

A köznevelési intézmények vezetői és pedagógusai körében folytatott online vizsgálat háttérelmzése

Tartalom

Az intézményi alapadatok és eloszlások a vezetői kérdőív alapján	2
Az intézmények tanulói összetétele	2
Pedagógusok létszáma, életkora	9
Menedzsment, iskolavezetés	11
A pedagógusfoglalkoztatás kérdései	13
Pedagógushiány	13
Pedagógushiány a vezetők szemszögéből	13
A pedagógushiány a pedagógusok érzékelése szerint	16
A pedagógusok munkaterhelése	16
Egy pedagógusra jutó tanulók aránya a vezetők kérdőíve alapján	16
A pedagógusok óraterhelése és a szakos ellátottság a vezetők válaszai alapján	19
Pedagógusok egyéb munkakörülményei és munkatapasztalata	21
Pedagógusok munkaterhelése a heti óraszámok alapján a pedagógusok bevallása szerint	26
A pedagógusbérek és a pályakezdők	37
Pedagógusbérek a pedagógusok válaszai alapján	37
Pályakezdő pedagógusok az intézményvezetők válaszok tükrében	47
A digitális átállás és kihívásai	50
A digitális átállás és a pedagógusok módszertani felkészültsége	53
Uniós programok	60
Uniós források felhasználása a pedagógusok szemszögéből	62

A háttér tanulmány az Európai Bizottság Magyarországi Képvisellete megbízásából folytatott Elemzés az emberi erőforrás-szűkösségekről a közoktatásban című kutatás keretében intézményvezetők körében folytatott online kérdőíves vizsgálat eredményeit tartalmazza. Az online felvétel 2021. február 15. és március 21. között zajlott. A köznevelési intézmények (óvoda kivételével) területileg és iskolatípus szerint reprezentatív mintáját véve mintegy 600 intézmény vezetőjének küldtük el a kérdőív linkjét, hogy ők és az intézményükben tanító pedagógusok töltsék ki azokat. Külön kérdőív készült a vezetők és egy másik a beosztott pedagógusok számára. A kutatásról tájékoztattuk az EMMI, ITM és OH illetékeseit. Köszönettel tartozunk az ITM részére, akik aktívan támogatták is a kutatásunkat. Az adatfelvétel során többször is küldtünk emlékeztető e-mailt az intézményvezetőknek, illetve fel is hívtuk őket személyesen, hogy bátorítsuk őket a válaszadásra. Összességében mintegy 1500 pedagógus és 180 vezető vagy vezetőhelyettes válaszolt. Voltak megyék (pl. Vas megye) vagy

iskolatípusok (gimnázium), ahonnan kevesebb válasz érkezett a kíváncsnál, így a területi reprezentációt régióra, az iskolatípust pedig általános és középfokú intézményre tudtuk elkészíteni. A kérdőívben elsősorban a pedagógusi munkaterhelésre, pedagógusellátottságra és a pályakezdekők helyzetére kérdeztünk rá. Miután az iskola kódjának bejelölése opcionális volt, ezért sokan nem jelölték be, ezért nem volt módunk a két adatbázis biztonságos összekapcsolására. Így bár hasonló mintán kérdeztük meg a vezetőket és a pedagógusokat, nem teljesen ugyanazt az intézményi kört fedik le valószínűleg. Ugyanakkor mindkét adatbázisban hasonló elvek alapján súlyozással biztosítottuk a reprezentativitást. (A vezetői és pedagógusi adatfelvétel mintáját és alapeloszlásait lásd a Mellékletben.)

A pedagógushiány és terhelés kérdését több területről is megpróbáltuk megközelíteni. A tanulói összetétel, a pedagógusellátottság, illetve az óraterhelések egyaránt részét képezik a kérdéskörnek. Voltak olyan területek, amit a vezetőktől és a pedagógusoktól is egyaránt megkérdeztünk (pedagógushiány, digitális átállás problémái, uniós programokban való részvétel), de volt, amit inkább a vezetőtől kérdeztünk meg (intézményi adatok, pedagógusok és tanulók létszáma, tanulói összetétel, üres álláshelyek, foglalkoztatás kérdései), és volt, amit inkább a pedagógusoktól (konkrét munkaterhelés, tanulásszervezési módok).

Az intézményi alapadatok és eloszlások a vezetői kérdőív alapján

Ebben a fejezetben a vezetői válaszok alapján elsősorban az intézmények tanulói és pedagóguslétszámaikat, a tanulói összetételét, a pályakezdekőkről alkotott vezetői véleményeket és a menedzsment egyéb kérdéseit érintjük.

Az intézmények tanulói összetétele

A vezetői mintában a legkisebb intézményméret 22 tanuló, a legnagyobbé 1371 tanuló. Átlagosan az iskolák mérete 391 fő, de ez nagy szórást takar (243). Miután a mintában vannak olyan intézmények, amelyek kifejezetten speciális nevelési igényű tanulókat látnak el, ezért viszonylag magas maximális létszámok is szerepelnek ezen a téren.

1. táblázat

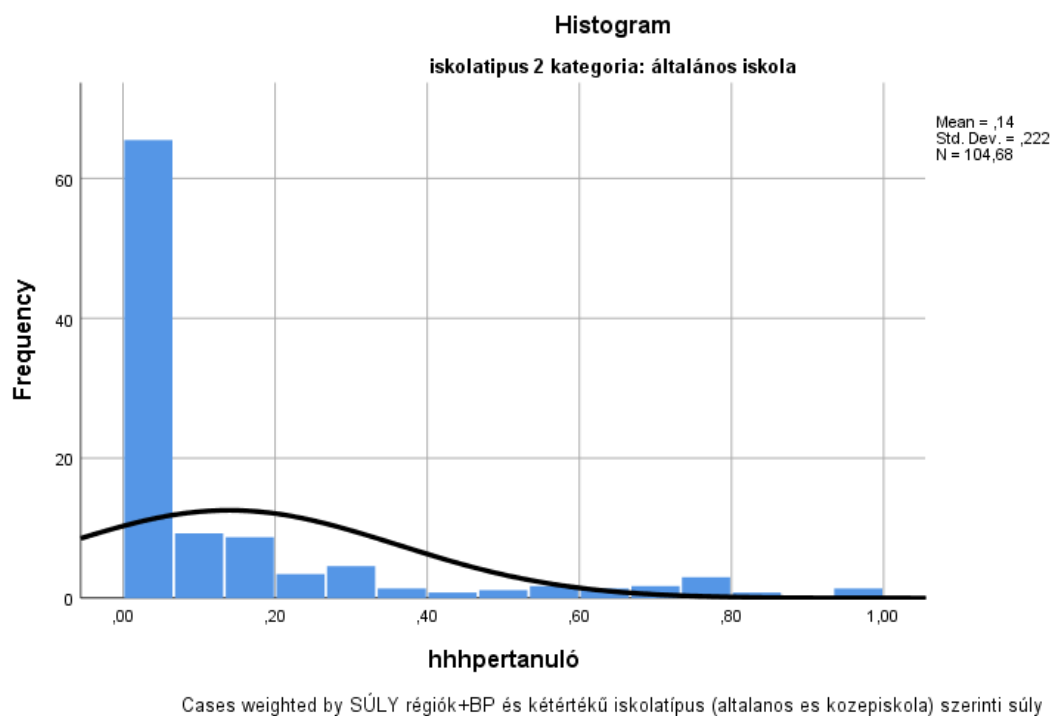
Különböző paraméterek minimum-, maximum- és átlagértékei

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

A különböző típusú tanulók eloszlása nagyon eltérő. Jellemzően a hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű tanulók és az SNI tanulók esetén ez kevésbé hasonlít egy normál eloszláshoz (leginkább vannak az iskolák, ahol nincsenek ilyen tanulók és vannak, ahol vannak és tipikusan nagyobb számban). A BTMN tanulók esetében találunk egyedül a normálhoz hasonló eloszlást, vagyis ezen tanulók esetén érvényesülhet leginkább az „integrált nevelés”.

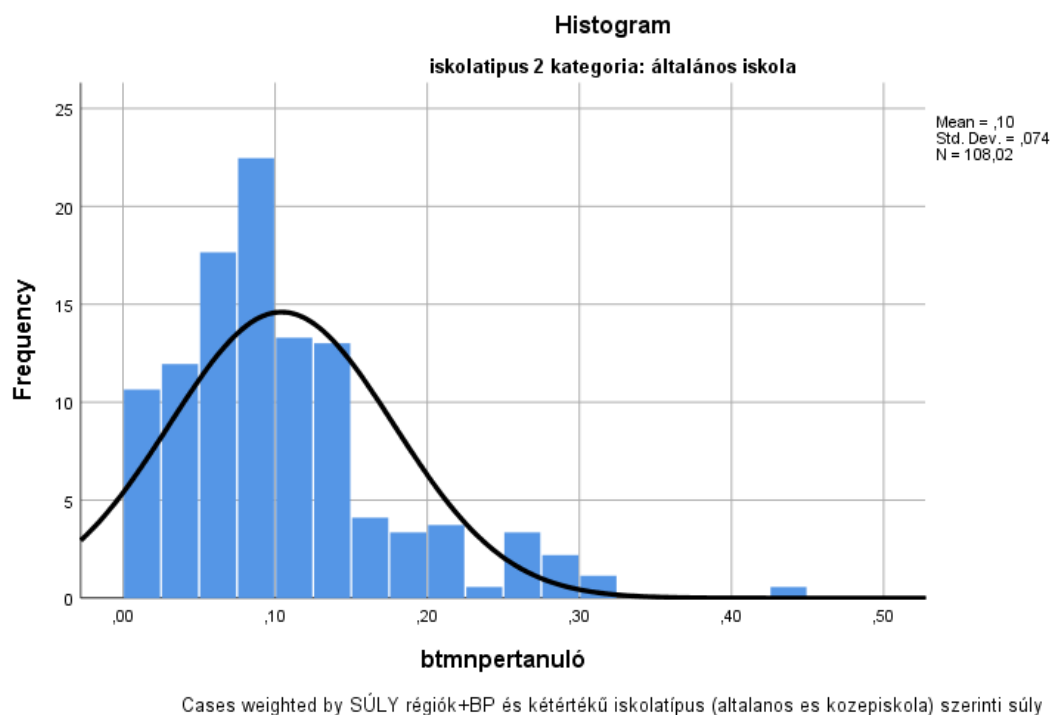
1. ábra

Halmozottan hátrányos helyzetű tanulók eloszlása a mintába került és válaszoló intézményekben



