érdekelt, hogy elkerülje a konfliktust, legyen az a tanár a szülővel szemben, az iskola a szülővel szemben (pl. nem vallják be, hogy bizonyos területeken nincs tanár), az iskola a tankerülettel szemben és a tankerületek a központtal szemben. Ez az össznépi Patyomkin-faluzás oda vezet, hogy nincs megbízható információ a rendszerben, a több forrásból származó (KRÉTA, KIR, MÁK, bértarifa) adatok egymásnak ellentmondanak. A problémák azért se jönnek a felszínre, mert „okosban megoldják”. Az egyik pedagógus-szakszervezet vezetője szerint a 140 ezres pedagóguslétszám mellett sokat visszafoglalkoztatnak, sok az óraadó. Szerinte velük együtt összesen 170 ezer pedagógus dolgozik az oktatási rendszerben.

„Egyre nagyobb a sumákolás, egymás elől halásszák el a pedagógusokat, a szülők fele pedig próbálják mutatni, hogy minden rendben. A 22–26 órát az elején beállítják 22 órára, de ha utána kiesik valaki, akkor ez felmegy többre, ami szintén jogellenes a szakszervezet szerint. A munkaidő-nyilvántartást korábban vezették, de már öt éve nincs ilyen. Sok helyen egyszerűen hiába dolgoznak többet, nem engednek 32 óránál többet adminisztrálni.” (német-biológia szakos tanár, általános iskola, Baranya)

Jól látható, hogy a tankerület gyakran a nyers számokból kiindulva próbálja hatékonyan működtetni az intézményt, de ezzel gyakran az olyan minőségi szempontok kerülnek háttérbe, hogy több osztály és több tanuló nagyobb leterhelést és figyelmet jelent, és még kevesebb idő van a szakmai felkészülésre, önképzésre. Az intézményvezetőknek szinte semmilyen hatáskörük, eszközük nincs a problémák helyi orvoslására.

„Málunk igyekeznek 22-23 órán tartani a maximális terhelést, és azért külön meg kell küzdeni a tankerülettel, hogy egy 6 órányi pl. történelem tárgyra

kiírassunk óraadói állást – miközben még a 26 óra kitöltésével ezt házon belül is meg lehetne oldani, érvel a tankerület. Miközben történelem tárgynál maradvá heti plusz 2 vagy 4 óra egy vagy két új osztályt jelent, ami esetükben 70 diák pluszban. Én jelenleg így a 22-23 órával 200 diákot tanítok, de van kollégám, akinek a másik szakja teljes létszamos, az 310 diákot.” (történelem-latin-etika tanár, elit gimnázium, főváros)

„Minimális lehetőség van a vezető kezében a kompenzálásra, mondjuk, helyettesítésre inkább azt küldöd be, akinek kevesebb az órája, de ha nem éppen olyan szakos, akkor ez már nem megy. Tanórán kívüli tevékenységben mibe tudom befogni, pl. versenyfelügyelet délután, akkor nekem egész évben versenyeztetni kellene, hogy tudjam kompenzálni a különbségeket. Pénzben semmilyen lehetőség nincs... Amikor tantárgyfelosztást készítünk, elvünk az, hogy 22, max. 24 megtartott óra legyen. Ebben a sávban próbáljuk tartani a kollegákat. Ha nem lehet, akkor a szaktárgyigény szabja ezt meg, ez nem feltétlenül TTK-óra, évről évre változik. Most például volt olyan időszak, amikor a nyelvszakos kollegánál volt szükség 26 órára. Borzasztóan befolyásolja, ha egy tanár mestertanárrá válik. A fennmaradó órákat csak a többi kollega tudja elvállalni.” (igazgató, gimnázium, Hajdú-Bihar)

A pedagógus-utánpótlás helyzete

A pályára állás első szakasza nagyon fontos és kiemelt szakasz a nemzetközi szakirodalom szerint is, hiszen a kutatások szerint az első évek meghatározók, hogy marad-e a pályán a fiatal, és abban is, hogy milyen módszertani arzenált alakít ki magának és alkalmaz a későbbiekben.³⁷ Az Oktatási Hivatal ilyen irányú adatai mellett a pedagógushallgatók és a pedagógusok körében végzett online adatfelvétel eredményeit mutatjuk itt be.

Ebben a fejezetben az elérhető adatok (DPR) és a pedagógushallgatók körében végzett nem reprezentatív online vizsgálatunk eredményeire alapoztunk. A felvételei statisztikák alapján az elmúlt években csökkent a pedagógusképzésbe jelentkezők száma, az elhelyezkedési statisztikák alapján pedig ennek a csökkent létszámnak is csak alig 40 százaléka helyezkedik el a pályán vagy jelent új munkaerőt. A pályakezdők bére nagyon alacsony, a pedagógushallgatókat a pályától elsősorban ez tántorítja el, de főleg azért, mert mellette nem teljesül az az elvárásuk sem, hogy kreatív és autonóm értelmiségként éljék meg napjaikat. Ezzel leginkább a képzés alatt a hosszú gyakorlat során szembesülnek, ez az a pont, ahol sokan lemondanak arról, hogy tanárok legyenek. Mintegy 150 ezer forint többlettel már elégedettek lennének, és 50 ezer forint többletért még lakóhelyüktől távolabb is készek elhelyezkedni. Ugyanakkor a szakmai autonómia növelése nélkül nemigen lehet ma már tehetséges fiatalokat bevonni erre a pályára.

A pedagógusképzésben végzettek és pályára lépők a hivatalos statisztikai adatok alapján

Az Oktatási Hivatal felsőoktatásban végzettekre vonatkozó adatbázisából lekértük a 2013 és 2019 között diplomát szerzettek adatait. Ez az adatbázis tehát ebben a hét évben minden diplomát szerzett adatát tartalmazza a képzés szintjével, a diploma megnevezésével, az intézménnyel együtt. Ez alapján lehet képet kapni arról, hogy a hét év alatt hányan, milyen szerkezetben szereztek olyan felsőfokú végzettséget, amely (többek között) pedagógiai pályára képesített. **Ez alapján az adatbázis alapján 2013 és 2019 között mintegy 66 ezer, azaz évente átlagosan 9,5 ezer fő végzett olyan szakokon, amelyek köznevelési oktatásra képeznek** (lásd 19. ábra). A 7 év alatt a felsőoktatásban összesen mintegy 460 ezren végeztek, azaz a pedagóguspálya szakmaiban végzettek részaránya 15%.

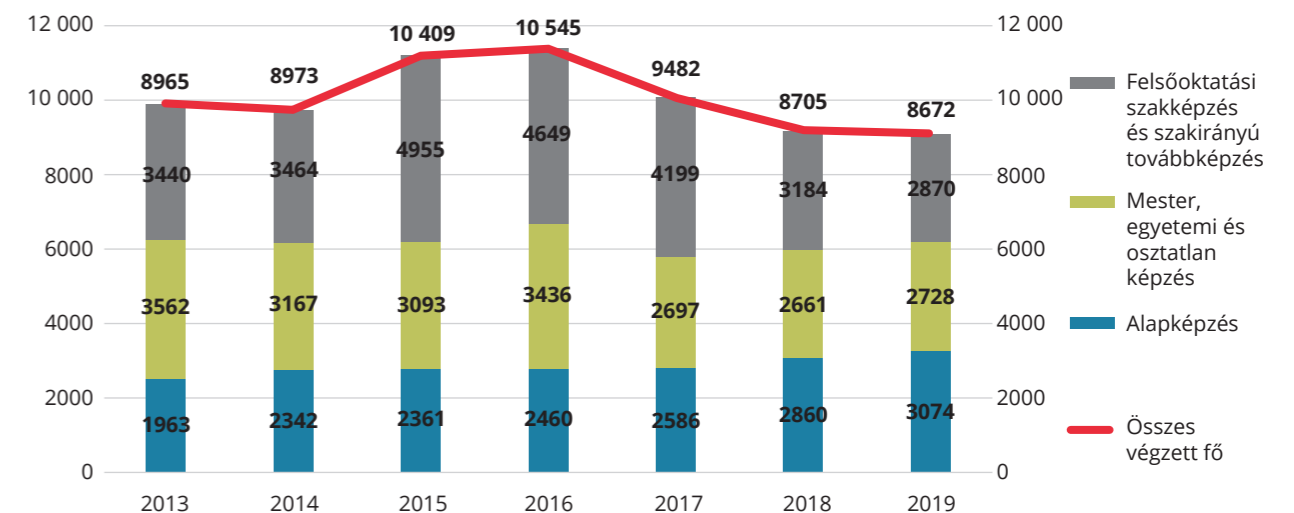
Az ábrán a képzés szintje szerinti megoszlás is látható, az alapképzéseken végzettek száma nőtt, a mester- és osztatlan képzésben végzetteké csökkent.

Arra, hogy a felsőoktatásban pedagógusi végzettséget szerzők vajon milyen arányban mennek el/maradnak az iskolákban, közvetlen információ az ún. Diplomás Pályakövetési Rendszerből (DPR) nyerhető.³⁸ A DPR célcsoportját a 2013/2014-es és a 2015/2016-os tanévben alap- és mesterszakon vagy osztatlan képzésben végzettek alkotják (mintegy 113 ezer fő), tekintet nélkül a képzés munkarendjére és finanszírozási formájára. A célcsoportba azok is beletartoznak, akik az abszolutórium megszerzése után valamely okból nem kapták meg a diplomájukat. A DPR alapján (grafikonok segítségével) azt lehet

37 A. Paniagua-Sánchez-Martí, A. (2018).

38 „A friss diplomások munkaerőpiaci helyzetét bemutató kutatás adatbázisa az Oktatási Hivatal, a Diákhitel Központ Zrt., a Magyar Államkincstár, a Nemzeti Adó- és Vámhivatal, a Nemzeti Egészségbiztosítási Alapkezelő és a Pénzügyminisztérium pályakövetési célokra alkalmas adatainak összekapcsolása révén jött létre. Az adatgyűjtés két teljes diplomás kilépő évfolyamra, közel 113 ezer főre terjed ki (a 2013/2014-es és a 2015/2016-os tanévek végzettjeire).” A legutóbbi kiadvány letölthető a FELVI-honlapról: https://www.felvi.hu/felbsooktatasi-muhely/dpr/kiadvanyok/dpr_gyorsjelentes_2018.

19. ábra. Pedagógus képzési területen diplomát szerzettek száma 2013-2019 között, képzési szintek szerinti bontásban (fő)³⁹



Forrás: DPR adatbázis, OH

Megjegyzés: A szakirányú továbbképzésben szerzett végzettség nem számít új pedagógus végzettségnek, míg felsőoktatási szakképzésen első pedagógus végzettség is szerzhető. Pedagógusi területen a felsőoktatási szakképzésen végzettek száma 2018 előtt is évi 200-300 fő volt, majd 2018. után gyakorlatilag megszűnt, de az adatok alapján más esetben sem lehet elkülöníteni, mi az, ami első vagy nem első pedagógus végzettség. Ezért a képzési szintenkénti szerkezet inkább a tendenciákat érzékelteti, nem jelent az első pedagógusi végzettség szerinti diszjunkt bontást.

követni, hogy a végzés után 1,5–3,5 évvel (2017 decemberében) mi volt a státuszuk. A 113 ezer főn belül a DPR-be bekerültek közül 9,5 ezren végeztek a pedagógusképzésben. Kiemeljük a pedagógusképzésben végzettekhez vonatkozó fontosabb tanulságokat:

- Az összes alapképzésben végzettek mintegy háromnegyede diplomás munkakörben helyezkedik el, a mesterképzésben végzettek esetében ez 90%. A pedagógusképzésben az arány még magasabb, az alapképzésben végzettek esetében 90%, a mesterképzésben végzettekénél 95%.
- Az összes végzett közül, akik 2017 végén dolgoztak, átlagosan havi bruttó 335 ezer forintot kerestek (az alapképzésben végzettek havi átlagosan bruttó 309, a mesterképzésben végzettek 379 ezer Ft-ot). A pedagógusképzésben végzettek esetében a megfelelő átlagos értékek: összességében

285 ezer Ft, az alapképzéseseknél 220, a mesterképzéseseknél pedig 330 ezer Ft. Mindkét képzési szinten végzettek esetében (de különösen más alapképzésben végzettekhez képest) a pedagógus végzettségük elhelyezkedési bére a többi képzési irányhoz képest alacsony.

- Az álláskereső aránya összességében 1,8%, a pedagógusképzésben végzettek esetében az átlagnál alacsonyabb az érték, 1,3%, ez a legalacsonyabbak között van, azaz a pedagógusszakmákban végzőket nem fenyegeti az a veszély, hogy nem tudnak elhelyezkedni.
- A pedagógusi alapképzésben végzők esetében nem jellemző a mesterszintre való továbblépés, csak a végzettek 9%-ánál tapasztalható, míg az egyéb képzések esetében átlagosan ez az érték 32%. A pedagógus-alapképzés zsákutcás abban az értelemben, hogy a Neveléstudomány MA

39 Érdemes még megjegyezni, hogy 2020-ban a nyelvvizsga követelmény eltörlésével majdnem megduplázódott a pedagógus pályán diplomát szerzők száma. Ez annak köszönhető, hogy a vonatkozó rendelet alapján azok is diplomához juthattak, akik évekkorábban záróvizsgáztak, de nem tudtak nyelvvizsgát szerezni. Ez az emelkedés tehát egyszeri kiugrás és arra is rávilágít, hogy a pedagógusok körében milyen alacsony az idegen nyelvtudás, amit egyéb források is alátámasztanak (A közoktatás indikátorrendszere, 2019).

szakot leszámítva semmilyen más MA szak nem fogadja őket. (Ugyanakkor pozitív változás tapasztalható ezen a területen az elmúlt 1-2 évben: lassan, 1-2 új MA szak indításával, amely már fogad pedagógus BA-végzetteket is.) Azaz nem inherens jellemzőről – tanulási motiváció vagy érdeklődés hiányáról – lehet elsősorban szó, hanem kifejezetten képzésszerkezeti csapdáról is.

Ha a szakirányú és felsőoktatási szakképzésekben végzőktől mint új munkaerő-kínálattól eltekintünk (miután ez a pedagógusszakmára kevésbé jellemző), akkor alap-, mester-, és osztatlan képzésekben együttesen évente átlagosan 6,2 ezer fő szerzett diplomát. A végzetek jellemzően 22-25 évesek. Ez alapján tehát a 2019. végi Bértarifa-adatbázisban a fiatalabb korosztályok esetében ezzel a számmal lehet összehasonlítani a tényleges dolgozói létszámot.

A levelező formában történő képzés viszonylag jelentős arányú, és bár ezek az adatok ezt nem tartalmazzák, de a pedagógusképzésben is tudjuk, hogy nagy arányt képvisel. A 2010-es években az összes diplomát szerzett hallgatón belül átlagosan 25% volt a levelezőn végzettek aránya. (Az évtized folyamán az arány csökkent, 26%-ról 23,5%-ra.) Az alapképzéseken ez az arány 20, a mesterképzéseken 35% körül ingadozott. Ha feltételezzük, hogy a pedagógusok körében az átlagosnál magasabb, 30% a levelezőn végzettek aránya, és ők mind már a pedagógusszakmában dolgoznak, akkor azt mondhatjuk, hogy az alap- és mesterképzésekben évente átlagosan 6,2 ezer fő végez, és 70%-uk tekinthető feltételezhetően új munkaerő-kínálatnak. Ez 4,34 ezer főt jelent. **Miután a 23-34 éves korosztályban az egyes években átlagosan mintegy 1,6 ezer pedagógus van, úgy becsülhetjük, hogy a végzetek valamivel több, mint harmada (37%-a) helyezkedett el a végzés után a szakmában.**

Pedagógushallgatók motivációi és elhelyezkedési szándékai az online felvétel alapján

2021 tavaszán mintegy 580 pedagógushallgató válaszolt kérdőívünkre. Arra, hogy miért választották a pedagógusszakmát, több mint fele a hallgatóknak a gyerekek szeretetét, majdnem negyven százalék pedig a tanári hivatást jelölte meg és egyötödük a biztos elhelyezkedési lehetőséget is jelölte (lásd

5. táblázat). Viszonylag sokan írtak az egyéb rovatba is, a válaszok négy csoportra voltak oszthatók: B terv; szeretne segíteni, tudást átadni; kiderült, hogy van érdeke hozzá; volt példakép erre a családban vagy tanár az iskolában.

5. táblázat

A pedagógusképzés választásának motivációi, az említések %-a, N=581

	%
nagyon szeretem a gyerekeket	54
mindig tanár szerettem volna lenni	39
tanárként biztosan el tudok helyezkedni	20
nem volt jobb ötletem	11
segíteni szeretnék, tudást átadni	9
a tanárim javasolták	8
technikai ok, ez volt a B terv	7
kiderült, van érdekem a tanításhoz	5
erre volt elég a pontszámom	4
volt pozitív minta, korábbi tanárom vagy egy pedagógus a családban	2

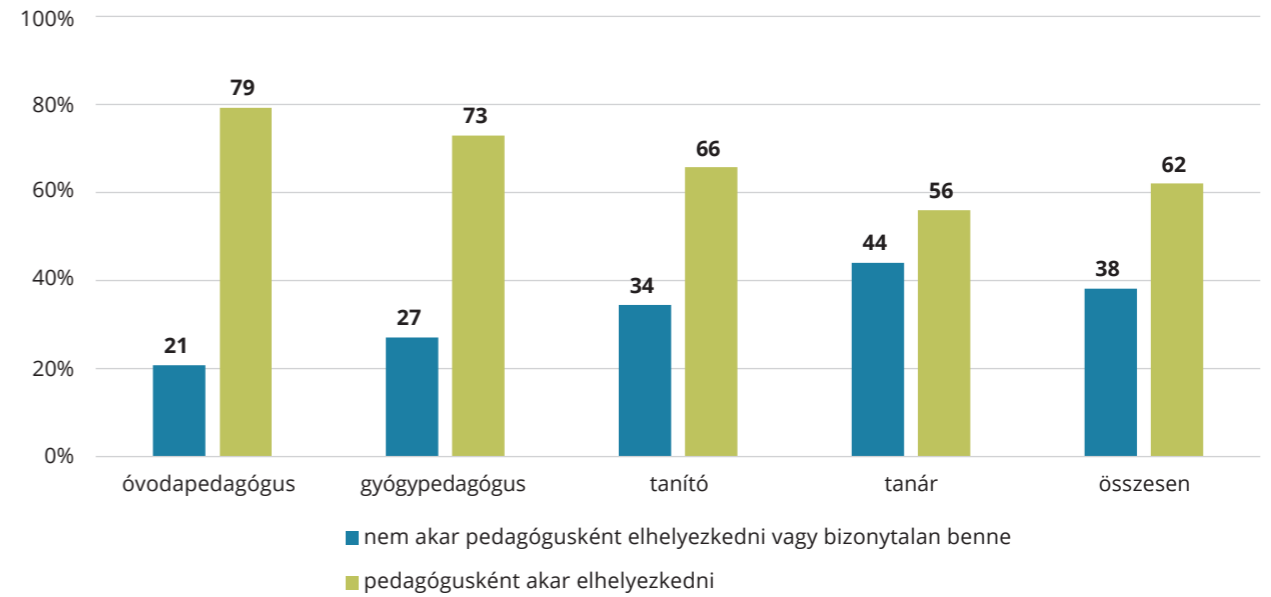
Forrás: online pedagógushallgatói vizsgálat, 2021

Mind a hivatástudat („mindig tanár szerettem volna lenni”), mind a technikai okok⁴⁰ egyaránt a legjellemzőbb motiváció a tanár szakosoknál, míg a gyerekszeretet említése az óvodapedagógusoknál és a gyógypedagógusoknál fordul elő gyakrabban. A végzés után a hallgatók 8,8%-a nem akar elhelyezkedni pedagógusként, 26,7% bizonytalan és 64,5% pedagógusként szeretne dolgozni.

Az okokat firtató nyitott kérdésre adott válaszokat áttekintve az elhelyezkedni nem kívánó hallgatók elsőprő többsége az alacsony fizetést említette, de utána egyötöd arányban az alacsony presztízs, a túlterheltséggel és adminisztrációval járó stressz is szerepel. Az idegennyelv-tanárok vagy gyógypedagógusok körében pedig a külföldi elhelyezkedés vagy a magánpraxis opciója az, ami letéríti őket a pályáról. A nyitott kérdésben itt megjelent a képzéssel való elégedetlenség is, elsősorban annak hossza és elméleti jellege okoz feszültséget, különösen azután, hogy a gyakorlatban másra van szükség, és meg sem térül igazán a magas elvárásokat támogató elméleti képzés. A szakma alacsony presztízsével pedig gyakran a tanulók szülein át találkoznak. A hosszú elméleti képzés után szembesülnek a gyakorlaton

40 Vagyis hogy nem ez volt az elsődleges választásuk, de B tervnek elment.

20. ábra. Harmadéves vagy idősebb pedagógushallgatók elhelyezkedési szándékai szak szerint, %, N=336



Forrás: online pedagógushallgatói vizsgálat, 2021

a valósággal: a fizetés nem elég a családalapításra, a képzés nem készíti fel őket arra, hogy a gyakorlatban hogyan birkózzanak meg a sokszor nehezen kezelhető gyerekekkel (és azok még nehezebben kezelhető szüleivel), az iskolai munka során pedig a túlzott adminisztráció és a sok kiégett pedagógus példája elretentő. Ezeket a negatív tényezőket pedig sajnos sok esetben már nem tudja kellőképpen ellentételezni a gyerekek szeretete és a gyerekektől visszaérkező pozitív jelzések.

Az elhelyezkedési szándék annál valószínűbb lehet, minél közelebb van a hallgató a végzés idejéhez. Ezért megnéztük, hogy a harmadévesek és idősebbek körében szakonként hogyan alakulnak az elhelyezkedési szándékok. Erős szignifikáns kapcsolatot találtunk a szakok és az elhelyezkedési szándékok között: leginkább az óvodapedagógusok akarnak pályára lépni, majd a gyógypedagógusok, utána a tanítók és legvégül a tanárok (lásd 20. ábra).

