

TANULMÁNYOK

DOI: 10.17165/TP.2016.3-4.1

BERTALAN PÉTER TAMÁS¹ – HORVÁTH SZILÁRD²**Miért volt szükség a köznevelés HR-ének reformjára?**

Magyarországon az oktatás teljes megreformálása zajlik. Új intézménytípusok, képzések jelennek meg. Átdolgozásra kerül a nemzeti alaptanterv. Jelentős lépés volt az intézmények állami kézbevétele, a tanfelügyeleti rendszer és a Pedagógus életpályamodell bevezetése. A tanulmány az életpályamodell bevezetésének szükségességét tárgyalja pro és kontra. A köznevelés helyzetének bemutatásán keresztül bizonyosságot nyer, hogy lépni kellett „a funkcionális analfabetizmus” elkerülése érdekében. Hiszen nemcsak az OECD államokhoz képest nő a lemaradásunk, hanem saját korábbi teljesítményünkhöz is. Párhuzamba állítja a pedagógus életpályamodellt a versenyszférában jól működő teljesítményberezéssel. Néhány mondatban bemutatásra kerülnek az életpályamodell kategóriái, és az, hogy hogyan érheti el azt a pedagógus.

1. A köznevelésről néhány gondolat

Folyamatosan azt halljuk és hallatjuk, hogy az informatika milyen gyorsan változik. Ha körül nézünk mindennapjainkban, nemcsak az informatika, hanem ez egész világ is felgyorsult. Naponta ismerkedünk meg új technikai eszközökkel, technológiákkal. Ahhoz, hogy ezt a versenyt fel tudjuk venni, az oktatásnak is alkalmazkodnia kell a mindennapokhoz és időről időre meg kell újulnia.

A rendszerváltás előtti időszak elvetélt, félbemaradt oktatásügyi reformtörekvései, valamint az 1989 óta végbemenő átalakulási folyamat korrekciós próbálkozásai egyaránt bizonyítják, hogy olyan egységes koncepció még nem született, amely a nemzedék sorsát lényegesen meghatározó intézményrendszer távlati átalakításának olyan lehetőségét kínálta és kínálja, amely megfelel a társadalom mindenkori igényeinek. Az eltelt évek alatt nemhogy szinten tartás, inkább sok esetben hanyatlás volt megfigyelhető.

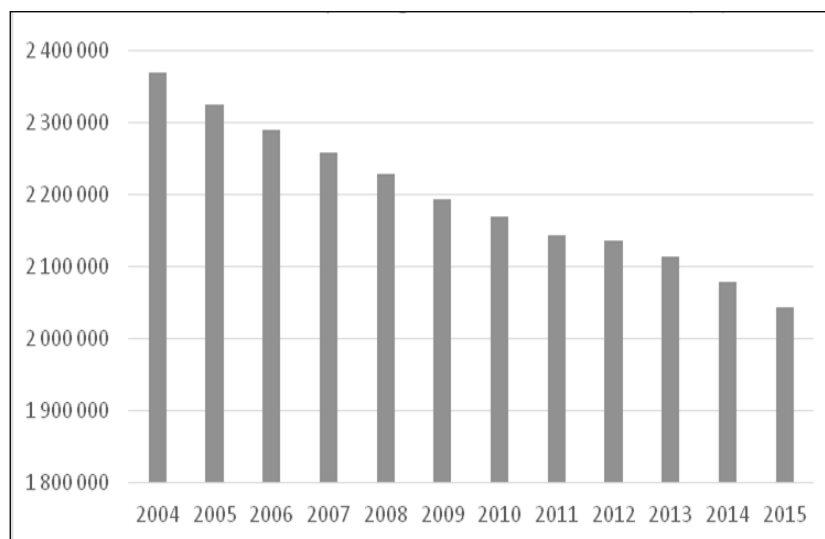
A nemzetközi PISA felmérések is jól mutatták, hogy az oktatás színvonala folyamatosan romlik. A külső szemlélő számára úgy tűnik, hogy az utóbbi 25 évben az oktatásügy állandó

¹ habilitált egyetemi docens, Kaposvári Egyetem, bertalan.peter@ke.hu

² doktorandusz, Kaposvári Egyetem Gazdálkodás és Szervezéstudományok Doktori Iskola, hszilard79@gmail.com

forrongásban van, mivel meg akar felelni a „piac” kihívásainak, valamint fontos a modern nyugat-európai HR-trendeknek megfelelően életpályamodell bevezetése az oktatási intézményekben.

Hazánkban és a világ számtalan országában minden állampolgár érintett közvetlenül vagy közvetetten a köznevelés valamely szintjében, legyen az óvoda, általános iskola vagy középiskola. Ha nem tanul vagy tanít a köznevelésben, családjában biztosan fellelhető olyan személy, aki óvodába jár, tanul, vagy a köznevelésben dolgozik. Nem szabad elfelejteni, hogy egy országos szintű intézményrendszerrel, sőt rendszerekkel, a társadalom egy jelentős részéről van szó, amikor a köznevelésben részt vevőket említjük. Ezért is társadalmi fontosságú az a kérdés, hogy merre tart a közoktatás hajója.



