

# Pedagógus karrierminták

## Bevezető

Közismert tény, hogy az oktatásirányítás által befolyásolható tényezők közül a pedagógusi munka minősége befolyásolja leginkább az oktatás eredményességét és hatékonyságát, ezért a fejlett oktatási rendszerekben a minőség fokozását célzó oktatáspolitikai beavatkozások leginkább a pedagógus hivatás fejlesztésére irányulnak. (OECD, 2005, 2010; Barber és Mourshed, 2007; Mourshed, Chijioko és Barber, 2010; EC 2009, 2012; Darling és Hammond, 1999, 2005; Rockoff, J.E., 2004; Széll és Sági, 2014)

A pedagógus hivatásról szóló nemzetközi csúcstalálkozó<sup>1</sup> számára készült háttér-elemzés (OECD, 2011) szerint a pedagógus hivatás négy területére vonatkozó reformok eredményezik leginkább az oktatási rendszer egészének megerősítését:

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

Ennek ismeretében egyre több ország dolgoz ki olyan minőségbiztosítási és minősítési modellt, amelyek az oktatás színvonalának emelését a pedagógusok egyéni szakmai fejlődésének támogatásával biztosítják. A kifejlesztett minőségbiztosítási rendszerek nem statikusak, a legtöbb országban folyamatosan mérik a bevezetett minőségbiztosítási rendszer hatását a tanulók (és a pedagógusok) teljesítményére, s az eredmények függvényében folyamatosan dolgoznak a rendszer tökéletesítésén. (Falus, 2011)

<sup>1</sup> A 2011. március 16-17-én New Yorkban tartott nemzetközi csúcstalálkozón, az *International Summit on the Teaching Profession*-on a legfejlettebb vagy leggyorsabban fejlődő oktatási rendszerek oktatási miniszterei, oktatási vezetői, oktatási szakszervezetek képviselői, valamint több nemzetközi szervezet kutatói és szakemberei ültek össze, hogy áttekintsék, hogyan lehet a leginkább hatékonyan javítani a tanári munka, a tanítás és általában az oktatás színvonalát. A csúcstalálkozót az Egyesült Államok Oktatási Minisztériuma, az OECD (Organisation for Economic Cooperation), az oktatásügyi szakszervezeteket tömörítő legnagyobb nemzetközi szervezet, az Education International (EI) szervezte, szoros együttműködésben olyan amerikai és ázsiai oktatási szervezetekkel, mint a National Education Association (NEA), az American Federation of Teachers (AFT), a Council of Chief State School Officers (CCSSO) és az Asia Society.

E folyamatokhoz illeszkednek a magyar közoktatásban a közelmúltban lezajlott fejlesztési átalakítások. A pedagógus hivatás megerősítését és hatékonyabbá tételét célozta a megfelelő motivációt jelentő, kiszámítható életpályát biztosító „pedagógus életpálya-modell” bevezetése. Ezt megelőzően, a szakfelügyeleti rendszer 1985-ös megszüntetése óta a pedagógus munka minőségét az iskola vezetője ítélte meg, nem volt semmilyen külső kontroll, az értékelés rendkívül nagy diverzitást mutatott. A magyar pedagógusok munkaterhelése jelentős különbségeket mutatott az iskolák között, és iskolán belül is, de a minőségi munka elismerésének anyagi és nem anyagi eszközei is meglehetősen szűkösek voltak. Ellentétben sok fejlett társadalommal, abszolút mértékű pedagógushiány nincs Magyarországon, de a pályaválasztás során jelentős volt a negatív önszelekció, egyre nehezebb volt a leginkább rátermett és motivált fiatalok pályára vonzása, és a legjobb pedagógusok pályán tartása. Habár a kilencvenes évek végéig a pedagóguspálya a legstabilabb, az elbocsátásoktól leginkább védett munkaerőpiaci pozíciót jelentett Magyarországon, ezt követően itt is megnőtt a bizonytalanság. Különösen nehéz helyzetbe kerültek a rövid időre szóló, határozott idejű munkaszerződéssel rendelkező pályakezdők. Ők gyakran szembesültek azzal, hogy kollégáik nem látnak karrierlehetőséget, ezért maguk is úgy érezték, hogy szakmai és emberi fejlődési lehetőségeik bezárultak – egyre erőteljesebb volt a pálya eleji kiégés jelensége. (Ngy. 1998; Varga, 2007, 2008, 2012; Sági és Varga, 2011; Lannert és Sinka, 2009; *Pedagógus 2010 Jancsák*, 2011; *Ercsei*, 2011; Sági és *Ercsei*, 2014)

A 2013. szeptember 1-től bevezetett pedagógus előmeneteli rendszer célja a pedagóguspálya vonzóvá tétele, a legjobb pedagógusok pályán tartása, a minőségi munka anyagi és nem anyagi honorálása, a pedagógusok motiválása, a kiszámíthatóság, az oktató-nevelő munka értékelésében országosan egységes rendszer kialakítása, a pedagógus pálya presztízsének növelése, és végső soron a pedagógus hivatás megerősítésén keresztül a köznevelési rendszer minőségének javítása volt. (2011. évi CXCV. törvény; 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet, OH 2013). A pedagógus minősítés folyamatában az önértékelés és a külső, objektív mutatók szerinti értékelés valamint az intézményvezetés értékelése egyaránt jelentős hangsúlyt kap. Struktúrájában a továbbtanulás, a továbbképzés és a teljesítmény egyszerre jelenik meg. Témánk szempontjából különösen fontos, hogy a célirányos továbbtanulás/továbbképzés feltétele a magasabb szakmai karrierív elérésének.

A magyar közoktatási rendszer elmúlt időszakban bekövetkezett átalakulási folyamatait tehát egyszerre jelentettek kihívásokat és szakmai előmeneteli lehetőségeket a pedagógusok számára. Elemzésünkben arra vállalkoztunk, hogy közelképet adjunk arról, hogyan reagáltak a pedagógusok a változásokra, milyen egyéni karrierút felé tették meg az első lépéseket.