2. ábra

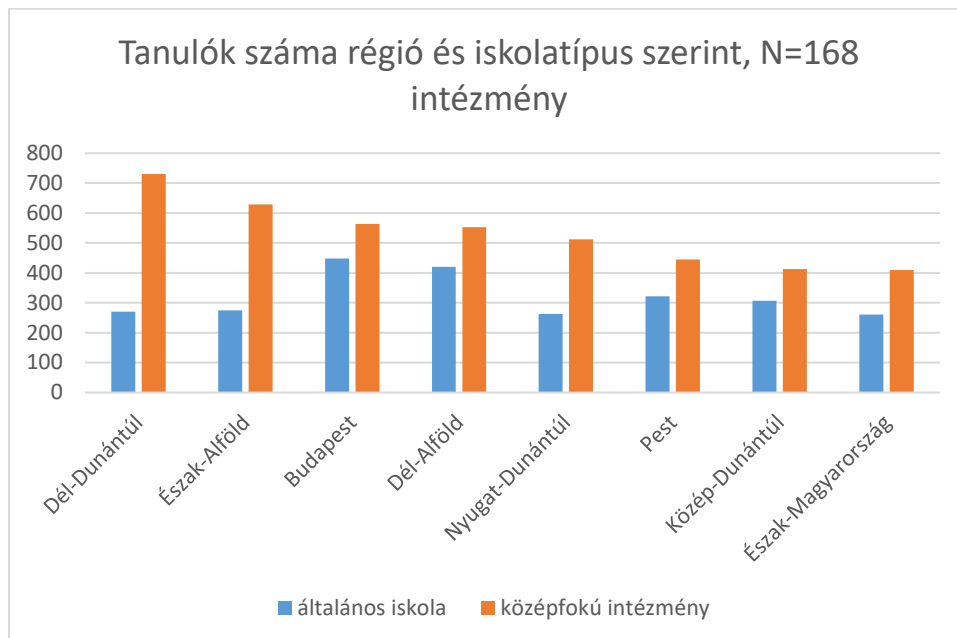
BTMN tanulók eloszlása a mintába került és válaszoló intézményekben



Iskolatípus és régió szerint (amire reprezentatív a vizsgálat) szignifikáns eltéréseket tapasztalhatunk országosan. A középfokú intézményekben átlagosan 536 tanuló van, míg az általános iskolákban 318,

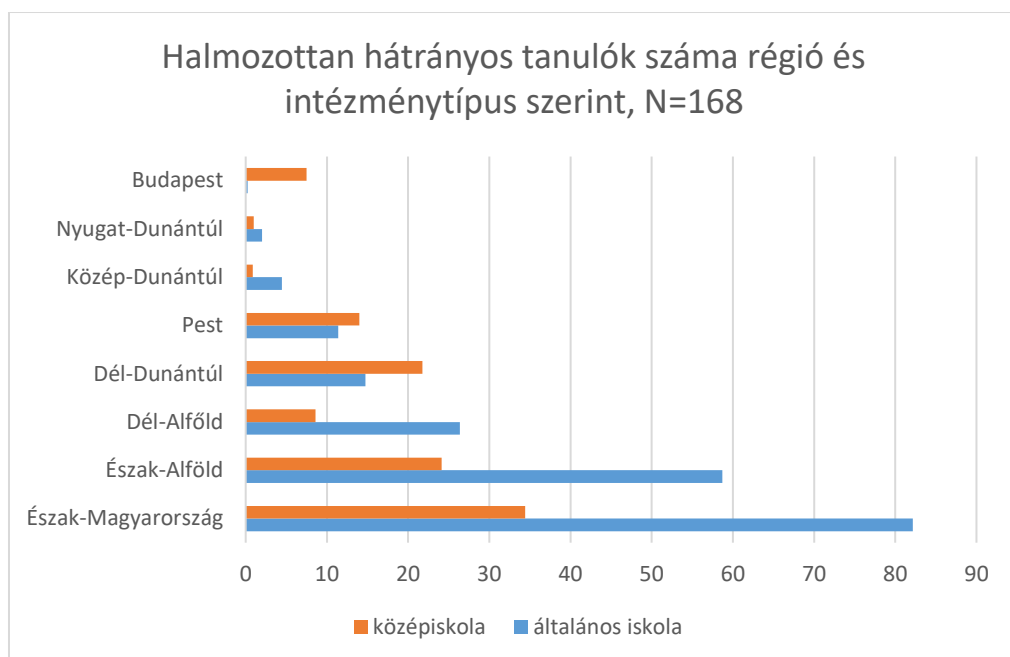
de jellegzetes módon mind az általános, mind a középfokú intézmények terén a legkisebb méreteket Észak-Magyarországon találjuk.

3. ábra



Ugyanakkor, bár az iskolák méretükben kisebbek, de mégis kiemelkedő a halmozottan hátrányos tanulók száma mind Észak-Magyarországon és az Észak-Alföldön, mind az általános iskolában és a középfokon.

4. ábra



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

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

2. táblázat

Fajlagosok alapértékei a mintába került intézményekben, N=165, a vezetői válaszok alapján

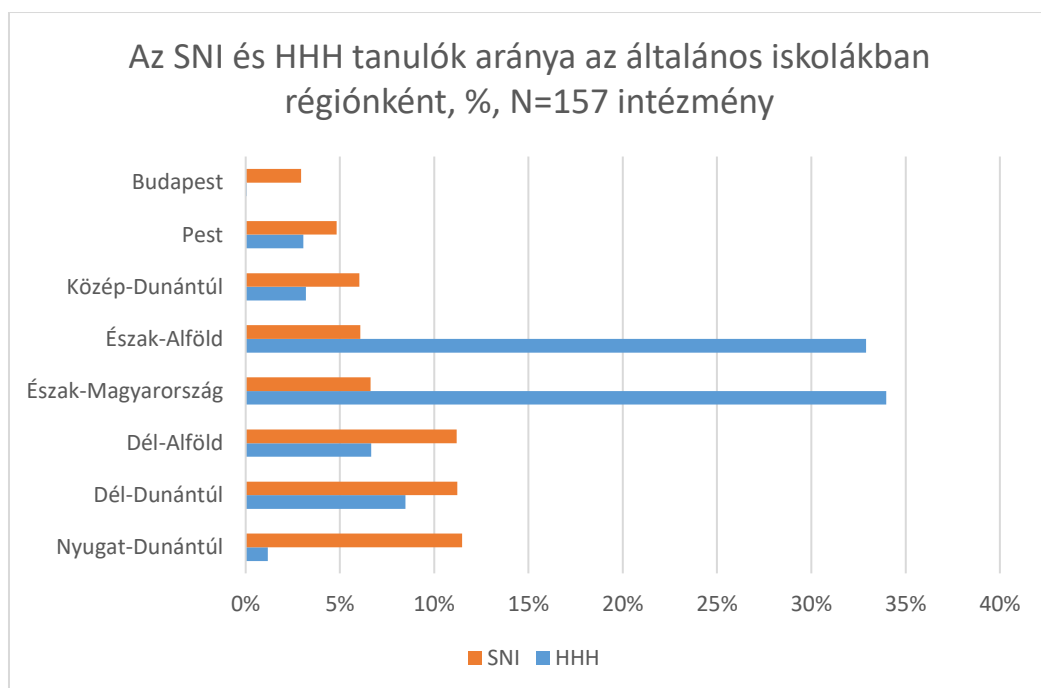
	N	Minimum	Maximum	Átlag (tanuló, illetve arány)	Szórás
Tanuló/osztály	165	6,5	41,06	21,04	5,981
HHH/összes tanuló	156	0	0,99	0,10	0,191
SNI/összes tanuló	161	0	1	0,10	0,190
BTMN/összes tanuló	161	0	0,44	0,09	0,071
HH/összes tanuló	157	0	0,83	0,09	0,130
lakásotthonban lakók/összes tanuló	154	0	0,34	0,02	0,053
egyéni tanrend szerint tanuló/összes tanuló	157	0	0,14	0,01	0,015

Régió és iskolatípus szerint szignifikánsan eltérő arányokat találunk a hátrányos helyzetűek, speciális igényű és magántanulók arányában. Amennyiben kivesszük a mintából azokat az intézményeket, ahol

a tanulók 100%-a SNI tanuló, akkor országos átlagban a hátrányos helyzetű tanulók aránya az intézményekben 8,7%, a halmozottan hátrányos helyzetűek aránya 10%, a BTMN tanulók aránya 9%, az SNI gyerekek aránya 6,4% (lásd Függelék 1. és 2. táblázat). Ugyanakkor iskolatípusonként minden régióban jellemző, hogy az általános iskolákban jóval nagyobb arányban találjuk a „speciális” gyerekeket, mint a szakképzésben és kiváltképp a gimnáziumokban. Területileg pedig megint Észak-Alföld és Észak-Magyarország esete a kirívó, az itteni általános iskolákban a tanulók egyötöde hátrányos helyzetű, egyharmada pedig halmozottan hátrányos. Az SNI tanulók viszont inkább a dunántúli és a dél-alföldi régióban vannak jelen magasabb arányban, de itt nem olyan kirívó a különbség, mint a hátrányos helyzetű tanulók esetében.¹