1. ábra. Az iskoláskorú népesség alakulása

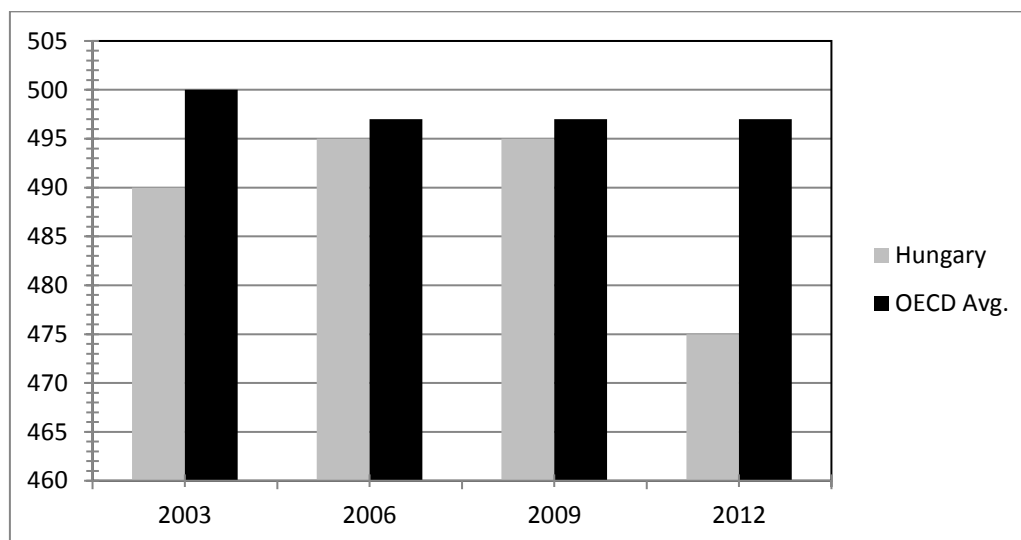
Forrás: KSH

Az 1. ábrán jól látható, hogy az iskoláskorú népesség folyamatos fogyást mutat, de még mindig a lakosság egy ötöde a köznevelésben résztvevők csoportjába tartozik. Szeretjük hangsúlyozni, hogy a magyar oktatás színvonala kimagasló, világelső vagyunk sok tudományban, számtalan találmányt adtunk a világnak. De vajon sikerült-e azt a színvonalat napjainkra is megőrizni?

Az OECD által 1996 és 1999 között végzett széleskörű nemzetközi tudásszint-felmérésben, amely 14 hatékonysági mutató alapján született, hazánk egyik mutató tekintetében sem került be a legjobb eredményeket felmutató első országcsoportba, három indexe viszont az utolsó országcsoportban szerepel. A magyar középiskolai tanulók matematikában a 14.; a természettudományokban a 18. helyen végeztek 21 ország közül. A hazai oktatás színvonalának alacsony

szintjét jelzi, hogy a legújabb vizsgálatok szerint a 15–64 éves korú lakosságot tekintve a szövegértési készségét illetően a 18. helyet foglalja el. A mérési eredmények alapján az utolsó helyre került magyar felnőttek közül a felsőfokú végzettséggel rendelkezők teljesítménye nagyjából a többi ország középfokú népessége szintjének felel meg. További probléma, ahogy Balázs (2012) fogalmazott, az oktatási rendszerünk egyelőre nem képes kiegyenlíteni a szociális hátrányban lévő tanulók lemaradását, nem képes megteremteni az esélyegyenlőséget.

A nemzetközi PISA felmérések jól mutatják, hogy az oktatás színvonala folyamatosan romlik. 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 2012-es PISA szövegértés-feladatok alapján hazánk a 34 OECD állam rangsorában a 30. helyen szerepel. A 2012-es és az azt megelőző matematika-eredményeket a 2. ábra szemlélteti.



2. ábra. PISA-eredmények matematikából

Forrás: PISA 2012 összefoglaló jelentés³

Jól látható, hogy nemcsak a nemzetközi mezőnyben maradtunk le, hanem önmagunkhoz mért teljesítményünk is jelentősen romlott az elmúlt időszakban.

³ http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/pisa2012_osszefoglalo_jelentes.pdf [2016.09.21.]

Magyarországon 2010 óta nőtt a korai iskolaelhagyók aránya, szemben az uniós szinten tapasztalható trenddel. 2013-ban a korai iskolaelhagyók aránya elérte a 11,8 %-ot, ezáltal még messzebbre került a 10 %-os nemzeti célkitűzéstől. Különösen magas a korai iskolaelhagyók aránya a szakképzésben részt vevők (30 %), a kevésbé fejlett régiókban élők és a romák (82%) (KSH, 2012/2013) körében. A tanárok nincsenek felkészítve arra, hogy megfelelő támogatást nyújtsanak a gyengén teljesítőknek és a potenciális korai iskolaelhagyóknak; a gyengén teljesítő iskolák pedig nincsenek arra kötelezve, hogy lépéseket tegyenek eredményeik javítására.