## Adatok és módszerek

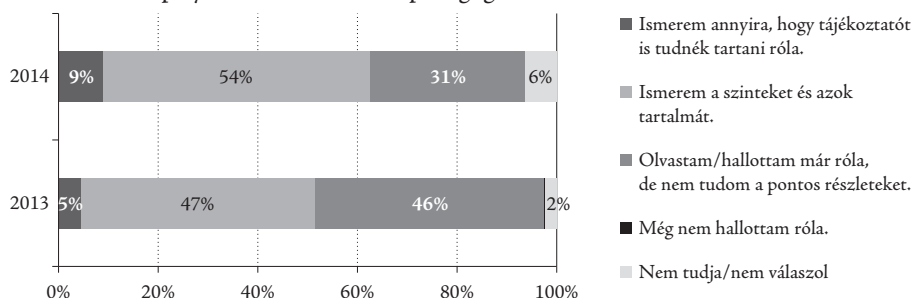
Elemzésünk során a TÁMOP XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) II. szakasz kiemelt projekt (TÁMOP-3.1.1-11/1-2012-0001) keretei között folyó nagy ívű pedagógus panel kutatás adataira támaszkodtunk. Ennek során 2013 októberében (tehát a pedagógus életpálya-modell bevezetésének pillanatában, a szakmai támogató rendszer kialakításának kezdetén) nagy mintás, reprezentatív, online kérdőíves adatfelvételt végeztünk a közoktatásban, az összes szinten a pedagógusok és iskolavezetők körében, majd ugyanezen pedagógusokat (és iskolavezetőket) egy évvel később ismét felkerestük

kérdőívünkkel. A két adatfelvételi időpont adatait egyéni szinten kapcsoltuk össze, így az adatokra támaszkodva feltárul előttünk nemcsak a pedagógus társadalom átlagos reakciója a változtatási folyamatokra, hanem az egyéni szintű stratégiákban és tényekben megmutatózó változás is. Az eltérő válaszadási hajlandóságból és a panel-kopásból adódó minta-torzulást súlyozással korrigáltuk. Az összekapcsolt (panel) súlyozott adatbázis 5201 pedagógus részben azonos kérdésekre adott válaszait tartalmazza, két időpontban, 2013 és 2014 októberében.

## A pedagógusok életpálya-moddell kapcsolatos beállítódásai

A pedagógus életpálya-modell bevezetésekor – 2013 őszén – alig akadt olyan pedagógus, aki ne hallott volna az új előmeneteli rendszerről, de minden második meglehetősen tájékoztatatlannak érezte magát a részletek vonatkozásában, és csupán 4%-ot tett ki azok aránya, akik teljesen tájékozottak voltak. Egy évvel később majdnem megduplázódott azok aránya, akik arról számoltak be, hogy teljes mértékben tájékozottak a pedagógus életpálya-modellről, de még mindig közel egyharmaduk vallott úgy, hogy nem ismeri a részleteket (1. ábra).

1. ábra Az életpálya-modell ismerete a pedagógusok körében, %

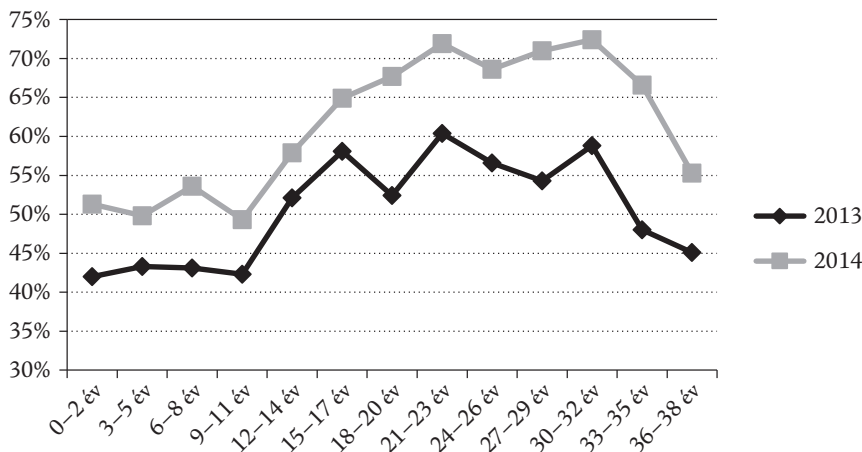


Bevezetésekor az óvodapedagógusok és a szakoktatók az átlagosnál kevésbé ismerték a modellt, de ezt az információs hátrányukat az elmúlt egy évben behozták. Kisebbrégióális, illetve településtípus szerinti különbségeket is mutatnak az adataink: a dél-dunántúli és a falvakban tevékenykedő pedagógusok az átlagosnál lényegesen kevésbé tájékozottak vallották magukat, de az ő információs hátrányuk is csökkenő tendenciát mutat.

Habár a pedagógusképző intézmények már az életpálya-modellrel kapcsolatos tudnivalókra is felkészítik a hallgatókat, ez a tudás még nem jelenik meg a gyakorló pályakezdő pedagógusoknál.

Adataink tanulsága szerint az életpálya-modell ismerete a más életkori összefüggések is gyakran jellemző, fordított U alakú összefüggésben van a szakmai gyakorlat hosszával és az életkorral: a legfiatalabbak és a legidősebbek kevésbé tájékozottak az életpálya-modell részleteiről, mint a középkorúak: a modellt legnagyobb arányban a 15-32 éves pályán levő pedagógusok ismerik, akik közül másfélszer annyian számoltak be viszonylag részletekbe menő tájékozottságról 2013 és 2014 őszén is, mint a legfiatalabbak vagy a legidősebbek. (2. ábra)

2. ábra Az életpálya-modell ismerete a pedagógusok körében 2013 és 2014 őszén, szakmai gyakorlat szerint



Az „Ismerem annyira, hogy tájékoztatót is tudnék tartani róla” és „Ismerem a szinteket és azok tartalmát” válaszok együttes megoszlása, %

A döntéshozók deklarált szándéka szerint a magyar pedagógus-előmeneteli rendszernek kiemelt célja, hogy a magasabb minőségű munkát végző pedagógusok számára a kiemelt anyagi megbecsülésen túl lehetővé tegyék a magasabb presztízsű és/vagy nagyobb szakmai önmegvalósítást biztosító feladatok ellátását. Cél, hogy minden pedagógus számára biztosítsák azt a fejlesztő értékelést, amelynek eredményeképpen – a minőségi munkájuk elismerése mellett – a pedagógusok szakmai fejlődésének támogatásával és motiválásukkal pozitívan befolyásolják az egyének és az intézményi közösségek munkájának színvonalát, a közoktatás egészének minőségi javulását.