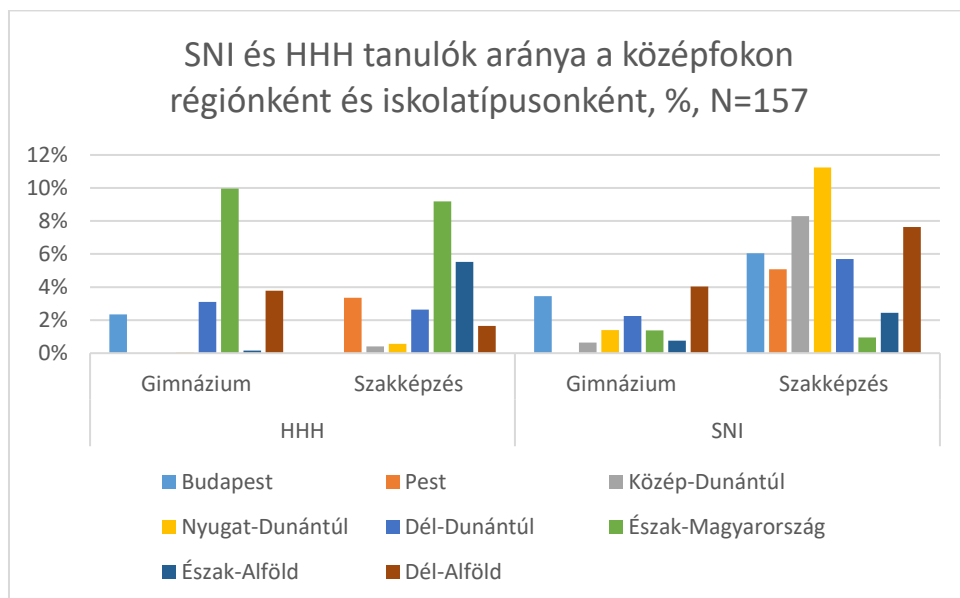
¹ Az SNI gyerekek aránya mindig is érzékeny adat volt, amit nagymértékben befolyásol az is, hogy van-e megfelelő ellátás (ha nincs, akkor általában aluldiagnosztizálják a tanulókat, mert így védekezik a rendszer a túlterheltség ellen), vagy rendelnek-e hozzá normatívát (ez esetben felüldiagnosztizálhatják a tanulókat a normatíva megszerzése érdekében). A jelen kutatás esetén az SNI tanulók észak-magyarországi és észak-alföldi alacsony aránya lehet egyrészt a minta hatása (speciális nevelési igényre nem reprezentatív a minta), de tény, hogy a KIR-statisztika alapján is alacsonyabb itt az SNI tanulók aránya a várthoz képest. Kvalitatív kutatások arra is rámutatnak, hogy a hátrányos helyzetű tanulókat tanító iskolákban nagyon nagy arányban találni nem diagnosztizált, ezért ellátatlan tanulót. https://www.t-tudok.hu/files/2/vezetoiosszefoglalodrog_korr.pdf

5. ábra



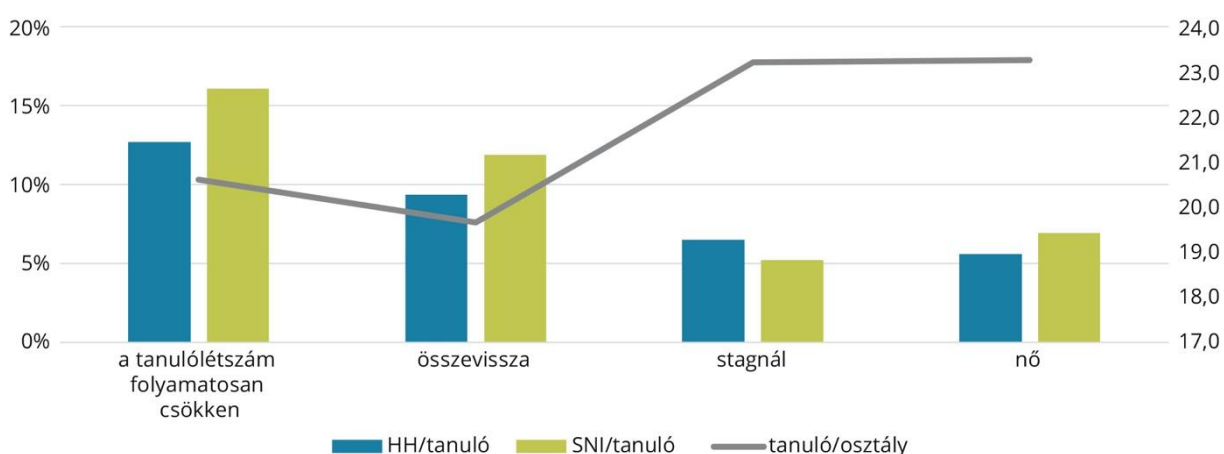
A középfokon is hasonló területi mintázatot kapunk, mind a gimnázium, mind a szakképzés terén az észak-magyarországi intézményekben találjuk a legmagasabb arányban a halmozottan hátrányos helyzetű tanulókat. Az SNI tanulók aránya jóval nagyobb a szakképző intézményekben, és itt is a dunántúli és dél-alföldi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

6. ábra



Az intézményvezetők 26 százaléka jelezte, hogy a tanulólétszámuk folyamatosan csökken, másik 26 százalék szerint néha nő, néha csökken, 29% szerint stagnál és csak 18 százalék jelezte, hogy nő. Érdekes módon ez szignifikánsan összefügg a hátrányos helyzetű és az SNI tanulók arányával (még akkor is, ha kontrollálunk a régióval). Minél nagyobb arányban találunk ilyen tanulót az iskolában, annál inkább igaz, hogy a tanulólétszám csökken vagy hektikusan alakul. A növekvő vagy stabil tanulólétszám esetén jóval kisebb hátrányos helyzetű vagy SNI tanulói arányokat találunk és nagyobb osztályméreteket is. A kisebb létszámú, de a nagyobb törődést igénylő tanulók nagyobb koncentrációját felmutató intézmények esetén önmagában a kisebb létszám feltételezhetően nem jelent kisebb terhet és ezzel együtt esetleg nagyobb eredményességet, amennyiben nincs megfelelő számú és minőségű pedagógus a feladatokhoz.

7. ábra



A HH, HHH, SNI és BTMN tanulók arányát együttesen kezelve két csoportját különböztethetjük meg az intézményeknek (K-means klaszter), azokat, ahol halmozottan jelen vannak a sérült vagy hátrányos helyzetű gyerekek, és azokat, ahol nem. A középfolkon ez utóbbi nincs jelen. Az általános iskoláknak viszont egyötöde ilyen, de csak három megyében találni ilyen iskolákat. Az átlag felett találni Észak-Magyarországon (76%), Észak-Alföldön (56%), és találni, de átlag alatti értékkel még Dél-Dunántúlon (11%).

3. táblázat

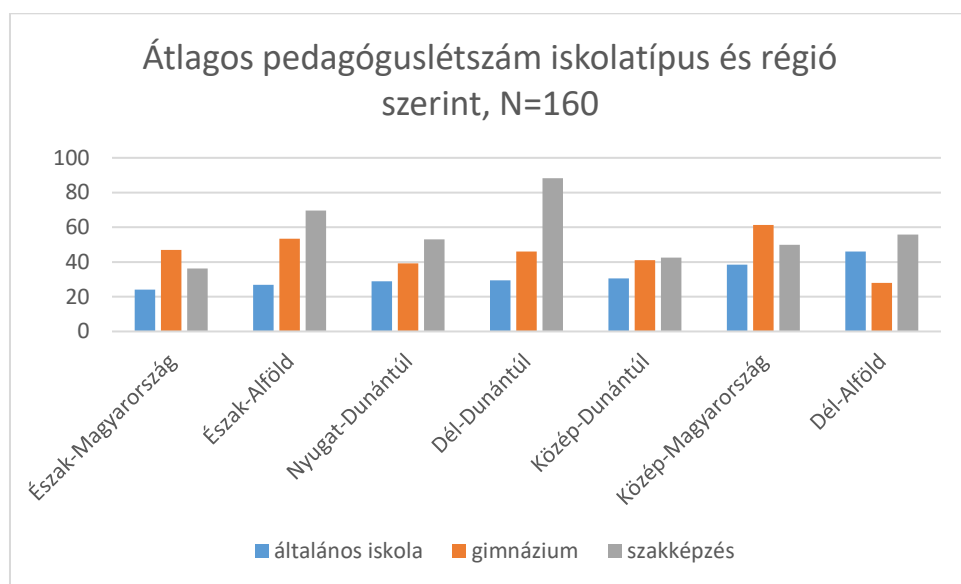
Az intézmények két klasztere a különböző típusú tanulók arányának függvényében az intézményvezetői válaszok alapján

	Nem hátrányos helyzetű (nincs vagy alig van hátrányos helyzetű vagy speciális igényű tanuló)	Hátrányos helyzetű vagy SNI tanulók nagyobb számban előfordulnak
HH	8%	12%
HHH	5%	49%
BTM		
N	9%	9%
SNI	6%	39%
N	132	22
%	86%	14%

Pedagógusok létszáma, életkora

A válaszoló igazgatók intézményeiben átlagosan 39 pedagógus dolgozik, a legkisebb létszám négy fő, a legnagyobb 113. Iskolatípusonként és régióként szignifikáns eltéréseket találhatunk, ami leköveti a tanulólétszám szerintit. A legkisebb pedagóguslétszámmal az észak-magyarországi és észak-alföldi általános iskolák dolgoznak.

8. ábra



A foglalkoztatás jellege szerint az intézményekben átlagosan a tanárok egynegyede határozott idejű szerződéssel dolgozik, 12 százalékuk pedig részmunkaidős. Ennél jóval kisebb arányban találunk nyugdíj utáni visszafoglalkoztatott, nem pedagógus diplomával rendelkező vagy nem a képesítésének megfelelő munkakörben foglalkoztatottat (2-4%) (lásd Függelék 3. táblázat).

Természetesen iskolatípus, feladatellátási hely szerint nagyok az eltérések. A nem pedagógusi diplomával rendelkező vagy részmunkaidős foglalkoztatottak jelenléte jóval nagyobb arányban jellemző a szakképzésre, valószínűleg a mérnöki, műszaki területek miatt is.