A gyakorlattal kapcsolatos vélemények alapvetően pozitívak, de amennyiben az elhelyezkedési szándékokat magyarázó faktorokat vesszük sorba, a gyakorlati helyre való elégedettség, és ezek közül is leginkább az, hogy mennyire ítéli meg a hallgató, hogy a gyakorlat segítette a pályán való későbbi elhelyezkedéssel kapcsolatos döntését, szignifikáns összefüggést mutat a pedagógusként való elhelyezkedés hajlandóságával (lásd Függelék, 4. táblázat, lineáris regresszió). A gyakorlattal való elégedetlenség majd-

nem a felére csökkenti annak az esélyét, hogy valaki pedagógusként akarjon elhelyezkedni vagy elbizonytalanodjon ebben a szándékában. Ezenfelül a férfiak majdnem négyszer akkora eséllyel nem lépnek végzés után a pályára, mint a nők, valamint a diplomás apák gyermekei a többiekénél jóval nagyobb arányban bizonytalanodnak el a pedagógusi pályában (lásd Függelék, 4. táblázat). Más modellben pedig az alacsonyabb végzettségű anyáknak pozitív a hatása. Ez azt mutatja, hogy az alacsonyabb végzettségű szülők gyermekei számára a pedagógusszakma egyfajta felemelkedést jelent, ezért őket kevésbé retenti el az alacsonyabb fizetés és kedvezőtlen munkakörülmények, mint az iskolázottabb családokból jövőket. A férfiak számára jól láthatóan a pedagóguspálya nem elég vonzó (ők egyébként is elsősorban a tanárszakon vannak). Ez egybecseng azokkal a kutatásokkal, amelyek azt mutatják, hogy a pedagógusbérek emelése sem tudta jelentős számban pedagógusi pályára csábítani a férfiakat, mert még így is elmarad attól, amit más pályákon meg tudnának keresni (Varga, 2013). A gyakorlati helyre való elégedettség erőteljes hatása visszaigazolja a tanárképzésben dolgozók benyomását a hosszú gyakorlat kedvezőtlen hatásáról. Ugyanakkor érdekes, hogy a hallgatók a gyakorlati helyre való elégedettség és a gyakorlati készségeik fejlesztését nem kérdőjelezték meg (ez a két elem nem is volt szignifikáns része a modellnek), kifejezetten az elhelyezkedéssel

kapcsolatos döntéseiket befolyásolta a gyakorlati képzés negatívan. Ez arra utal, hogy nem maga a gyakorlat volt elrettentő, hanem valószínűleg inkább a szembesülés a pedagógusi világ körülményeivel, az iskolák munkahelyi világával. A hallgatók a pedagógusképzésbe lépéskor is valamennyire tisztában voltak az alacsony bérekkel, de szembesülve a gyakorlati valósággal – ahol nagy valószínűséggel az esetleges tanárhiány miatt gyakran teljes munkaerőként alkalmazták őket –, a kedvezőtlen ár-érték arány elbizonytalanítja őket, és néhányukat már a végzés előtt is a pályaelhagyásra készteti.

A pedagógushallgatók kereseti elképzelései

A fizetési elvárásai valamivel magasabbak azoknak, akik nem akarnak pedagógusnak menni, azokéhoz képest, akik elhelyezkednének, de ez a különbség nem nagy és nem szignifikáns (lásd 6. táblázat). Ez is arra utal, hogy nem önmagában az alacsony bér taszítja el a fiatalokat a pályától, hanem inkább az alacsony ár-érték arány, vagyis a munkahelyi körülmények és a munka jellege, mellyel a gyakorlaton szembesülnek leginkább.

6. táblázat

Az elvárt fizetés (átlag, medián) az elhelyezkedési szándék szerint, (forint, bruttó) N=563

	Elvárt fizetés (átlag)	Elvárt fizetés (medián)	N
Nem akar pedagógusként elhelyezkedni	326 750	300 000	46
Még nem döntötte el	317 367	300 000	150
Pedagógusként akar elhelyezkedni	305 259	260 000	367
Összes	310 241	270 000	563

Forrás: online pedagógus hallgatói vizsgálat, 2021

Azok, akik pályára lépnének, 250 ezer forintot említettek legtöbbször (módusz) elvárt bérként, míg azt gondolják, hogy százezer forinttal kevesebbet, 150 ezer forintos bért fognak kapni (itt a módusz és a medián megegyezik), míg a valós kezdőkeresetük átlaga 164 ezer körül alakult (lásd 7. táblázat). (Az elvárt bérek átlaga 305 ezer forint körül van, ez azért magasabb, mert vannak kiugró magas értékek, éppen ezért a módusz és a medián jobban elárulja a jellemző elvárásokat.)

Az eloszlás (szórás) azt mutatja, hogy a vágyott keresetek jóval nagyobb határok közt oszlanak el, míg a hallgatók által valószínűsített potenciális kereset

jól tükrözi vissza a pedagógus-béretábla előírásait. **Ez alapján az is látszik, hogy nagyobb rugalmasság/differenciálás is elképzelhető lenne a bérezésben, valamint hogy a pedagógus-szakszervezet által is javasolt 100 ezer forintos gyakornoki ösztöndíj lehet, hogy valóban ösztönző lenne a pályára lépést illetően.** A pedagógushallgatók nyitott kérdésre adott válaszai meglehetősen elkeseredést tükröznek:

„A pedagógusbérek jelenleg a béka ...-e alatt vannak, korrepetálást, különórát és egyéb kiegészítő megoldásokat kell alkalmazni ahhoz, hogy értelmes életszínvonalat lehessen biztosítani. Ehhez egy meghökkentő mondat volt, amit a jelentkezés előtt egy tanári csoportban megkaptam, hogy a tanítás egy drága hobbi, úgyhogy gazdag férjet keressek hozzá... Ez mindent elmond!” (pedagógushallgató)

„Korábban írtam, hogy elkésérik a pedagógusi béretábla. Szívem szerint nagyon szívesen tanítanék közoktatásban, de sajnos úgy látom, hogy ehhez nincsenek biztosítva a megfelelő feltételek. Emiatt joggal lehetne tőlem kérdezni, hogy »De hát amikor jelentkezett tanárszakra, nem tudta, hogy mennyi lesz a fizetés?« De, tudtam, azonban azzal sajnos nem voltam tisztában, hogy mennyire nem lehet megélni ebből fizetésből.” (pedagógushallgató)

„Megnézném, hogy fotoszintézisből ki tudna 30 napig megélni úgy, hogy nem kéri a szülők támogatását!” (pedagógushallgató)

7. táblázat

A potenciális és az elvárt fizetés a bizonytalanok és a biztosan elhelyezkedők körében, (forint) N=517

	Pedagógusként szeretne elhelyezkedni		Bizonytalan		Összesen	
	potenciális fizetés	elvárt fizetés	potenciális fizetés	elvárt fizetés	potenciális fizetés	elvárt fizetés
Átlag	166 311	305 259	158 459	317 367	164 029	308 772
Szórás	42 878	220 502	34 716	274 079	40 797	237 084
Medián	150 000	260 000	150 000	300 000	150 000	270 000
N	366	367	150	150	516	517

Forrás: online pedagógushallgatói vizsgálat, 2021

Ezt a riasztó képet a pályán lévők is osztják az interjújuk alapján.

„Az is riasztó egy pályakezdőnek, hogy két évig csak gyakornokok alacsony fizetéssel, és ugyan kevesebb órájuk is van, de sokat kell ügyelni, helyettesíteni. Két év múlva pedig egy komoly portfóliót kell feltölteni és egy bürokratikus protokollon kell átmenni, ami nem is a pedagógiai tudást méri, hanem azt, hogy hogyan tudja eladni magát. Ez nagyon megterhelő és értelmetlen. Az egyetemen amúgy is kell egy portfóliót csinálni. Csak úgy éri el a szakmunkás bérminimumot, ha megemelik a fizetését. (...) Sokan addig tanítanak, amíg – tipikusan a szülők – eltartják őket, de az életkezdéshez ez nagyon kevés pénz, hacsak nem egy gazdag ember a párja. Van olyan is, aki rájön, hogy ez nehéz neki.” (magyar-történelem tanár, általános iskola, Budapest)

„A pályakezdőket két dolog rettenteti el, az alacsony bér és

a szolgai szintű munka, ami-ben nincs már semmi az értelmiségi jellegből. 2015-től a 2014-es bérminimumhoz kötik a béretáblát, így nagy az elmaradás, van, akinél akár 200 ezer forint is. Málunk az egyik pályakezdő kitanult hidegburkolónak és el fog menni, az idegennyelv-tanárok pedig külföldre mennek.” (német-biológia szakos tanár, általános iskola, Baranya)

Olyan hallgató szinte nem volt, aki azt mondta volna, hogy semmi pénzért nem menne el pedagógusnak, de négy százalék azok aránya, akik semmi pénzért nem mennének el egy távolabbi iskolába és/vagy hátrányos helyzetű tanulókat tanítani. **Ugyanakkor érdekes, hogy jóval kevésbé vonzó egy, a lakóhelytől távoli iskola, mint egy olyan, amelyikben sok a hátrányos helyzetű tanuló. A hallgatóknak csak egynegyede helyezkedne el távol az otthonától, míg mintegy kétharmaduk bevállalná a hátrányos helyzetű tanulókat tanítását is. A nemek között is szignifikáns a különbség: a férfiak mobilabbak, de még ők is jobban hajlanak a hátrányos helyzetű tanulókat tanítására, mint a lakóhelytől távoli munkahely választására.**

Azoktól, akik jelezték, hogy nem mennének messzebb a lakóhelyüktől vagy nem tanítanának hátrányos helyzetű tanulókat, megkérdeztük, hogy milyen

tényezők ösztönöznék őket mégis arra, hogy ezt megtegyék.⁴¹ A legtöbben a magasabb fizetést említették (kétharmad), de majdnem ugyanilyen magas arányban (több mint a felük) említették a jó munkahelyi környezetet és a szakmai fejlődés lehetőségét. Egyharmaduk jelölte a lakhatási támogatást és az iskolai innovációt is, egyötödük az utazási kedvezményt és 15% a mentort. Az egyéb megjegyzésben sokan jelezték, hogy a családjuk miatt nem költöznek. **A fizetést átlagosan 57 357 forinttal kellene megemelni, hogy megmozduljanak, a medián 40 000 és a legtöbbet említett összeg 50 000 forint.** (Ez sem szak, sem nem szerint nem különbözött szignifikánsan.)

Nemre és szakra is érdekes eredmények jöttek ki. A lakhatási és utazási kedvezményt és iskolai innovációt jóval nagyobb arányban választották a nem tanár szakos (pedagógusképzés képzési terület alapképzésére járó) férfit hallgatók, vagyis úgy tűnik, ezekkel a faktorokkal esetleg több férfit is be lehetne vonzani a pedagógusi területre. A tanár szakos női hallgatók viszont a férfi hallgatóknál szignifikánsan nagyobb arányban választották azt az opciót, hogy az iskola egy olyan hely legyen, ahol fejlődni tudnak.

A pedagógusi pályán való elhelyezkedés tekintetében a pályakezdők számára fontos faktorokat többváltozós elemzéssel is megnéztük a pedagógushallgatók adatbázisán. A lineáris hierarchikus klaszterelemzés során jól láthatóan elválnak egymástól a szakmai és az anyagi jellegű ösztönzők. Az egyik csoportot a szakmai fejlődés, szakmai mentor és a magasabb bér jelenti, míg a másik nagy halmazban találjuk a lakhatási lehetőséget és közlekedési támogatást, a terhelésre vonatkozó tényezőket és a kutatási lehetőséget. Ez utóbbi érdekes módon éppen a szakmai fejlődéstől áll legtávolabb, ami arra utal, hogy a szakmai fejlődés és a kutatás a magyarországi pedagógushallgatók fejében elválik egymástól. Miközben a finnek nemzetközileg is elismert pedagógusképzése éppen hogy a munkájukra való reflektálást segítő kutatási elemekkel gazdagított, addig Magyarországon a szakmai fejlődést inkább a mentorált gyakorlati tevékenység és a ranglétrán való előremenetel jelenti.

A pedagógushallgatók társadalmi csoportjai

A pedagógushallgatók tanárképzésben és nem tanárképzésben résztvevő csoportjának nagyon eltérő a családi háttere. A szülők iskolai végzettsége és a pedagógus családtag változók alapján klaszterelemzéssel

(K-means) három csoportot tudunk elkülöníteni. Az egyik csoport, ahol egyik szülő sem diplomás és nincs pedagógus a családban, ilyen családból jön a válaszoló pedagógushallgatók 34 százaléka. A másik családtípus, ahol az anya diplomás, az apa nem és nincs pedagógus a családban, ilyen családból jön a hallgatók 28 százaléka. Jellemzően azokban a családokban, ahol van pedagógus, mindkét szülő diplomás, ilyen családból jön a hallgatók 38 százaléka. Ez az arány egyben azt is mutatja, hogy erős a családi minta hatása, vagy inkább a tehetetlenségi nyomtatéka, hiszen a hallgatóknak csak 10 százaléka jelezte, hogy valamilyen példát követve szeretne a pályára lépni. Ez utóbbi családokból jövők közt szignifikánsan több a tanár szakos hallgató. **A hallgatók két csoportja több dimenzióban is jellegzetesen szétválik, mint láttuk. A túlnyomórészt lányokból álló óvodapedagógus, tanító és gyógypedagógusi hallgatói csoport számára a fő motivációt a gyerekszeretet jelenti, és a pályára állási hajlandóságuk is nagyobb, mint a tanár szakosoké. A kevésbé iskolázott és nem pedagógusi családból jövő lányok számára valószínűleg ez a pálya valódi mobilitást jelent. Ezzel szemben a szakmai pályát előtérbe helyező tanár szakos hallgatók azok, akik szembesülve a gyakorlattal, ideértve az áhított autonóm értelmiségi lét hiányával, sokkal kritikusabbak és nagyobb arányban bizonytalanodnak el a pályát illetően.**

A pályakezdők az online intézményi adatfelvétel alapján

A TALIS-adatok azt mutatják, hogy Magyarországon a pályakezdő tanárok heti munkaideje 2 órával rövidebb, mint az 5 évnél hosszabb ideje tanítóké, de a tanításra fordított idő mind a két csoport esetében azonos (21 óra). Az adatok egyértelműen azt mutatják, hogy a részt vevő országokban a pályakezdő tanárok többsége nem részesül jelentős munkaidő-kedvezményben. A rendelkezésre álló adatok azt sugallják, hogy a pályakezdő tanárok a képzésük után rögtön ugyanolyan óraszámban dolgoznak, mint tapasztaltabb kollégáik. A pályakezdők számára ún. indukciós programokról nálunk csak az intézmények 15%-a számolt be, míg a nemzetközi átlagban az intézmények harmada említett ilyet. A mentorálási program más országokban nem pályakezdők számára is elérhető, nálunk ezt tipikusan csak pályakezdők számára kell nyújtani (TALIS 2018, 2019).

Az általunk megkérdezett intézmények több mint felében van pályakezdő pedagógus (55%),

41 Több opciót ajánlottunk fel, amikből többet is választhattak.

az intézmények 86 százalékában mindegyiket mentorálják, négy százalékukban egy részüket, 9 százaléka az intézményvezetőknek viszont azt válaszolta, hogy nem mentorálják őket. Átlagosan heti 2,5 óra a mentorálás, de jellemzően az intézmények 34 százalékában ez heti egy óra, 36 százalékában két óra, 14 százalékában négy óra, a többi pedig változó, 0 és 20 óra között. Az általános iskolákban kissé nagyobb arányban fordulnak elő pályakezdők, de egyéb mutatók mentén nincs szignifikáns különbség sem régió, sem iskolatípus, sem tanulói összetétel szerint. Az intézményvezetők a pályakezdők együttműködési képességeivel nagyon meg vannak elégedve, de négyes feletti osztályzatot kapott a munkafegyelem, motiváltság és munkabírás is. Amivel a legelégedetlenebbek, az a pályakezdők pedagógiai felkészültsége. Ezen a téren régió szerint is szignifikáns különbségeket találtunk, a legelégedetlenebbek a nyugat-dunántúli és Pest megyei intézmények vezetői, a legelégedettebbek a budapestiek.

8. táblázat

A nettó bérre, a pótlékra és az elvárt bérre ható tényezők (pályakezdő és iskolán kívüli munka bevonásával), lineáris regresszió

	Nettó bér	Pótlékok	Elvárt bér
Intézmény típusa (középfok (1) vagy általános iskola (0))	45 779*** (3643)	-10 490*** (2189)	37 776*** (8696)
Hátrányos helyzetű (1) vagy nem (0)	610 (3338)	7954*** (2011)	3188 (7934)
Egyetemi (1) vagy főiskolai diploma (0)	-4197 (3794)	6151** (2333)	3546 (9011)
Öt éve vagy kevesebb ideje tanít (1), vagy ennél hosszabb ideje (0)	-27 923*** (6230)	-10 134** (3847)	-42 750** (14574)
Életkor	1175*** (274)	-275 (165)	3003*** (656)
Tanítási gyakorlat (év)	1323*** (243)	188 (148)	1528** (582)
Heti teljes óraszám (többletórával és helyettesítéssel)	568*** (161)	54 (97)	1142** (380)
Dolgozik-e máshol, nem iskolában (1) vagy nem (0)	-15 723** (5333)	-5576 (3336)	7276 (12312)
Budapesti (1) vagy nem (0)	-13 648** (4297)	-4481 (2646)	15 995 (10 035)
Konstans	158 405*** (11 100)	40 041*** (6743)	192 437*** (26181)
R ²	0,38	0,072	0,206
N	957	835	876

Forrás: online pedagógus vizsgálat, 2021

Megjegyzés: többváltozós lineáris regresszió, B értékek, zárójelben a standard hiba
*=0,05, **=0,01, ***=0,001 szinten szignifikáns

Az intézmény típusa, tanulói összetétele, életkor, tanítási tapasztalat, heti teljes tanóraterhelés mellé még bevontuk a modellbe azt, hogy az intézmény Budapesten van-e vagy nem, és azzal, hogy kiegészíti-e a jövedelmét nem iskolai munkahelyről származó jövedelemmel, illetve hogy öt éve vagy régebb óta tanít-e. Ahogy eddig is tapasztaltuk, ezek a tényezők leginkább a bért magyarázzák, közepesen az elvárt bért, és alig magyarázzák a pótlékokat. A nettó bér esetén mind a budapesti elhelyezkedés, mind a máshol is dolgozás csökkenti a bért, vagyis akinek kevesebb a bére, inkább keres iskolán kívüli munkát is (vagy ha eleve van egyéb keresete, megelégszik alacsonyabb bérrel is), Budapest esetén pedig lehet, hogy a nagyobb pedagóguskínálat nyomja le a béreket.⁴² Ezen tényezők hatása ugyanakkor a pótlék vagy az elvárt bér esetén már eltűnik. A heti óraszám összefügg a bérrel és elvárt bérrel, de újfent semmilyen kapcsolatot nem találunk a pótlékokkal. A béreket legerősebben, ahogy eddig is láttuk, az intézmény típusa, a pedagógus életkora és tapasztalata határozza meg, a pótlékokat pedig szintén az intézménytípus (csak negatív előjellel) és az intézményi tanulói összetétel. Az egyetemi diplo-

ma egyedül a pótlékoknál hat pozitívan, a béreknél és elvárt béreknél nem találunk összefüggést. Ami itt igazán érdekes, az a pályakezdők helyzete. Mindennel kontrollálva (tapasztalat, életkor, diploma) még mindig erős negatív hatást tapasztalunk (lásd 8. táblázat). Vagyis **a pályakezdői lét ezen tényezőknél túl is erős kereseti lemaradást jelent.** Ugyanakkor a bérelvárások esetén is tapasztaljuk ezt, vagyis ők már a vágyaikat is lejjebb szállítják, alkalmazkodva a valósághoz. Másrészt az elvárt bér mögötti tényezők mintázata a nettó bérhez hasonlóan elsősorban a mennyiségi (életkor, terhelés) és előmeneteli (tapasztalat), és a hierarchiához kötött (intézménytípus) tényezőket vonultatja fel, a tanulói összetétel és diploma jellege itt nem játszik szerepet. (Itt nem szerepeltettük, de ha bevonjuk a különböző egyéb típusú pedagógustevékenységet is, közülük csak a szakértői tevékenység és az érettségi vizsgáztatás hat még pozitívan, a többi innovatív, mentorálási és egyéb, az intézmény munkájára pozitívan ható pedagógusi tevékenységek nem.) Ezzel azt látjuk, hogy a fennálló hierarchikus, az elért pozíciókhoz és terheléshez kötődő bérezési rendszer keretein belül maradnak a vágyott bérek is.

⁴² Ez az összefüggés pont ellenkezője a Bértarifa vizsgálat alapján talátnak, lehetséges, hogy a gimnáziumi tanárok alul-reprezentáltsága miatt kaptuk ezt az eredményt.



Tanulói összetétel, mérethatékonyág és eredményesség

Azt, hogy mennyi pedagógusra van szükség egy oktatási rendszerben, egyaránt meghatározza a gyermekek létszáma, az iskolahálózat struktúrája, a tananyag mennyisége és jellege, a tanulásszervezés módja (pl. van-e délutáni szakkör, egész napos oktatás). A pedagógusterhelést pedig nagyban befolyásolja a tanulócsoporthoz tartozó tanulók száma, valamint a tanulók összetétele. Egész más terhelést jelent egy 30 fős, de alapvetően nem hátrányos közegekből jövő tanulócsoporthoz tanítása, mint egy kisebb, de zömében hátrányos helyzetű tanulókból álló csoporté. A szubjektív terhelés pedig nem független a munkahelyi klímától, a társadalmi megbecsültség érzetétől.

Ebben a fejezetben alapvetően az iskolaméret, az egy pedagógusra jutó tanuló jelentő fajlagos mutató, az eredményesség és a terhelés kérdéseit járjuk körbe az elérhető statisztikák és a saját adatfelvétel alapján. Az egy pedagógusra jutó tanuló száma nem a pedagógusok terhelését mutatja, hanem azt, hogy mekkora erőforrással dolgozik a rendszer. Minél többet ígér és minél kisebb tanulócsoporthoz vannak, annál több pedagógusra van szükség. Két szempontból árnyaljuk itt a képet. Egyrészt az egy pedagógusra jutó tanuló száma az általános iskolákban – amennyiben tekintetbe vesszük az egész napos benn létet és a tanulói összetételt – jóval magasabb (18), mint amit a hivatalos OECD-adat mutat (10). Másrészt a munkaerő-gazdálkodás érzéketlen a tanulói összetételre. Így a kisiskolákban koncentráció hátrányos helyzetű tanulók esnek a 250 tanuló után jutó pedagógiai asszisztentstől vagy az 500 tanuló után járó iskolapszichológustól. A nagyobb iskolaméret és az eredményesség (OKM) között pozitív a kapcsolat, elsősorban azért, mert a kis létszámú iskolák, ahol több a képzés nélküli és nyugdíj után visszafoglalkoztatott pedagógus, egy dinamikájában romló és gyakran kedvezőtlen klímájú munkahelyet jelentenek. A növekvő gyerekszám és a fiatal pedagógusok jelenléte pedig ennek az éremnek a másik oldala. A magyar iskolahálózat mérethatékonyági szempontból való végiggondolása elkerülhetetlen. A hátrányos, halmozottan hátrányos és SNI tanulók mind területileg, mind iskolaméret alapján egyenlőtlenül oszlanak meg a rendszerben. Egyedül a BTMN besorolású tanulók eloszlása mutat valamilyen integrálódást.