„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 jutalmazták a különböző minőségi fokozatokba való besorolással, a fokozatokhoz rendelt fizetésemeléssel és a magasabb presztízsű szakmai feladatok ellátásához szükséges jogosultság megadásával. (...)

A minősítési rendszer céljai:

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

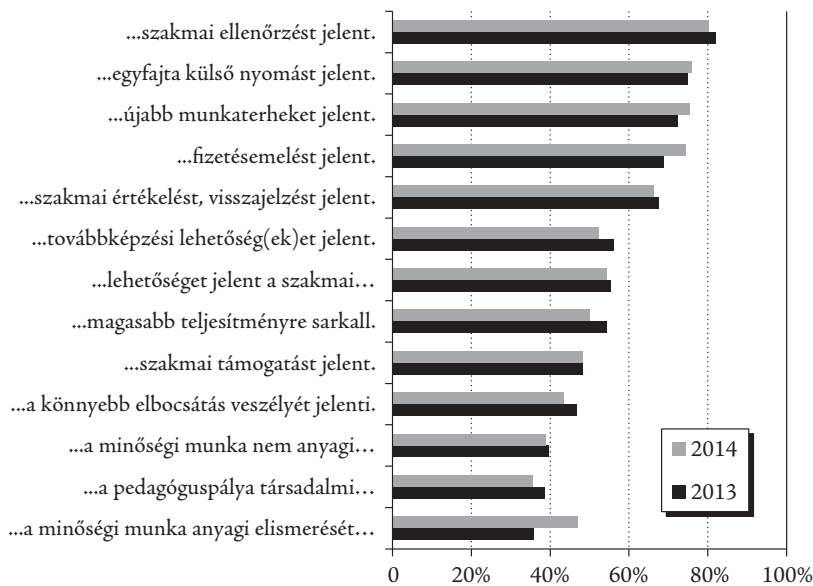
Forrás: OH 2013: Útmutató..., 12-13. oldal, a felsorolás sorrendjét a szerző megfordította.

A deklarált szándékokkal ellentétben, a pedagógusok elsöprő többsége (75%-80%) elsősorban nem előrejutási vagy szakmai támogatási lehetőségként éli meg a pedagógus életpálya-modellt, hanem inkább külső szakmai ellenőrzésként és nyomásként értékelte nemcsak az indulás évében, de egy évvel a bevezetését követően is. Ennek magyarázata lehet, hogy a pedagógusok általános és stabil jellemzője a gyakori oktatási reformokkal szembeni szkepticizmus és passzív ellenállás, a viszonylagos autonómiájuk megőrzésére való törekvés (Nagy, 1998), és az is, hogy az egyéni karrierív iránti igény még (vagy már) nem alakult ki a pedagógusokban.

Minden második pedagógus egyetértett azzal, hogy a pedagógusok minősítési rendszere számára szakmai értékelést, visszajelzést, szakmai támogatást, illetve továbbképzési lehetőséget jelent. Ennél kevesebben (35-45% mindkét vizsgálati évben) jelezték azt, hogy az életpálya-modell őket személyesen nagyobb teljesítményre sarkallja, lehetőséget jelent a szakmai ranglétrán való előrehaladásra a minőségi munka anyagi és nem anyagi elismerését és a pedagógus pálya társadalmi megbecsültségének (presztízsének) javítását/helyreállítását is jelenti. Kétharmaduk szerint az életpálya-modell nagyon fontos eleme a fizetésemelés is – habár úgy látják, hogy ez egyben a munkaterhek emelkedésével is jár (3. ábra).

### 3. ábra Az életpálya-moddellel kapcsolatos vélemények a pedagógusok körében

A pedagógus életpályamodell számomra...



Az egyes itemekkel teljes mértékben, vagy inkább egyetértők aránya a pedagógusok körében, %

Az egyes állítások elfogadottsági sorrendje közel azonos a különböző képzési szinten (óvoda, általános iskola alsó, illetve felső tagozat, középiskolai tanár, szakoktató, szakmai tanár, gyógypedagógus, kollégiumi tanár és „egyéb”), az azokkal egyetértő pedagógusok százalékos aránya viszont jelentősen eltér. Egy kivétellel minden, általunk vizsgált vé-

lemény esetében az összes pedagógus átlagánál lényegesen kevesebb szakoktató értett egyet az állításokkal. A kivételt a társadalmi megbecsültség kérdése jelentette: a szakoktatók az átlagosnál nagyobb arányban értékelték úgy, hogy az életpálya-modell bevezetése növeli munkájuk/foglalkozásuk társadalmi megbecsültségét – de az ő esetükben sem éri el az 50%-ot azok aránya, akik számára az életpálya-modell bevezetése a pedagóguspálya társadalmi megbecsültségének helyreállítását jelenti.

A képzési szint (az, hogy jellemzően milyen szinten tevékenykedik pedagógusként) a többi pedagógus esetében is erős összefüggésben van az életpálya-modellel kapcsolatos általános beállítódással. Minél fiatalabb gyerekekkel foglalkozó pedagógusok csoportját vizsgáljuk, annál nagyobb azok aránya, akik egy-egy állítással egyetértenek. Az óvodapedagógusok véleménye a többiekéhez képest kevésbé szór – ők az összes pedagógushoz képest az átlagosnál nagyobb (közel kétharmados) arányban értenek egyet azzal is, hogy az életpálya-modell számukra szakmai támogatást, értékelést, visszajelzést jelent, nagyobb teljesítményre sarkall, hogy lehetőséget jelent az előrehaladásra, illetve, hogy növeli szakmájuk anyagi és nem anyagi elismerését és társadalmi megbecsültségét. Ugyanakkor ők az átlagosnál kisebb arányban gondolják azt, hogy az életpálya-modell növelné a munkaterheiket, vagy erősítené az elbocsátás veszélyét. A tanítók is valamivel az átlag feletti arányban értenek egyet szinte minden, általunk felsorolt beállítódással. Az általános iskolai tanárok az átlagot képviselik, a középiskolai tanárookra pedig az átlagosnál nagyobb kritika jellemző. Az életkor/szakmai tapasztalat hossza és a feladatellátási hely jellemzői (régión, településtípus) alig mutatnak kapcsolatot ezekkel a véleményekkel.

