

HORVÁTH SZILÁRD¹**Megtérülhet-e az oktatásba fektetett pénz a pedagógusok motiváltsága nélkül?**

Az OECD államok közül nem sok ország fordít kevesebbet hazánknál oktatásra. Az általunk költött összeg így is tetemes, 2013-ban a GDP 3,93%-át, 2014-ben már a GDP 4,3%-át fordította a kormányzat oktatás finanszírozására. Azzal azonban, hogy az oktatásra százmilliárdokkal költünk többet, nem következik, hogy az oktatás színvonala is javul. A 2015. évi PISA-felmérések is ezt a tényt támasztják alá, hiszem a vártnál rosszabbul szerepeltek a magyar diákok. Az elmúlt évtized kutatási eredményeiből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a sikeres oktatási rendszerek egyik kulcsa maga a pedagógus. Ezért fontos, hogy megkezdődött a pedagógus társadalom HR-ének reformja. Vajon jó irányba halad? Megfelelő-e a pedagógus-előmeneteli rendszer; a minősítések valóban képesek az adott pedagógus pedagógiai munkáját értékelni?

1. A magyar köznevelés minősége és minőségének, eredményességének mérése

Az oktatás és képzés minősége az Európai Unió minden tagállamában politikai jelentőségű kérdés. A magas szintű tudás, a képességek és készségek fejlesztése nélkülözhetetlen alapfeltétele az aktív állampolgári életnek, a foglalkoztatásnak és a társadalmi összetartó erőnek. Az Európai Közösség a minőségi oktatás fejlesztéséhez úgy járul hozzá, hogy ösztönzi a tagállamok közötti együttműködést, és – amennyiben szükséges – támogatja tevékenységüket (Szemere, 2009).

Az emberierőforrás-fejlettség egyik legmeghatározóbb tényezője az emberek iskolázottsága. A magyar népesség iskolázottsága a különböző kutatások alapján nem kedvező (Polónyi, 2016).

Magyarország mind az IEA, mind pedig az OECD által folytatott nemzetközi mérésekben részt vesz, 2001-ben pedig sor került egy saját mérési rendszer bevezetésére is. Míg a nemzetközi mérések rendszerszintű jelzéseket adnak az oktatásról, s országok közötti összehasonlításra is alkalmasak, addig az egyes országok méréseinek, így az Országos kompetenciamérésnek (OKM) is elsődleges célja, hogy az iskolák (matematika és szövegértés terén tanúsított) eredményességéről a többi iskolával összevetve szolgáltatson minél árnyaltabb képet (Bander et al., 2015).

¹ doktorandusz; Kaposvári Egyetem, Gazdálkodás- és Szervezéstudományok Doktori Iskola; hszilard79@gmail.com

Az OECD egyik legnagyobb hatású nemzetközi programja a PISA néven ismert nemzetközi tanulói teljesítménymérés (Programme for International Student Assessment) szinte forradalmasította az oktatásról való tudásunkat. Ez a vizsgálat a mai napig egyedülálló módon teszi lehetővé számunkra, hogy időben és térben is összehasonlító elemzéseket tudjunk végezni a világ oktatási rendszereiről. Napjainkra valódi nagyiparrá vált ez a terület. Már a kezdetekben is 32 ország több mint 250 ezer tanulójának teljesítményét mérték három területen (matematika, szövegértés és természettudomány), napjainkra pedig már 510 ezer tanuló tölti ki a tesztek a világ 65 országában, és már nem csak a matematika, szövegértés és természettudomány területeken, de a digitális szövegértés, problémamegoldás és pénzügyi ismeretek területeken is (Lannert, 2015). A PISA-felmérés nem egyfajta országok közötti versenyt fémjelez, hanem a különböző oktatási rendszerek hatékonyságát mutatja. Az értékelés szerint teljes mértékben lehetetlen leképezni más ország/országok oktatási rendszerét a hagyományok különbözősége, az eltérő földrajzi, gazdasági, társadalmi viszonyok miatt, de példaértékűek lehetnek egyes területek, s az onnan származó tapasztalatokat a saját rendszer kialakításánál érdemes figyelembe venni. Leginkább az egyes országok saját rendszerének hatékonysága vizsgálható a sorozatos mérések eredményeivel (OECD, PISA, 2012).