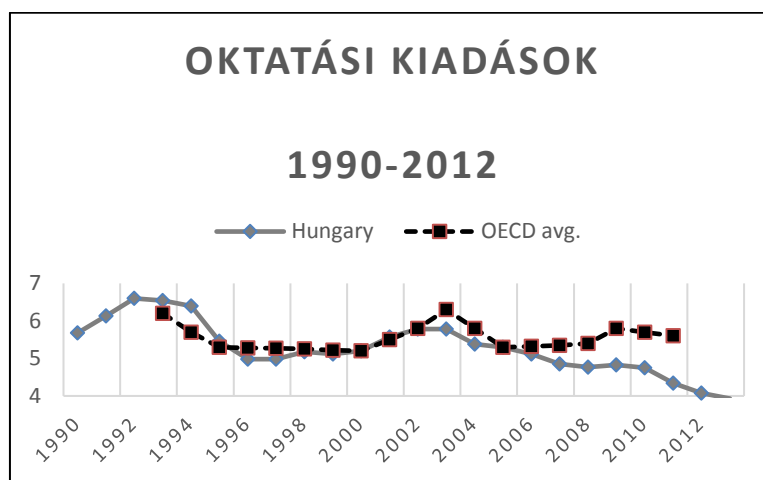
Ahhoz, hogy valaki korunkban sikert érjen el, folytonos tanulásra van szükség, mivel a tanulás tudást szül, a tudás és a tehetség vonzza az ötleteket. A munkahelyeknek jó szakembergárdára van szükségük, olyanokra, akik tudatosan dolgoznak a minőségért. A minőség a holnap biztonsága. A teljes körű minőséggel lehet a „vevőt” megszerezni és megtartani. Ennek eléréséhez állandó fejlesztésre, fejlődésre, határozott célokra van szükség.

A hagyományos iskolai gondolkodásmódon, és a vezetési, menedzselési módszereken is változtatni kellett. A minőség az iskolák létének alapkérdése lett. Nem elég egyszer teljesíteni, a színvonalas teljesítményt folyamatosan garantálni kell. Új feladatok hárultak az iskolavezetésre.

Ha az oktatási intézményrendszer felépítését szemléltetni akarjuk, akkor a csonka gúla a legmegfelelőbb. Ennek alapzata az alsófokú oktatás, derékrésze a középfokú, felső része a főiskolai–egyetemi oktatást jelenti. Az ókori mezopotámiai zikkurátokra, templomokra emlékeztető struktúra nemcsak a hierarchikus felépítés, hanem a feljebb haladás lehetőségét és a mellérendeltségi viszonyt is jól szemlélteti. Az azonos szinten elhelyezkedő intézmények is elérhetőek az érdeklődők számára. Ezt a klasszikusnak tekinthető struktúrát támadta meg a felgyorsuló idő, azaz követeli meg átalakítását. A falból kihulló kövek már jelzik, hogy a megerősítésre szükség van.

Ennek bizonyítéka a Polónyi István – Tímár János (2001) szerzőpár *Tudásgyár vagy papírgyár* című munkája, amely először fogja fókuszba az oktatásügy egészét úgy, hogy ügyel az összefüggésekre, s az oknyomozás célkitűzését összekapcsolja a modern statisztika összehasonlítási módszerével. Ezek a súlyos megállapítások megrázták a közvéleményt, s elsősorban a pedagógusok körében váltottak és váltanak ki visszhangot. A nemzetközi tanulmányi versenyek, diákolimpiák sikerei ennek ugyan ellentmondanak, de ez csak egy szűk kört alkotó néhány középiskola eredménye. Ez az elit, a köz ettől elmarad. A közép- és felsőfokú oktatást a felvételi vizsgák kapcsolják esetileg össze. A 2001/2002-es tanév felvételi eredményei is igazolják a már jelzett hanyatlási trendet. A közoktatás irányítói által adott magyarázat – a felvételizők létszámának emelkedése – tény ugyan, de fő okként nem fogadható el.

A minőségelvű, jövőre figyelő, a vevők körére és a partnerek erkölcsi felelősségére építő, környezetébe szervesen beépülő iskola feltétlenül versenyképesebb. 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. Számos tanulmány készült és sok kutatási projekt indult azzal a céllal, hogy a minőségi oktatás terén európai szinten erősítse az együttműködést. Nagyon sok tanulmány fogalmaz meg kritikát az oktatás finanszírozottságával kapcsolatban, mely szerint az oktatásra szánt kiadások évről évre csökkenő tendenciát mutatnak, és az OECD államok átlagához képest is folyamatosan nyílik az olló. Ezeket az értékeket szemlélteti a 3. ábra, ahol a GDP-arányos oktatásra fordított kiadások olvashatók le százalékban kifejezve.



3. ábra. Az oktatásra fordított kiadások a GDP arányában

Forrás: KSH

A piac követelményei természetesen folyamatosan változnak, de a tehetetlenségi nyomatók továbbra is érvényesül, és a közvélemény még ma is többek között a gazdasági szakokat részesíti előnyben. Természetesen ez csak egy példa. Ennek ellenkezője is igaz, gondoljunk a legrosszabbul fizetett értelmiségi csoportra, a pedagógusokra, ahol a gyenge érdekérvényesítés miatt a fizetések megalázóan alacsonyak. Itt a kontraszelekció tendenciája érvényesül, amelyet a felvételik, a pálya elnőiesedése és néhány kurrens szakon – nyelvszakok, számítástechnika, matematika fizika – a tanárhiány, a pályaelhagyás bizonyít. A pedagógusképzésre jelentkezők száma az 1990. évi 31%-ról 1995-ig 20%, 2000-re már 12% alá esett.

Nem szabad megfeledkezni a liberalizmus pedagógiára gyakorolt hatásáról. A kommunista diktatúra bukása után fellazult az eddigi iskolarendszer. Ahány kormány, annyi ötlet, annyi végig nem gondolt változás. Ez volt a liberális iskolapolitika fő jellemzője. E politikának az anarchia mellett voltak és vannak pozitív értékei is. Ráirányította a figyelmet a hátrányos helyzetű tanulókra, a modern technika alkalmazására, az oktatásban a módszerek változtatásának, a megújulásnak a szükségességére.