## Az előrelépés előkészítése: új képzettségek megszerzése

Miközben a pedagógusok életpálya-modellel kapcsolatos attitűdjei időben (rövid távon) meglehetősen nagy stabilitást mutatnak, jelentős elmozdulások következtek be a pedagógusok munkahelyi életében az elmúlt évben. 2,5%-uk iskolát/tagintézményt váltott, 12,4%-uk képzettsége (iskolai végzettség, pedagógusképesítés, szakvizsgák, szakértői, szaktanácsadói képesítés stb.) megváltozott 2013 októbere és 2014 októbere között. Minden negyedik (24,5%) pedagógus más tárgyakat is tanít, vagy más szinten is oktat, vagy egyéb pedagógiai tevékenységeket is végez, illetve a munkaszerződése változott.

Témánk szempontjából e változások közül a szakvizsgák, szakértői és szaktanácsadói képesítések megszerzése kiemelkedően fontos, mivel ezek feltételként jelennek meg a pedagógiai szakértői, illetve a szaktanácsadói feladatok ellátásához; a mesterpedagógus vagy a kutató tanár besorolások eléréséhez.

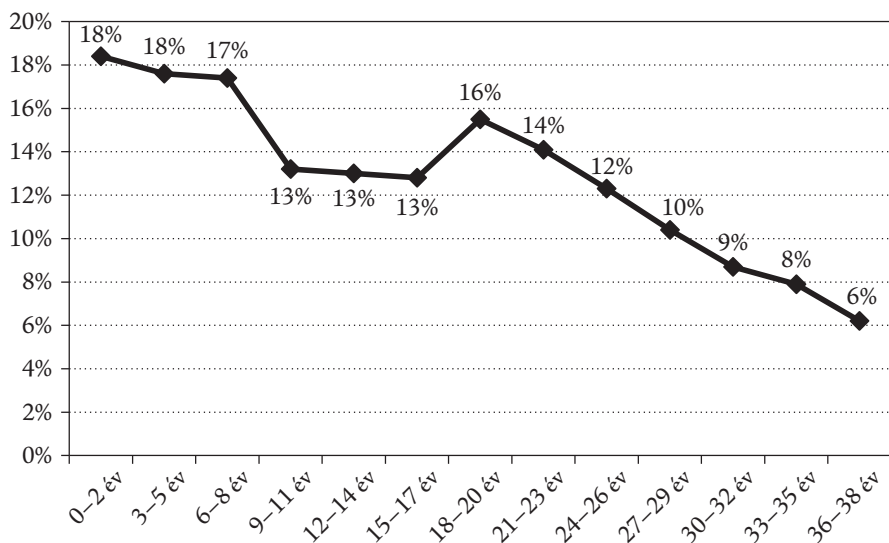
Adataink szerint jelentősen eltér a különböző oktatási szinteken tevékenykedő pedagógusoknak a szakképzettséget is adó szakmai továbbképzésekkel kapcsolatos stratégiája. Legnagyobb arányban (16%) szakmai tanárok és szakoktatók vettek részt a pedagógus életpálya-modell bevezetését követő évben olyan képzéseken, amely a szakképesítésük szintjére is hatással volt, legkevésbé pedig a kisgyerekekkel foglalkozó pedagógusok (óvodapedagógusok és tanítók), valamint a kollégiumi nevelőtanárok, de még közülük is majdnem minden tizediknek változott a szakmai képzettsége az elmúlt egy évben (4. ábra).

4. ábra Azon pedagógusok aránya, akiknek 2013 októbere és 2014 októbere között változott a szakmai képzettsége, jellemző képzési szint szerint



A szakmai gyakorlat hossza szerint pedig egyértelműen látható, hogy a fiatalok tanulási lendületét a kisgyermekes időszak egy kicsit megtöri, de ezt követően újult erővel nekilendülnek. Az életkorral kapcsolatos csökkenő tendencia csak a legalább 24 év szakmai gyakorlattal rendelkezők esetében erősödik – tehát ebben az esetben is a más területeken is jól ismert, 50 év körüli „választóvonal” figyelhető meg. (5. ábra)

5. ábra Azon pedagógusok aránya, akiknek 2013 októbere és 2014 októbere között változott a szakmai képzettsége, a szakmai gyakorlat hossza szerint



## Szakmai képzettség szerinti polarizálódás

A szakmai képzettségi szint változása csak néhány esetben (az összes, mintánkban szereplő pedagógus 1,5%-a esetében) jelentette a formális felsőoktatási képzettség megszerzését: néhány képesítés nélküli pedagógus főiskolai végzettséget szerzett, több pedagógus a főiskolai végzettsége mellé egyetemi fokozatot, mintánkból egy tanár pedig tudományos fokozatot szerzett.

A 12%-os képzettségbeli változást alapvetően a szakvizsgák vagy az azzal egyenértékű végzettségek megszerzése jelentette. Ugyanakkor a képesítések viszonylag nagyarányú változása nem eredményezte a különböző szakvizsgával vagy ezzel egyenértékű képesítéssel rendelkezők számának jelentős emelkedését. (1. táblázat).