A 2015-ös PISA szövegértés feladatok alapján hazánk a 35 OECD állam rangsorában a 30. helyen szerepel. Hasonlóan gyenge eredményeket értek el a tanulók a matematika kompetenciaterületén is, ahol a 477 pont a 28. hely megszerzéséhez volt elegendő. Hasonlóan a matematikához természettudományi tudományterületen a 28. helyen végzett Magyarország (OECD PISA, 2015). Ezek az eredmények sokkolták a közvéleményt, hiszen az elmúlt években nem csupán kisebb-nagyobb módosítás következett be, de a közoktatás teljes újragondolásra történt meg a 2011. évi CXCV.² törvény megalkotásával és folyamatos bevezetésével. Ez alapján jogosnak tűnt az az elvárás, hogy a diákok teljesítménye javuló pályára álljon.

2. A köznevelés finanszírozottságának igénye

Az oktatási szektor költségeinek nagy részét a világ legtöbb országában az állam fedezi. Az állam ezáltal kétféle funkciót tölt be: egyrészt megpróbálja befolyásolni az egyéni és vállalati beruházási döntéseket, másrészt munkáltatóként is aktívan részt vesz a munkaerőpiacon. Az állam oktatási befektetéseinek pénzbeli motivációja, megtérülése: az egyének által befizetett

² https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV [2017.01.25.]

adók és illetékek. Az állami szerepvállalás mellett szól az is, hogy az oktatás nem magánjóság, azaz nemcsak a benne résztvevőnek hoz hasznot, hanem kvázi közjóságról beszélhetünk, mert externális hozamokkal is jár (Mincer, Polachek, 1974).

Az állam érdekei és a családi érdekek sok tekintetben azonosak. Az államnak érdeke, hogy a társadalomnak minél több tagja legyen alkalmas és képes a boldogulásra. Az egyén sikeressége egyben garancia az állam sikerességére. Az állam érdekei és a családok érdekei annál inkább egybeesnek, minél szélesebb a támogatottsága azoknak a céloknak, amelyeket az állam megfogalmaz. Fordítva még szemléletesebb a kép: annál nagyobb a lehetőség a családi érdekek és az állam által megfogalmazott érdekek összeütközésének, minél szűkebb társadalmi közösség céljainak megvalósítását tűzi maga elé az állam (Szűdi, 2014).

Sok esetben laikusok és szakemberek is a magyar oktatás alulfinanszírozottságával magyarázzák az elkeserítő eredményeket. A 2012-es PISA-jelentés szerint az OECD-országok egyértelműen többet költenek az oktatásra mostanában, mint 10 évvel ezelőtt. A gazdagabb országok nyilvánvalóan többet, a szegényebbek pedig kevesebbet, és ez a különbség a teszteredményeken is meglátszott: azok az országok, amelyek többet költöttek az oktatásra, átlagosan 81 ponttal jobb eredményt értek el a PISA-teszten (OECD PISA, 2012).

A GDP arányában az egy tanulóra eső oktatási költségek viszont jelzik, hogy az elvonások a közoktatás egyes elemeit nem egyformán sújtják. A közoktatási kiadások 2005-től fokozatosan visszaestek, így az egy diákra jutó kiadások is, míg az alapfokú képzésben a tanulólétszám drasztikus fogyásánál kisebb mértékben csökkentek a kiadások (Hermann, Varga, 2011). A magyar oktatásirányításban 2010-től kezdődően jelentős átalakulási folyamat indult meg, melynek két központi elemét az iskolafenntartás és -finanszírozás képezi (Szabó, Fehérvári, 2013).