Az ország 1990 óta radikális társadalmi, gazdasági, politikai átalakuláson esik át. Ez a folyamat az alapvető intézményrendszereket, köztük az iskolarendszert is érinti. Az oktatáspolitikai irányítói nem mindig adekvát módon válaszoltak és válaszolnak a társadalmi igényekre. Az iskola „konzervatív”, értékmegőrző intézmény. Ennek az a jelentősége, hogy viszonylagos stabilitásával elfogadhatóan orientálni tudja a felnövekvő nemzedékeket.

A gyors átalakulás azonban megrendítette a magyar iskola belső rendjét. Ezt tudomásul kell venni, és alkalmazkodni kell hozzá. Az oktatáspolitikai utolsó évtizedére visszatekintve azt lehet megállapítani, hogy a gyors válaszreakciók kapkodáshoz, felületességhez vezettek. A középiskola lefelé, az általános iskola felfelé terjeszkedett. Mindkettőt az életben maradás ösztöne váltotta ki, hiszen a gyermeklétszám csökken, s közben az oktatás egyre inkább piacorientálttá válik. Új tanterveket vezettek be, de anélkül, hogy annak időbeli ütemezését átgondolták volna. A szülők a maguk módján keresik a lehetőséget, hogy gyermekeik jövőjét biztosítsák. Az iskolák reklámozzák magukat, sokszor egymás elől halászva el a jó képességű gyerekeket. A verseny egyre kíméletlenebb. Ezt kell úgy mederbe terelni, hogy az iskola meg tudjon felelni az új idők kihívásainak.

Ez azonban nem megy úgy, ha a pedagógusok motiválatlanok, és az alapszintű oktatásnak nincs tétje. A pedagógusok hajdani tekintélye már a múlté; társadalmi megítélésük, anyagi helyzetük mind-mind a szellemi munkát végzők alsó szintjére sodorta őket (Varga, 2008).

Az alap- és középfokú oktatásban foglalkoztatott szakképzett pedagógusok jövedelmének arányát mutatja az *1. táblázat*, a közgazdász végzettségűekéhez viszonyítva.

Év	alapfokú oktatás	középfokú oktatás
1986	78	106
1989	84	109
1992	55	68
1994	48	58
1997	40	48
1999	37	43
2004	54	65
2010	41	48
2013	38	43

1. táblázat. A pedagógus bérek a közgazdász bérekhez viszonyítva

Forrás: Polónyi István: Pedagógusbérek – Mindig lent? p. 35.

A kormányzat felismerte, hogy „*az iskolázottabb népek nagyobb tőkét birtokolnak, amelynek hozadéka a munka nagyobb termelékenységében fejeződik ki*” (Thünen, 1875; idézi: Varga, 1998, p. 11), ezért az oktatás teljes átfogó innovációjához kezdett. Az oktatás nagyon összetett folyamat, melynek eredményességét számtalan indikátor befolyásolja.

Ahogy Sági és Varga (2010) fogalmazott: a diákok iskolai teljesítményét az oktatáspolitikai által is befolyásolható tényezők közül leginkább a pedagógusi munka minősége határozza meg. A tanulási-tanítási környezet más összetevőinek – az oktatásra fordított összegek nagyságának, az osztálylétszámnak, a tárgyi felszereltség színvonalának – sokkal kisebb mértékben mutatható ki a tanulók eredményeire tett hatása. Az elmúlt évtized nemzetközi kutatási eredményei arra a következtetésre vezettek, hogy a sikeres oktatási rendszerek középpontjában a pedagógusok állnak. *A tanárok számítanak* címet viselő OECD-jelentésből látható (Teachers Matter, 2005), hogy a világon mindenütt meghatározó elem a kormányzatok gondolkozásában a pedagógusok ügye. A McKinsey-jelentés⁴ szerint ahhoz, hogy egy oktatási rendszer a jó színtről magas színvonalúra javuljon, fontos a pedagógushivatás fejlesztése. A külföldi szakemberek véleményével összecseng a Sólyom László, korábbi köztársasági elnök által felkért Bölcsék Tanácsának álláspontja, amelyet a *Szárny és teher*⁵ című tanulmánykötet tartalmaz. Az oktatás sikerének a

⁴ mek.oszk.hu/09500/09575/09575.pdf [2016.09.19]

⁵ mek.oszk.hu/07900/07999/pdf/szarny-teher-oktatas-hatteranyag.pdf [2016.09.09]

kulcsa a megbecsült, motivált, kiváló pedagógus. A pályájáért és tárgyáért lelkesedő pedagógus csodákra képes.

A tanári jövedelmeket az elmúlt évtizedekben a legtöbb országban bértáblákban szabályozták, melyek a végzettségi szintet (főiskola, egyetem) és a pályán eltöltött időt vették figyelembe. A keresetek az életkorral folyamatosan emelkedtek. A kutatások rámutattak arra, hogy ezek a bértáblák nem veszik figyelembe a munkaerőpiac sajátosságait, így a valóban jó képességű tanárok elhagyják a pályát.

Heneman és Milankowski (1999) állítják, hogy a pedagógus bértábla a tanításban töltött idő és a főiskolán, egyetemen szerzett végzettségek alapján kategorizálja a pedagógusokat, és nem a teljesítményük alapján. A különböző oktatási–gazdaságtani kutatások rámutatnak arra, hogy alig van kapcsolat a tanárok képesítésének szintje és a teljesítménye között, csak a tanári pálya elején lehet kimutatni a tanárok gyakorlati idejének negatív hatását a tanuló teljesítményére.