A foglalkoztatás típusai közül a nyugdíj után visszafoglalkoztatottak és a nem a képesítésüknek megfelelő munkakörben dolgozók aránya, és a hátrányos helyzetű tanulók aránya között pozitív az összefüggés, vagyis minél nagyobb a hátrányos helyzetű tanulók aránya, annál inkább csak nyugdíjasokkal vagy nem a megfelelő képesítésű pedagógusokkal tudják biztosítani a tanítást. Ugyanezek pedig negatívan korrelálnak a tanulólétszámmal, vagyis minél kisebb a tanulólétszám, annál inkább koncentrálnak a hátrányos helyzetű tanulók és annál nehezebb biztosítani a megfelelő minőségű ellátást. Jól láthatóan az alacsony egy pedagógusra jutó tanuló arány egyáltalán nem a hatékonyság, hanem inkább a leszakadás és minőségromlás jele.²

4. táblázat

A HH és HHH tanulók aránya, valamint a tanulólétszám és a pedagógusfoglalkoztatottság néhány jellemzője közötti kapcsolat (Pearson)

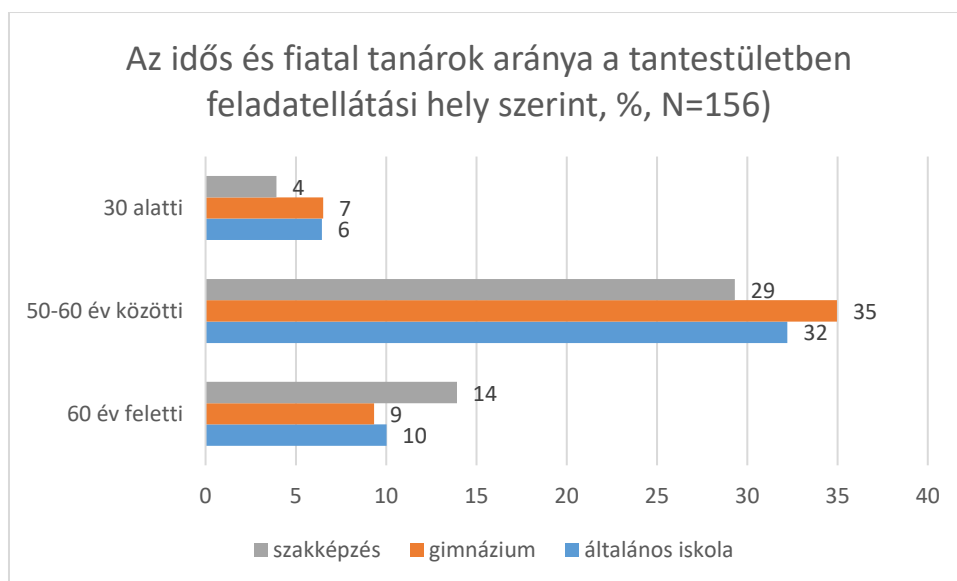
	Hátrányos helyzetű tanulók aránya	Halmazottan hátrányos helyzetű tanulók aránya	Tanuló- létszám
Nyugdíj után visszafoglalkoztatottak aránya	,286**	..	-,192*
Nem a képesítésének megfelelő munkakörben foglalkoztatott	,253**	,233**	-,236**
Hátrányos helyzetű tanulók aránya		,277**	-,406**
Halmazottan hátrányos helyzetű tanulók aránya			-,340**

Megjegyzés: * 0,05, ** 0,01 szinten szignifikáns

Életkor szerint a leginkább előregedő pedagógusokkal a szakképzés rendelkezik. De aggodalomra ad okot, hogy országosan a pedagógusoknak csak 6 százaléka 30 éves alatti, 11 százaléka hatvanéves feletti, és az utánuk jövő és a nyugdíjhoz közeli korosztály (50-60 évesek) aránya is magas, 32%. A hátrányos helyzetű iskolákban szignifikánsan magasabb a hatvan év feletti aránya (14% a nem hátrányos helyzetű iskolákhoz képest, ahol 10%).

² Éppen ezért valószínűleg a nemzetközi versenyképességi rangsorokban is megfontolandó, hogy érdemes-e ezt a mutatót az eredményes és hatékony oktatásra jellemző indikátorként használni önmagában. Egyébként a KIR-adatok alapján is azt láthatjuk, hogy a nyugdíjasok és képesítés nélküliek foglalkoztatása a leszakadó iskolákban nagyobb arányú, és a tanulói teljesítményekkel ez negatívan korrelál.

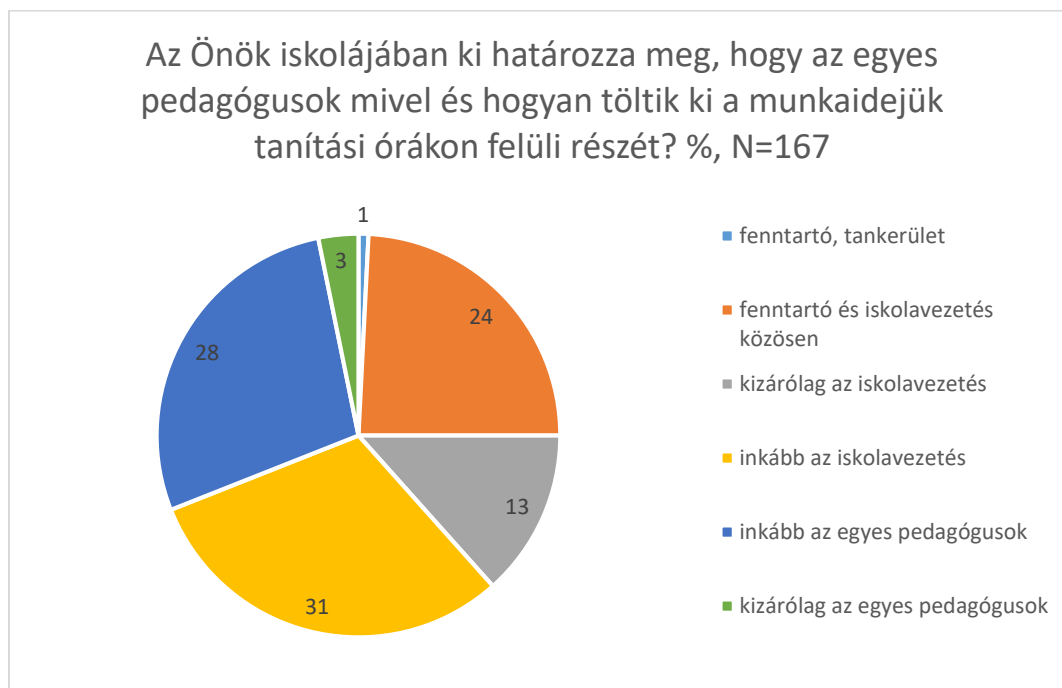
9. ábra



Menedzsment, iskolavezetés

A pedagógusok tanítási órákon felüli munkaidejét leginkább az iskolavezetés határozza meg vagy a fenntartóval, vagy a pedagógussal közösen. Az intézmények négyötödében értékelik a pedagógusok munkáját (szakképzésben 92%, általános iskolában 82%, gimnáziumban 63%), 30 százalékukban az értékelést az SZMSZ szabályozza, ezeket a szabályokat viszont csak 58 százalék alkalmazza.

10. ábra



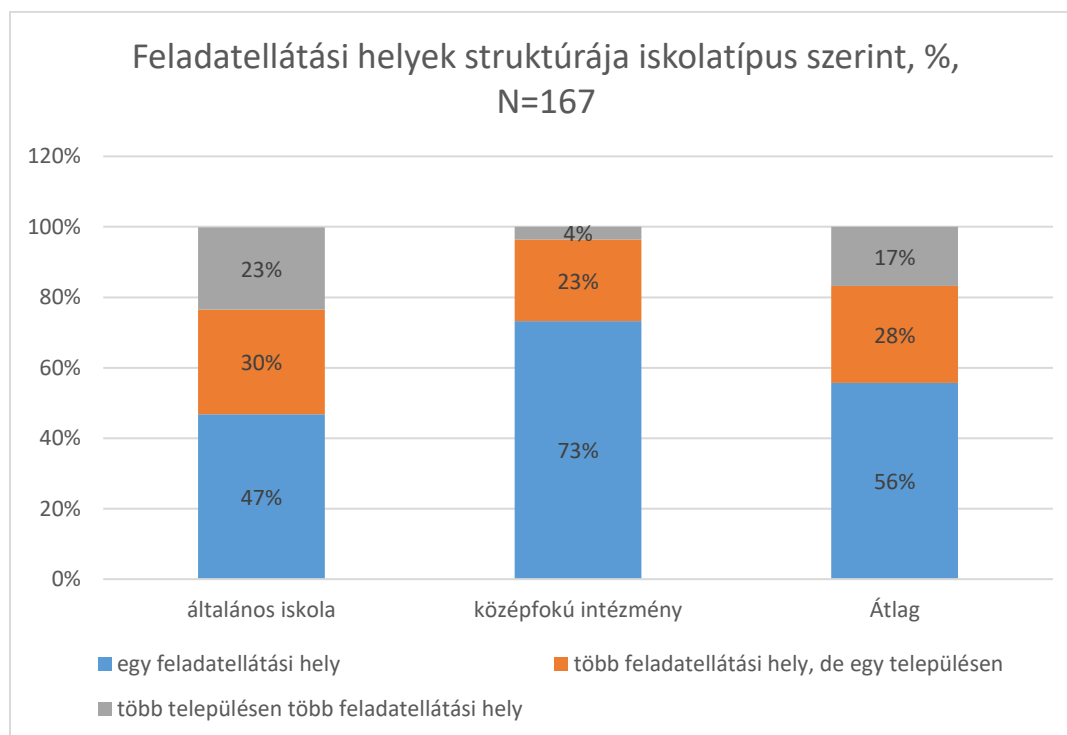
Az intézményvezetők 90 százaléka említette, hogy az értékelés az óralátogatások során szerzett személyes tapasztalat alapján történik, 75 százaléka a közös iskolai szakmai feladatokban mutatott

teljesítményt veszi alapul, 67 százaléka veszi figyelembe a tanulói, szülői és kollégák elégedettségének mértékét, 49 százalék a tanulói teljesítményeket is nézi és 29 százalék említette az iskolán kívüli szakmai teljesítményt is. Ez utóbbi inkább jellemző a közép-magyarországi, illetve a középfokú intézmények vezetőire, mint az általános iskolai vezetőkre. Előbbiek a közös szakmai tevékenységnek is kiemelkedő szerepet adnak az értékelésben. A tanulói teljesítményekre alapozó értékelés ritkább az általános iskolákban és kifejezetten igaz ez a hátrányos helyzetű iskolákban. Ez utóbbiak esetében a tanulói és szülői elégedettségre alapozó értékelés is ritkább. Az óralátogatásra alapozó értékelést az átlagosnál kisebb arányban említették a gimnáziumi vezetők, de még így is magas arányt kapunk.