1. táblázat A különböző szakvizsgával rendelkező pedagógusok arányának változása 2013 és 2014 között, %

	2013	2014	A 2014 októberében ilyen képesítéssel rendelkezők mekkora %-ában történt valamilyen változás a végzettségében 2013–2014 október között?
Közoktatási vezető szakvizsga	12	13	23,2
Szakértő szakvizsga/végzettség	2,6	2,8	26,7
Szaktanácsadó szakvizsga/végzettség	0,3	0,7	70,3
Mentortanári szakvizsga	1,1	1,4	29,2
Egyéb pedagógus szakvizsga	13,7	14,1	19,9

Jellemzően tehát nem azok szereztek meg első szakvizsgájukat, képesítésüket, akiknek korábban nem volt, hanem a már valamilyen képesítéssel rendelkezők szereztek újabb bizonyítványt, vagy frissítették/aktualizálták a korábbi képesítésüket. A pedagógus előmeneteli rendszerben való előrejutás feltételeként megjelenő képzettségek szerinti polarizálódás képe bontakozik ki előttünk: a pedagógusok egy, korábban is magas szaktudással rendelkező, aktív csoportja az új feltételeknek megfelelő további (speciális) képzettséget szerzett az életpálya-modell bevezetésének első évében, a többiek viszont továbbra sem mutatnak aktivitást.

## Változások a munkakörökben: rotálódás

Minden negyedik (24,5%) pedagógus munkakörében vagy munkaviszonyában változás történt 2013 októbere és 2014 októbere között, amelyek nagy része a feladatkörök, illetve a tanított tárgyak változásából adódtak. Csak 3,2%-uk esetében változott az, hogy jellemzően (legmagasabb óraszámban) milyen tanítási szinten tanít. A váltásokra alapvetően a felfelé való elmozdulás volt a jellemző (óvodapedagógusból tanító, tanítóból tanár, általános iskolai tanárból középiskolai tanár), illetve viszonylag sok „egyéb” beosztásban levő pedagógus mozdult el az osztálytermi feladatkörök (tanító, tanár) felé. 4,1 %-uk szerződése változott meg: egy kivétellel a határozott idejű szerződést váltotta fel a határozatlan idejű. A pedagógusok 1%-ának változott meg a munkaideje oly módon, hogy néhányan teljes munkaidőről részmunkaidőre váltottak, és kb. ugyanennyien részmunkaidősből teljes munkaidős foglalkoztatottakká váltak. 9%-uk változtatott azon, hogy



milyen tárgyakat tanít, 15,4%-uk pedig azon változtatott, hogy milyen „egyéb” pedagógiai feladatot lát el.

A különböző pedagógiai feladatokat ellátók száma gyakorlatilag nem változott a vizsgálat egy éve alatt, a 15%-os változás jellemzően a feladatvállaló személyek „rotálódásából” adódott, amelynek háttérében a későbbi karrierútra való rákészülés, helyezkedés sejlik fel. A 2014 októberében intézményvezető, illetve tagintézmény-vezetői pozíciót betöltő válaszolók 19%-a nem volt intézményvezető vagy tagintézmény-vezető az előző tanévben, s minden tizedik intézményvezető-helyettes is új volt ebben a pozíciójában 2014 őszén. Az idei osztályfőnökök 7,5%-a; a tanulócsoport-vezetők 10,3%-a, a munkaközösség-vezetők 7,9%-a, a tanárjelöltek mentorainak 17,9%-a, a tanulók mentorainak 12,6%-a új feladatként kezdte ezt a tevékenységet 2014 őszén. A pedagógiai szakmai minősítési szakértők 38%-a; a szaktanácsadók 30%-a újonnan indult ebben a szerepében, s a közösségi szolgálatot koordináló pedagógusok 19%-a is olyan pedagógus, aki 2013 őszén nem végzett ilyen teendőt. Az egyes feladatköröket leadók aránya közel ugyanilyen volt (2. táblázat).

2. táblázat Az egyes pedagógiai feladatokat ellátó pedagógusok arányának változása 2013 és 2014 között, %

	2013	2014	A 2014 októberében ilyen feladatot ellátók hány %-a nem végezte ezt a feladatot 2013 októberében?
Intézményvezető, tagintézmény-vezető	2,8	3,2	19,0
Intézményvezető helyettes, tagintézmény-vezető helyettes	10,1	10,5	9,9
Osztályfőnök	43,2	43,7	7,5
Kollégiumban csoportvezető/tanulócsoport-vezető	2,5	2,3	10,3
Munkaközösség-vezető	17,5	17,6	7,9
Gyakornokok, tanárjelöltek mentorálása	7,7	8	17,9
Tanulók mentorálása	9,1	8,3	12,6
Pedagógiai szakmai ellenőrzési és minősítési szakértő	0,5	0,6	37,9
Szaktanácsadó	0,8	1	30,2
Közösségi szolgálatot koordináló pedagógus	1,9	1,9	19,0
Egyéb	15,9	15,7	12,6

## Karrier-típusok

Az életpálya-modell 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. Az elmozdulások típusainak feltárására faktoranalízist alkalmaztunk. Feltételeztük, hogy a változások a képzettségben, a jellemző oktatási szintben, a 2014-ben vállalt „egyéb” pedagógiai feladatok, a különböző szakvizsgák/szakképzések megléte mellett a tipikus karrierutak az életpálya-modellel kapcsolatos általános beállítódás mentén is

elkülönülhetnek egymástól, ezért modellünkbe e beállítódások dummy (0/1 értékű) változói is bevontuk. A faktoranalízist tehát a következő változókra alkalmaztuk:

- 1) 2013 ősze és 2014 ősze között változás történt a képzettségben (iskolai végzettség, pedagógus képesítés, szakvizsgák, stb.),
- 2) jellemző oktatási szintet váltott,
- 3) változás következett be az ellátott nem osztálytermi („egyéb”) pedagógiai feladatokban,
- 4) 2014 őszen rendelkezik közoktatási vezetői szakvizsgával,
- 5) 2014 őszen rendelkezik pedagógiai szakértő végzettséggel,
- 6) 2014 őszen rendelkezik szaktanácsadói végzettséggel,
- 7) 2014 őszen rendelkezik mentortanári végzettséggel,
- 8) 2014 őszen rendelkezik egyéb pedagógus szakvizsgával, vagy azzal egyenértékű végzettséggel,
- 9–21) teljes mértékben egyetért, vagy inkább egyetért a pedagógus életpálya-modellre vonatkozó egyes állításokkal (lásd 3. ábra).

Ennek eredményeképpen az életpálya-modell bevezetését követő egy évben a pedagógusok reakcióinak hét tipikus útja tárult a szemünk elé (Függelék F1 és F2 táblázatok).