Csoportméretek és fajlagos a KIR-statisztika alapján

Az egy pedagógusra jutó tanuló száma nemzetközi viszonylatban inkább alacsony Magyarországon. De ez a mutató, ahogyan arra Hanushek és társai⁴³ is rámutattak, nem a pedagógusok terheléséről ad képet, hanem csupán arról, hogy mennyi pedagógussal dolgozik egy rendszer. Ez alapján a magyar rendszer fajlagosan több pedagógust használ fel, mint sok más ország oktatási rendszerei. Ennek alapvetően két oka van: egyrészt az alacsony csoportméretek, valamint az, hogy a zsúfolt és sok tantárgyas NAT megnöveli a pedagógusok iránti igényt. A magas pedagóguslétszámot az oktatási rendszer csak úgy tudja fenntartani a jelenlegi keretek mellett, ha alacsonyan tartja a pedagógusok költségét. Ez egyfajta választás kérdése, hiszen ahogy azt már korábban bemutatottuk, például az egy tanulóra jutó pedagógus-bérek-költség hasonlóan átlag alatti Franciaországban és Magyarországon, mégis a franciák 80 százalékkal magasabb bért tudnak adni a pedagógusoknak, mint mi, mert az átlagos csoportméret náluk 7 tanulóval több. Tehát ott a nagyobb csoport-

43 Hanushek et al., 1996, 611–627.

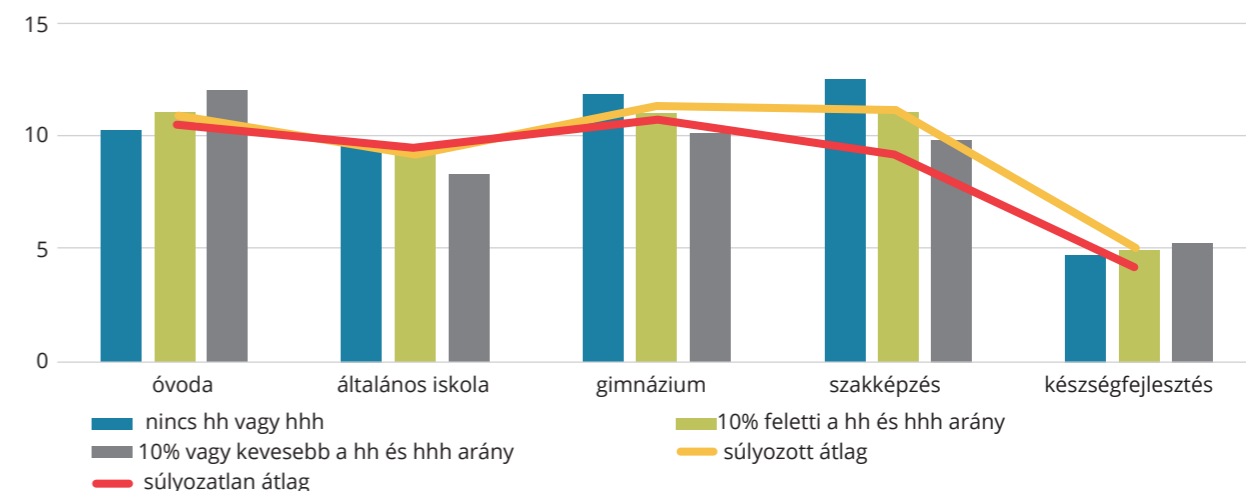
méretük miatt kevesebb tanárra van szükség, ezért magasabbak lehetnek a bérek. **A magyar rendszer pazarló: az olcsó és sok munkaerő opcióját választja, a kevesebb, de drágább és így potenciálisan minőségibb munkaerő opciója helyett.**

A KIR-statisztika alapján egyfajta perverz összefüggést tapasztalni: éppen azokban az óvodákban és

készségfejlesztő iskolákban jut több gyerek egy pedagógusra, ahol nagyobb a hátrányos helyzetű tanulók aránya (lásd 21. ábra). Ezzel pontosan fordított tendenciát tapasztalunk a közoktatás többi szegmensében.

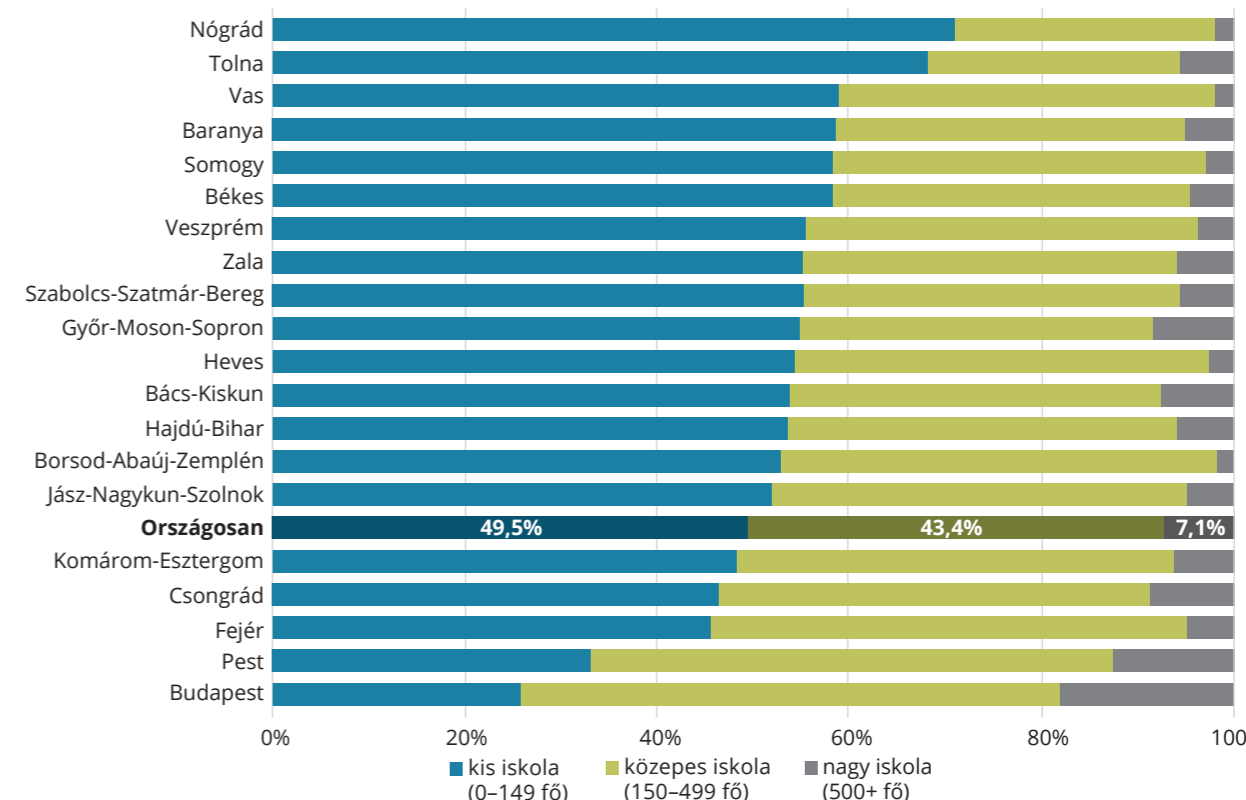
Az előregedő pedagógusok és a helyettesítéshányban jelentkező szűk keresztmetszetek mellett az általános iskolákban is megfigyelhető az emberi

21. ábra. Az egy pedagógusra jutó gyerekek/tanulók száma a tanulók családi háttere szerint, 2019



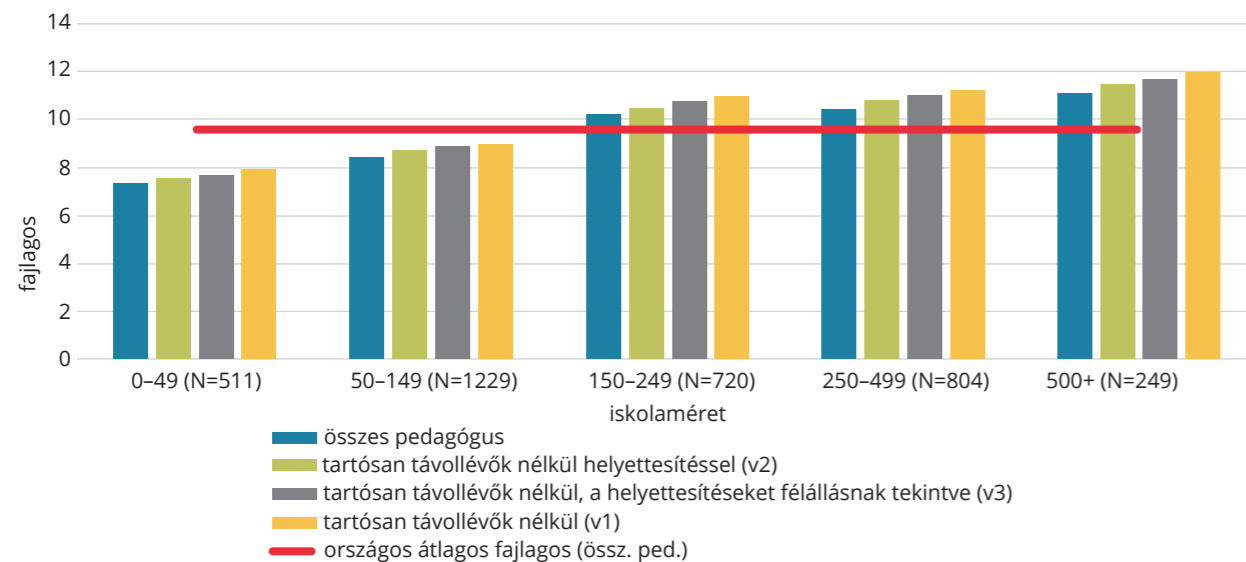
Forrás: KIR-statisztika, Holb Éva számításai

22. ábra. Általános iskolák méret szerinti megoszlása megyénként, %



Forrás: 2019. évi KIR-STAT, saját készítés, általános iskolák

23. ábra. Az egy pedagógusra jutó tanulók száma az általános iskolák mérete szerint, 2019



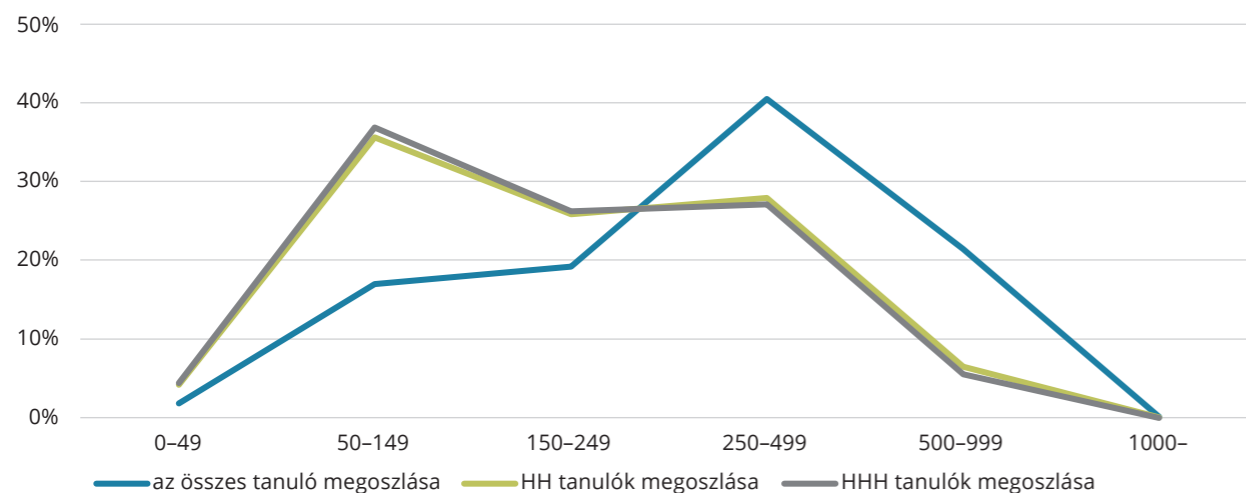
Forrás: 2019. évi KIR-STAT, általános iskolák, Holb Éva számításai

erőforrások pazarlása a rendszerben. Az általános iskolák esetében különösen jelentős a kisméretű (150 fő gyereklétszám alatti) feladatellátási helyek aránya (lásd 22. ábra). Ez természetesen az ország egyes régióiban változó mértékű és nem független az adott megye településszerkezetétől sem. De még így is az látható, hogy országos szinten az iskolák 49,5%-a tartozik ebbe a csoportba. És a közepes méretű (150-500 fő közötti létszámú) iskolák is jelentős számban vannak, hiszen a feladatellátási helyek 43,4%-át teszik ki.

Minthogy annyi tanári kart kell fenntartania a rendszernek, ahány iskola van, függetlenül a gyerekszámoktól, ez azt is jelenti, hogy bizonyos esetekben egy pedagógusra akár nagyon kevés tanuló is juthat. Megfigyelhető az a trend, hogy minél nagyobb az iskola, annál mérethatékonyabb is, vagyis az egy pedagógusra jutó tanulók száma, a tanár-diák fajlagos is annál nagyobb (lásd 23. ábra). A pazarlás tehát részben itt jelentkezik.

Azon túl, hogy a kisméretű iskolák jelen formájukban számosságuk okán az erőforrások nem

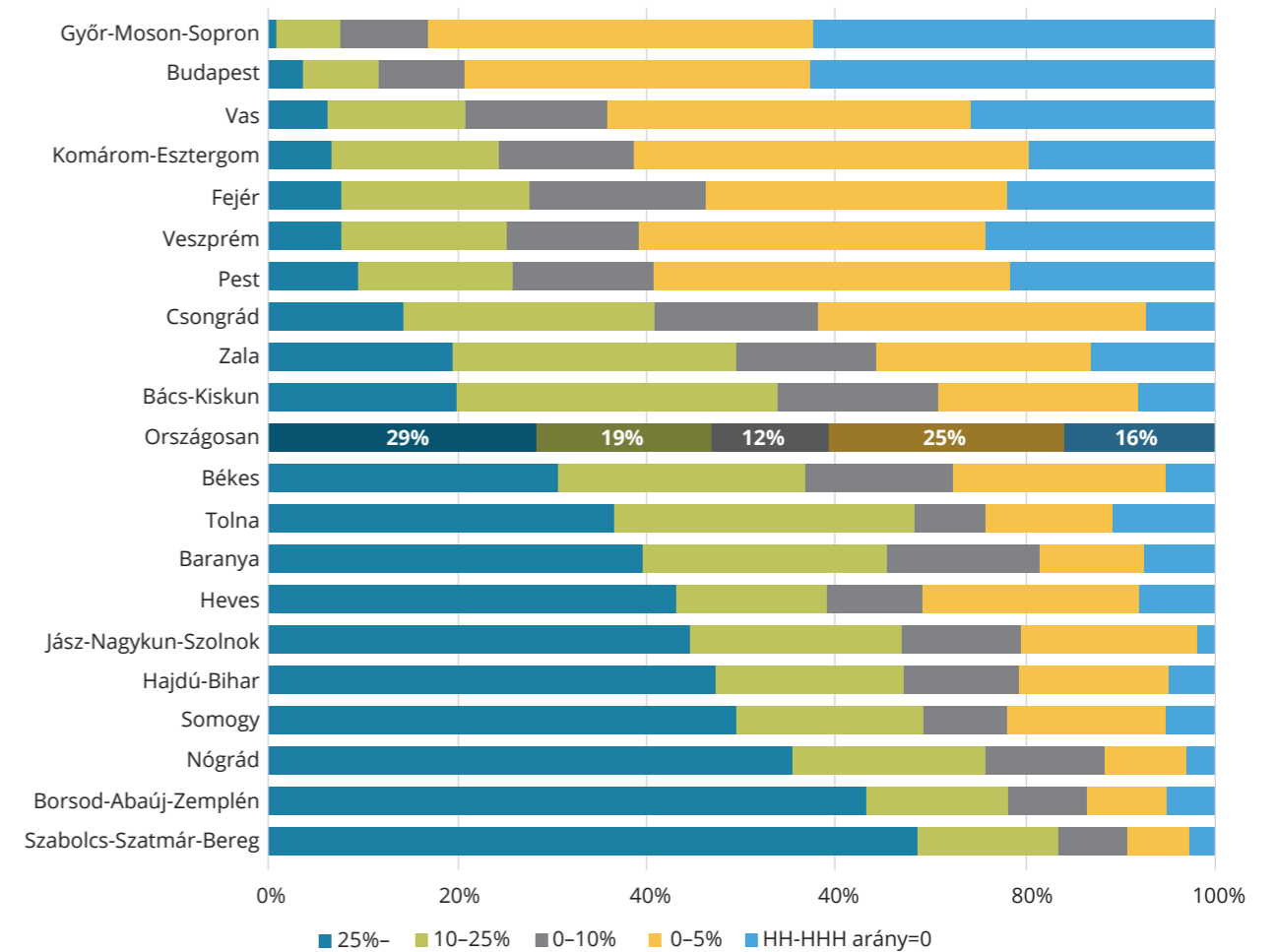
24. ábra. A hátrányos és halmozottan hátrányos tanulók megoszlása a különböző méretű általános iskolák közt, %



Forrás: 2019. évi KIR-STAT, Holb Éva számításai

Megjegyzés: az ábra azt mutatja, hogy a különböző méretű általános iskolákban a tanulók hány százalékáa tanul.

25. ábra. Az általános iskolák megoszlása megyénként a hátrányos és halmozottan hátrányos tanulók aránya szerint, %, 2019



Forrás: 2019. évi KIR-STAT, Holb Éva számításai

Megjegyzés: a HH-HHH arány azt jelenti, hogy az adott általános iskolában a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók együttes száma összesen hány százalékát teszi ki az adott iskola teljes tanulólétszámának. Országosan az iskolák 29%-ában található 25% fölötti arányban HH és HHH tanulók, míg 16%-ukban egyáltalán nincs ilyen tanuló és 25%-ukban csak 5% vagy kevesebb az arányuk.

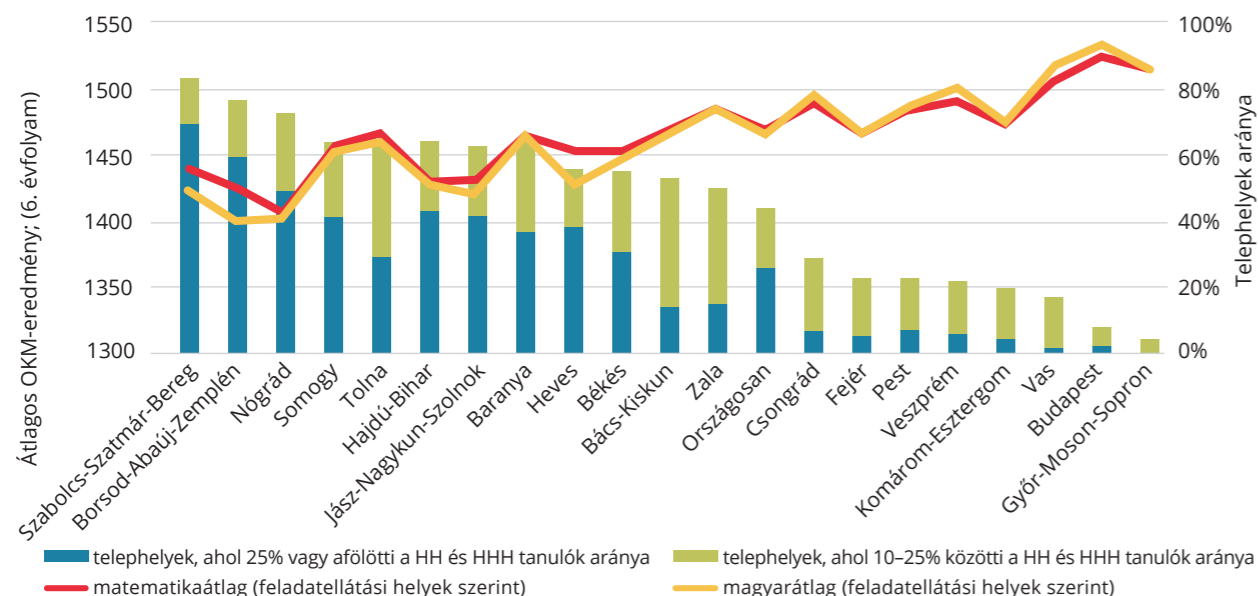
hatékony felhasználását is eredményezik, egy másik jelentős problémát is magukban hordoznak. Nevezetesen azt, hogy – megint csak nem függetlenül a hazai viszonyokra jellemző települési lejtőtől – **tipikusan a kisebb létszámú iskolákban koncentrálnak a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók** (lásd 24. és 25. ábrák). Ilyen értelemben tehát egyrészt nagyobb kihívással néznek szembe azok a pedagógusok, akik ilyen helyen tanítanak. Mivel a hátrányos helyzetű tanulók területi eloszlása sem egyenletes, az is látható, hogy ez a koncentrációs probléma másképp érinti az ország különböző megyéit. Vagyis egy tipikus Borsod-Abaúj-Zemplén megyei általános iskolai tanító, aki jellemzően kis iskolában és arányaiban sok hátrányos

helyzetű tanulót tanít, teljesen más pedagógiai problémákkal néz szembe, mint egy Győr-Moson-Sopron megyei tipikus pedagógus, aki inkább közepes méretű iskolában és szinte kivétel nélkül nem hátrányos helyzetű tanulókat tanít.

Ezek a különbségek tetten érhetők az egyes megyék általános iskoláinak átlagos kompetenciaeredményeiben is. Minél kisebb a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya, annál kedvezőbb eredményeket tud felmutatni az iskola a kompetenciamérésen (lásd 26. ábra).