Úgy tűnik, hogy a szakmai szempontok leginkább a budapesti és Pest megyei iskolákban játszanak fontos szerepet az értékelésben, a tanulói teljesítmények és elégedettség pedig a legkevésbé a hátrányos helyzetű iskolák pedagógusainak az értékelésében játszik szerepet. Ez alapján kirajzolódik egy iskolavezetési kulturális lejtő.

Az általános iskolák több mint fele több feladatellátási hellyel is működik, 23 százalék esetén ez több települést is jelent. A több településen található feladatellátási helyek jellemzőbbek a Dél-Alföldön és a Nyugat-Dunántúlon. Az egy településen lévő több helyszín pedig Pest megyében és a Dél-Dunántúlon fordul elő nagyobb arányban. A szakképzésben jóval inkább előfordul, hogy az intézmény egységes tantestülettel működik, ahol természetes, hogy áttanítanak. Az áttanítás az általános iskolák és gimnáziumok esetében eseti jelleggel és bizonyos tantárgyaknál fordul elő.

11. ábra



A pedagógusfoglalkoztatás kérdései

A pedagógusfoglalkoztatás területén három kérdést vizsgáltunk, az egyik a pedagógushiány, a másik a pedagógusok munkaterhelése, a harmadik pedig a pedagógusok bére és az arra ható tényezők, valamint a pályakezdőkkel való elégedettségre is kitérünk.

Pedagógushiány

A pedagógushiányt elsősorban a vezetők szemszögéből nézzük, hiszen ők jobban rálátnak erre, mint a beosztott pedagógusok, de a pedagógusokat is megkérdeztük arról, mennyire érzékelik ők ezt a problémát.

Pedagógushiány a vezetők szemszögéből

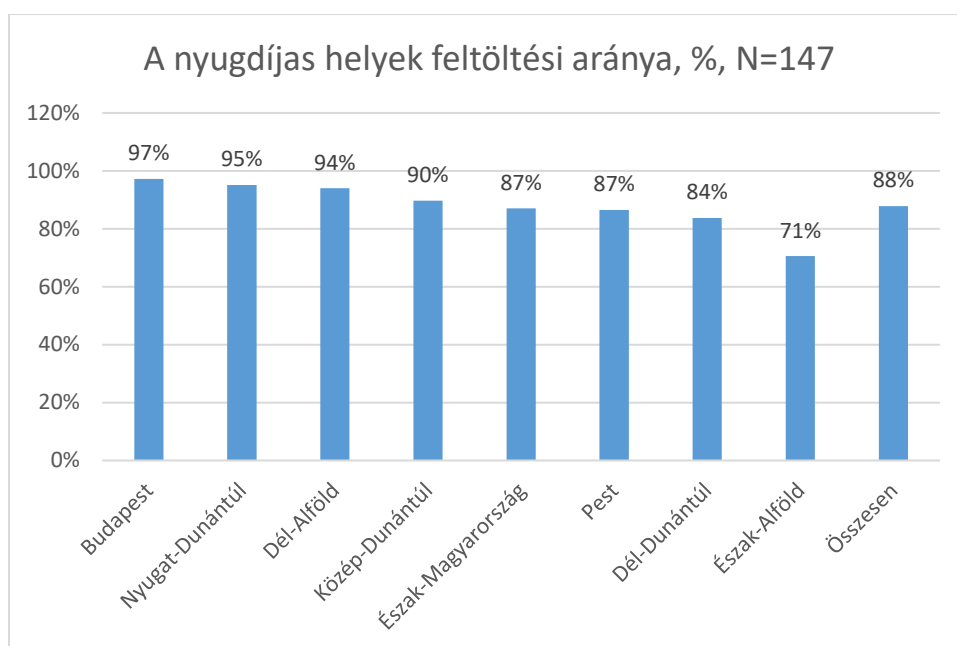
Az intézmények több mint felében (55%) (a hátrányos helyzetű iskolák háromnegyedében) van betöltetlen álláshely. Ugyanakkor a jelenség egyaránt jelen van minden régióban és intézménytípusban. Az üres álláshellyel rendelkező iskolák háromnegyedében mindegyik álláshelyet meghirdették, negyedükben csak egy részét, és 7 százalék esetén egyet sem hirdettek meg. Az elmúlt öt évben iskolánként átlagosan 5,29 pedagógus ment nyugdíjba és ennél egy kicsit kisebb arányban töltötték fel ezeket az álláshelyeket (5,05), viszont a nem nyugdíj miatt távozók száma átlagosan magasabb (5,49). Az üres álláshelyek aránya nem tér el intézménytípusonként, de régióként igen. A legnagyobb hiányt Közép-Magyarországon és Észak-Magyarországon találjuk.

12. ábra



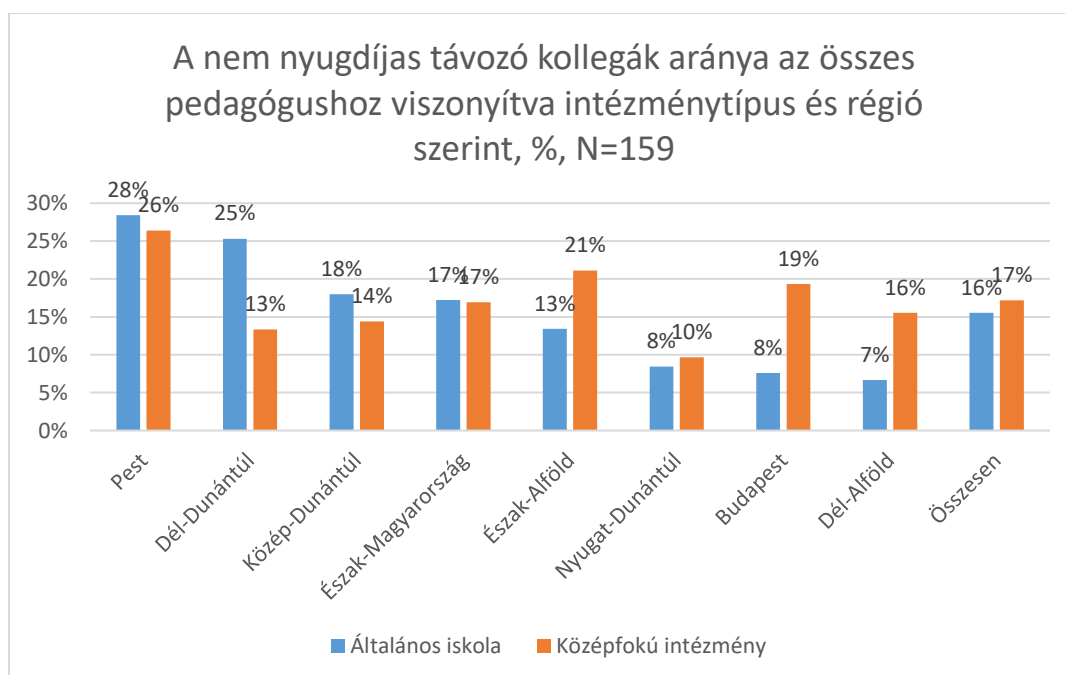
Az intézmények háromnegyedében a fenntartó megengedte a nyugdíjazás miatt megüresedő álláshelyek betöltését, de egynegyedükben nem, és itt szignifikáns területi különbségeket találunk (de intézménytípus és tanulói összetétel szerint nincs különbség). A legkevésbé az Észak-Alföldön és a Dél-Dunántúlon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

13. ábra



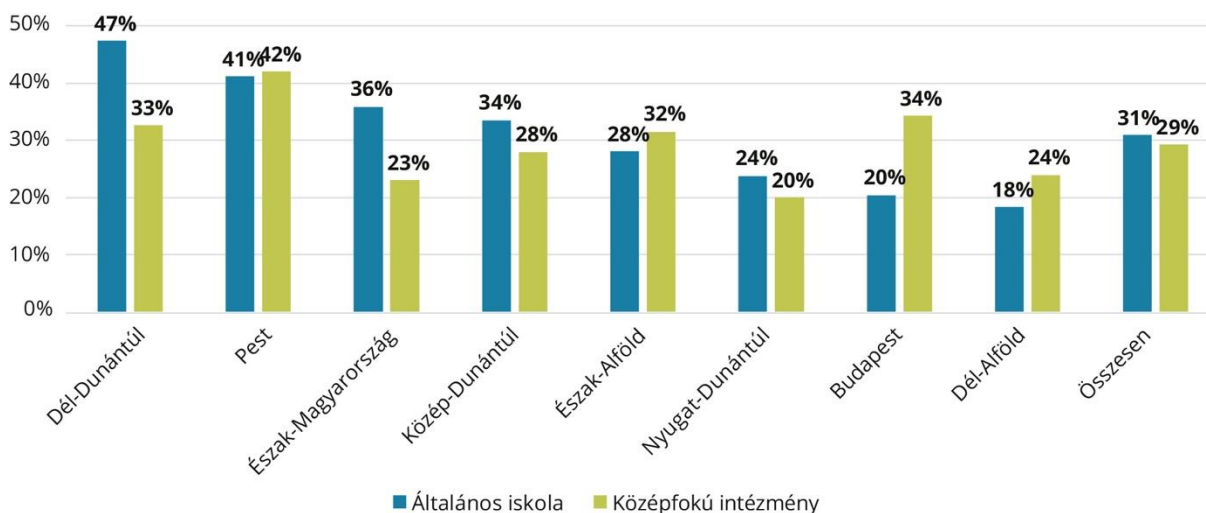
A nem nyugdíj miatt távozők aránya szintén szignifikánsan eltér régióként. Átlagosan a pedagógusok 16-17 százaléka távozik, ennél nagyobb arányokat találunk az általános iskolák esetén Pest megyében, Dél-Dunántúlon, Közép-Dunántúlon és Észak-Magyarországon. A középfokú intézmények esetén szintén Pest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

14. ábra



Az elmúlt öt évben távozó nyugdíjas és nem nyugdíjas kollégák aránya a tantestülethez képest illusztrálja a fluktuáció mértékét, ami kb. 30 százalékos, de területileg találunk itt is kiugró értékeket. Pest megyében általánosan nagy a fluktuáció, ami minden bizonnyal Budapest közelségének és elszívó hatásának is betudható, de a budapesti közép fokú intézményekben is nagy a mozgás. A hátrányos helyzetű iskolákban jóval nagyobb, negyven százalék feletti fluktuációt találunk.