Az életpálya-moddellel kapcsolatos pozitív és negatív általános attitűdök egymástól és a többitől markánsan elkülönülő halmazként jelennek meg. E két faktor rendelkezik a legnagyobb sajátértékkel, legnagyobb részét teszi ki a megmagyarázott szórásnak.

**A pozitív beállítódásúak** úgy látják, hogy az életpálya-modell lehetőséget nyújt számukra a szakmai előrehaladásra, szakmai támogatást, szakmai értékelést, visszajelzést, továbbképzési lehetőséget jelent, magasabb teljesítményre sarkall, a minőségi munka nagyobb anyagi elismerését eredményezi, és javítja a pedagóguspálya társadalmi megbecsülését. Minél fiatalabb valaki, annál valószínűbb, hogy pozitív az életpálya-moddellel kapcsolatos beállítódása. Ezen túlmenően, az óvodapedagógusok és a kollégiumi nevelőtanárok is nagy valószínűséggel e típusba tartoznak.

**A negatív általános beállítódásúakra** ezzel szemben az jellemző, hogy az életpálya-modellt egyfajta külső nyomásként élik meg, ami egyben újabb munkaterheket is jelent, fokozott szakmai ellenőrzéssel, és magában rejt a könnyebb elbocsátás veszélyét is. E beállítódás gyenge összefüggést mutat az életkorral (a fiatal középkorúak inkább hajlamosak ide tartozni) és az általános iskolai tanítói vagy tanári feladatkörrel.

Hangsúlyozni szeretnénk, hogy a faktoranalízis eredményeképpen létrejött faktorok egymással korrelálatlanok – tehát előfordulhat az is, hogy valakire egyaránt jellemző az életpálya-modell nagyon pozitív és nagyon negatív (disszonáns) megítélése is.

A nem attitűd-jellegű típusok közül a **hierarchikus karrier** rendelkezik a leginkább markáns jellemzőkkel. E típusra az jellemző, hogy az elmúlt évben változás következett be a szakmai képzettségében; változott az az oktatási szint, ahol jellemzően (a legnagyobb óraszámban) tevékenykedik; megváltoztatta a nem osztálytermi pedagógiai tevékenységeinek struktúráját (pl. leadta az osztályfőnökséget, és felvette a mentortanári feladatokat); van valamilyen, az életpálya-modell szerinti előrehaladásban előnyt jelentő szakvizsgálója vagy ennek megfelelő képesítése (közoktatási vezető, vagy szakértő, vagy szaktanácsadó). Tipikus képviselője a negyvenes éveiben járó, nagyvárosi középiskolai tanár, vagy a nem osztálytermi (egyéb feladatot ellátó) pedagógus.

A „**régi, beágyazott karrier**” képviselőinek is megvan az életpálya-modellben való előrejutást segítő szakmai képzettségük, de nem változtatnak sem feladatot, sem pedig oktatási területet. Jellemzően a megyeszékhelyeken élő, gyéves éveket taposó pedagógusok köréből kerülnek ki.

A **nem hagyományos karrier**-típusra az jellemző, hogy van valamilyen „egyéb” pedagógiai jellegű szakképzés, leginkább gyógypedagógusként tevékenykedik, és nincs közoktatási vezető szakvizsgája.

A **felkészülők** jellemzően olyan, a harmincas éveikben járó, nagyvárosi középiskolai tanárok vagy kollégiumi tanárok közül kerülnek ki, akik az elmúlt évben nem változtattak sokat, van közoktatási szakértő vagy mentortanári képzettségük – nincs viszont közoktatási vezetői végzettségük.

Végül halványan kibontakozik a **nem involváltak** típusa is: azon túlmenően, hogy a pedagógus életpálya-moddellel kapcsolatos véleményüket az anyagiak jelentősen befolyásolják, más jellegzetességet nem mutatnak (Függelék F1. és F2. táblázatok)

Ismét szeretnénk felhívni a figyelmet arra, hogy a faktoranalízis komponensei korrelálatlanok – tehát sem pozitív, sem pedig negatív összefüggés nincs az életpálya-moddellel kapcsolatos általános beállítódás és a karrier-típusokhoz tartozás között. Nagyon negatív általános beállítódás mellett is lehet erőteljes karrier-pályára lépni.

## Összefoglalás

Elemzésünk során nagymintás online kérdőíves panel adatokra alapozva vizsgáltuk, hogyan reagáltak a pedagógusok az életpálya-modell bevezetésére, milyen lépéseket tettek az egyéni karrierjük érdekében.

A minősítési rendszer bevezetésének első évében a pedagógustársadalom karrierstratégiák szerinti polarizálódása rajzolódik ki: a korábban is aktív, motivált, magasan képzett pedagógusok elkezdtek megszerezni az új előmeneteli rendszerben való előrejutáshoz szükséges képzettségeket, és a pedagógiai feladatok vállalásában is az életpálya-modell által jutalmazott tevékenységek felé mozdultak el, míg a korábban inaktívak továbbra is passzív szemlélők maradtak.

Már az első évben viszonylag jól körülhatárolható típusai bontakoznak ki a megcélzott pedagógus-karrierutaknak. A pedagógusok egy kis csoportja már elindult az új karrierpályáján, a fiatalabbak egy része is megtette az ehhez szükséges előkészületeket, míg egy viszonylag nagy csoport passzív szemlélőként éli meg az eseményeket, az életpálya-modellben csak a fizetésemelés lehetőségét és a külső ellenőrzés korlátját látja. Nincs összefüggés az életpálya-moddellel kapcsolatos általános (pozitív vagy negatív) beállítódás és a karrier-típusokhoz tartozás között – nagyon negatív általános beállítódás mellett sem ritka az erőteljes hierarchikus karrierstratégia.

A bevezetés óta eltelt idő rövidege miatt még nem biztos, hogy minden típus felszínre került, és az is lehet, hogy a most feltáruló típusok közül néhány összemosódik. A pedagógus-karriernek az életpálya-modell keretrendszerében formálódó tipikus pályáival hosszabb időintervallum vizsgálatával fognak feltárulni.