2. A teljesítménybérezés célja

A teljesítménybérezés elsődleges célja, hogy ösztönözze a dolgozókat a jobb és hatékonyabb munkavégzésre. Az elgondolás szerint a teljesítménybérezés javítja az alkalmazottak motivációját, és segít abban, hogy megfelelő minőségű munkavállalókat lehessen alkalmazni és megtartani.

A teljesítményalapú fizetés célja a tanárok motiválása és a teljesítményorientált kultúra fejlesztése (Tomlinson, 2000). Vannak, akik szerint a tanárokat nem lehet a pénzzel motiválni, a kutatások mégis azt mutatják, hogy igenis van hatás a tanári motiváltságra (Richardson, 1999). A tanári pályán sokan azért nem tartják a teljesítménybérezést jó megoldásnak, mert szinte lehetetlen a tanári teljesítmény objektív mérése. Murnare és Cohen (1986) azt állítják, hogy a teljesítményalapú bérezés olyan helyzetekben működik csak jól, ahol világosan mérhető a teljesítmény, de – véleményük szerint – ez nem igaz a tanításra, mivel a tanulói teszteredmények önmagukban nem alkalmasak a tanárok teljesítményének mérésére.

A teljesítményalapú bérezést elsősorban a magánszektorban alkalmazzák, de sokan úgy vélik, hogy érezhető hatékonyságjavulás lenne elérhető az oktatásban is. Abban az esetben, ha hasonló módszereket alkalmaznának a dolgozók motiválására, mint a versenyszféra vállalkozásai (Odden–Kelley, 2002).

3. A teljesítménybérezés dilemmái

Amellett, hogy található bizonyítékok arra vonatkozóan, hogy a teljesítménybérezés javítja a tanárok motivációját, megfelelő jelölteket vonz a tanári pályára, és segít a jó minőségű tanári kar megőrzésében. Több helyen dokumentálva van, hogy a bérrendszer nem teljesíti be a hozzá fűzött reményeket és nem kívánt következményekkel jár.

Ilyen az a tény, hogy anélkül, hogy megegyezésre jutnának a szereplők, hogy mi pontosan a célja a tanárok munkájának és az iskolának, a teljesítménybérezés nem alkalmazható (Johnson, 1984).

A tanárok teljesítményalapú bérezésének ellenzői elsősorban a teljesítménymérés nehézségeit emelték ki. A kutatók nagy része a foglalkozás jellegéből adódóan nem támogatja a tanárok teljesítménybérezését, mivel a teljesítménynek nagyon sok dimenziója van. A tanári pálya esetén pont a teljesítmény nem megfelelő dimenziói mérhetőek a legegyszerűbben (Storey, 2000). A másik probléma: ha meg is figyelhető a teljesítmény javulása, nem egyértelmű, hogy kinek jár a jutalom, hiszen az oktatás csoportmunka, az eredményhez számos tanár hozzájárul (Bilfeld-Heywood, 2008). Ebből következik, hogy a csoportalapú jutalmazásánál gyakori probléma a potyautas-szindróma (Culter, Waine, 2000).

A másik többször hangoztatott probléma, hogy az oktatásban nincs egyértelműen megfogalmazott cél (Storey, 2000). A tanulók teszteredményein kívül kevés az értékelés, homályos kritériumok alapján történik, így bizonytalan annak megbízhatósága; Richardson (1999) példaként említi az önértékelési jelentéseket.

4. A teljesítményalapú bérezés bevezetésének feltételei

Odden és Kelley szerint (1997):

- valamennyi szereplőt be kell vonni,
- megfelelő pénzügyi támogatás a programnak,
- képzés,
- minden tanárnak jogosultnak kell lennie a programra kvóták nélkül,
- fenntarthatóság.

A korábbi programok nem feleltek meg ezeknek az elvárásoknak, de most már megbízhatóbb és szélesebb alapokon álló értékelési módszerek állnak rendelkezésre, annak érdekében, hogy megítélhessük, hogy mit tudnak és csinálnak a tanárok.

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 szttenderdeket (Falus, 2011).