3. A közoktatás megtérülése

„Azokban a társadalmakban, ahol a tudás az egyik legfontosabb termelési tényező, a foglalkoztatottságot alapvetően az jellemzi, hogy az igény a magasan kvalifikált munkaerő iránt növekszik. A szakképzett és tanult szakemberek keresettebbé válnak” (Lakatos, 2005, p. 36). Varga (1998) bizonyította, hogy a felsőfokú végzettség jövedelemhozadéka minden országcsoport esetén jóval meghaladja a középfokú végzettség hozadékát. Magyarország mind a középfokú, mind a felsőfokú végzettség tekintetében igen magas jövedelemhozadékkal jellemezhető.

Nem szabad megfélemedkeznünk az oktatás externális hatásairól, melyeket Varga (1998, pp. 35–36) az alábbiak szerint foglal össze:

- Az oktatás révén a demokratikus intézmények működtetése hatékonyabbá válik, mivel az állampolgárok tájékozottabbak.
- Az oktatás következtében nő a technikai változásokhoz való alkalmazkodás képessége is.
- Az oktatás révén iskolázottabb embereknek kedvezőbbé válnak a munkaerőpiaci kilátásaik is, ezáltal csökkenhet a bűnözés.
- Az iskolázottság növekedésével csökken a munkanélküliség valószínűsége, javulnak az életkilátások, ezáltal csökkennek a szociális és a munkanélküliséggel kapcsolatos kompenzációs állami kiadások, egészségügyi ráfordítások.
- A magasabb végzettségű közösségekben gyakoribbak az önkéntes szolgáltatások, ezáltal megnő a közösségileg előállított közszolgáltatások értéke is.

Az államnak fontos feladata, hogy az oktatást úgy szervezze, hogy az oktatási rendszerből kikerülő munkavállalók végzettsége mennyiségi és minőségi szempontból összhangban legyen a munkaerőpiaci igényekkel. A közoktatás szempontjából ez leginkább közvetlenül a szakképzésre vonatkozik. Az államnak feladata mérni, hogy a munkaerőpiacon milyen igények lépnek fel, illetve milyen szakmák esetén jelentkezik a túlképzés (Köllő, 2008).

4. A pedagógus mint a minőség kulcsa

Lannert (2015) állítja, hogy az osztályméret és az országok teljesítménye között sincs összefüggés, hiszen a pedagógus felkészültsége az, ami számít. A digitális világ pedig más tananyagot és óraszervezést igényel. Az eredményesebb országok nem új tantárgyak bevezetésével és a tananyag növelésével érnek el eredményt, hanem éppen fordítva, kevesebbet, de mélyebben tanítanak.

A külföldi szakemberek véleményével összecseng Sólyom László korábbi köztársasági elnök által felkért Bölcsék Tanácsának álláspontja, amelyet a *Szárny és teher* című tanulmánykötet tartalmaz, mely szerint az oktatás sikerének a kulcsa a megbecsült, motivált, kiváló pedagógus. A pályájáért és tárgyáért lelkesedő pedagógus csodákra képes (Szárny, 2009).

Kutatások bizonyítják, hogy a tanulói eredményesség alakulásában a magyar iskolákban is jelentős súllyal esik latba a tanár munkája, szakmai, pedagógiai felkészültsége, valamint

megfelelő motiváltsága. A tanári tényező, a tanárok által termelt hozzáadott érték fontosságát valamennyi megkérdezett súlyozta, ugyanakkor a tanítás színvonalának növelése kapcsán számoltak be a legtöbb nehézségről is (Bander, et al., 2015).

Ezek ismeretében nem kérdés a pedagóguspálya fontossága, a megfelelő pedagógusok képzése, bérezése és motiválása. A kormányzat – az intézmények állami kézbe vételén túlmenően nem kevés pénzt áldozva – kifejlesztette és bevezette a pedagógus-előmeneteli rendszert, amely 2013 szeptemberétől folyamatosan került bevezetésre.