Függelék

Fl. táblázat Az életpálya-modell bevezetését követő tipikus elmozdulások a pedagógusok pályáján  
**Faktoranalízis komponens mátrixa**

	Faktor						
	általános pozitív attitűd	általános negatív attitűd	hierarchikus karrier	régi (beágyazott) karrier	nem hagyományos karrier	felkészülők	nem involválak
Faktor sajátértéke	4,371	2,027	1,400	1,195	1,080	1,026	1,010
Faktor által lefedett variancia, %	20,814	9,653	6,666	5,691	5,144	4,886	4,809
Változás a képzettségben (iskolai végzettség, pedagógus képzés, szakvizsgák, stb.) változás az előző év (2013 október) óta	0,047	-0,048	0,675	0,161	0,185	-0,054	0,020
Jellemző oktatási szintet váltott	-0,009	-0,033	0,525	-0,565	0,007	-0,005	-0,010
Feladatot változtatott	-0,027	-0,005	0,533	-0,509	-0,089	0,140	0,074
Közoktatási vezető szakvizsga	0,038	-0,093	0,349	0,355	-0,543	-0,278	0,022
Szakértő szakvizsga/végzettség	0,000	-0,055	0,275	0,403	-0,163	0,393	0,063
Szaktanácsadó szakvizsga/végzettség	0,021	-0,012	0,390	0,460	0,148	-0,309	-0,115
Mentoranári szakvizsga	-0,020	0,079	0,121	0,239	0,152	0,794	0,016
Egyéb pedagógus szakvizsga/végzettség	0,033	-0,034	0,102	0,109	0,813	-0,177	0,014
<b>Életpálya-modellel kapcsolatos attitűdök</b>							
...lehetőséget jelent a szakmai előrehaladásra.	0,750	-0,021	0,018	0,026	0,002	-0,008	0,024
...fizetésemelést jelent.	0,586	0,163	-0,021	0,029	-0,006	-0,053	0,406
...újabb munkaterheket jelent.	-0,159	0,741	0,021	0,043	-0,010	-0,047	0,157
...szakmai támogatást jelent.	0,782	-0,014	-0,003	-0,021	0,011	0,017	-0,153
...továbbképzési lehetőséget(ek)et jelent.	0,700	0,103	-0,016	-0,080	-0,010	0,053	-0,166
...szakmai értékelést, visszajelzést jelent.	0,720	0,193	0,022	0,038	-0,029	0,012	-0,106
...szakmai ellenőrzést jelent.	0,401	0,511	0,045	0,061	-0,055	-0,040	-0,027
...egyfajta külső nyomást jelent.	-0,219	0,782	0,042	-0,002	-0,012	-0,041	0,153
...a minőségi munka anyagi elismerését jelenti.	0,727	-0,042	-0,016	-0,017	0,033	0,005	0,328
...a minőségi munka nem anyagi elismerését jelenti.	0,163	0,349	0,034	-0,030	-0,017	0,039	-0,771
...a pedagóguspálya társadalmi megbecsültségének helyreállítását jelenti.	0,690	-0,179	-0,049	-0,011	0,036	0,038	0,041
...a könnyebb elbocsátás veszélyét jelenti.	-0,215	0,592	0,012	-0,039	0,058	0,008	0,071
...magasabb teljesítményre sarkall.	0,726	0,052	-0,002	-0,055	-0,016	-0,018	0,002

F2. táblázat Az egyes faktorok átlagértékei korcsoport, jellemző munkakör és a feladatellátási hely településtípusa szerint (Dönten a variancia-analízisek szignifikancia-szintjét)

Korcsoport	átlagos pozitív attitűd	átlagos negatív attitűd	hierarchikus karrier	régi (belsőzotf) karrier	nem hagyományos karrier	felkészülők	nem involváltak
1. 30 év alatti	<b>,1800239</b>	-,0121805	-,0376311	-,3074699	-,0519804	,0345760	-,0700757
2. 30-39 éves	-,0383581	<b>,0574702</b>	,0096834	-,1458822	-,0437324	<b>,0166497</b>	-,0371491
3. 40-49 éves	-,0076022	<b>,0386030</b>	<b>,0423066</b>	<b>,0430618</b>	<b>,0836662</b>	-,0452070	,0330043
4. 50 éves vagy idősebb	-,0014657	-,0697783	-,0387113	,1067946	-,0412485	,0254834	,0051537
Sig	0,005	0,001	ns	0,000	0,000	ns	ns
<b>Munkakör 2013 őszén</b>							
1 Óvodapedagógus	<b>,3272542</b>	-,0666813	-,22218564	,0790009	,2505989	-,1266094	,0125593
2 Tanító	-,0051512	,1334342	-,1195536	-,0419188	,0104950	-,0129928	-,0041833
3 Általános iskolai tanár	-,0545179	,0567925	,0268240	-,0177758	-,2173401	-,0427221	-,0013129
4 Középsiskolai tanár	-,2103329	-,0356180	<b>,1411023</b>	,0731994	-,0269436	<b>,1326314</b>	-,0477958
5 Szakmai tanár, szakoktató, gyakorlati oktató	-,1296853	-,3579102	<b>,1369204</b>	-,0743949	-,1358683	<b>,2777155</b>	-,0350140
6 Gyógypedagógus, fejlesztőpedagógus	,0246844	,0185021	<b>,1845825</b>	-,0288848	<b>,3132579</b>	-,0093078	,1180980
7 Kollégiumi nevelőtanár	<b>,1447692</b>	,0054014	-,1618948	,0575832	-,1098177	<b>,1051053</b>	,0367211
8 Egyéb, éspedig:	-,0464268	-,0618028	<b>,4136648</b>	-,2387915	,0034264	-,1643457	,0806131
Sig	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	ns
<b>Feladatellátási hely településtípusa</b>							
Főváros	-,1259488	-,0085704	<b>,1169224</b>	,0560682	,0482037	<b>,0776408</b>	,0135777
Megyeszékhely	-,0035704	,0138129	<b>,1746479</b>	<b>,1213445</b>	,0439851	<b>,1434565</b>	-,0433365
Megyei jogú város	-,2264754	-,0500802	-,0188086	-,0284693	-,2392022	-,0018059	-,0404021
Város	-,0255718	-,0128860	-,0301867	-,0132722	,0084948	-,0320202	,0013885
Nagyközség	,2303775	,0500076	,0923147	-,0154012	,0147621	-,0904150	,0226897
Község	,1470959	,0220951	-,1522849	-,0808631	-,0218916	-,0695963	,0184011
Sig	0,000	ns	0,000	0,001	0,001	0,000	ns