Ez az összefüggés pedig akkor is fennáll és jelentős, ha más tényezőket is figyelembe veszünk. Különösen érdekes megfigyelés, hogy míg az iskolaméret számít, addig a pedagógusra jutó tanulók számának

26. ábra. Átlagos OKM-eredmények és a hátrányos és halmozottan hátrányos tanulók aránya megyénként az általános iskolákban, 2019



Forrás: 2019. évi KIR-STAT és 2019. évi OKM, általános iskolák, Holb Éva számításai
 Megjegyzés: Csak azok az iskolák szerepelnek az ábrán, ahol van OKM-eredmény. Az Országos Kompetenciamérés 6. évfolyamos adataiból azt látjuk, hogy az általános iskolák 3513 feladatellátási helyének három tizede (1020 db) nem rendelkezik 6. évfolyamos kompetenciamérési eredményekkel, aminek fő oka, hogy csak alsó tagozat működik azon az adott feladatellátási helyen.

fajlagos hatása is eltűnik, ha a hátrányos helyzetűek arányát szerepeltetjük a kompetenciamérés matematikaeredményeit függő változóként kezelő modellben (lásd Függelék, 5. táblázat). Az, hogy nincs hatása az egy pedagógusra jutó tanuló mutatójának, szintén abba az irányba mutat, hogy a kedvezőbb fajlagos érték nem jó proxyja a minőségibb oktatásnak. Vagyis az alacsony egy pedagógusra jutó tanulóarány – ellentétben sok nemzetközi indexmegközelítéssel – nem feltétlenül a minőségi oktatásnak, hanem inkább a pazarlásnak az indikátora. További érdekes eredmény, hogy az 55 éven felüli pedagógusok magasabb aránya vagy a pedagógiai szakképzés nélkül tanítók nagyobb aránya együtt jár a tanulók alacsonyabb matematikai eredményével (lásd Függelék, 5. táblá-

zat). Az a tény, hogy a nagyobb tanulószám pozitívan, a nagyobb arányú idősebb pedagógus és képzés nélküli pedig negatívan jár együtt az eredményességgel, leginkább a munkahelyi klímára és a pedagógia minőségére utalhat. Egy olyan iskola, ahol jó a vezető és jó a munkahelyi hangulat, jobb képességű pedagógusokat tud bevonni és több tanulót is. Ott viszont, ahol sok az idősebb kolléga és több pedagógus képzés nélküli, valószínű, hogy az iskola nem elég vonzó a pályakezdők, pedagógusok és tanulók számára se. **Vagyis a nagyobb iskolaméret nem önmagában hat az eredményre, hanem egyfajta proxyja lehet a jobb iskolavezetésnek és munkahelyi klímának, egyben a munkaerő hatékonyabb felhasználásának (ami nem pusztán mennyiségi fogalom).**

Hatékonysági problémák a magyar oktatásban a hazai kutatások tükrében

A pazarló erőforrás-felhasználás mindig is jellemző volt a magyar közoktatásban. Ezt elsősorban hatékonysági (költséghatékonyság) szempontból vizsgálták már. Az Országos Közoktatási Intézetben 2000–2001-ben folyó *Hatékonysági problémák a közoktatásban* című kutatás eredményeit a résztvevő kutatók az alábbi fő pontokban foglalták össze:

- A magyar közoktatási rendszer munkaerőigénye nemzetközi összehasonlításban meglehetősen magasnak tekinthető, ami erős strukturális korlátot jelent a pedagógusbérek emelését tekintve.
- Az általános iskolák esetében az iskolai kapacitások alacsony kihasználtsága a demográfiai változásokhoz történő gyenge alkalmazkodás eredménye. Úgy tűnik, a közoktatás munkaerőigényének csökkentése a hatékonyság javítása révén elképzelhetetlen anélkül, hogy a központi kormányzat átvállalja a politikai költségek jelentős részét.
- Az iskolai kapacitások alacsony kihasználtsága nem csak a tanári munka megszervezését jellemzi. Erre utal az, hogy jelentősen emelkedett a közoktatásban 1992 után az alacsonyabb végzettséget igénylő munkakörben foglalkoztatottak aránya.
- A méretgazdaságosság kiaknázatlansága egyértelműen kimutatható mind az általános iskolák, mind a gimnáziumi programok esetében. Hangsúlyozni kell azonban, hogy az ezen a téren elvben elérhető megtakarítás messze elmarad attól, ami az iskolai kapacitások kihasználtságának javításával elérhető lenne.
- A romló kereseti lehetőségek olyan folyamatokat indítottak el a tanárok munkaerőpiacán, melyek hosszú távon egyaránt veszélyeztetik az oktatás hatékonyságát és eredményességét. Viszsaesett a pályakezdők aránya, különösen az egyetemi végzettségűeket tekintve. A 40 év alattiak, elsősorban az egyetemet végzett férfi pedagógusok közül sokan hagyták el az oktatási szektort.

Forrás: Hermann, 2001

A kutatás keretében külön megvizsgálták a kisméretű falusi iskolák hatását az oktatás hatékonyságára. A tanulmány megállapítja, hogy a kisiskolák megszüntetésével – miután itt a tanulók nagyon kis hányada tanul – az elérhető megtakarítások lehetséges maximuma is meglehetősen csekély a nagyobb iskolaméretű kialakításával járó makroszintű oktatási kiadásokhoz viszonyítva. Azt is leszögezi a szerző, hogy a továbbtanulási adatok arra utalnak, hogy a kisiskolák eredményessége nem marad el a nagyobb falusi iskolák eredményességétől.

Forrás: Hermann, 2009a

Egy másik tanulmány azt vizsgálta, hogy milyen módon befolyásolja az iskola mérete a tanulók iskolai teljesítményét. A tanulók teljesítményét a kompetenciatesztek eredményében elért növekedéssel, hozzáadott értékkel mérték, és a magyarázó változókat is ebből az adatbázisból választották. Az iskola méretét két mérőszámmal közelítették: az iskolába járó gyerekek számával és az egy tanárra eső diákok számával. Egyik esetben sem találtak hatást, az iskola méretének hatása összességében nem befolyásolja az oda járó diákok teljesítményében beállt változásokat (pedagógiai hozzáadott értéket).

Mindezek azt mutatják, hogy a mérethatékonyság kérdése nem elválasztható a pedagógus és iskola-vezetés minőségétől, és az iskolaméret változása nem automatikusan hoz eredményeket. Másrészt ezek a kutatások a meglévő adatokból dolgoznak, olyan típusú kísérleti kutatásra, mint az USA-ban, nálunk eddig nem volt lehetőség. Amennyiben a pedagóguspálya presztízsére és az itt tanuló gyerekek későbbi potenciális jövedelmére és életkilátásaira ható negatív hatásokat is megfelelően beárznánk, valószínűleg nálunk is lélegzetelállító nagyságú elmaradt hasznot mérhetnénk.

Az intézmények tanulói összetétele és a valós egy tanárra jutó tanulók száma (fajlagosok) az online intézményi adatfelvétel tükrében

A vezetők körében végzett online adatfelvétel további információkhoz segít minket az iskolaméret,

a tanulói összetétel és az egy tanárra jutó tanulók száma (fajlagos) témájában. Már a mintában is tetten érhető, hogy mennyire szélsőséges az iskolák mérete: a legkisebb intézményben 22 tanuló, a legnagyobbban 1371 tanuló tanul (lásd 9. táblázat). Átlagosan az iskolák mérete 391 fő, de ez nagy szórást takar (243). Miután a mintában vannak olyan intézmények, amelyek kifejezetten speciális nevelé-

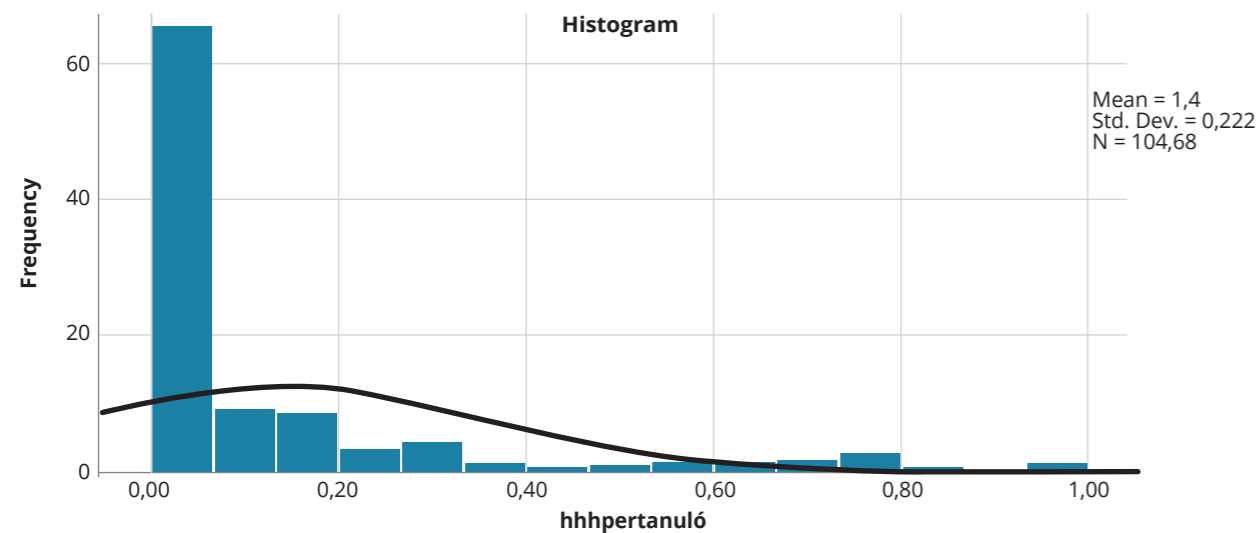
9. táblázat

Különböző intézményi paraméterek minimum-, maximum- és átlagértékei (fő) – vezetői online adatfelvétel

	N	Minimum	Maximum	Átlag	Szórás
Összes tanuló	165	22	1371	390,85	243,082
Hátrányos helyzetű tanuló	159	0	157	21,41	28,649
Halmazottan hátrányos helyzetű tanuló	158	0	870	28,19	75,68
BTMN besorolású tanuló	163	0	271	30,36	29,417
SNI besorolású tanuló	163	0	152	24,92	26,275
Lakóotthonban (átmeneti otthonban) vagy nevelőszülőknél élő tanuló	156	0	85	4,88	9,421
Egyéni tanrend szerint tanuló, magántanuló	161	0	22	2,35	3,286

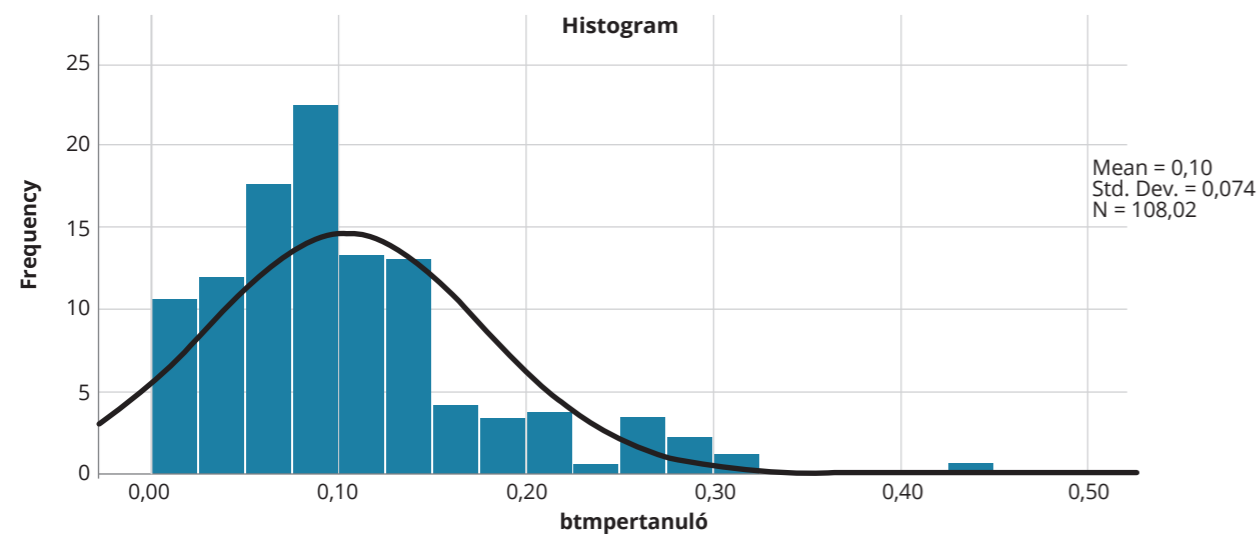
Forrás: intézményvezetői online vizsgálat, 2021

27. ábra. A halmazottan hátrányos helyzetű tanulók eloszlása a mintába került és válaszoló intézményekben

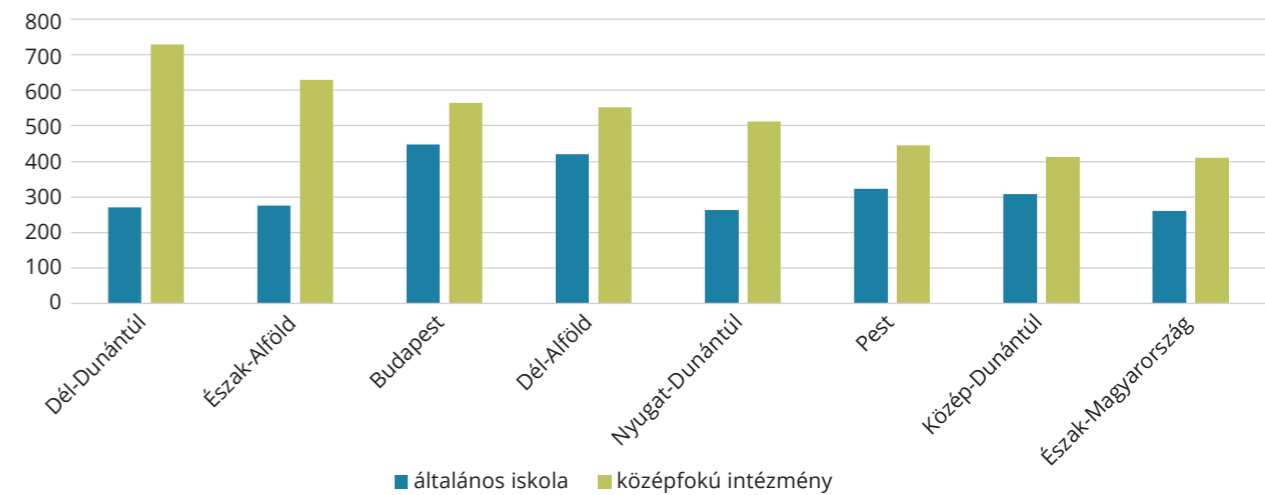


Forrás: intézményvezetői online vizsgálat, 2021

28. ábra. BTMN tanulók eloszlása a mintába került és válaszoló intézményekben



29. ábra. Tanulók száma régió és iskolatípus szerint, N=168



Forrás: intézményvezetői online adatfelvétel, 2021

si igényű tanulókat látnak el, ezért viszonylag magas maximális létszámok is szerepelnek ezen a téren.

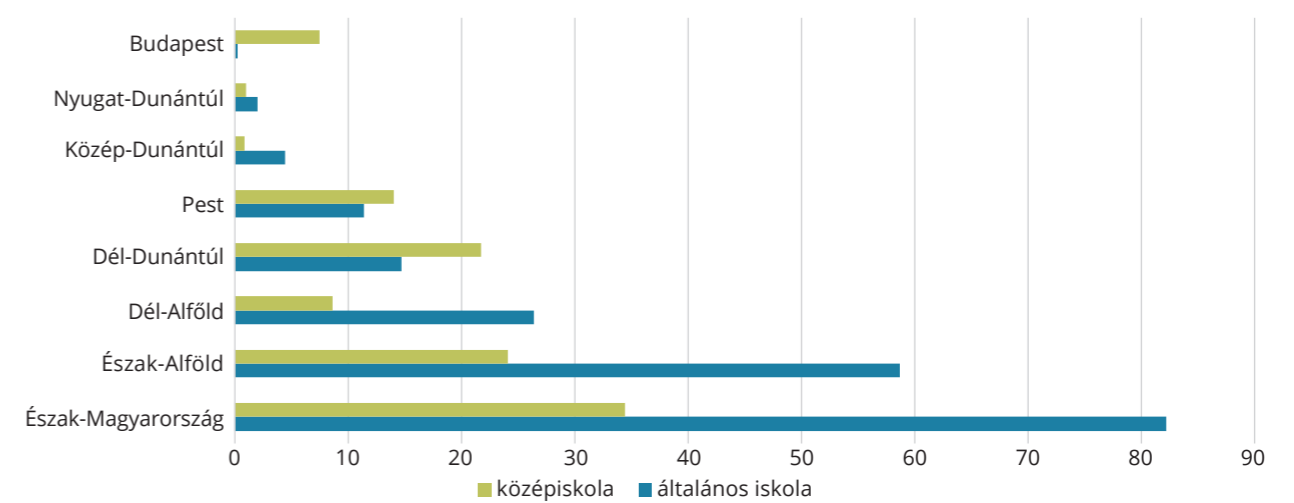
A különböző típusú tanulók eloszlása nagyon eltérő. Jellemzően a hátrányos vagy halmazottan hátrányos helyzetű tanulók és az SNI tanulók esetén ez kevésbé hasonlít egy normál eloszláshoz (leginkább vannak az iskolák, ahol nincsenek ilyen tanulók és vannak, ahol vannak és tipikusan nagyobb számban).

A BTMN (beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő) tanulók esetében találunk egyedül a normálhoz hasonló eloszlást, vagyis ezen tanulók esetén érvényesülhet leginkább az „integrált nevelés” (lásd 17. és 28. ábrák).

Iskolatípus és régió szerint (amely tényezőkre nézve reprezentatív volt a vizsgálat) szignifikáns eltéréseket tapasztalhatunk országosan. A középfokú intézményekben átlagosan 536 tanuló van, míg az általános iskolákban 318, de jellegzetes módon mind az általános, mind a középfokú intézmények terén a legkisebb méreteket Észak-Magyarországon találjuk (lásd 29. ábra).

Ugyanakkor, bár az iskolák méretükben kisebbek, mégis kiemelkedő a halmazottan hátrányos helyzetű tanulók száma mind Észak-Magyarországon és az Észak-Alföldön, mind az általános iskolákban és a középfokon.

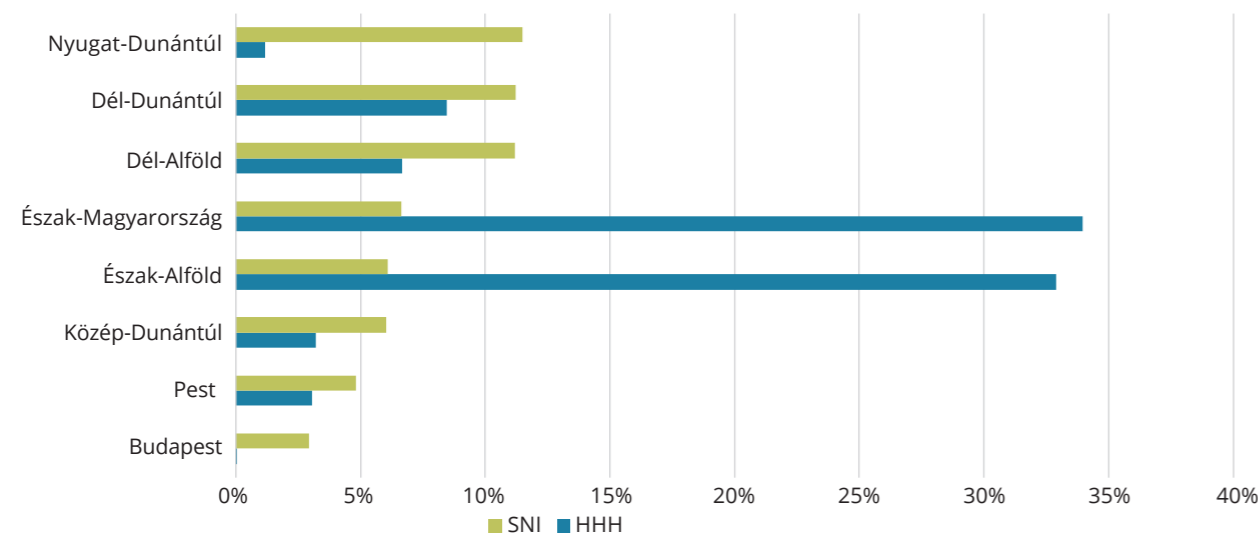
30. ábra. Halmazottan hátrányos helyzetű tanulók száma régió és intézménytípus szerint, N=168



Forrás: intézményvezetői online adatfelvétel, 2021

Megjegyzés: egy észak-alföldi intézményt kivettünk, mert outlierként viselkedett (a HHH tanulók száma 870 fő).

31. ábra. A speciális nevelési igényű és a halmozottan hátrányos tanulók aránya az általános iskolákban régióként, %, N=157



Forrás: intézményvezetői online adatfelvétel, 2021

A legkisebb osztályméret 6,5, a legnagyobb 41 tanuló takar, átlagosan 21 fős osztályok vannak a teljes mintában. Van, ahol szinte mindenki halmozottan hátrányos vagy SNI tanuló, átlagosan 9-10 százalék a hátrányos helyzetűek vagy speciális igényű tanulók aránya. A lakóterületen lakó, illetve az egyéni tanrend szerint tanulók aránya jóval alacsonyabb, 1-2% átlagosan, de itt is van olyan intézmény, ahol a tanulók harmada lakóterületen lakik. Vannak intézmények, ahol a tanulók mindegyike halmozottan hátrányos helyzetű, ami arra a más adatbázisokban is tetten érhető jelenségre utal, hogy nagyfokú a családi háttér szerinti területi és intézményi koncentráció.