5. A pedagógus életpályamodell szükségessége

A pedagógushivatásról szóló nemzetközi csúcstalálkozó számára készült háttérelmzés (OECD, 2011) szerint a pedagógushivatás négy területére vonatkozó reformok eredményezik leginkább az oktatási rendszer egészének megerősítését:

- (1) a pedagógusképzésbe való bekerülés folyamata és a pedagógusképzés minősége,
- (2) a pedagógusok szakmai továbbfejlődésének rendszere,
- (3) a pedagógiai munka minőségének értékelése, az erről való visszacsatolás, a pedagógus továbbfejlődési lehetőségeinek és a karrierútnak a minőségértékeléssel való kapcsolata, valamint
- (4) a pedagógusok adott reform iránti elkötelezettsége.

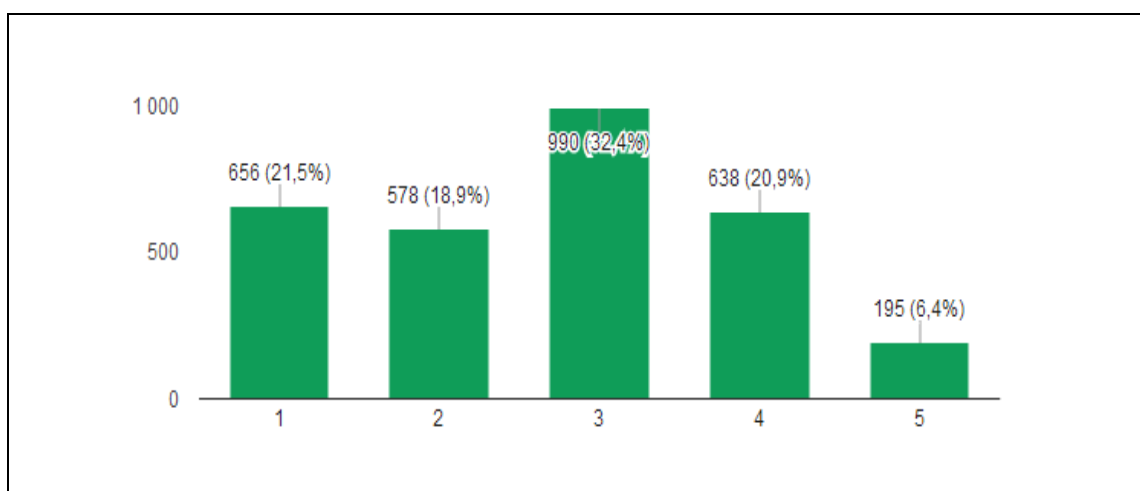
A hazai pedagógusminősítési rendszer kidolgozását a nemzetközi tapasztalatok feltáró vizsgálata előzte meg, amelynek alapvető célja tíz ország (Anglia, Finnország, Franciaország, Hollandia, Németország, Olaszország, Románia, Spanyolország, Svédország és az Amerikai Egyesült Államok) gyakorlatának és tapasztalatainak összevetése volt, amely alapján ki lehetett dolgozni a magyar köznevelés és pedagógiai kultúra számára leginkább célravezető minősítési sztemdeket (Falus, 2011).

Az életpályamodell bevezetését követően a pedagógusok sokasága mozdult meg: új képzettségeket szerzett, valamelyest változtatott tevékenységének struktúráján, hangsúlyokat helyezett át – felkészítette magát a változásra, vagy már meg is tette az első lépéseket e felé (Sági, 2015).