## IRODALOM

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról
- BARBER, M. & MOURSHED, M. (2007): *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében?* McKinsey & Company. Letöltés: <http://mek.oszk.hu/09500/09575/09575.pdf> (2015.01.15)
- Common European Principles... (2004): *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. European Commission Directorate-General for Education and Culture.* Letöltés: <http://www.pfmb.uni-mb.si/bologna/principles.pdf>
- EC (2012): *Supporting the Teaching Profession for Better Learning Outcomes, European Commission. Commission staff working document.* Letöltés: [http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw374\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw374_en.pdf) (2015.01.15)
- EC (2009): *Assessment of Key competences for a Changing World. European Commission id.* Commission staff working document (2012): *Supporting the Teaching Profession for Better Learning Outcomes, European Commission.* Letöltés: [http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw371\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw371_en.pdf) (2015.01.15)
- DARLING & HAMMOND, L. (1999): *Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence.* Center for the Study of Teaching and Policy. University of Washington.
- DARLING & HAMMOND, L. és mtsai. (2005): „Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, Teach for America, and teacher effectiveness”, *Education Policy Analysis Archives*, vol. 13(42) No. 16-17, 20.
- ERCSEI K. (2011): A közismereti szakokon tanuló nappali tagozatos, alapképzős hallgatók tanári mesterképzés és tanári pálya iránti érdeklődése. In: Ercsei K. & Jancsák Cs. (Szerk.) *Tanárképzős hallgatók a Bolognai Folyamatban – 2010–2011.*, Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- FALUS I. (szerk) (2011): *Tanári pályakialakultság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés.* EKF, Eger.
- JANCSÁK Cs. (2011): A tanárképzésben részt vevő hallgatók formálódó világa. In: Ercsei K. & Jancsák Cs. (Szerk.) *Tanárképzős hallgatók a Bolognai Folyamatban – 2010–2011.* Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- LANNERT J. & SINKA E. (Szerk.) (2009): *A pedagógusok munka- és munkaidőterhelése.* Kutatási beszámoló. TÁRKI-Tudok Zrt., Budapest.
- MOURSHED, M. & CHIJIOKE; CHINEZI & BARBER, M. (2010): *How the world's most improved school systems keep getting better.* McKinsey & Company. Letöltés: [http://www.mckinsey.com/Client\\_Service/Social\\_Sector/Latest\\_thinking/Worlds\\_most\\_improved\\_schools.aspx](http://www.mckinsey.com/Client_Service/Social_Sector/Latest_thinking/Worlds_most_improved_schools.aspx) (2015.02.15)
- NAGY M. (Szerk.) (1998): *Tanári pálya és életkörülmények.* Okker kiadó, Budapest.
- NAGY M. (2004): Pályakezds, mint a pedagógusképzés középső fázisa. *Educatio*. No. 3., pp. 375-390
- OECD (2005): *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining.* OECD Publishing, Paris.
- OECD (2011): *Building a High-Quality Teaching Profession.* OECD, Paris. Letöltés: [http://www.pages/files/uploads/teachers\\_econometrica.pdf](http://www.pages/files/uploads/teachers_econometrica.pdf). (2015.01.15)
- OH (2013): *Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez.* Az emberi erőforrások minisztere által 2013. november 19-én elfogadott általános tájékoztató anyag második, javított változata. Letöltés: [http://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/unios\\_projektek/kiadvanyok/utmutato\\_pedagogusok\\_minositesi\\_rendszerehez\\_v3.pdf](http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_pedagogusok_minositesi_rendszerehez_v3.pdf) (2015.01.15)
- PEDAGÓGUS 2010 (2010): *Pedagógusok időmérleg-vizsgálata.* Kutatási zárójelentés. TÁRKI-Tudok Zrt. Letöltés: [http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/pedagogus\\_2010\\_kutzarojel\\_100507.pdf](http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/pedagogus_2010_kutzarojel_100507.pdf) (2015.01.15)

- ROCKOFF, J. E. (2004): The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data, *American Economic Review*. No. 94(2), pp. 247-252.
- FALUS I. (szerk.) (2011): *Tanári pályalkalmasság – kompetenciák – sztemderdek*. Nemzetközi áttekintés. EKF, Eger
- SÁGI M. & ERCSEI K. (2014): Who is willing to be a teacher? Causal factors of choosing teacher education at bachelors In: Pusztai G. & Engler A. (Szerk.): *Teacher Education Case Studies in Comparative Perspective*. CHERD, Debrecen. pp. 163-184
- SÁGI M. & VARGA J. (2011): Pedagógusok. In: Balázs É., Kocsis M., Vágó I. (Szerk.) *Jelentés a közoktatásról – 2010*, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest . pp. 295-324.
- SZÉLL K. & SÁGI M. (2014): A tanári munka jellemzőinek hatása a tanulói eredményességre. In: Havancsák A. & Oláh I. (Szerk.): *Perspektívák a neveléstudományban: Válogatás a Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola kutatóinak írásaiból 2013–2014*. PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs. pp. 8-23.
- VARGA J. (2007): Kiből lesz ma tanár? A tanári pálya választásának empirikus elemzése *Közgazdasági Szemle*, vol. LIV. No. július–augusztus. pp. 609-627.
- VARGA J. (2008): Az iskolaügy intézményrendszere, finanszírozása. In: Fazekas K. Köllő János & Varga Júlia (Szerk.): *Zöld Könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat, Budapest
- VARGA J. (2012): A tanárok foglalkoztatása és bérezése – hazai és nemzetközi kitekintés. In: Sági Matild (Szerk.): *Erők és eredők. A pedagógusok munkaerőpiaci helyzete és szakmai továbbfejlődése – nemzetközi kitekintés és hazai gyakorlat*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.