Régió és iskolatípus szerint szignifikánsan eltérő arányokat találunk a hátrányos helyzetűek, speciális igényű és magántanulók arányában. Amennyiben kivesszük a mintából azokat az intézményeket, ahol a tanulók 100%-a SNI tanuló, akkor országos átlagban a hátrányos helyzetű tanulók aránya az intézményekben 8,7%, a halmozottan hátrányos helyzetűek aránya 10%, a BTMN tanulók aránya 9%, az SNI gyerekek aránya 6,4% (lásd Online intézményi és pedagógusvizsgálat, Függelék 1. és 2. táblázat). Ugyanakkor iskolatípusonként minden régióban jellemző, hogy az általános iskolákban jóval nagyobb arány-

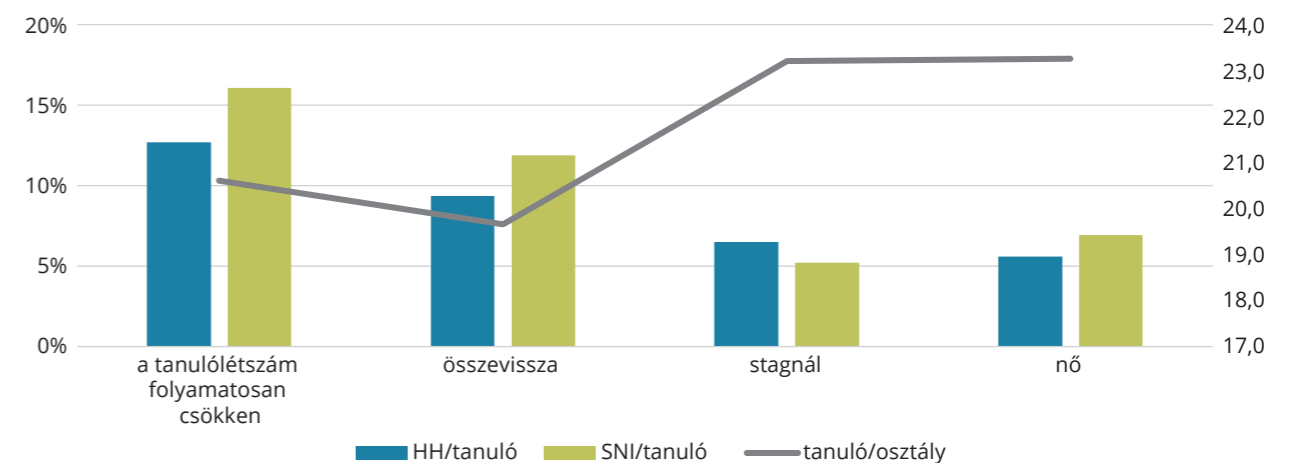
ban találjuk a „speciális” gyerekeket, mint a szakképzésben és kiváltképp a gimnáziumokban. Területileg pedig megint **Észak-Alföld és Észak-Magyarország esete a kirívó, az itteni általános iskolákban a tanulók egyötöde hátrányos helyzetű, egyharmada pedig halmozottan hátrányos** (lásd 31. ábra). **Az SNI tanulók viszont inkább a dunántúli és a dél-alföldi régióban vannak jelen magasabb arányban**, de itt nem olyan kirívó a különbség, mint a hátrányos helyzetű tanulók esetében.⁴⁴

A középfokon is hasonló területi mintázatot kapunk, mind a gimnázium, mind a szakképzés terén az észak-magyarországi intézményekben találjuk a legmagasabb arányban a halmozottan hátrányos helyzetű tanulókat. Az SNI tanulók aránya jóval nagyobb a szakképző intézményekben, és itt is a dunántúli és dél-alföldi intézmények tűnnek ki.

Az intézményvezetők 26 százaléka jelezte, hogy a tanulólétszámuk folyamatosan csökken, másik 26 százalék szerint néha nő, néha csökken, 29% szerint stagnál és csak 18 százalék jelezte, hogy nő. Érdekes módon ez szignifikánsan összefügg a hátrányos helyzetű és az SNI tanulók arányával (még akkor is, ha kontrollálunk a régióval). Minél nagyobb arányban találunk ilyen tanulókat az iskolában, annál inkább

⁴⁴ Az SNI gyerekek aránya mint statisztikai adat mindig is érzékenyen reagál arra, hogy van-e megfelelő ellátás (ha nincs, akkor általában aluldiagnosztizálják a tanulókat, mert így védekeznek a rendszer túlterheltség ellen), vagy hogy rendelnek-e hozzá normatívát (ez esetben felüldiagnosztizálhatják a tanulókat a normatíva megszerzése érdekében). A jelen kutatás esetén az SNI tanulók észak-magyarországi és észak-alföldi alacsony aránya lehet egyrészt a minta hatása (speciális nevelési igényre nem reprezentatív a minta), de tény, hogy a KIR-statisztika alapján is alacsonyabb itt az SNI tanulók aránya a várható képest. Kvalitatív kutatások arra is rámutatnak, hogy a hátrányos helyzetű tanulókat tanító észak-magyarországi és észak-alföldi iskolákban nagyon nagy arányban található nem diagnosztizált, ezért ellátatlan tanuló (Lannert, 2014).

32. ábra. A hátrányos helyzetű és a speciális nevelési igényű tanulók aránya, illetve az osztályméret a tanulólétszám változásának függvényében, N=163



Forrás: intézményvezetői online adatfelvétel, 2021

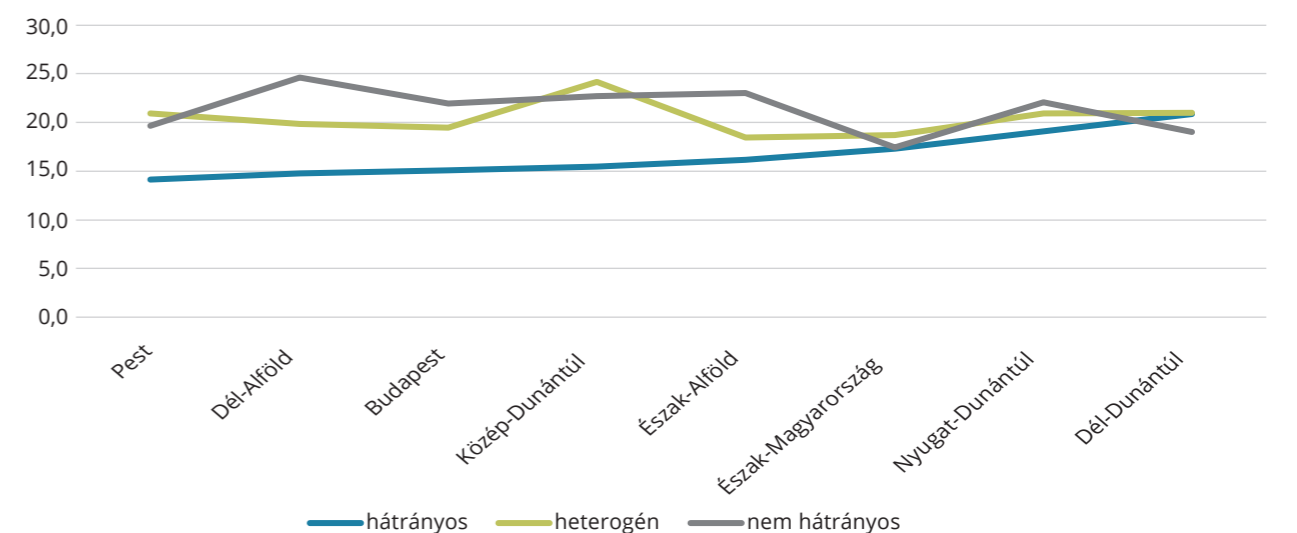
igaz, hogy a tanulólétszám csökken vagy hektikusan alakul. A növekvő vagy stabil tanulólétszám esetén jóval kisebb hátrányos helyzetű vagy SNI tanulói arányokat találunk és nagyobb osztályméreteket is (lásd 32. ábra). A kisebb létszámú, de a nagyobb törődést igénylő tanulók nagyobb koncentrációját felmutató intézmények esetén önmagában a kisebb létszám feltételezhetően nem jelent kisebb terhet és ezzel együtt esetleg nagyobb eredményességet, amennyiben nincs megfelelő számú és minőségű pedagógus a feladatokhoz.

A HH, HHH, SNI és BTMN tanulók arányát együttesen kezelve két csoportját különböztethetjük meg az intézményeknek (K-means klaszter): azokat, ahol

halmozottan jelen vannak a sérült vagy hátrányos helyzetű gyerekek, és azokat, ahol nem. A középfokon ez utóbbi nincs jelen. Az általános iskoláknak viszont egyötödében vannak halmozottan jelen a sérült vagy hátrányos helyzetű gyerekek, de csak három megyében találni ilyen iskolákat. Az átlag felett találni Észak-Magyarországon (76%), Észak-Alföldön (56%), és találni, de átlag alatti értékkel még Dél-Dunántúlon (11%).

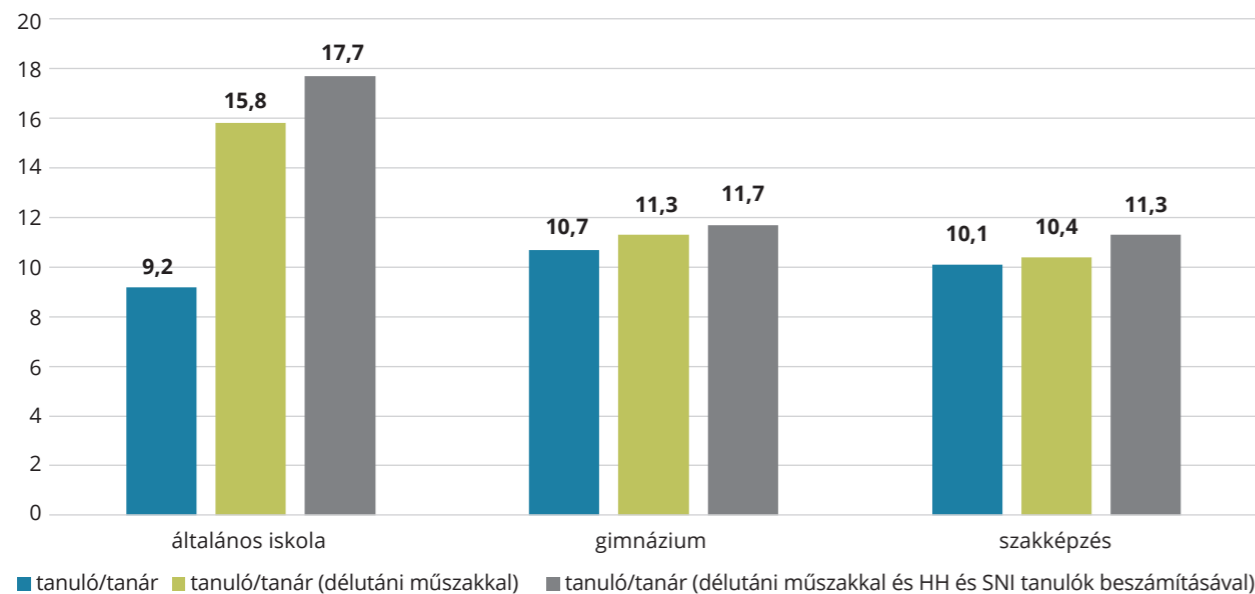
Amennyiben kontrollálunk az iskolatípusra és a tanulói összetételre, érdekes tendencia rajzolódik ki. Vannak régiók, ahol a nem hátrányos tanulói közegeben tanítók esetében – ahogy egyébként célszerű is – nagyobb a csoportterhelés (a pedagógus által

33. ábra. Csoportméret régióként és tanulói összetétel szerint az általános iskolákban, N=934



Forrás: online intézményi adatfelvétel a pedagógusok körében, 2021

34. ábra. Az egy pedagógusra jutó tanulók aránya többféle számítás szerint intézménytípusonként, N=160



Forrás: intézményvezetők online adatfelvétele, 2021

tanított tanulók osztva az általa megadott osztályok számával). De éppen a hátrányosabb helyzetű régiókban már eltűnnek ezek a különbségek (lásd 33. ábra). Így az alacsonyabb terhelés a hátrányosabb helyzetű régiókban átlagban azért jön ki, mert általában kisebbek a csoportméretek, de ha kontrollálunk a tanulói összetétellel, azt kell látnunk, hogy nagyobb a csoportterhelés a dél-dunántúli vagy észak-magyarországi hátrányos tanulókat tanító pedagógusok körében, mint a Pest megyei, dél-alföldi vagy budapesti hátrányos helyzetű tanulókat tanító pedagógusok körében.

Elméletileg az alacsony egy pedagógusra jutó tanulósám azt jelzi, hogy egy pedagógusra fajlagosan kevesebb tanuló jut, tehát jobban oda tud figyelni, és így eredményesebb és hatékonyabb lehet a tanításában. Ugyanakkor inkább egy fordított hatás érvényesül a hazai és nemzetközi tanulói eredményességi vizsgálatokban. A PISA-adatok is arra figyelmeztetnek, hogy önmagában a kisebb csoportméretek nem vezetnek automatikusan jobb eredményességhez. Ha az alacsony fajlagos inkább pazarlásra utal, akkor ellentétes hatása lehet. De még az sem biztos, hogy magát az egy pedagógusra jutó tanulóarányt jól számoljuk ki. Összevethetjük a teljes tanulólétszámmal a teljes pedagóguslétszámmal, de ez, ami a pedagógus terhelését illeti,

nem adja vissza a teljes képet. Ott, ahol délután is van műszak, mert egész napos az iskola, vagy van napközi, vagy délutáni foglalkozás, ott az ezekben a szolgáltatásokban résztvevő tanulókat érdemes hozzáadni a tanulólétszámmal (így ők kétszer számítanak). A harmadik számítás szerint pedig ehhez még hozzáadjuk a hátrányos helyzetű vagy SNI tanulók számát (így ők kétszer, vagy ha részt vesznek a délutáni foglalkozáson, háromszor számítanak).⁴⁵ Ezekkel a kiegészítésekkel valószínűleg jobban közelítjük a pedagógusok valódi terhelését. Ezekkel a számításokkal a középfokon nem nagyon változik a fajlagos, az általános iskolák esetén viszont kétszeresére ugrik, és így már jóval magasabb értéket kapunk, mint a középfok esetén (lásd 34. ábra).

Ilyen számításokkal átlagon felüli fajlagost találunk Dél-Dunántúlon, az Észak- és Dél-Alföldön, átlagosan Észak-Magyarországon és átlag alattit Közép-Magyarországon, és a fejlett dunántúli részeken. Fontos, hogy ezzel a számolással már jóval a nemzetközi érték felett találhatjuk magunkat, az átlagosan egy pedagógusra jutó 18 gyerek nem nevezhető alacsony értéknek. Az általános iskolák esetén általában nem számolunk sem a plusz délutáni tevékenységekkel, sem a sokkal több odafigyelést igénylő tanulói réteggel, noha ezek számbavétele jobban közelíti a valós terheléseket.

⁴⁵ Ezt azért tudtuk megtenni, mert a kérdőívben ezekre a tanulói létszámokra részletesen rákérdeztünk.

Arra, hogy a valós terhelés kicsit másképpen nézhet ki, mint ahogy a szimpla tanuló/pedagógus mutató jelzi, a TALIS-jelentés is rámutat: „Magyarországon egy tanárra átlagosan 11 tanuló jut, ami az OECD-országok (12) és az Európai Unió (12) átlagos diák-tanár arányánál is alacsonyabb. Az adatok arra is rávilágítanak, hogy hazánkban egy pedagógiai munkát támogató szakemberre (pedagógiai asszisztens, pszichológusok, védőnők stb.) 17 tanár, egy adminisztratív munkatársra (iskolaitkarak, ügyintézők stb.) pedig 7 tanár jut. Ugyanezek a számok az OECD-országokban átlagosan 12, illetve 7, ami arra világít rá, hogy Magyarországon a nemzetközi átlagnál kisebb az oktatómunkát segítő pedagógiai segéd személyzet.” (TALIS 2018, 2019)

Az SNI és BTMN gyerekek ellátása, valamint a korai fejlesztés helyzete

Az EMMI közlése alapján a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók aránya a köznevelés (és szakképzés) teljes rendszerében 7 %, mely az európai átlagnak megfelelő. A 2000-es évek eleje óta látványosan emelkedett a sajátos nevelési igényű tanulók inkluzív nevelésének aránya, amely jelenleg 71 %. A pedagógiai szakszolgálati intézményeket (melyek olyan támogató tevékenységeket végeznek, mint például a korai fejlesztés, gyógytestnevelés, logopédiai ellátás, szakértői bizottsági tevékenység stb.) 2013-ban átalakították, az ezt követő időszakban a pedagógiai szakszolgálati intézmények által ellátott gyermekek, tanulók száma ezt követően folyamatosan nőtt, a 2014-2021 közti időszakban 401 ezer főről 518 ezer főre. Az elmúlt évtizedekben a differenciálódó nevelési-oktatási és pedagógiai szakszolgálati intézményrendszer, az együttnevelő, inkluzív nevelés elterjedése az addigi szakembergárdán túl új igényeket generált, melyekre az akadémiai és irányítási szférának reagálnia kellett. Míg korábban – a bolognai átállás előtt – csak egyetlen intézmény képzett gyógypedagógusokat, 2021 szeptemberétől már 9 egyetemen folyik gyógypedagógus-képzés, továbbá a Semmelweis Egyetem Pető András Karán konduktor-képzés, valamint a gyógypedagógia és a konduktív pedagógia már önálló MA képzésekkel is rendelkezik. A képzőintézmények számának növekedésén túl jelentősen megemelkedett a gyógypedagógus alapképzésre felvett hallgatók száma is, a 2013-2021 közti időszakban 937-ről 1852 főre. Jelenleg a 2010-ben foglalkoztatottak (5700) közel dupláját, mintegy 10.000 szakembert foglalkoztatnak gyógypedagógus (és konduktor) munkakörben a nevelési-oktatási és pedagógiai szakszolgálati intézményekben, jelen-

tősen emelkedett a köznevelésben alkalmazott pszichológusok száma is a 2010-2021 közti időszakban, 834 főről 1938 főre.”

Ugyanakkor ez az emelkedés területileg és az igényeket illetően meglehetősen egyenetlenül történt meg. A leghátrányosabb helyzetű megyékben jóval több tanuló jut egy szakemberre, mint Budapesten (lásd Függelék 6. táblázat). Ez is magyarázhatja azt, hogy a gyógypedagógiai szakemberek számának növekedése ellenére is tapasztalhatóak hiányosságok, maradnak el fejlesztések, túlterheltek a szakemberek.

Az a tény, hogy az intézményvezetők körében a legnagyobb igény iskolapszichológusra, gyógypedagógusra, családvédelmi felelősre mutatkozik (lásd a pedagógushiányról szóló fejezetet) nem feltétlenül abból adódik, mert nőtt az SNI és BTMN gyerekek száma, sokkal inkább a munkahelyi kedvezőtlen klíma, a túlterhelt és kiegészítő problémával küzdő pedagógusok, a kedvezőtlen tanulói összetétel (homogén hátrányos helyzetű közeg) gondjaira próbálnak így megoldást találni. Jelenleg a rendszer az ilyen jellegű problémákra még nem ad választ, hiányoznak a szervezetszociológusok, coachok és a nem speciális igényű, de hátrányos helyzetű tanulókkal és szüleikkel kommunikálni tudó szakemberek. Ez mindaddig így is marad, amíg nem jelennek meg végre az egyéni gyógypedagógiai ellátás mellett a szervezeti kímát segítő megoldások is.

Ugyanakkor az egyéni gyógypedagógiai ellátás terén is, hiába a szakember létszám növekedése, a szétaprózott ellátási rendszer, a területi egyenlőtlenségek és az integráció terén képzett pedagógusok hiánya miatt még mindig vannak hiányosságok. A korai fejlesztés terén az SNI gyermekek szüleivel folytatott interjúk során rendre felbukkant az a probléma, hogy a bölcsődei gondozók és az óvodapedagógusok bizonytalanul mozognak a speciális nevelés világában, az integráló óvodákban a gyógypedagógiai szemléletet a gyógypedagógusok hozzák be, de a nagy csoportlétszámok, fluktuáció nem kedvez annak, hogy ez a szemlélet az óvodapedagógusokat is áthassa.

Ahogy egy, a korai fejlesztés területén elismert szakértő fogalmazott, a gond onnan ered, hogy a pedagógusképzés nem egységes. A gyógypedagógus-képzés teljesen különállóan zajlik, mint ahogy a gyógypedagógiai intézetek is szegregáltan foglalkoznak a különböző sérültséggel, holott például a mozgáskorlátozottak vagy látás- és hallássérültek esetében nem kellene külön intézményeket fenntartani. Ahhoz viszont, hogy egy óvoda valóban in-

tegráló legyen, fontos, hogy az óvodapedagógusok szemlélete is változzon. Amennyiben a gyógypedagógus- és általános pedagógusképzés egységes lenne az első években, akkor ez nem lenne gond.

„Mincs meg a kultúrája az integrációnak, ennek a gyökere már az elkülönült gyógypedagógiai és pedagógiai képzésben ott van, ennek a kettőnek egységesnek kellene lenni az alapoknál és utána lehetne elágaztatni. A gyógypedagógus nem tudja, mi az az óvoda, bölcsőde, a gondozó és óvodapedagógus pedig nem tudja, mi az a gyógypedagógiai szemlélet. Málunk van akkreditált képzés óvónőknek a gyógypedagógiai szemlélet erősítésére. Egyetlen iskola, a Lányi Marietta-féle integrál csak valójában, a gyógypedagógiai iskolák fele nem akadálymentesített, röhej, hogy a mozgás-, hallás- és látássérültek nem a normális gyerekekkel együtt járnak iskolába, miközben a súlyos fogyatékosoknak nincs ellátás, őket kellene a gyógypedagógiai intézményekben ellátni.” (kora gyermekkori fejlesztő szakember, intézményvezető)

Az óvodákban a nagy létszámú csoportok és a fluktuáció is azt eredményezi, hogy nagyon feszített a tempó, a szemlélet mellett az idő is hiányzik az odafigyelésre. Ugyanakkor a gyógypedagógus vagy gyógypedagógiai asszisztens jelenléte segíti az óvónőket.

A korai fejlesztés hungarikum, nyugaton nem létezik, viszont ott kisebb csoportlétszámokkal és más szemléletű óvodapedagógusokkal dolgoznak, mert ott nem különül el a kéttípusú pedagógusképzés. Így a rendszer a súlyosabb SNI-problémát inkább tudja kezelni, hiszen arra ott vannak a gyógypedagógusok, viszont a diagnosztika fejlődésének betudhatóan egy-

re nagyobb létszámú nem SNI, de mégis valamilyen fejlődési elmaradottsággal bíró gyereket már nem.