6. A pedagógus életpályamodell a pedagógusok szemével

A pedagógus életpályamodell és a vele járó minősítő eljárások bevezetésre kerültek, sőt kisebb módosításoktól eltekintve kiforrottnak tekintik azt. A médiából azt halljuk, hogy sikertörténet; a hétköznapi polgár irigykedve tekint a pedagógusokra a jelentős fizetésemelkedések miatt. Ezek alapján próbáltam felmérni azt, hogy maguk a pedagógusok hogyan vélekednek az új előmeneteli rendszerről, hogyan élik meg azt. Beváltotta-e a hozzá fűzött reményeket, alkalmas-e arra, hogy motiválja a pedagógusokat, és elősegítse a minőségi pedagógiai munkát? Online anonim és önkéntesen kitöltendő kérdőívet juttattam el a Közoktatási Információs Rendszerben (KIR) fellelhető intézményvezetőknek. 2017 májusáig több mint 3050 pedagógus töltötte ki a kérdőívet. Törekedtem arra, hogy rövid időráfordítással minél több információhoz jussak. A kérdőív 34 kérdést tartalmaz, melyek között a pedagógus-életpályamodell megfelelőségére, a minősítésekre és vele járó többletmunkákra, néhány konkrét, korábban felvetődött, problémásnak ítélt kérdésre kérdeztem rá. Az űrlap végén kaptak helyet a demográfiai adatok, valamint néhány releváns kérdés, mint a pedagógust foglalkoztató intézmény típusa. A válaszok és összefüggéseik értékelése folyamatban van, de a válaszokat alapul véve bátran kijelenthető, hogy a pedagógusok jelentős hányada szerint nem nevezhető sikertörténetnek az életpályamodell bevezetése, a minősítések megélése.

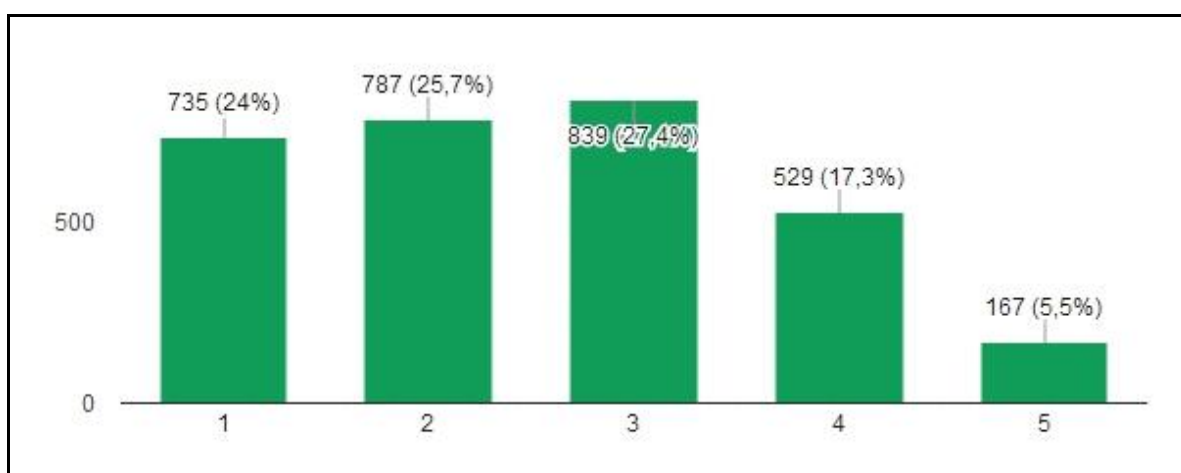
Az 1. ábra szemlélteti, hogy a kérdőívet kitöltő pedagógusok hogyan vélekednek az életpályamodellről összességében. Az 1-es érték jelzi azokat, akik *egyáltalán nem*, míg az 5-ös azokat, akik *nagyon megfelelőnek* tartják.



1. ábra. Összességében mennyire tartja megfelelőnek az életpályamodellt?