15. ábra



Arra is rákérdeztünk az intézményvezetői kérdőívben, hogy mely területeken van pedagógushiány. Jellemző módon jóval több területet (8) említettek a hátrányos helyzetű iskolák vezetői, mint a nem hátrányosaké (5). Rákérdeztünk arra is, hogy van-e megfelelő számú státusz ezeken a területeken. A legkevésbé a történelem és társadalomismeret, testnevelés-, magyar nyelv és irodalom, és informatikatanárból van hiány, valamint iskolatitkárból is van elég (lásd Függelék 4. táblázat). Az informatikatanár esetén viszont az intézmények negyede jelezte, hogy bár van rá státusz, de nem elég. Ezenfelül a leginkább a matematikatanári státuszokat nem tudják feltölteni, vagy keveslik (az intézményvezetők 40%-a), ezenfelül még a természettudományos és idegennyelv-tanár hiányzik az intézmények negyedéből-ötödéből (lásd Függelék 4. táblázat). Nincs státusz rá, de szükség lenne iskolapszichológusra majdnem az intézmények felében (!), és több mint 40 százalék hiányolja az ifjúság- és családvédelmi felelőst. Ezenfelül nincs státuszuk, de szükség lenne pedagógiai asszisztensre (27%), szociálpedagógusra (25%), gyógytestnevelőre (23%). Az intézmények 15-20 százalékában kellene még rendszergazda, gyógypedagógiai asszisztensi, fejlesztő pedagógusi és gyógypedagógusi státusz (lásd Függelék 4. táblázat). A közép fokú intézményekben az informatikatanár és a szakmai tárgyakat oktatók hiányoznak az országos átlagnál nagyobb mértékben. Amennyiben a nincs hiány és nem releváns kategóriát, valamint a „van rá státusz, de nincs feltöltve”, illetve „nincs rá státusz, de jó lenne” kategóriákat összevonjuk, akkor még tisztábban látható, hogy mely területeken van a legégetőbb hiány. Miután a meglévő státuszok sem biztos, hogy jól vannak kialakítva, ezért jobb képet ad a valódi hiányról, ha az egyelőre státusszal nem támogatott, de a minőségi pedagógiai munkában fontos területeket is számba vesszük. Ez alapján abszolút favorit az iskolapszichológus, legyen általános vagy közép fokú iskola, hátrányos vagy nem hátrányos, egyaránt a legnagyobb arányú hiányt itt jelezték az intézményvezetők (lásd Függelék 5. táblázat). Ugyanakkor, míg országosan az intézmények felében hiányzik ez a státusz, addig a hátrányos helyzetű, jellemzően észak-magyarországi és észak-alföldi általános iskolák 84 százalékában. Pest megyében is az iskolák kétharmadában nincs ifjúság- és családvédelmi felelős, illetve gyógypedagógus (lásd Függelék 6. táblázat). A hátrányos helyzetű iskolák az átlagnál jóval nagyobb mértékben hiányolják az iskolapszichológust, rendszergazdát,

természettudományos tanárt, fejlesztőpedagógust, gyógypedagógiai asszisztent, tanítót, technikatanárt, művészeti tanárt, testnevelő tanárt és napközis pedagógust (lásd Függelék 7. táblázat). Érdekesség még, hogy a kutatói asszisztens nem hiányzik az intézményvezetőknek, holott a fejlett nyugati országokban ez több helyen gyakorlat, főleg, ahol kutatás és innováció is folyik az iskolában. A kutatási asszisztens szükségletlensége egyben rávilágít arra is, hogy a magyarországi iskolák mennyire nem folytatnak valódi kutatói-fejlesztői-innovációs tevékenységet.

A pedagógushiány a pedagógusok érzékelése szerint

A pedagógushiányról a pedagógusokat is kérdeztük, nemcsak a vezetőket. A pedagógushiányt több probléma közt kellett osztályoznia a pedagógusoknak. Szignifikánsan eltérő mértékben érzékelik a probléma súlyosságát. Jellemzően a tanítók, általános iskolai tanárok, gyógypedagógusok, fejlesztők, hátrányos helyzetű tanulókat tanítók, Pest megyében vagy Észak-Magyarországon tanítók sokkal inkább súlyosnak érzik ezt a problémát, mint a kevésbé hátrányos helyzetű régiókban, iskolákban tanító pedagógusok, illetve mint a középfokon tanító tanárok, oktatók (lásd Függelék 8. táblázat). Azokat a pedagógusokat kérdeztük meg a konkrét hiányról, akik négyes vagy ötös osztályzatot adtak. Összességében, státusztól függetlenül 60 százalék felett jelezték, hogy szükség lenne gyógypedagógusra, pszichológusra, pedagógiai asszisztensre. Amennyiben azt nézzük, hogy mi az, amire lenne státusz, mégsem tudják feltölteni, az első három helyen a matematika-, természettudományos tanár és a tanító áll (lásd Függelék 9. táblázat). Amire nincs státusz, de nagy szükség lenne, az első három helyen a szociálpedagógus, gyógypedagógiai asszisztens és a gyógytestnevelő áll. Történelem, magyar irodalom és nyelv, testnevelő tanár és iskolatitkár az, amiből legkevésbé van hiány, de még a rendszergazdák és informatikatanárokkal is elég jól el vannak látva az iskolák. A kutatási asszisztent a pedagógusoknak nagyobb része tudja elképzelni az intézményben, míg a vezetők 90%-a szerint nem releváns ez a munkakör, addig a pedagógusoknak csak 72%-a gondolja ezt.

A pedagógusok munkaterhelése

A pedagógusok munkaterhelése sok tényező függvénye. A tartalmi szabályozásból adódó tananyag- és tanóra-kötelezettség, az engedélyezett csoportlétszámok, a tanulói összetétel jellege vagy az iskola által nyújtott extra szolgáltatások mind hatással vannak arra, hogy egy pedagógusnak konkrétan mennyi órát kell szánnia egy héten a feladataira. De nem hagyhatjuk ki a szubjektív elemeket sem, a terhelés érzetét nagyban befolyásolja a munkahelyi klíma, a társadalmi megbecsültség és a bér.

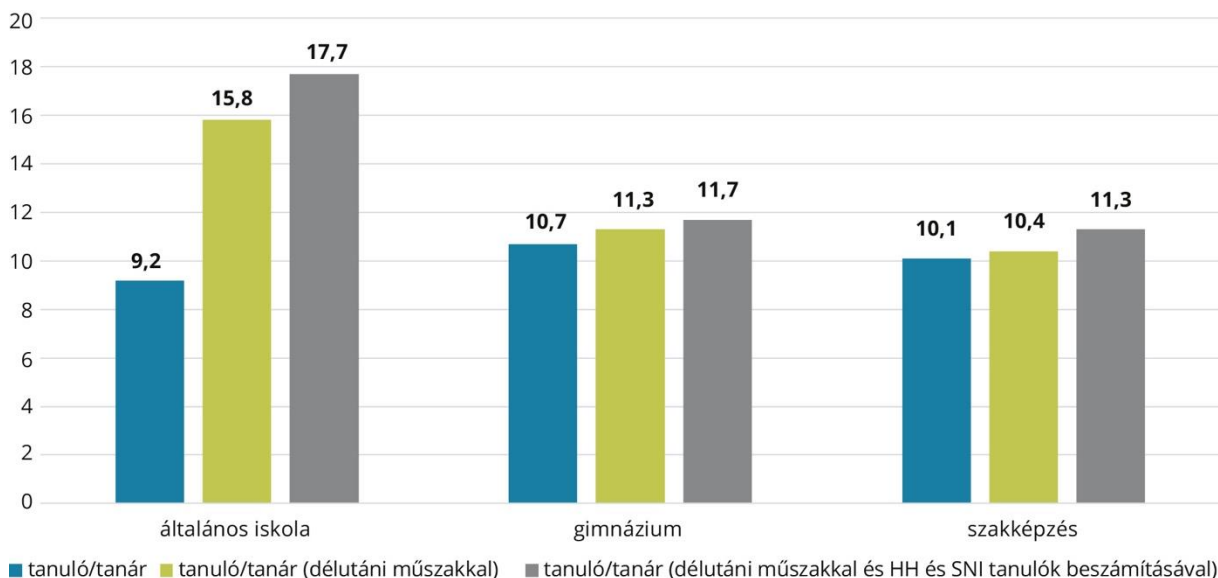
Egy pedagógusra jutó tanulók aránya a vezetők kérdőíve alapján

Elméletileg az alacsony egy pedagógusra jutó tanulósám azt jelzi, hogy egy pedagógusra fajlagosan kevesebb „kliens” jut, tehát jobban oda tud figyelni, és így eredményesebb és hatékonyabb lehet a tanításában. Ugyanakkor inkább egy fordított hatás érvényesül a hazai és nemzetközi tanulói eredményességi vizsgálatokban. A PISA-adatok is arra figyelmeztetnek, hogy önmagában a kisebb csoportméretek nem vezetnek automatikusan jobb eredményességhez. Ha az alacsony fajlagos inkább pazarlásra utal, úgy ellentétes hatása lehet. De még az sem biztos, hogy magát az egy pedagógusra jutó tanulóarányt jól számoljuk ki. Összevethetjük a teljes tanulólétszámot a teljes pedagóguslétszámmal, de ez nem adja vissza a teljes képet. Ott, ahol délután is van műszak, mert egész napos az iskola vagy van napközi, délutáni foglalkozás, ott az ezekben a szolgáltatásokban résztvevő tanulókat érdemes hozzáadni a tanulólétszámhoz (így ők kétszer számítanak). A harmadik számítás szerint pedig ehhez még hozzáadjuk a hátrányos helyzetű vagy SNI tanulók számát (így ők kétszer, vagy ha részt vesznek a délutáni foglalkozáson, háromszor számítanak).³ Ezekkel a kiegészítésekkel valószínűleg jobban közelítjük a pedagógusok valódi terhelését. Ezekkel a számításokkal a középfokon

³ Ezt azért tudtuk megtenni, mert a kérdőívben ezekre a tanulói létszámokra részletesen rákérdeztünk.