„Az óvodában a fejlesztést sem kapta meg, sok bába közt elveszett a gyerek. A szakértői bizottság ugyan kiadja a BTM-es státuszt, de ezzel nem tudnak mit kezdeni, mert látszatra semmi baja a gyerekeknek, csak a szakértő látja. Az SMI-t már látják, az tehát létezik számukra.” (szülő)

A megkérdezett korai fejlesztő szakemberben az a gondolat is felvetődött, hogy a korai fejlesztés megéléte egyben csapdahelyzet is. Egyrészt így jóval több gyereket elérnek és azonosítanak, ugyanakkor ezzel a magyar rendszerben egyfajta stigmát is kapnak. Amennyiben a rendszert nem hatja át az integráló szemlélet és az csak a gyógypedagógusok sajátja marad, akkor ezek a gyerekek néha rosszabbul is járnak. Nem véletlen, hogy több szülő inkább nem viszi el megnézetni a gyereket és nem fejleszti, hogy ne bélyegezzék meg.

„Iskola előtt biztos levetetem a gyerek papírjáról azt, hogy tanulási nehézségei vannak, mert ettől csak megbélyegzik és rosszabb lesz, ezt látom az iskolában is. Az orvos is azt ajánlotta, hogy a feltűnő anyajegyet a kezéről még ne vegyék le az óvodában, mert ott nem cikizik, de az iskolában igen, mert ott már cikizni fogják. Majd magánban elintézzük a fejlesztést, nem bízom abban, hogy az iskolában ezt megoldanák, viszont rosszabb lesz a gyerekeknek, ha más és erről papírja is van.” (szülő)

Országosan jellemző, hogy nincs elég gyógypedagógus, némely területen, mint például mozgás-

fejlesztés vagy autizmus spektrumzavar (itt csak néhány éve indult ilyen irányú képzés a Bárczin), hiány van. Ugyanakkor új, de egyre nyomasztóbb jelenség, hogy óvodapedagógusból és tanítóból is hiány mutatkozik. A meginterjúvált szülők mindegyike beszámolt olyan problémáról, hogy óvodai csoportok hónapokig egy óvodapedagógussal mentek, vagy hogy a fejlesztések késve vagy nem minden területen történtek meg. Sokszor pedig a nagy létszámú csoportok okoznak problémát, ami az SNI vagy BTMN besorolású gyerekeknek nem ajánlatos.

Ahogy a szakértők nyilatkoztak, nem tett jót a tervezhetőségnek, hogy a korai fejlesztés és gyógypedagógiai fejlesztés rendszere a korai szakaszban nem egységes fenntartásban és irányításban zajlik. A szakszolgálat a korai fejlesztést utazó gyógypedagógusokkal látja el a bölcsődékben, ahol a tankerület a fenntartó; az óvodákban saját gyógypedagógusok vannak, ahol az önkormányzat a fenntartó; de a nem integrálható óvodások már a tankerület által fenntartott EGYMI-ben kerülnek fejlesztésre. Ez a szétszabdaltság okozza azt is, hogy a korai fejlesztés szakmai támogatórendszere lukas. Az egyik szakszolgálat vezetője is arról nyilatkozott, hogy havi egy szupervízióra van lehetőségük, holott hente kellene csinálni, de aki nem szakszolgálatnál dolgozik, mint gyógypedagógus, nekik még ennyi sincs biztosítva. A fiatal pályakezdő gyógypedagógusok gyakran kizsákmányolják magukat, mert más-

képp nem tudják ellátni a feladataikat, miközben semmilyen szakmai támogatást nem kapnak, mert ennek a rendszere ebben a széttöredezett irányítású rendszerben megoldatlan.

Az EGYMI-knek általában jó kapcsolatuk van az utazó gyógypedagógusok révén a környező vidéki általános iskolákkal és a városi középiskolákkal, ugyanakkor a városi általános iskolák zöme saját gyógypedagógust vagy óraadókat alkalmaz – ők megoldják EGYMI nélkül. A szakmai programokban is kevésbé vesznek részt. Korábban az EGYMI rálátott a kezdeti szakaszra is az óvodák révén, most az óvodák külön terület, saját állománnyal vagy óraadóval, de érzékenyítő programokon részt vesznek az óvodapedagógusok.

A gyógypedagógusok bére az interjúalanyaink szerint „katasztrofális”, pótlékokkal sem éri el a bérminimumot, egy kezdő gyógypedagógus annyit keres, mint a portás vagy a takarító. 20 óra a kötelező óraszám, ami nagyon magas, mert egyéni fejlesztéseket, nyomon követést kell végezni, minden gyerekre külön differenciálni kell. A gyógypedagógusi pótlék jelképes összegű, 8-10 ezer forint, és nem jár a nehéz körülmények közt dolgozók pótléka sem, pedig ezekben az intézményekben is nagyon sok a nagyon hátrányos helyzetű tanuló. Alacsony a túlóradíj (2-3 ezer forint), ez kevesebb, mint az óraadói díj, amit azok kapnak, akik nem közalkalmazottként vannak foglalkoztatva.

Pedagógia- módszertan, minőség, képzés

A kutatásnak nem volt közvetlen témája, de a tanárszükséglet kapcsán az interjúk során is rendre előjött a pedagógusok módszertani kultúrája és az ennek minőségét garantáló tényezők, mint például a pedagógusképzés.

Ebben a fejezetben elsősorban interjúk és a pedagógushallgatók nyitott kérdésre adott válaszai alapján a pedagógusminőség kérdését járjuk körül, mind a képzés, módszertani felkészültség és mentális állapot témájában. A hallgatók sokszor rendkívül negatív véleménye a pedagógiai pályáról nem pusztán a szakma alacsony presztízsének és a várható alacsony béreknek tudható be, de annak is, hogy magával a képzéssel is rendkívül elégedetlenek. Túl hosszúnak, elméletinek és diszciplínára épülőnek látják, nem kapnak elég muníciót a gyakorlati tudás terén. Erre elvileg a gyakorlat adna lehetőséget, de a hosszú gyakorlatban résztvevő partnerintézmények nincsenek felkészülve erre a feladatra és a hallgatók mentorálása sem egységes módszertan alapján megy. Ez a terület mintha kiesett volna a fókuszból, sem egységes protokoll, sem intézményi felkészítés, sem többletjuttatás nincs ezen a területen. Ez azért is nagy baj, mert a nemzetközi szakirodalom is kiemeli, hogy az első évek a pályán meghatározók. A módszertant tekintve a projektmódszer még mindig ritka madár, a digitális átállás során pedig abszurd módon a digitális táblák használata már az alsó tagozaton is elharapódzott, elsősorban az uniós források ötleltelen felhasználása miatt. Nem csoda, hogy a pedagógustársadalom, de maguk a pedagógushallgatók is sokszor rossz mentális állapotban vannak, éppen ezért a borítékolható kiégést megelőzendő a szupervíziót segítő coach, pszichológus segítők jelenlétére jóval intenzívebben lenne szükség az iskolákban.

Pedagógusképzés az interjúk alapján

A hallgatói online kérdőív nyitott kérdéseire adott válaszok alapján nem csak a gyakorlóhelyekkel van gond, de a pedagógusképzés színvonalával is. A hallgatók szerint a képzés túlságosan hosszú és a hangsúlyok túlságosan a diszciplínáris ismeretekre és a kutatói megközelítésekre van. Ezzel szemben hiányolják a pedagógiai-pszichológiai ismereteket, a digitális eszközök oktatási használatának módszereit, a hatékony órávezetéshez szükséges pedagógiai eszközöket.

„Hiányolom a jó pedagógusokat, akiktől tényleg lehet tanulni. Nem tartom jónak a felsőoktatást pedagógus szemmel, hiányzik itt is az igazán jó tanár. Ez pedig azért lenne fontos, hogy mi magunk is motiváltabbak legyünk és tényleg szeressünk is megmaradni ezen a pályán. Magyarán ritka ma már az igazán jó tanár a felsőoktatásban is, aki tud is tényleg tanítani!!! Konkrétan azt hiányolom, hogy a lényegét nem tanítják meg, hogy hogyan is lehet egy pedagógus jó tanár.” (pedagógushallgató)

„Véleményem szerint sokkal több olyan pedagógiai vonatkozású témát kellene megismerniük az egyetemi hallgatóknak, amely a pedagógusi pályán

elősegíti a gördülékeny boldogulásukat. Magyarán sok olyan felesleges dolgot megtanítottak nekünk, azzal ellenben, ami a valóságban előfordul velünk és sok esetben váratlanul ér minket. Sokkal több olyan módszertani segédletet, eszközöket, kellékeket, óravázlatokat kellene megismernünk, amelyek elengedhetetlen fontosságúak egy fiatal pályakezdő pedagógus részére.” (pedagógushallgató)

„Összességében úgy gondolom, egyáltalán nem ér meg 6 évet és ennyi munkát ez a végzettség ezekkel a további lehetőségekkel. Az ember egy orvos- vagy jogászdiplomáért még végigcsinál 6 évet, de egy tanári diplomáért, ami jelenleg ilyen borzasztóan keveset ér, ez sajnos irreálisan sok.” (pedagógushallgató)

A pedagógusképzéssel kapcsolatos legtöbb kritika érinti, hogy a tudományterület-központúság mellett elvész a gyermekközpontúság.

„A pedképzés tévúton jár, rengeteg tudományt akarnak átadni, de miért kell az általános iskolai matektanárnak TTK szinten tudni a matekot? Kevés a szakmódszertan, különösen tanítóképzésben, nem látszik az MTA hatása.” (pedagógus-szakszervezet vezető képviselője)

A pedagógusképzés képviselői is érzékelnek problémákat, de természetesen más jellegűeket is, mint a gyakorló pedagógusok. Meglehetősen kriti-

kusan nyilatkoztak a rendszerben ható tanármin-tákról és azok hatásáról.

„A megdöbbentő, hogy ugyanolyan tanármin-tákat hoznak, mint ami 10 éve volt. A változó kontextusnak nincs hatása erre, a hagyományos tanármin-tákat hozzák rendre. Nehezen mennek át olyan evidenciák, mint csoportmunka, interaktivitás, értékelés. Nincs sem ön-, sem pályaismeretük. Az őket tanító pedagógusokból indulnak ki. Sajnos a tanárképzés sem segít abban, hogy eltolódjanak a tanári önismeret irányába, de fejlődnek, tehát fejleszthetők, ezt fontos kihangsúlyozni.” (pedagógusképzés képviselője, ELTE)

A képzés több reformot is átélt az utóbbi időben. Először a Bologna-rendszer vezette be az egybefüggő gyakorlatot, ami már megvolt a tanító- és óvoda-pedagógus-képzésben. A hosszú gyakorlat egy fél-éves volt, ezt azért kritizálták, mert így a téli félévben végeztek a hallgatók és nem tudtak elhelyezkedni. 2010-ben az orvosképzéshez hasonlóan egy egyéves összefüggő gyakorlatot vezettek be (nagygyakorlat). A cél az volt, hogy a hallgatók olyan iskolákba menjenek, ahol utána el tudnak helyezkedni, tehát egyfajta duális képzés volt. A valóságban ebből elég kevés valósult meg az egyik interjúalany szerint.

„Az egyetem is úgy állt hozzá – nem túl szép dolog –, hogy amit tudunk, oldjunk meg a képzésből a gyakorlati iskolákban, mert az ingyen van. Az iskolák nem voltak erre felkészülve, a tanároknak plusz terhelés volt, korlátozott számban vállalják.” (pedagógusképzés képviselője, Debrecen)

Az ELTE-n tanító professzorok szerint a gond az, hogy a hosszú gyakorlat bevezetése nem párosult intézményfejlesztéssel, képzéssel, ezért is preferálják a már bevált gyakorlóiskolákat a partnerintézmények helyett.

„A gyakorlóiskolák tudnak valamit, hogy hogyan kell egy tanárjelölttel foglalkozni, ezt a partnerintézmények nem tudják és ez egy sokkal szélesebb kör. Mi annak idején indítványoztuk, hogy legyen kiválasztás, felkészítés, akkreditáció, de ilyen nincs.” (pedagógusképzés képviselője, ELTE)

De a gyakorlat finanszírozása interjúalanyaink szerint a nullával egyenlő: „A tudománygyetemek a tanárképzést fejőstehénnek tartják, ebből finanszíroznak más ritka szakokat is, mint mongolisztika, amire persze szükség van, de mégis.”

A partnerintézményekben a hosszú gyakorlat alatt a gyakornokok mentorálása ad hoc alapon működik, nincs igazán minőségbiztosítva. Ugyanezt támasztja alá az online adatfelvétel során kapott eredmény is, miszerint a bérek, pótlékok és a mentorálás között nincs szignifikáns kapcsolat.

„100-200 ezer forint jár egy félévre egy mentornak. Mincs igazán minőségbiztosítása a partnerintézményeknek, a feltétel annyi, hogy biztosítania kell egy mentort, de arra már nincs szabály, hogy ki lehet mentor, hogy meg kell-e lennie a mentorképzettségnek. 100 mentor jut 400 hallgatóra. Kaotikus és informális a partneriskola-hálózat, például egy iskola bekerül, mert ott ismernek egy matematikatanárt, személyes az egész, minőségbiztosítás

nincs sem a kiválasztásban, sem a működtetésben. Az összefüggő egyéves gyakorlat légtüres térben történik, a mai napig nincs funkciója a rendszer szempontjából. A mentorokkal is kicseszés, mert rászabadítják a rendszert támogatás nélkül, nem áll mögé a szervezet. Ő ezért kap pénzt, oldja meg. Pedig a szakmai mentorhálozat támogatására lenne lehetőség a felsőoktatás részéről. A gyakorló iskolákban is van potenciál, ők tudják, hogyan kell a tanárjelölteket támogatni.” (pedagógusképzés képviselője, ELTE)

A közoktatásban is meg kell teremteni a mentorálás feltételét, de ha valaki órakedvezményt kap, akkor a többinek kell őt helyettesíteni. A gyakornoki helyzettel ugyanez van, a mentorálás gyakorlatilag nem történik meg, mert a mentor annyira túlterhelt, hogy nem tud bemenni a gyakornok órájára. Ráadásul az iskolák többsége nem a legmegfelelőbb szocializációs közeg egy fiatal számára. A mentorálás nagy kihívás az oktatási intézmények vezetői számára is.

„Sok gyakorlat van, de esetleges, ugyanabba a közoktatásba küldjük szocializálni a hallgatót, amit éppen meg akarunk haladni. Örülünk egyáltalán, ha hajlandók fogadni a hallgatót.” (pedagógusképzés képviselője, Debrecen)

„Mentorálás vezetői kihívás és megint csak abban tud dolgozni, hogy egyenlő munkamegosztás

tervezésénél ki kaphatja meg plusz feladatként, és érdemes ugye egy mestertanár kezébe tenni, aki nagy tapasztalattal rendelkezik, nálunk a gondolatmenet erre szokott vinni. Olyan kollegát, aki nincs megterhelve szakértői feladattal. Ez szerencsés helyzet, mert a mestertanárságba ez simán belefér, de ez nem minden helyen megoldott, plusz pénz nincs hozzá. Amit szoktunk csinálni, a minimális, intézményvezetők részére rendelkezésre álló 1%, ebből szoktunk kicsit juttatni erre a feladatra, hogy mentortanár; neveltséges összegről beszélünk, messze nem megfizetett ez a tevékenység.” (igazgató, gimnázium, Hajdú-Bihar)

Az ELTE oktatói a pedagógusképzés reformjával és jövőjével kapcsolatos véleményükben annak adnak hangot, hogy ha a tanár pusztán végrehajtó, amiért cserébe biztonságot kap, akkor konformitást és langyos vizet kedvelő hallgatók is fognak érkezni a pályára. Tízévenként megcsinálják a kompetencia-portfóliót, és szépen haladnak lassan tovább. Ha nem autonóm szakemberként tekintenek a tanároknak, ahogy a tanárképzőre sem így tekintenek, akkor nem lesz szakmai együttműködés, építkezés. A szakmáról való gondolkodás és társadalmi nézőpont nagyon fontos. Ahogy fogalmaztak: „Jelenleg csak laikus tanárkép létezik és a tanárképzőké sem korszerű, ez a tudóstanárré víziója, ami egyre megközelíthetlenebb és teljesen elhibázott szemlélet. Betanított munka lett a tanárság, a hallgatók is így vélik!”

A tanári autonómia kopása globális probléma. A képzést szerintük is át kell alakítani, de nem csak az új tanárok kiképzésére kellene koncentrálni, hanem arra is, hogy ki akar belépni, és hogy a pályára lépés rugalmas legyen. De nagyon sokan rettegnek attól, hogy ne hogy visszajöjjön a kétszintű tanárképzés, mert akkor a természettudományos tanári MA-képzés megszűnne. (De jól láthatóan ez csak egy látszatsmegoldás, mert a képzést fenntartja ugyan az osztatlan rendszer, de nem lesz ettől több

természettudományos tanár, mivel nem lépnek pályára). Az interjúalanyok szerint a tanárképzési reform (amely 2021. szeptemberben lép életbe) előremutató reflexiókról tanúskodik, de ez is csak látszat, mert a rendszerhez magához nem nyúlnak hozzá. „Ne a tanárhiányra építsen a tanárképzés – mondják –, hanem a tanári tanulást biztosító folyamatban gondolkodjon.”

Több interjúalany is az egységes tanárképzés mellett teszi le a voksát.

„Szerintem egységes tanárképzés kellene és utána lehetne specializálódni. Ma már az alsó tagozat is túl van differenciálva. Fentről determinált a rendszer, ezért már alsóban is tudományt tanítunk, hogy megfeleljünk az érettséginek. Az általános iskolai tanító plusz műveltségterület képzés 1996 óta van, de ez az általános iskolai pedagógiai logikát keresztbemetszi, mert így tud a rendszer a versenyre felkészíteni.” (pedagógusképzés képviselője, Debrecen)

A pedagógusok módszertani kultúrája az online adatfelvétel alapján

Rákérdeztünk a pedagógusok esetében a különböző tanulásszervezési módok gyakoriságára is. Az általános iskolában tanító pedagógusok minden módszert gyakrabban használnak saját bevallásuk alapján, mint a középfokon tanító tanárok, kivéve a projektmódszert. Ez utóbbi egyébként a legritkábban alkalmazott tanulásszervezési mód a tanulói egyéni vagy csoportos kiselőadással együtt, ami rímelt a TALIS 2018 eredményeire. A differenciálás nagyon gyakori, de nem tudhatjuk, hogy pontosan mit is értenek alatta. Több kutatás is azt mutatta, hogy a differenciálás alatt gyakran az elvárások differenciálását értik, ami alapján – akár jóindulattól is, de – leszállítják a követelményeket ott, ahol azt feltételezik, hogy azt nem tudják majd teljesíteni. Ez vezet a szakirodalomban is ismert fordított

Pygmalion-hatáshoz, ahol a gyerekeket nagyon hamar parkoló pályára állítják azzal, hogy nem várnak el tőlük sokat, és a gyerekek ennek – önbejelítő profécia gyanánt – meg is felelnek, vagyis valóban nem is teljesítik az elvárásokat. Feltűnő az is, hogy bár nem a leggyakoribb módszer, de az interaktív tábla használata jóval inkább jellemző az általános iskolákban, mint a középfokú intézményekben, holott talán didaktikai szempontból nem ezt várnánk.

A különböző feladatokat ellátó pedagógusok szignifikánsan különböző módszereket alkalmaznak. Ezek egy része érthető is, a projekt módszert inkább a középfokon használják, míg a csoportos technikák az általános iskolákban jellemzők. A gyógy pedagógusok és fejlesztők ez utóbbi technikákat alkalmazzák kiemelten. Ugyanakkor rendkívül furcsának tűnik, hogy az interaktív tábla és számítógép nem informatikaórán való használata leginkább a tanítók körében népszerű. Ha régióként és tanulói összetétel szerint is megvizsgáljuk ezt a területet, kiderül, hogy itt a hátrányos helyzetű általános iskolák uniós fejlesztési mellékhatását láthatjuk. Jellemzően Észak-Magyarországon, Észak-Alföldön és Dél-Dunántúlon használják az átlagosnál nagyobb arányban az interaktív táblát, szemléltető filmeket, számítógépet (de persze nem ez a leggyakoribb módszer itt sem). A budapesti pedagógusok minden módszert nagyobb gyakorisággal alkalmaznak, így a projekt módszert is, ami máshol igencsak ritka madár.

A digitális tanrend tanulságai

A kutatást nem kis mértékben hátráltatta az a tény, hogy annak kellős közepén álltak át az általános iskolák megint a digitális tanrendre. A munkaterhelésre vonatkozó kérdéseket is erősen befolyásolta, hogy már több hónapja a középfokú intézményekben online oktatás folyt, ezért nehezen tudták értelmezni az óraterhelésükre vonatkozó kérdést (alapvetően arra kértük őket, hogy a digitális tanrend előtti terhelésükről számoljanak be). Mindenesetre a pedagógusok digitális oktatásra való felkészültsége ebben a helyzetben különösen aktuális lett.

Arról, hogy vajon az országok mennyire voltak felkészülve a távoktatásra, az OECD a TALIS- (tanári attitűdvizsgálat) és PISA-felvételek adatai alapján végzett országokra lebontott elemzést.⁴⁶ A magyar pedagógusok 51 százaléka válaszolta, hogy az alapképzésének részét képezte az IKT tanítási célra való használata (TALIS-átlag 56%), ugyanakkor jóval az át-

lag felett gondolják azt, hogy megfelelően tudják támogatni a tanulók tanulását a digitális technológiával (76% a TALIS-átlag 67%-ával szemben). Talán az a magyarázata ennek, hogy a tanártovábbképzéseken nagyobb arányban találkoztak a témával, mint a nemzetközi átlag (69 vs. 60%). Ugyanakkor a 2018-as PISA-felvételen az igazgatói válaszokból az derül ki, hogy az új technológia tanulási célú használatának lehetőségei Magyarországon meglehetősen korlátozottak. Magyarországon a diákok 35%-a jár olyan iskolába, ahol az intézményvezető szerint elérhető online tanulási platform, míg az OECD-átlag 54%. Még nagyobb a különbség, ha a pedagógusok számára elérhető professzionális szakmai segítségről van szó az IKT eszközök tanítási célú használatát illetően. Ilyen iskolába nálunk a diákok 29%-a jár, míg az OECD-átlag 65%. De OECD-átlagban kétszer annyi diák jár olyan iskolába, ahol a pedagógusoknak elegendő idejük van arra, hogy integrálják a digitális eszközöket a tanítási-tanulási folyamatba (61%), mint Magyarországon (31%).