Az 1. ábra vízszintes tengelye mutatja a pedagógusok által adott értékeléseket, míg a függőleges tengely a válaszadók számát szemlélteti. Jól látszik, hogy körülbelül háromszor annyian értékelik elégtelenre az életpályamodellt, mint jelesre; a többi, nagyjából 2000 vélemény, a többi érték között oszlik meg. A válaszadók közel harmada adott közepes értékelést. Ezt a közepes minősítést támasztja alá a kérdésekre kapott osztályzatok átlaga, ami 2,71, a szórás pedig 1,19.

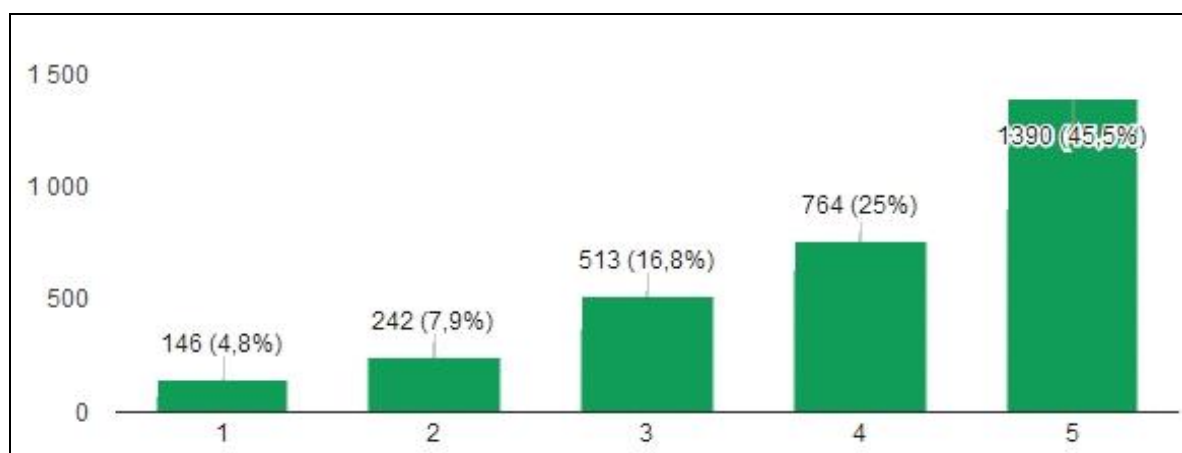
Arra a kérdésre, hogy mennyire tartja megfelelőnek a magasabb kategóriába való lépéskor kapott fizetésemelés mértékét, az alábbi válaszokat kaptam: 1: *egyáltalán nem tartja megfelelőnek*, 5: *nagyon megfelelőnek tartja*.



2. ábra. Mennyire tartja megfelelőnek a magasabb kategóriába való lépéskor kapott fizetésemelés mértékét?

A 2. ábra egyértelműen azt mutatja, hogy a pedagógusok nincsenek megelégedve a magasabb kategóriákba lépéskor kapott fizetésemelés mértékével: a kérdésre kapott válaszok átlaga 2,54, a szórás pedig 1,18.