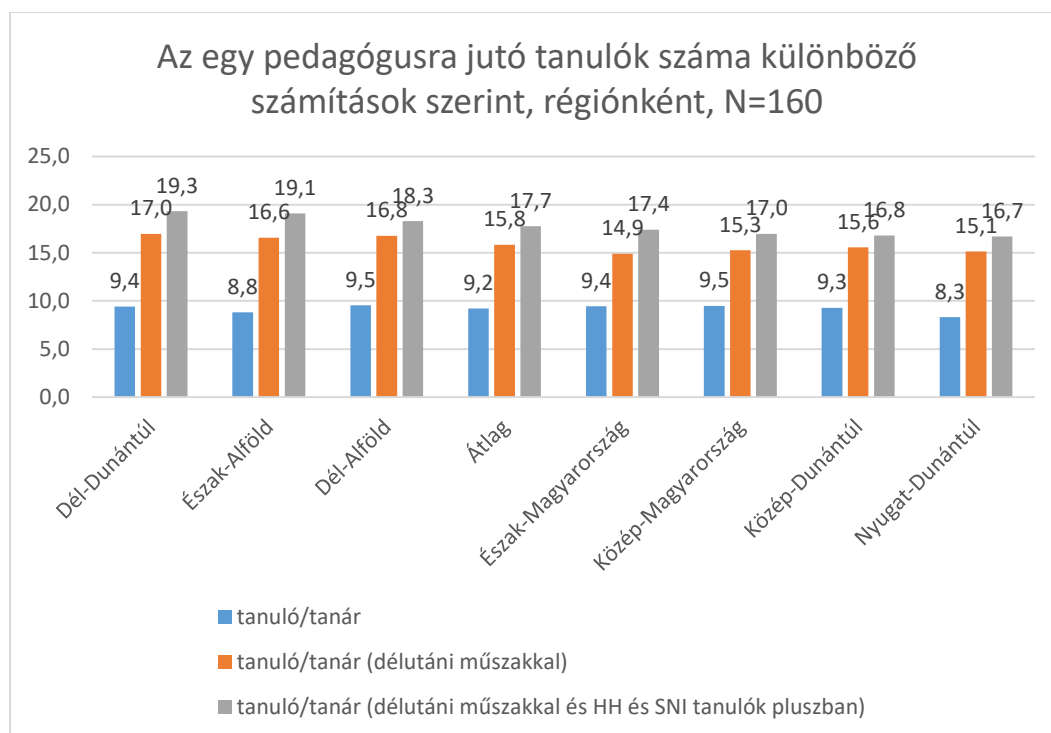
nem nagyon változik a fajlagos, az általános iskolák esetén viszont kétszeresére ugrik, és így már jóval magasabb értéket kapunk, mint a középfok esetén.

16. ábra



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

17. ábra



Az intézményekben tehát nemcsak a tanulók létszáma és azon belül a több törődést igénylő hátrányos vagy speciális nevelési igényű tanulók aránya határozza meg erőteljesen a pedagógusok terhelését, de az intézmény által nyújtott egyéb szolgáltatások is. Az intézmények majdnem kétharmadában (62%) van napközi foglalkoztatás, felében tanulószobai foglalkoztatás, egyötödükben egész napos vagy művészeti oktatás, egytizedükben két tannyelvű oktatás. Ez utóbbi kivételével mindegyik szolgáltatás elsősorban az általános iskolákra jellemző, ahol régióként szignifikáns eltérést találhatunk. A napközi foglalkoztatás terén éppen a leghátrányosabb régiókban lévő iskolákra jellemző kevésbé ez a szolgáltatás, de a többi terén is az átlag körül vagy alatt helyezkednek el. (Észak-Alföld az egész napos oktatás terén Dél-Alfölddel együtt viszont átlag felett található.)

18. táblázat

Szolgáltatások az általános iskolákban, %, N= 112

Régió	Napközi foglalkoztatás	Tanulósobai foglalkoztatás	Egész napos oktatás	Művészeti oktatás
Közép-Magyarország	100%	79%	21%	13%
Nyugat-Dunántúl	100%	58%	31%	31%
Dél-Alföld	100%	47%	53%	47%
Közép-Dunántúl	92%	100%	23%	31%
Dél-Dunántúl	91%	92%	10%	33%
Észak-Magyarország	82%	53%	31%	29%
Észak-Alföld	78%	68%	44%	32%
Összesen	92%	71%	31%	29%

A pedagógusok óraterhelése és a szakos ellátottság a vezetők válaszai alapján

Az intézményekben 0–34 százalék között mozog az óraadók által ellátott óraszám arány, átlagosan 7%. A főállású pedagógusok a kötelező óraszámuk felett is tanítanak, az összes óraszám egynegyedét így látják el az iskolák. Az óráknak átlagosan négy százalékát látja el nem szakos tanár. Az óraadók nagyobb arányban jellemzők a középfokú intézményekben, mint az általános iskolákban (9,22 vs. 5,76%), míg a nem szakos ellátás az általános iskolákban gyakoribb (5,19 vs. 1,37%).

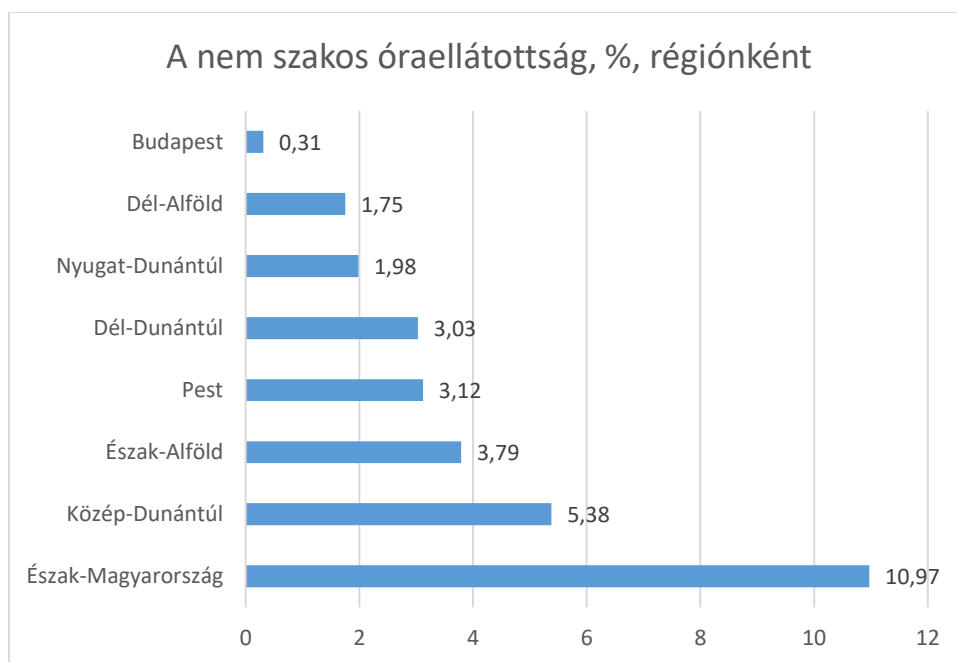
19. táblázat

Az óraadók és a főállásúak kötelező óraszám feletti terhelése, %

	N	Min	Max	Átlag	Szórás
A jelenlegi tanévben az iskola heti összes óraszámának hány százalékát tanítja óraadó?	151	0	34	6,99	7,088
A jelenlegi tanévben az iskola heti összes óraszámának hány százalékát látják el az iskola főállású pedagógusai/oktatói 26 óra felett/szakképzésben 22 óra felett/óvodákban 32 óra felett?	157	0	100	25,67	35,805
Az órák hány százalékát tanítja olyan pedagógus, akinek nem az a szakja?	162	0	50	3,88	7,936

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

20. ábra



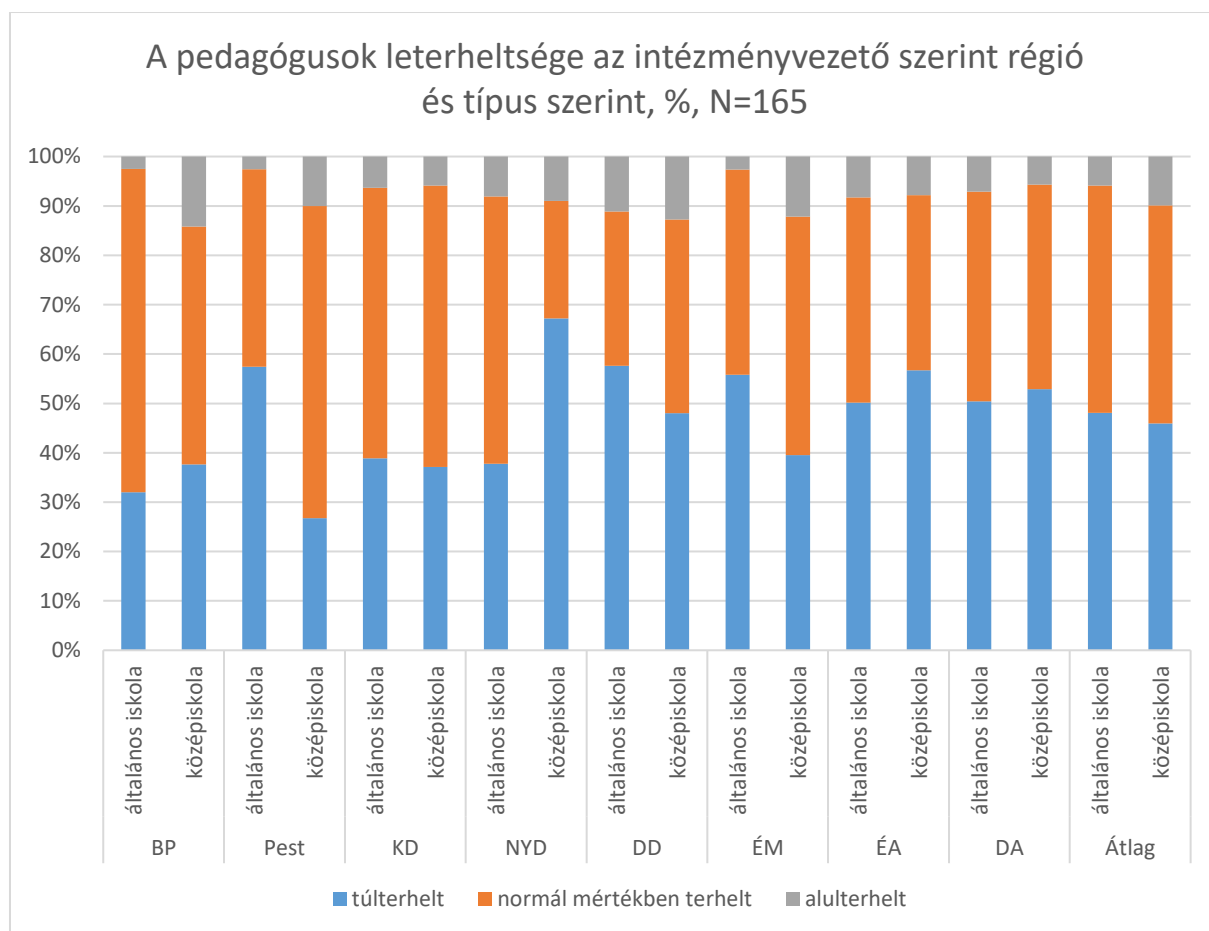
Az intézményvezetők szerint átlagosan a pedagógusaik 49 százaléka túlterhelt, 47 százaléka normál mértékben terhelt és csak 7 százalék esetén gondolják, hogy alulterheltek. Ugyanakkor a hátrányos helyzetű iskolákban átlagon felüli mértékben mondták a vezetők, hogy túlterheltek a pedagógusok (59%), míg a nem hátrányos helyzetű iskolákban az alulterheltek aránya nagyobb az átlagosnál (8%), a gimnáziumi vezetők szerint pedig még nagyobb az arányuk (11%).