Az online intézményi vizsgálatunkban válaszoló pedagógusok válaszai alapján az iskolák háromnegyedében található egységes virtuális tanulási környezet, de a hátrányos helyzetű iskolákban szignifikánsan kisebb arányban: csak felülükben. Ott, ahol van ilyen digitális tanulási környezet, a vezetők szinte mind használják is tanítási gyakorlatukban. A leggyakrabban a digitális átálláskor a pedagógusok online tanórát tartottak vagy videót küldtek a tanóráról. Az online óra a középfokon általános gyakorlatnak tekinthető. Az általános iskolákban viszont gyakrabban fordult elő, hogy nyomtatott tananyagot kapott a gyerek vagy mobiltelefonon hívta fel a tanár (lásd Online intézményi és pedagógusfelvétel, Függelék, 17. táblázat).

A digitális tanrendben használt eszközökre adott válaszok alapján többváltozós elemzéssel két faktort nyalábot tudtunk elkülöníteni, az egyikben a hagyományosabb megoldások szerepelnek, mint a mobiltelefon, nyomtatott tananyag, e-mail, KRÉTA stb., a másikban pedig az online órák és konzultációk. Regionálisan szignifikáns különbségeket találhatunk a két dimenzió mentén. Budapesten és a fejlettebb dunántúli régiókban elsősorban a modern eszközök használata a jellemző, míg Észak-Magyarországon és Észak-Alföldön az intézmények jellemzően több hagyományos módszert használtak. A Pest megyei és dél-dunántúli régióban mindkét faktor egyaránt jelen van.

46 <https://www.oecd.org/education/Hungary-coronavirus-education-country-note.pdf>

10. táblázat

Tavasszal a digitális munkarend idején milyen formában tanított és tartotta a kapcsolatot a tanulókkal? (Több válasz is lehetséges.) A tanulók hány százalékát nem tudta elérni ilyen formában? (%) N=1450

	Alkalmazta	Aki alkalmazta, azok a tanulók hány százalékát nem érték el ezzel az eszközzel
Online tanóra (pl. MsTeams, Hangouts, Google-Classroom, Zoom, Skype vagy egyéb)	67	19
Online konzultáció (nem tanóra volt, de lehetett kérdezni, megbeszélni)	58	20
A tanóránról videót vagy ppt-t küldtem	51	18
A KRÉTA rendszeren keresztül zajlott a kommunikáció	46	22
E-mailben küldtem tananyagot vagy házi feladatot	35	19
Közösségi oldalon keresztül küldtem tananyagot vagy házi feladatot	45	18
Mobiltelefonon hívtam fel a tanulót	30	12
Nyomtatott tananyagot kapott a gyerek	31	10

Forrás: online pedagógus vizsgálat, 2021

A kutatás adatfelvételekor a középfokú intézmények már digitális tanrendben dolgoztak, és közben vezették be megint az általános iskolába is az online oktatást. Ezért a tanulásszervezési módokat tekintve ez okozhatott elmozdulásokat a digitális eszközök felé. Mindenesetre rákérdeztünk a pedagógusok körében különböző IKT-val kapcsolatos, az oktatáshoz kapcsolódó tevékenységre is. Mészze a leggyakrabban használt eszköz, platform az elektronikus napló, de a szülőkkal, tanulókkal való elektronikus kommunikáció is gyakori, valamint a digitális tábla használata. Elmondható, hogy az infokommunikációs eszközök használatában szinte minden területen a középfokú intézmények tanárai mutatnak nagyobb aktivitást, kivéve az interaktív táblát. Az interaktív digitális tábla használata és tananyagok készítése erre a felületre jóval gyakoribb az általános iskolai pedagógusok körében. A digitális tábla ugyanakkor leginkább a hagyományos frontális oktatás digitális változatának tekinthető, kutatások szerint éppen nem a pedagógiai módszertani kultúra innovatív és kreatív megújulását segíti (médiakutatás-kutatás).

A koronavírus-járvány egyben lehetőség is lehet a továbblépésre. Volt pedagógus, aki pozitívan élte meg a kihívásokat, mert kiderült, hogy sok mindent másképp kell és lehet is csinálni. Sokak szerint látványossá vált, hogy a külső motivációk (osztályzat, büntetés) helyett a belső motivációkat, a tanulás önmagáért való örömét kellene erősíteni. A streaming oktatás felnagyította ezeket a problémákat.

„Sok minden tud úgy működni, hogy nem kell hozzá 8-tól 3-ig bent ülni az iskolában. Ez a gyerekeknek is nagyon fárasztó, demotiváló. Nem tudnak túllépni a tanárok a frontális oktatáson, miközben ez már egy másik generáció, vizuális és digitális élményekre van szüksége ezeknek a gyerekeknek, ehhez kellene alkalmazkodni.”
 (franciatanár, gimnázium, főváros)

A digitális tanrend alatt a legnagyobb arányban a pedagógusok kétharmada online órákat tartott, és szintén több mint fele online konzultációt is tartott vagy küldött ppt-t, videót a tanóráról. A legkisebb arányban (30%) mobiltelefont használtak vagy nyomtatott tananyagot. Ez utóbbi esetében volt a legkisebb a lemorzsolódás, így csak a tanulók tizedét veszítették el, de pl. a KRÉTA tűnik a legkevésbé hatékonyaknak, itt a tanulók 22%-át nem tudták elérni, sőt Észak-Magyarországon és Észak-Alföldön a tanulók több mint harminc százalékát (lásd 10. táblázat és Online intézményi és pedagógus adatfelvétel, Függelék, 19. táblázat).

A pedagógusok egészségi és mentális állapota

A jelenlegi pedagógusok törzsgárdáját szemléletesen írja le egy interjúalanyunk:

„Van egy jellemző karakterrajza a pedagógusoknak: ők azok, akik szerettek iskolába járni, tanulni, szabálykövetők, elsősorban nem anyagi és karrier motivációik vannak, lojálisak és rossz érdekérvényesítő képességűek, kerülnek a kihívásokat, nehezen váltanak – ezért mindent meg lehet csinálni velük. Ez a korfa miatt egyre jobban ki is jön, nyugdíj előtt 5-6 évvel már nem nagyon lehet őket motiválni, mindent el fognak viselni (akár az óraszámterhelést is), de aki megteheti, mihamarabb nyugdíjba megy – akár a Mők40 lehetőséggel élve. De látszik, hogy elégük van, nem jönnek vissza részmunkaidőben sem nyugdíjasként.” (történelem–latin–etika tanár, elit gimnázium, főváros)

„Értelmiségi léthez kellene könyvtárvány, színházjegy, cafeteria, vagy ahogy a skótok csinálják, évente kötelező kórházi kivizsgálás és kezelés (aki nem vesz részt benne, magasabb tb-t fizet). Egészséges pedagógusokat nem kell helyettesíteni, mert kevésbé lesznek betegek. Magas szintű vezetők szerint viszont ha nálunk lenne ilyen munkaegészségügyi vizsgálat, a pedagógusok harmada kiesne, vagy ha a

krónikus betegeket kivonnánk, az iskolák egyötöde bezárna.” (pedagógus-szakszervezet vezető képviselője)

De a fiatalok mentális állapota sem tűnik kielégítőnek a pedagógusképzésben oktatók szerint.

„A pedagógushallgatók, egy Big Five személyiségteszt alapján úgy tűnik, szorongók, zártak, mentális problémával küzdenek. Szklerotizálódik a tanári attitűdjük, egy 19 éves nem forradalmár, mert ki jelentkezik tanárnak? Az, akinek a mai iskolával szemben nincs averziója, szelektív nyomás és Stockholm-szindróma egyszerre érvényesül. Azonosulnak a közoktatással. Sajnos a Waldorf-iskolák egyre kevesebben vannak, nem is küldünk oda hallgatót. Az egyházi iskolákban szabadabb a pedagógiai légkör, de ezek az elithez tartoznak. Nekik jó az irodalomtörténet és évszámok.” (pedagógusképzés képviselője, Debrecen)

A szakma számára az olyan máshol elterjedt lehetőségek, mint coach, mentor és pszichológiai segítség, alig elérhető. A szupervízió szintén ritka madár, bár a gyógypedagógiai intézményeknél előfordul, de ott, ahol a gyógypedagógus nem gyógypedagógiai intézményben dolgozik, mint pl. óvodában, már nincs. A pedagógushallgatókat, pályakezdőket a stressz kezelésének hiánya is elijeszti a pályáról.

„Azt már innen látom, hogy a tanári szakma elképesztően stresszes és időigényes.

Szóval a magasabb fizetés mellett – ami motiválná a kezdő tanárokat – szerintem még jó ötlet lenne pszichológiai segítséget is ajánlani a tanároknak.” (pedagógushallgató)

„Több fizetés és szolgáltatás elérhetővé tétele több fiatal csábítana a szakmára és nem csak az elvetemült, enyhén kattos emberek mennének, akik minden negatívum ellenére tanárok szeretnének lenni. A tanárhiányt nem azzal fogjuk orvosolni, hogy olyan embereket is alkalmazunk, akiknek nincs tanári diplomája, hanem ha a tanárokkal éreztetjük, hogy meg vannak becsülve. Közülük annyi tanul, mint egy

orvos, a felelősség is hatalmas a kezében és ehhez képest se megbecsültségük, sem rendszeres fizetésük nincsen. 5 évenként pszichológiai vizsgálat alá vetném a tanárokat, ugyanis meg vagyok győződve, hogy ez tipikusan olyan munka, hogy egy gyengébb jellemű ember mentális egészsége rámehet. Nem hiszem, hogy bárkihez is eljut ez a kis üzenet, vagy ha mégis, hogy foglalkozni fognak vele, de azért szeretném, ha ezekkel tisztában lennének. A tanárhiány orvoslása hazánkban most olyan, mint amikor a törött kézre nem gipszet teszünk, hanem betekerjük szikszalaggal jó lesz az így alapon. És ha sokáig hagyjuk fenn, egy torz, soha meg nem javítható csontforradást kapunk, amit már semmivel sem lehet helyre rakni.” (pedagógushallgató)

Konklúzió

A hosszú távú megoldást szinte minden interjúalanyunk a szakma presztízsének emelésében látja. Ez összecseng a nemzetközi tapasztalatokkal is. A hosszú távú megoldások esetében rendre előjön, hogy fontos a szakma presztízsét visszaemlíteni legalább arra a szintre, ami a 60-as, 70-es években volt.

„Igazából már 5-10 éve kellett volna olyan vonzóvá tenni a pályát, hogy most ne legyen gond, akkor kellett volna visszafordítani a folyamatokat. Igaz, hogy költséges, de ehhez egyrészt a fizetésemelés fontos lenne. Ez nagyon lassú folyamat, több év kell, mire átmegegy az emberek fejében, hogy már jól lehet keresni tanárként is és el is kezdenek jelentkezni.” (magyar-történelem szakos tanár, szakképzés, BAZ megye)

„A társadalmi megbecsülés hiányát a hallgatók számára nem pusztán az alacsony fizetés és a gyakran megalázó munka jelenti, hanem a pozitív visszajelzések hiánya is, illetve a pedagógusokról való – a mostanában már a politika szintjén is egyre divó – lekezelő kommunikáció.” (pedagógushallgató)

„Véleményem szerint a pedagógusok munkájáról pozitív visszajelzést és megbecsülést csak a gyerekektől kap, és gyakran sem a kollégáktól, sem a szülőktől, sem a munkáltatótól nem kapják meg a motivációt és elismerést. Az a pedagógus, aki a pályán marad, pont ezek miatt a tényezők miatt hamar kiég, hiszen sok az elvárás, a nyomás és kevés a környezetüktől jövő támogatás.” (pedagógushallgató)

A presztízshez hozzátartozik továbbá a szakmai autonómia is, hogy adják vissza az értelmiségi életérzést, mint pl. legyen meg a döntési lehetőségük, hogy tankönyvet válasszanak. A pályakezdők korai pályaelhagyásának okát is nagyon sokan abban látják, hogy a szakma távol áll egy vonzó értelmiségi szakmától, a fiatalok számára pedig éppen egy, a kreativitásukat is felhasználó munkahely lenne a vonzó. Sokak számára elrettentő, hogy mennyi energia megy el hiába: sok a hasztalan erőfeszítés (mert visszajelzést nem kapnak róla, elemzések nincsenek, nem látják, hogy a munkájuk ettől könnyebb vagy eredményesebb lenne) és az értelmetlen adminisztráció vagy asszisztensi jellegű feladat (bár ez utóbbi gyakran jól jön, ha nincs ki az órakeret és meg kell indokolni a teljes álláshelyet).

Többen felvetették, hogy nem az erőforrás kevés a rendszerben, hanem rosszul használják fel őket. Sok pénz megy iskolák építésére és felújítására, de sokszor nem a jó helyre tervezik őket (lakóparkokat építenek, anélkül hogy oda terveznének óvodát vagy iskolát, miközben a parkolóhelyeket biztosítani kell a szabályozás szerint), vagy ott újítanak fel, ahol nincsenek meg a humánerőforrás-feltételek. Ez a probléma nem új keletű, már a korábbi uniós forrásoknál is gyakran előfordult, hogy előremene-kültek, és annak érdekében, hogy ne zárják be az iskolát vagy kórházat, inkább felújították, utána viszont gyakran kiüresedett a szép épület.

„Iskolaközpontokra szükség lenne, ha csökken a gyerek- és tanárlétszám, be kell zárni iskolákat. Magyon statikus a társadalom, és probléma, hogy nem a lakóövezetekben vannak az iskolák, nincs mobilitás az iskolahálózatban. (...) Oda nem szabad egy vasat sem adni, ahol nincsenek meg a feltételek, például a megfelelő számú gyerek és a képzett pedagógusok. Most egy csomó iskola csilivili, miközben nincs bennük pedagógus, nálunk pedig van pedagógus és gyerek, de le van pukkanva az iskola, nálunk nincsenek nagy eszközberuházások.” (igazgató, általános iskola, főváros)

Több ötlet is elhangzott az interjúban arra nézve, hogyan lehetne növelni a magyar oktatás színvonalát, és e javaslatok egy része egyértelműen a tanári pálya presztízsét lenne hivatott említeni. A pályakezdők lemorzsolódása ellen az egyik szakszervezet kidolgozott a Klebelsberg Központtal együtt egy ún. Klebelsberg Képzési Ösztöndíj Programot azoknak a pályakezdőknek, akik pályára állnak, 100-200 ezer forintot kaptak volna az első minősítő vizsgáig, de ez nem került a mai napig bevezetésre. Az egyik országos szintű oktatáspolitikus szerint át kellene gondolni a kisiskolák helyzetét, jobban ki kellene használni a mestertanárok potenciálját

és emelni kellene a pályakezdők bérét. Egy másik, az oktatásra felülről rálátó forrásunk szerint pedig egységes szabályozásban, kiszámítható feltételek mellett differenciáltabban szükséges irányítani, és több autonómiát kellene hagyni az intézményeknek.

A pedagógusi pálya presztízsének emelése egy bonyolult és hosszú folyamat. A bérek, presztízs és teljesítmény közötti kapcsolat nem egyértelmű a pedagógusszakma presztízsét mérő nemzetközi index, a GTSI 2018 alapján sem. A bérek és a presztízs között nincs kapcsolat, de a bérek és a teljesítmény, valamint a pedagóguspálya presztízsé és a teljesítmény között van. Vagyis, és erre jutottak a globális tanárstátuszindex kialakítói is, az oktatás minőségének javulását egyaránt szolgálja a bérek és a pedagóguspálya presztízsének emelése, viszont a pedagóguspálya presztízsének növelése nem direkt módon következik a béremelésből, ennél többre van szükség. A szakma presztízsének emeléséhez nagyobb bizalom és szakmai autonómia szükséges. Azt is figyelembe kell venni, hogy ez a szakma erősen elnőiesedett, és a 21. században a női szerepelvárások nagyon megváltoztak. Az atomizált hierarchikus vagy a versenyre épülő, elszámoltathatóságcentrikus foglalkoztatás helyett egy, a nők számára hatékonyabb munkahelyi közeget kell teremteni.

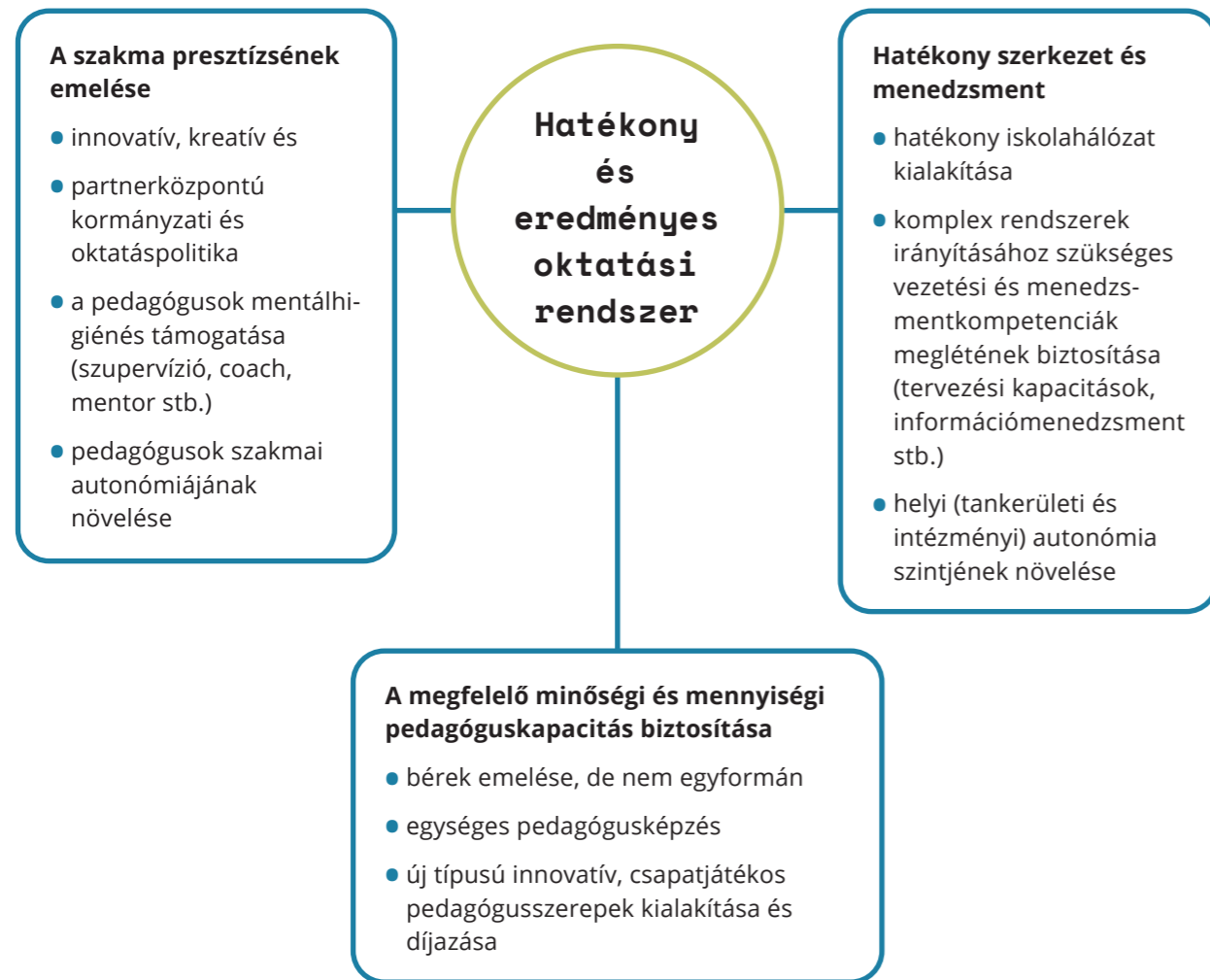
A hatékony és eredményes oktatási rendszer kialakításához három területen kell egyaránt előrelépni. Egyrészt biztosítani kell a megfelelő színvonalon és mennyiségben a pedagógusokat. Másrészt meg kell szüntetni a pazarló struktúrát, hatékonyabb iskolahálózati ellátottságra és a komplex rendszert menedzselni tudó kompetenciák fejlesztésére is szükség van. Harmadrészt pedig a pedagógusszakma presztízsének emeléséhez partnerközpontú szemléletre, a szakmai autonómia növelésére és a tudást elismerő és a pedagógusokat partnerként kezelő oktatáspolitikára van szükség. Fontos kiemelni, hogy ezek az elemek foga-gaskerekékként kapaszkodnak egymásba, csak egy terület vagy néhány elem kiemelésével nem oldjuk meg a problémákat.

Az alábbi ábra a szakmapolitikai döntéshozatal komplexitását hivatott vázlatosan illusztrálni. Jó minőségű pedagógus nem lesz megfelelő bérezés és képzés nélkül. A bérek emelése viszont csak egy fenntartható, hatékony struktúrában oldható meg, amely egyaránt jelenti a mérhető, hatékony iskolaszervezetet és a megfelelő menedzsmentkompetenciákat. A béreknek be kell vonzaniuk a tehetséges fiatalokat és motiválniuk kell a minőségi munkára.

Ennek érdekében viszont egyaránt szükség van a rendszer működését támogató szakmai intézményekre és a szakmai autonómiára. A jó kormányzás lényege, hogy ezek a folyamatok nem egymást gyengítve és széttartóan, hanem egymást erősítve

szinergikusan történnek. Ennek érdekében viszont jóval több tudásra van szükség, kutatási eredményekre és a stakeholderek bevonására. Az uniós források hatékony felhasználása is csak egy ilyen átgondolt keretrendszerben lehetséges.