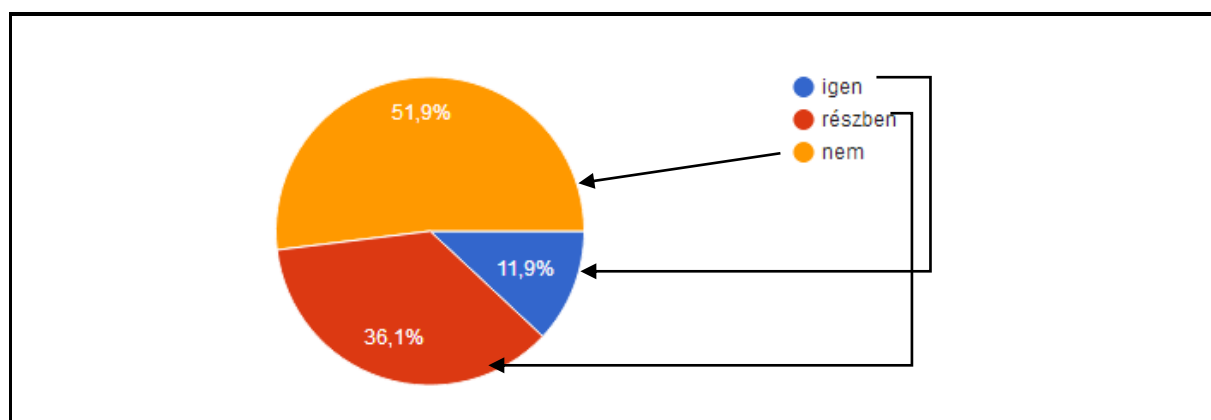
Arra a kérdésre, hogy mennyire érzi megterhelőnek a minősítéssel járó többletfeladatokat (1: *egyáltalán nem tartja megterhelőnek*, 5: *nagyon megterhelőnek tartja*), a következő megoszlásban érkeztek válaszok:



3. ábra. Mennyire érzi megterhelőnek a minősítéssel járó többletfeladatokat?

A 3. ábra jól mutatja, hogy a válaszadó pedagógusoknak nagyon nagy többletmunkát és megterhelést jelent a minősítő eljárásra való készülés, és maga a minősítő eljáráson való részvétel. Itt az átlag négyhez közeli: 3,9; a szórás pedig 1,17.

A kérdőívnek arra a kérdésére, hogy a pedagógus véleménye szerint van-e visszatartó ereje az életpályamodellnek arra nézve, hogy a pályán lévő pedagógus ne hagyja ott a pályát, a következő válaszokat kaptam:



4. ábra. Véleménye szerint van-e visszatartó ereje az életpályamodellnek arra nézve, hogy a pályán lévő pedagógus ne hagyja ott a pályát?

A 4. ábra jól szemlélteti, hogy a pedagógusok úgy vélik, hogy az életpályamodellnek nem megfelelő a visszatartó ereje, arra vonatkozóan, hogy a pedagógusok ne hagyják ott a pályát. A válaszadók több mint fele mondta azt, hogy nincs visszatartó ereje, 36% -uk vélekedik úgy, hogy részben, ez feltételezhetően a bérek emelkedése miatt van így, és csupán megközelítőleg 9% vélekedik úgy, hogy az életpályamodell valóban pályán tartja a pedagógusokat.

7. Következtetések

A kérdőív néhány kérdésre adott válaszát megvizsgálva levonható az a következtetés, hogy a pedagógusok jelentős hányada nem feltétlenül éli meg sikertörténetként az előmeneteli rendszer bevezetését. Nem, vagy csak kis mértékben motiválja a pedagógusokat, túl soknak érzik azt a munkát, melyet végezniük kell annak érdekében, hogy magasabb fokozatba tartozzanak. A magasabb fokozatért járó többletjövedelmet pedig kevésnek tartják, így nem a feltétlen cél a magasabb kategória, sokkal inkább teher. A másik probléma, hogy nem sikerült az életpályamodell bevezetésével elérni azt, hogy a pályán tartsa a pedagógusokat: a hiányszakosok, mint matematika, fizika, informatika és nyelvszakosok, a munkaerőpiac más területén magasabb bérért nem keresnek más munkát. Jól érzékelhető a pedagógusok reform iránti elkötelezettségének hiánya. Mindenképpen szükségesnek látom az előmeneteli rendszer átgondolását, hiszen az eredmények tükrében jól látszik, hogy nem érte el célját, így nem is várható el, hogy a belefektetett többletpénz a diákok teljesítményében jelentkezzen, majd később megtérüljön.