5. A magyar pedagógus életpályamodell

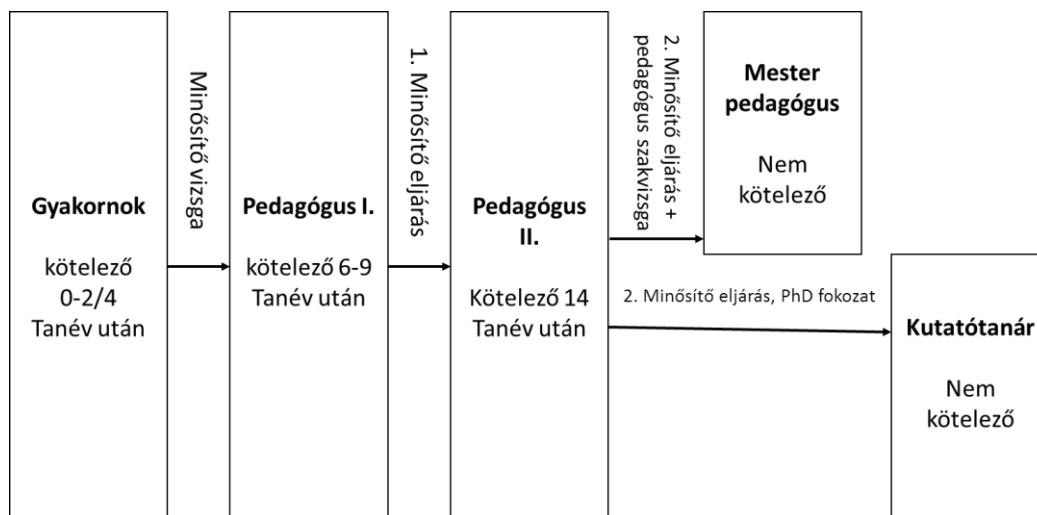
Az életpálya központi eleme a minősítési rendszer, amely szakmailag megalapozott tartalmi elemekből, módszertanból és eljárásrendből áll, védjegyként garantálva a pedagógiai munka színvonalát és minőségét. Fontos hangsúlyozni, hogy a minősítési rendszernek a minőség garanciájának üzenetét kell közvetítenie a pedagógusok, az oktatás fenntartója és az oktatást igénybe vevők felé egyaránt. A minősítési rendszer tartalmi elemeit, módszertanát, az eljárásrendet, a minősítésben részt vevő szakértőket, valamint a minősítési rendszer működtetésének anyagi és humán erőforrásait a törvények és rendeletek garantálják (326/2013 Korm. rendelet⁶).

A minősítési rendszer két központi eleme a minősítő vizsga és a minősítési eljárás. Minősítő vizsgát a diploma megszerzését követő második gyakornoki év végén tesz a pedagógus a Pedagógus I. cím elnyeréséért. A többi minősítési fokozat a minősítési eljárás során érhető el. A minősítővizsgát és a minősítési eljárást az Oktatási Hivatal szervezi meg és folytatja le. A minősítővizsga és a minősítési eljárás rendjét, ennek tartalmi elemeit és módszertanát a 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet szabályozza. Öröndetes az a tény, hogy a minősítési rendszer a pedagógusok IT eszközhasználatát közvetlenül nem, de közvetve vizsgálják, sőt rákényszerítik a pedagógusokat a portfólió összeállítása és annak megvédése során. Ahogy Lévai D. (2013) fogalmazott: a digitális állampolgárság területéhez kapcsolódó részkompetenciák a 21. században az élethosszig tartó tanulás kompetenciáján kívül minden más tanári ismerethez, képességhez és attitűdhöz is szervesen kapcsolódnak.

⁶ http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1300326.kor [2016.10.10]

6. Az életpályamodell felépítése

A felmenő rendszerben bevezetett Pedagógus életpályamodellt, annak felépítését szemléletli a 4. ábra.



4. ábra. A pedagógus életpályamodell
326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet alapján szerkesztés

(1) Gyakornoki időszak

A pedagógus életpálya első szakasza a mindenki számára kötelező, mentor által támogatott gyakornoki időszak, amely minősítő vizsgával zárul. A pályakezdő, gyakornoki szakasz 2 évig tart, és legfeljebb két évvel hosszabbítható meg. A minősítés kritériumrendszerét a Pedagógus I. szttenderben leírt pedagóguskompetenciák határozzák meg. Aki megfelel a vizsgán, pedagógusi kinevezést kap, és továbblép az életpálya Pedagógus I. szakaszába. Aki másodszorra sem felel meg a minősítővizsgán, nem nevezhető ki. Ha a megismételt minősítővizsgán a gyakornok „nem felelt meg” minősítést kap, jogviszonya az adott intézményben a törvény erejénél fogva megszűnik.

(2) Pedagógus I.

A gyakornok a sikeres minősítővizsgát követően Pedagógus I. fokozatba lép. A vonatkozó rendelet szerint a Pedagógus I. fokozatban lévő pedagógus következő minősítésének legkorábban a fokozatban töltött 6. évet követően, de legkésőbb a 9. év során kell megtörténnie.

(3) Pedagógus II.

A Pedagógus II. fokozatba lépés feltétele a legalább 8 éves pedagógusi gyakorlat és a pedagógus kompetenciáinak meghatározott szintű fejlettségét elismerő minősítés.

Ha a pedagógus szeretne továbblépni egy magasabb fokozatba, annak is megvan a lehetősége mind a Mesterpedagógus, mind a Kutatótanár fokozat elérésével.

(4) Mesterpedagógus

A mesterpedagógusi fokozatot legkevesebb 14 év szakmai gyakorlat után lehet elérni. A mesterpedagógusi fokozatba kerülés további feltétele a pedagógus szakvizsga és a második minősítés megszerzése. A mesterpedagógusi és a kutatótanári fokozatokba való továbblépés tehát nem kötelező. A minősítés alapját a pedagógus általános pedagógusi kompetenciáinak megfelelő szintű fejlettsége mellett a pedagógus által meghatározott speciális szakmai feladatokhoz kapcsolódó kompetenciák és az e téren végzett tevékenység eredményességének igazolása képezi.

(6) Kutatótanár

Kutatótanár fokozatba kerülhet az a Pedagógus II. vagy Mesterpedagógus fokozatba besorolt pedagógus, aki a munkaköre ellátásához szükséges végzettséghez és szakképzettséghez kapcsolódó szakterületen szerzett tudományos fokozattal rendelkezik, rendszeres szakmai publikációs tevékenységet folytat. A fokozat elérésének további feltétele a legalább 14 éves szakmai gyakorlat. A minősítési eljárás során kiemelt szerepet kapnak a tudományos munka elvégzésére és a kutatási eredmények felhasználására vonatkozó dokumentumok (Antalné Szabó, 2016).