35. ábra. Egy komplex szemléletű oktatáspolitikai vázlatos kiindulópontja



Függelék

1. táblázat

A pótlékok nélküli bérre ható tényezők

		1		2		3	
		B	Béta	B		Béta	B
Tapasztalat szakértelem terhelés	Heti teljes óraszám	280,926 (186,819)	n. sz.	245,835 (176,166)	n. sz.	365,275 (158,974)	0,06*
	Tanítási gyakorlat	2438,657 (159,161)	0,475***	2196,033 (153,023)	0,428***	1238,126 (224,158)	0,241***
	Egyetemi (1) vagy főiskolai diploma (0)	18 698,516 (3932,394)	0,146***	2676,399 (4023,47)	n. sz.	-8776,772 (3738,928)	-0,069*
Pedagógusi szakmai aktivitás	Bemutatóóra tartása			-8840,778 (3530,878)	-0,076**	-5175,305 (3183,572)	n. sz.
	Pedagógiai innovációban való részvétel			5084,314 (3450,748)	n. sz.	5548,601 (3101,59)	n. sz.
	Tanárjelölt mentorálása (tanítási gyakorlat alkalmával)			6183,137 (4557,799)	n. sz.	6123,28 (4124,76)	n. sz.
	Pályakezdő pedagógus (gyakornok) mentorálása, segítése			-3149,826 (4152,511)	n. sz.	608,01 (3741,078)	n. sz.
	Minősítési eljárásban, tanfelügyeletben, belső ellenőrzésben való részvétel			5586,759 (3601,304)	n. sz.	8323,425 (3265,42)	0,068*
	Középszintű érettségi vizsgáztatás			42 164,565 (4157,914)	0,314***	13 686,561 (4403,427)	0,102**
	Tanterv, követelményrendszer-fejlesztés			6399,122 (3465,441)	n. sz.	5151,222 (3124,017)	n. sz.
	D300-17 - Tankönyv-írás, taneszköz-fejlesztés			11 517,202 (6845,906)	n. sz.	5636,857 (6168,611)	n. sz.
Intézményi jellemzők, életkor	életkor					1605,24 (264,346)	0,258***
	Intézménytípus (általános iskola=0, közép fok=1)					47 112,748 (4123,783)	0,391***
	Hátrányos helyzetű (1) vagy nem hátrányos helyzetű (0) tanulók					-2807,231 (3250,002)	n. sz.
(Constant)	172 757,177 (7075,626)		169 733,891 (6777,912)		101 097,451 (11 001,459)		
R ²	0,210		0,316		0,448		
N	870		870		870		

Forrás: online pedagógus adatfelvétel, 2021

Megjegyzés: többváltozós lineáris regresszió, B és Béta-értékek, zárójelben a standard hiba
*=0,05, **=0,01, ***=0,001 szinten szignifikáns

2. táblázat

A pótlékokra ható tényezők

		1		2		3	
		B	Béta	B		Béta	B
Tapasztalat szakértelem terhelés	Heti teljes óraszám	69,697 (100,229)	n. sz.	82,06 (99,89)	n. sz.	67,467 (96,998)	n. sz.
	Tanítási gyakorlat	133,544 (86,661)	n. sz.	86,689 (88,142)	n. sz.	225,025 (139,816)	n. sz.
	Egyetemi (1) vagy főiskolai diploma (0)	-1216,488 (2146,329)	n. sz.	1556,753 (2335,457)	n. sz.	5800,04 (2344,522)	0,096*
Pedagógusi szakmai aktivitás	Bemutatóóra tartása			-1851,152 (2047,614)	n. sz.	-2823,526 (1986,74)	n. sz.
	Pedagógiai innovációban való részvétel			4813,442 (1970,757)	0,088*	4549,114 (1907,54)	0,084*
	Tanárjelölt mentorálása (tanítási gyakorlat alkalmával)			-2202,026 (2594,079)	n. sz.	-581,378 (2531,575)	n. sz.
	Pályakezdő pedagógus (gyakornok) mentorálása, segítése			5064,427 (2338,941)	0,078*	4384,665 (2268,664)	0,068*
	Minősítési eljárásban, tanfelügyeletben, belső ellenőrzésben való részvétel			6088,924 (2062,351)	0,106**	6687,904 (2016,755)	0,117**
	Középszintű érettségi vizsgáztatás			-2362,859 (2400,476)	n. sz.	6331,113 (2724,499)	n. sz.
	Tanterv, követelményrendszer-fejlesztés			-434,554 (1971,439)	n. sz.	89,707 (1911,789)	n. sz.
	D300-17 - Tankönyv-írás, taneszköz-fejlesztés			-11 915,991 (3937,713)	-0,109**	-10 249,013 (3820,971)	-0,094**
Intézményi jellemzők, életkor	életkor					-242,253 (164,23)	n. sz.
	Intézménytípus (általános iskola=0, közép fok=1)					-12554,738 (2550,783)	-0,22***
	Hátrányos helyzetű (1) vagy nem hátrányos helyzetű (0) tanulók					9640,602 (2012,046)	0,166***
(Constant)	26 445,993 (3840,695)		23 798,318 (3905,824)		30 816,054 (6776,193)		
R ²	0,001		0,027		0,09		
N	835		835		835		

Forrás: online pedagógus adatfelvétel, 2021

Megjegyzés: többváltozós lineáris regresszió, B és Béta-értékek, zárójelben a standard hiba
*=0,05, **=0,01, ***=0,001 szinten szignifikáns

3. táblázat

A különböző területeken dolgozó szakemberekkel való ellátottság a vezetői válaszok alapján, %, N= 160

	Nincs hiány	Van ilyen státusz, de nincs feltöltve vagy nem elég	Nincs rá státusz, de szükség lenne ilyen szolgáltatásra	Nem releváns
Tanító	43,3	17,3	2,0	37,3
Napközis tanár	43,7	7,1	5,2	44,0
Fejlesztőpedagógus	53,6	11,9	17,9	16,5
Gyógypedagógus	39,1	16,8	16,3	27,9
Iskolapszichológus	31,2	12	46,0	10,8
Ifjúság- és családvédelmi	28,4	2,7	40,7	28,2
Szociálpedagógus	19,1	1,8	24,8	54,3
Gyógytestnevelő	33,2	2,7	23,4	40,7
Pedagógiai asszisztens	42,4	10,4	27,4	19,8
Kutatói asszisztens	7,1	0	2,2	90,6
Gyógypedagógiai asszisztens	22,4	1,2	18,4	58
Iskolatitkár	87,8	4,9	1,3	6,1
Idegen nyelv/nemzetiségi nyelv tanár	57,4	21,8	2,4	18,4
Természettudományos tanár	61,6	27,8	4,9	5,8
Művészeti tárgyat tanító tanár	61,9	10,9	7,4	19,8
Magyar nyelv és irodalom tanár	75,1	17	0,5	7,4
Matematikatanár	49,6	40,3	4,8	5,3
Szakmai alapozó tárgy oktató	18,3	8	0	73,6
Szakmai elméleti tárgy oktató	16	10,3	0,3	73,4
Informatikatanár	65,6	24	4,8	5,6
Technika, életvitel, gyakorlati ismeretek tanár	57,1	14,6	4,1	24,2
Testneveléstanár	77,9	16,1	2	4,1
Történelem-, társadalomismeret-tanár	89	4,6	0,7	5,7
Rendszergazda	61,5	10,5	22,4	5,7
Egyéb	21,7	0	9,7	68,5

Forrás: online intézményvezetői adatfelvétel, 2021

4. táblázat

Az elhelyezkedésre ható tényezők (multinomiális lineáris regresszió), N=231

		B	Std. Error	Wald	Sig.	Exp(B)
Nem akar pedagógusként elhelyezkedni (0)	Intercept	-3,356	2,941	1,302	0,254	
	A szakmai gyakorlat segítette a pályán való (későbbi) elhelyezkedéssel kapcsolatos döntésemet. (ötfokú skála)	-0,504	0,222	5,161	0,023	0,604
	Elvárt fizetés	0	0	1,281	0,258	1
	Mennyi volt a felvételi pontszámod?	0,007	0,006	1,519	0,218	1,007
	Óvodapedagógus, tanító, gyógypedagógus szak (0)	-0,391	0,587	0,444	0,505	0,676
	Tanár szakos (1) referencia					
	Férfi (0)	1,366	0,558	6,004	0,014	3,921
	Nő (1) referencia					
	Nem érettségizett anya (0)	-21,085	0	.	.	6,96E-10
	Érettségizett anya (1)	0,149	0,523	0,081	0,776	1,16
	Diplomás anya (2) referencia					
	Nem érettségizett apa (0)	-0,086	0,675	0,016	0,899	0,918
	Érettségizett apa (1)	0,265	0,628	0,179	0,672	1,304
	Diplomás apa (2) referencia					
Még nem tudja, bizonytalan (1)	Intercept	2,268	1,802	1,583	0,208	
	A szakmai gyakorlat segítette a pályán való (későbbi) elhelyezkedéssel kapcsolatos döntésemet. (ötfokú skála)	-0,558	0,158	12,393	0	0,573
	Elvárt fizetés	0	0	0,006	0,941	1
	Mennyi volt a felvételi pontszámod?	-0,001	0,003	0,049	0,825	0,999
	Óvodapedagógus, tanító, gyógypedagógus szak (0)	0,06	0,361	0,027	0,869	1,061
	Tanár szakos (1) referencia					
	Férfi (0)	0,675	0,44	2,358	0,125	1,965
	Nő (1) referencia					
	Nem érettségizett anya (0)	0,089	0,502	0,032	0,859	1,093
	Érettségizett anya (1)	0,397	0,39	1,04	0,308	1,488
	Diplomás anya (2) referencia					
	Nem érettségizett apa (0)	-1,112	0,436	6,499	0,011	0,329
	Érettségizett apa (1)	-0,908	0,446	4,143	0,042	0,403
	Diplomás apa (2) referencia					

Forrás: online pedagógushallgatói adatfelvétel, 2021

Referenciaérték: elhelyezkedne pedagógusként (2)

Megjegyzés: az elemszám csökkenését az okozza, hogy aki nem volt gyakorlaton, az nem került bele, illetve az sem, aki nem emlékezett a felvételi pontszámára.

5. táblázat

Regressziómodell. OLS-beclés, függő változó: OKM-telephely átlagos matematika-pontszáma (6. évfolyam) N=2493

Matematika pontszám	Együtthatók	Standard hiba	t	P > t	[95% Konf. Interval]
ossz_nappali	0,0743621	0,0115308	6,45	0	0,051751 0,0969732
peddiak_arany	0,1960344	0,7338617	0,27	0,789	-1,24301 1,635079
hh_hhh_arany100	-1,684605	0,0825329	-20,41	0	-1,846446 -1,522764
ped_nelkul_ossz	-5,945988	2,039159	-2,92	0,004	-9,944618 -1,947358
pedarany_55folott100	-3,3952331	0,1260114	-3,14	0,002	-6,423315 -1,1481347

Régió						
2	-32,33442	6,87817	-4,70	0	-45,82197	-18,84688
3	-33,83133	6,796969	-4,98	0	-47,15965	-20,50301
4	-8,454974	7,046999	-1,20	0,23	-22,27358	5,363634
5	-18,45301	7,154978	-2,58	0,01	-32,48336	-4,422666
6	-25,27656	6,927447	-3,65	0	-38,86074	-11,69239
7	-28,10289	6,793086	-4,14	0	-41,42359	-14,78218
8	-31,3529	6,756037	-4,64	0	-44,60096	-18,10485
Konstans	1516,764	9,342225	162,36	0	1498,445	1535,083

Megjegyzés: Többféle regressziós (OLS) modellt is futtatunk, az alábbi modell bizonyult a legjobbnak magyarázóerejét tekintve. $R^2 = 0,3009$; $F(12, 2480) = 88,95$

Változók magyarázata: Régiók: 1= Budapest (referencia kategória); 2= Pest; 3= Közép-Dunántúl, 4= Nyugat-Dunántúl; 5= Dél-Dunántúl; 6= Észak-Magyarország; 7= Észak-Alföld; 8=Dél-Alföld/Iskolaméret=össz_nappali; diák létszám; fő/egy tanárra jutó tanuló száma=peddiak_arany; fajlagos/hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya=hh_hhh_aranya100; százalék/pedagógusképesítéssel nem rendelkező pedagógus munkakörben foglalkoztatottak száma=ped_nelkul_ossz; fő.

6. táblázat

Szakemberellátottság megyénként (forrás: KIR, 2018/19 tanév)

	1 pedagógusra jutó gyerekek száma	1 konduktorra jutó tanuló száma	1 logopédusra jutó tanuló száma	1 egyéb gyógy-pedagógusra jutó tanuló száma	1 pszichológusra jutó tanuló száma	1 fejlesztőpedagógusra jutó tanuló száma	1 gyógytestnevelőre jutó tanuló száma	1 speciális szakértő/pedagógusra jutó tanuló száma	Szakértő hiány vagy „felesleg”
Bács-Kiskun	8	2877	594	92	748	763	2493	63	-13
Baranya	8	3675	643	90	485	804	6431	61	-21
Békés	8	3839	853	97	794	677	4606	68	21
Borsod-Abaúj-Zemplén	9	6524	900	147	916	985	1631	93	253
Budapest	8	846	268	74	244	341	1369	38	-1278
Csongrád	9	4623	514	86	420	957	1387	56	-66
Fejér	9	1289	449	101	794	737	1719	62	-15
Győr-Moson-Sopron	10	5778	450	109	770	1333	3852	72	60
Hajdú-Bihar	9	10 052	731	146	522	362	2513	75	89
Heves	9	7531	729	145	1027	753	2510	90	102
Jász-Nagykun-Szolnok	9	4075	1056	109	1097	1056	1056	76	70
Komárom-Esztergom	9	4500	489	107	662	625	1324	64	3
Nógrád	9	2710	797	156	1355	645	2710	93	67
Pest	10	3212	577	187	420	516	3426	83	371
Somogy	8	5343	345	82	737	929	792	53	-72
Szabolcs-Szatmár-Bereg	9	15 111	907	216	907	731	2519	115	315
Tolna	8	2191	451	92	590	807	1278	58	-25
Vas	8	4316	360	114	639	3453	17263	73	34
Veszprém	9	2748	589	104	1031	1075	4123	72	44
Zala	8	1852	394	100	712	1323	1544	63	-5
Országosan	9	2366	491	110	506	609	1952	64	-

Felhasznált irodalom

- A közoktatás indikátorrendszere (2019), MTA-KRTRK.
- A pedagógusok munka- és munkaidőterhelése (2009) kutatási beszámoló, szerk: Lannert Judit és Sinka Edit, TÁRKI-TUDOK, https://www.t-tudok.hu/file/tanulmanyok/kutbesz_pedteher.pdf.
- A pedagógusszakma fejlesztésének stratégiája (2004), Oktatáspolitikai Elemzések Központja, OKI.
- Barber, M.–Mourshed, M. (2007): How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top, McKinsey and Company.
- Barber, M.–Mourshed, M.–Chijioke, C. (2010): How the world's most improved school systems keep getting better, McKinsey and Company.
- Council conclusions on European teachers and trainers for the future (2020/C 193/04) and Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. School development and excellent teaching for a great start in life COM/2017/0248 final.
- Csüllög Krisztina–D. Molnár Éva–Lannert Judit (2014): A tanulók matematikai teljesítményét befolyásoló motívumok és stratégiák vizsgálata a 2003-as és 2012-es PISA-mérésekben. In: Hatások és különbségek. Másodelemzések a hazai és nemzetközi tanulói képességmérések eredményei alapján, Oktatási Hivatal, Budapest, http://real.mtak.hu/28317/1/Hatasokeskulonbsegek_DMolnar.pdf.
- Dolton, P.–Marcenaro, O.–Adam, G. (2014): The Efficiency Index. Which education systems deliver the best value for money?, GEMS Education Solution, <http://sro.sussex.ac.uk/id/eprint/63813/1/The%20Efficiency%20Index.pdf>.
- Dolton, P.–Marcenaro, O.–R. de Vries (2018): Global Teacher Status Index. University of Sussex, Varkey Foundation, <https://www.varkeyfoundation.org/media/4790/gts-index-9-11-2018.pdf>.
- Education at a Glance (2020), OECD.
- Ehrenberg, R. G., Brewer, D. J., Gamoran, A., Willms, J. D. (2001): Class size and student achievement, *Psychological Science in the Public Interest*, 2 (May (1)).
- Erők és eredők. A pedagógusok munkaerő-piaci helyzete és szakmai továbbfejlődése: nemzetközi kitekintés és a hazai gyakorlat (2011). Szerk.: Sági Matild, OFI, Budapest.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2020): Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe – 2018/19. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fehér könyv az oktatásról (2013): A foglalkoztathatóságot, a méltányosságot és az alkalmazkodóképességet szolgáló oktatás., Haza és Haladás Közpolitikai Alapítvány.

- Hanushek, E. (2010): The economic value of higher teacher quality, NBER.
- Hanushek, E. A., Rivkin, S. G., Taylor, L. L. (1996): *Aggregation and the estimated effects of school resources*. The Review of Economics and Statistics, 78(4), <http://dx.doi.org/10.2307/2109949>.
- Hanushek, E., Piopiunik, M., Wiederhold S. (2018): *The Value of Smarter Teachers: International Evidence on Teacher Cognitive Skills and Student Performance*, Journal of Human Resources, March.
- Herceg Bálint (2015): Az iskola méretének hatása az iskola hozzáadott értékére, Hétfa, http://hetfa.hu/wp-content/uploads/Hetfa_WP_2015_11_web.pdf_v%C3%A9gleges.pdf.
- Hermann Zoltán (2001): Hatékonysági problémák a közoktatásban, zárótanulmány, <https://ofi.oh.gov.hu/en/hatekonysagi-problema-kozoktatásban-0>.
- Hermann Zoltán (2009a): A falusi kisiskolák és a méretgazdaságossággal összefüggő hatékonyságvesztések, OFI, 2009, <https://ofi.oh.gov.hu/falusi-kisiskolak-es-meretgazdasagossag-osszefuggo-hatekonysagvesztesek>.
- Hermann Zoltán (2009b): A tanítással kapcsolatos felfogás és a tanítási gyakorlat életkor szerinti különbségei nemzetközi összehasonlításban. In: Fazekas Károly (szerk.): Oktatás és foglalkoztatás. MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest. 83–103.
- Hermann Zoltán–Imre Anna–Kádárné Fülöp Judit–Nagy Mária–Sági Matild–Varga Júlia (2009): Pedagógusok. Az oktatás kulcsszereplői. In: TALIS, Összefoglaló jelentés az OECD nemzetközi tanárkutatás első eredményeiről, OFI.
- Harkányi Ádám Máté–Hosznayk András–Veres Edit (2009): Diplomás pályakövetés 2018. Oktatási Hivatal, https://www.felvi.hu/felsooktatasi-muhely/dpr/kiadvanyok/dpr_gyorsjelentés_2018.
- JRC Technical Report (2015): Patrícia Costa and Luísa Araújo: Teacher costs, European Commission, <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC98718/kjna27670enn.pdf>.
- Katsarova, Ivana (2020): Teaching careers in the EU, European Parliamentary Research Service.
- Key Data on Teachers and School Leaders (2013), Eurydice Report, European Commission.
- Lannert Judit (2010): A magyar pedagógusok munkaterhelése. In: Társadalmi riport, szerk.: Kolosi Tamás és Tóth István György, TÁRKI, http://www.tarsadalomkutatas.hu/kkk.php?TPUBL-A-929/publikaciok/tpubl_a_929.pdf.
- Lannert Judit (2012): TÁRKI-közvéleménykutatás az oktatás területén a lakosság és a pedagógusok körében (A 2012 decemberében végzett adatfelvétel elemzése), <https://docplayer.hu/4991685-Tarki-hazaesgha-az-oktatás-területén-a-lakosság-es-a-pedagógusok-körében-a-2012-decemberében-vegzett-adatfelvetel-elemzese.html>.
- Lannert Judit (2017): Kábítószerhasználat a szegregátumban élő általános iskolás gyerekek körében, vezetői összefoglaló, T-TUDOK, https://www.t-tudok.hu/files/2/vezetoioszefoglalodrog_korr.pdf.
- Liebowitz, D.–González, P.–Hooge, E.–Lima, G. (2018): OECD Reviews of School Resources: Portugal 2018, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264308411-en>.

Matthews, P.– Klaver, E.– Lannert, J.– G. Ó Conluain, – Ventura, A. (2009): Policy Measures Implemented in the First Cycle of Compulsory Education in Portugal: International Evaluation for the Ministry of Education, Office for Education Statistics and Planning, Ministry of Education, Portugal.

OECD (2019), TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, TALIS, OECD Publishing, Paris,
<https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.

OH (2013): Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez. Az emberi erőforrások minisztere által 2013. november 19-én elfogadott általános tájékoztató anyag második, javított változata,
https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_a_pedagogusok_minositesi_rendszereben_6.pdf.

Paniagua, A.–Sánchez-Martí, A. (2018): Early career teachers: Pioneers triggering innovation or compliant professionals? OECD OECD Education Working Paper No. 190,
[https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2018\)26&docLanguage=En](https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2018)26&docLanguage=En).

Pedagógus2010 (2010) Pedagógusok időmérleg vizsgálata, TÁRKI-TUDOK,
<https://www.t-tudok.hu/?/oktataskutatas/pedagogusok/pedagogus-2010-kutatas/>.

PISA in Focus (2012) Does Performance-Based Pay Improve Teaching? May OECD.

Szárny és teher (2009), Bölcsék Tanácsa Alapítvány.

TALIS 2018 (2019): Összefoglaló jelentés, Oktatási Hivatal,
https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/talis/TALIS_jelentes_2018.pdf.

Teacher matters (2005) Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, OECD,
<https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>.

Teaching careers in the EU (2020), European Parliamentary Research Service.

Training and Education Monitor (2018), European Commission.

Varga Júlia (2007): Kiből lesz ma tanár? A tanári pálya választásának empirikus elemzése.
 In: Közgazdasági Szemle, LIV. évf., július–augusztus.

Varga Júlia (2013): A közalkalmazotti béremelés hatása a tanárok pályaelhagyási döntéseire, Közgazdasági Szemle.

Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért (2008): Szerk.: Fazekas Károly–Köllő János–Varga Júlia, ECOSTAT, Budapest,
<https://mek.oszk.hu/08200/08222/08222.pdf>.



Felhasznált adatbázisok

Bértarifa felvétel, KSH
Diplomás pályakövető rendszer adatbázisa, OH
KIR STAT, OH
Online adatfelvétel a pedagógushallgatók körében, 2021
Online adatfelvétel a köznevelési intézmények vezetői körében, 2021
Online adatfelvétel a köznevelési intézmények pedagógusai körében, 2021
Országos Kompetenciamérés Adatbázisa, OH

A kutatás során elkészült háttér tanul- mányok

Sugár András: Pedagógus szakmában dolgozó munkavállalók jellemzése statisztikai adatok alapján
Holb Éva: Pedagógus és egyéb szakember szükséglet a KIR adatok tükrében
Lannert Judit: A köznevelési intézmények vezetői és pedagógusai körében folytatott online kérdőíves vizsgálat háttérelmezése
Lannert Judit: Pedagógushallgatók pályára állási motivációi a hallgatói online kérdőíves vizsgálat alapján
Lannert Judit: A köznevelési intézmények vezetői és pedagógusai körében folytatott interjúk háttérelmezése

A háttér tanulmányok elérhetőek elektronikusan a T-TUDOK honlapján.



T-TUDOK

Tudásmenedzsment és Oktatáskutató
Központ Zrt.