BIBLIOGRÁFIA

- Csermely Péter [et al.] (2009): *Szárny és teher : A magyar oktatás helyzetének elemzése.* [online] <http://mek.oszk.hu/07900/07999/pdf/szarny-teher-oktatas-hatteranyag.pdf> [2016. december 2.]
- Falus, I. (2011). *Tanári pályaalakalmasság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés.* Eger: Eszterházy Károly Főiskola.
- Hermann, Z. – Varga, J. (2011). *A közoktatás finanszírozása. In: Jelentés a közoktatásról 2010.* Budapest: OFI.
- Köllő J. (2008). Foglalkoztatáspolitikai eszközök az oktatási reformok előmozdítására. In: Fazekas, K. – Köllő, J. – Varga, J. (Ed.), *Zöld Könyv: A magyar közoktatás megújításáért.* (pp. 259 – 271). Budapest: ECOSTAT.
- Lakatos, Gy. (2005). *Az emberi tőke. Az önismeret gazdaságtana.* Budapest: Balassi Kiadó.
- Lannert, J. (2015). A PISA adatok használata és értelmezése, *Educatio*, 24. évf. 2. sz. pp.18–29.
- Mincer, J. – Polachek, S. (1974). Family Investments in Human Capital: Earnings of Women. *The Journal of Political Economy*, 82. évf. 2. szám pp. S76–S108. DOI: [10.1086/260293](https://doi.org/10.1086/260293)

- OECD PISA (2012). *Results in Focus - What 15 year olds know and what they can do with what they know* – OECD [online] <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf> [2017. március 02]
- OECD PISA (2015). *Results in Focus* [online] <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf> [2017. február 17] DOI: 10.1787/aa9237e6-en
- Polónyi, I (2016). A hazai emberi erőforrások ma és holnap, *Educatio*, 25. évf. 4. sz. pp 481–495.
- Sági, M. (2015). Pedagógus karrierminták, *Educatio*, 24. évf. 1. sz. pp. 83–97.
- Schleicher, A. (2011): *Building a High-Quality Teaching Profession*. OECD Publishing, Paris. [online] http://www.pages/files/uploads/teachers_econometrica.pdf. [2015.január.15.] DOI: 10.1787/9789264113046-en
- Szabó, Z. A. – Fehérvári, A. (2013). A közoktatás Fenntartói és finanszírozási változásai a jogszabályok tükrében (2010-2013) *Új Pedagógiai szemle*, 63. évf. 9–10. sz. pp. 51–73.
- Szemere, P. (2009). *A minőség tizenhat mutatója*, [online] <http://ofi.hu/minoseg-tizenhat-mutatoja> [2016. július.10.]
- Szemerszki, M. (Ed) (2015). *Eredményesség az oktatásban Dimenziók és megközelítések*, Budapest: OFI.
- Szüdi, J. (2014). Az oktatás az állam szolgálatában, *Esély*, 25. évf. 6. sz. pp 39–63.
- Varga, J. (1998). *Oktatás – gazdaságtan*. Budapest: Közgazdasági Szemle Alapítvány.

HORVÁTH, SZILÁRD

CAN THE MONEY INVESTED IN EDUCATION BE RETURNED WITHOUT THE MOTIVATION OF TEACHERS?

This study outlines the current state and norms of the Hungarian public education in the light of the results of the latest PISA surveys. It highlights that Hungarian students are considerably behind in all aspects of the subject areas, which means that their knowledge in mathematics, reading comprehension and scientific studies needs to catch up with the average level of other OECD member countries. This review also examines the financial support of the Hungarian public education and reveals that not only is the standard of public education considerably lower in Hungary, but it is also underfinanced compared to other OECD countries.

A number of earlier studies have emphasised that the quality of education depends predominantly on the performance of the individual teachers and not on class size, number of lessons or on how well the classroom is equipped. The motivation of teachers is therefore vitally important, however, the previous wage schedule for public sector employees is inadequate for this purpose. One of the main objectives of the Act CXC of 2011 on Public Education is to implement a new career model and promotion system for teachers, which has fundamentally reformed HR in the area of pedagogy.