Jól látható, hogy az életpályamodell első szakasza mindenki számára kötelező, tehát egy folyamatos ellenőrzés mellett motiváló hatással bír. Kiszűri a rendszerből a nem megfelelő pedagógusokat a kötelező minősítő eljárás és minősítővizsga alkalmával, míg a sikeres minősítések esetén a magasabb kategóriák magasabb anyagi elismerést is biztosítanak, ami tagadhatatlanul motivál. A kiemelkedő ambíciókkal és tehetséggel rendelkező pedagógusoknak lehetőséget ad a rendszer a továbblépésre, azaz a mester- vagy kutatótanár kategóriába való bekerülésre.

A másik motiváló és erkölcsi elismerő eleme az életpályamodellnek a pályán eltöltött idő alapján történő illetménynövekedés. Ami azt jelenti, hogy a korábbi közalkalmazotti bértáblával ellentétben csak a pedagóguspályán eltöltött időt veszi figyelembe, amely alapján három-

évente növekedik a pedagógus fizetése. Ez is egyfajta motivációnak tekinthető, annak érdekében, hogy a pályán maradjon, abban az esetben is, ha nem kívánja a legmagasabb kategóriák egyikét elérni.

Ahhoz, hogy a teljesítménybérezési rendszerek megfelelően működjenek, a bérekben jelentős kiegészítésekre van szükség. Ezek szerint a bérek növekedéséhez jelentős többleterőforrásokra van szükség, ami politikailag nehezen elérhető (Holt, 2001). A költségeket tovább növelik az értékelések és a megnövekedett adminisztráció is (Cutler és Waine, 2000).

Az ismertett életpályamodellből jól látható, hogy a humán szegmenst teljesen újragondolja a kormányzat. Ahogy Károlinyné (2010) fogalmazott: a méltányos, fair viszonyok kialakítása jelenti a biztonságos és egészséges munkakörülmények megteremtését, az alkalmazottak elégedettségének folyamatos javítását. A költségvetésből jelentős összeget szántak, szánnak az életpályamodell bevezetésére és működtetésére, melynek segítségével a dolgozók jövedelme szinte minden esetben jelentősen növekedett.

A kezdeményezés előremutató, még ha bevezetésük nem volt teljesen zökkenőmentes, sőt napjainkban is hallatnak magukról. A pedagógus életpályamodell bevezetésének a legtöbb pedagógus nyertese volt, de akadtak olyanok is, akik jövedelme nem, vagy nagyon kis mértékben növekedett a társaikhoz képest. Ennek egyik oka, hogy első körben minden, a pályán dolgozó pedagógus a Pedagógus 1 kategóriába került besorolásra, melynek következtében például a pedagógus szakvizsgával rendelkezők azonos kategóriába kerültek azokkal a pedagógusokkal, akik nem rendelkeznek ezzel a végzettséggel. Korábban a közalkalmazotti bérezés értelmében ők eggyel magasabb kategóriába kerültek besorolásra, így jövedelmük is magasabb volt. A másik nehézség a kategóriák megítélése volt: számtalanszor hallhattuk, hogy igazságtalan a rendszer, mert sokéves munkaviszony után ugyanúgy a Pedagógus I. kategóriába kerültek, mint a szinte pályakezdő társaik. Azonban ha belegondolunk, ezt a rendszer ellensúlyozza, hiszen a pályán töltött időt is figyelembe veszi a munka minősége mellett. Az egyértelmű, hogy az oktatás reformját tovább halogatni nem lehetett. Tény, hogy olyan reform talán nem létezik, mely egyedi érdekeket ne sértene. De jelen esetben nem egy vagy két tanuló vagy pedagógus érdekeiről, hanem a társadalom jelentős szegmenséről és annak jövőjéről beszélünk. Ahogy Stiglitz (2000) fogalmazott: a 20. század közepére előtérbe került az emberi tőke koncepciójának elmélete, amely szerint az oktatás és képzés révén az emberek beruházást végeznek a saját termelő-képességükbe. Hasonlóan bármely más tőkebefektetéshez, az oktatás is hozamot nyújt.

Az, hogy a reformok beváltották-e a hozzájuk fűzött reményeket, vagy mekkora az a hozam, melyet realizálhatunk, csak évekkel, sőt évtizedekkel később lesz számszerűsíthető, hiszen ez a modell a pedagógus teljes életpályáját végigköveti. Addig bizakodva tekintünk a folyamatos finomhangolásokra és azok eredményeire.

BIBLIOGRÁFIA

- Antalné Szabó Á., Hámori V., Kimmel M., Kotschy B., Móri Á., Szőke M. E., Wölfling Zs. (2016). *Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és pedagógus II. fokozatba lépéshez*, 3. kiadás, Oktatási Hivatal
- Balázsi I., Ostorics L., Szalay B., Szepesi I., Vadász C. (2012). *PISA 2012 Összefoglaló jelentés*, OH Budapest, pp. 13–47.
- Bencéné Fekete, A. (2015a). Hálózatok a tehetséggondozásban Magyarországon. *Acta Scientiarum Socialium*, 43. 5–6. sz. pp. 143–152.
- Bencéné Fekete, A. (2015b). Hálózat a minőségi oktatás és képzés érdekében. In: Bencéné Fekete, A. (Ed.), *Felsőoktatási hálózati kapcsolatok az intézményi pedagógiai kooperációban*, (pp. 69–70). Kaposvár: Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar.
- Belfield C. R. – Heywood J. S. (2008) : A tanárok teljesítmény alapú bérezése: meghatározók és következmények (Performance pay for teachers: Determinants and consequences.) *Economics of Education Review*, 27. 243-252. [doi: 10.1016/j.econedurev.2008.01.002](https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2008.01.002)
- Culter T., Waine B. (2000). Mutual Benefits or managerial control? The role of appraisal is performance related pay for teachers. *British Journal of Educational Studies*, 48. évfolyam 2. szám pp.170–182. [doi: 10.1111/1467-8527.t01-1-00140](https://doi.org/10.1111/1467-8527.t01-1-00140)
- Falus I (szerk.) (2011). *Tanári pályaalakalmasság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés*. Eger: Eszterházy Károly Főiskola
- Heneman III, H. G. és Milanowski, A. T. (1999). Teachers Attitudes about Teacher Bonuses Under School-Based Performance Award Programs. *Journal of Personnel Evaluation in Education*. 12.4. 327-341. [doi: 10.1023/A:1008063827691](https://doi.org/10.1023/A:1008063827691)
- Johnson, S. (1984). Merit pay for teachers: a poor prescription for reform. *Harvard Educational Review*, vol 54, pp. 175–185. [doi: 10.17763/haer.54.2.36264448513xp4t5](https://doi.org/10.17763/haer.54.2.36264448513xp4t5)
- Odden A, Kelley C.(1997). *Paying Teachers for What They Know and Do*. Thousand Oaks. Ca. Corwin Press
- Karoliny, M.-né, és Poór, J. (2010). *Emberi erőforrás menedzsment kézi-könyv. Rendszerek és alkalmazások*. Budapest: Complex Kiadó Jogi és Üzleti Tartalomszolgáltató Kft.

- Murnane, R. J. és Cohen, D. K. (1986). Merit Pay and the Evaluation Problem. Why Most Merit Pay Plans Fail and a few Survive? *Harvard Edition Review*, vol. 56, pp. 1–17. doi: [10.17763/haer.56.1.18q2334243271116](https://doi.org/10.17763/haer.56.1.18q2334243271116)
- Polónyi I, Tímár J (2001). *Tudásgyár vagy papírgyár*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
- Odden, A. és Kelley, C. (2002). *Paying Teachers For What They Know And Do: New And Smarter Compensation Strategies To Improve Schools*. 2nd Edition, California: Corwin Press.
- OECD PISA 2012 Results in Focus – *What 15 year olds know and what they can do with what they know – OECD 2012*. [online] <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>, [2015.10.12.]
- Ollé J., Lévai D., Domonkos K., Szabó O., Papp-Danka A., Czirfusz D., Habók L., Tóth R., Takács A., Dobó I. (2013). *Digitális állampolgárság az információs társadalomban*. Budapest: Eötvös Kiadó
- Richardson, R. (1999). *Performance-related pay in schools: an assessment of the Gren Papers*. London: NUT
- Sági M., Varga J., (2010). Pedagógusok. In: *Jelentés a magyar közoktatásról*. [online] <http://www.ofi.hu/kiadvanyaink/jelentes-2010/18-pedagogusok> [2016.06.10.]
- Stiglitz, J. E.(2000). *A kormányzati szektor gazdaságtana*, KJK – Kerszöv
- Storey, A. (2000). ‘A leap of faith? Performance pay for teachers. *Journal of Education Policy*, vol. 15, no. 5, pp 509–523. doi: [10.1080/026809300750001667](https://doi.org/10.1080/026809300750001667)
- Szárny és Teher: *A magyar oktatás helyzetének elemzése* (2009) – háttéranyag mek.oszk.hu/07900/07999/pdf/szarny-teher-oktatas-hatteranyag.pdf [2016.09.21.]
- Teachers Matter (2005): *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris. OECD-Education Committee. <http://www.oecd.org/dataoecd/39/47/34990905.pdf> Magyarul: A tanárok számítanak. A hatékony pedagógusok pályára vonzása, fejlesztése és a pályán való megtartása. http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/teachers-matter-attracting-developing-and-retaining-effective-teachers_9789638739940-hu [2016.09.20.]
- Tomilison, H. (2000). *Proposals for Performance Related Pay in English Schools*. School Leadership and Management
- Varga J. (2008). *Oktatás – gazdaságtan*. Budapest: Közgazdasági Szemle Alapítvány.
- 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet – a pedagógusok előmeneteli rendszere [online] http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1300326.kor [2016.09.21.]

BERTALAN, PÉTER TAMÁS – HORVÁTH, SZILÁRD

WHY WAS THE REFORM OF HR OF PUBLIC EDUCATION NECESSARY?

In Hungary the entire reform of education is going on. New types of institutions, trainings appear. The National Curriculum is under revision. The nationalization of the institutions, the introduction of the supervisory system and the teachers' career model were important steps. The study deals with the pros and cons of the necessity of the introduction of the career model. Through the description of the situation of public education it can be seen that a step had to be taken to avoid „functional illiteracy”. It is because our falling behind has been increasing compared not only to OECD states, but to our earlier performance as well. It makes a comparison between the teachers' career model and the performance-linked wage-payment which functions excellently in the competitive sector. The categories of the career model are introduced in a few sentences and the way the teacher can access them.