21. táblázat

A különböző mértékben leterhelt pedagógusok aránya az intézményvezetők szerint

	N	Minimum	Maximum	Átlag	Szórás
Túlterhelt	164	0	100	48,57	27,083
Normál mértékben terhelt	165	0	100	46,54	24,733
Alulterhelt	153	0	30	7,47	8,455

22. ábra



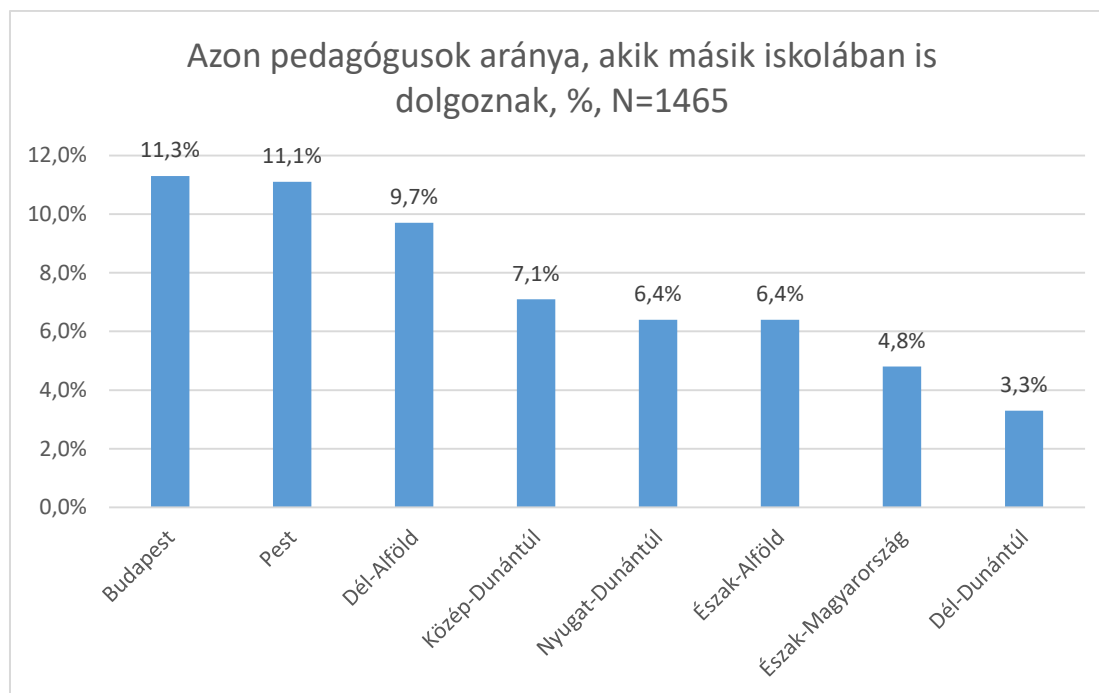
A munkaidő-terhelési problémákat a vezetők 62 százaléka a többletteljesítmény honorálásával, egyötöde pedagógiai és egyéb szakemberek alkalmazásával, 13 százalék pedig óraszámcsökkentéssel vagy kisebb csoportlétszámmal, több pedagógusi státusszal oldaná meg.

Pedagógusok egyéb munkakörülményei és munkatapasztalata

A megkérdezett pedagógusok 28 százaléka még nem dolgozott máshol, mint a jelenlegi iskolájában. 27% dolgozott már más iskolában is mint pedagógus, illetve 8% más, nem iskolai környezetben, de pedagógusként. A válaszolók 36 százaléka viszont dolgozott már más munkahelyen is nem pedagógusként. Ez utóbbi csoportba jellemzően férfiak, illetve nők közül azok, akik a szakképzésben dolgoznak, tartoznak. Érdekes módon az életkorral nincs összefüggésben az, hogy valaki dolgozott-e máshol is. A kérdés pillanatában a pedagógusok 83 százalékának csak egy munkahelye volt, az adott intézménye. 7,5 százalék dolgozik másik iskolában is, 8,5 százaléknak pedig van más, nem iskolai munkahelye. Az, hogy a saját iskoláján kívül van más munkahelye, akár iskola, akár nem, elsősorban a felső tagozaton tanító tanárookra jellemző, a másik iskolai munkahely pedig a napközis tanárookra. Azok, akik más munkahelyen is dolgoznak jelenleg, átlagosan 8 órát dolgoznak pluszban, ha egy másik iskoláról van szó és 12 órát, ha a másik munkahely nem iskola. A másik iskolai munkahely a vizsgáztatókra, a másik nem iskolai munkahely az innovátorokra jellemző. Mégis, furcsamód, ha a másik munkahelyen végzett órákra is rákérdezzünk, akkor átlagosan a passzív pedagógusi csoport, akinek van második munkahelye is, dolgozik a legtöbb órában az iskoláján kívül is (de az elemszám is kicsi volt). A más iskolában is dolgozók közt nagyobb arányban vannak azok, akik hátrányos vagy heterogén tanulói közegben dolgoznak, de érdekes módon a fejlettebb régiókban, mint Budapest, Pest

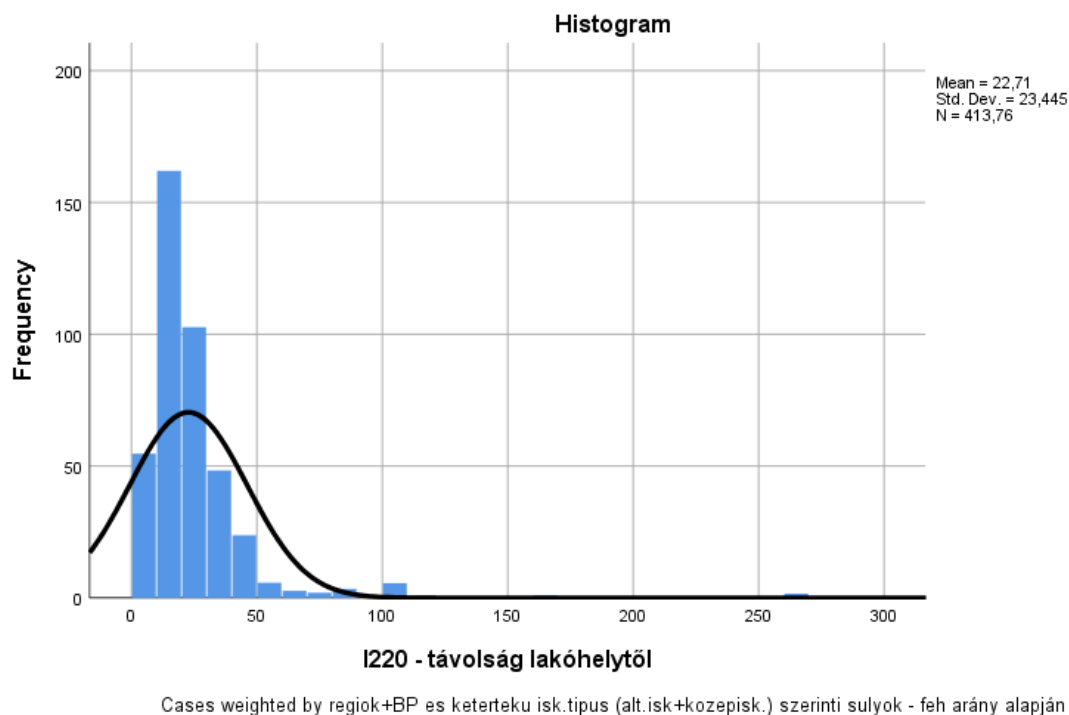
megye vagy Nyugat-Dunántúl. Azt feltételezné az ember, hogy a hátrányos helyzetű iskolákban, ahol nagyobb a tanárhiány, találunk több áttanító tanárt, de ez nem így van. Különösen régió szerint szembetűnő, hogy éppen a leghátrányosabb helyzetű régiókban találjuk a legkisebb arányú áttanító tanárokat. A hatékony munkaerő-gazdálkodás hátrányos közegben is fejlettebb régiót kíván. A nem iskolai második munkahely eloszlása már nem mutat szignifikáns régiós különbségeket.

23. ábra



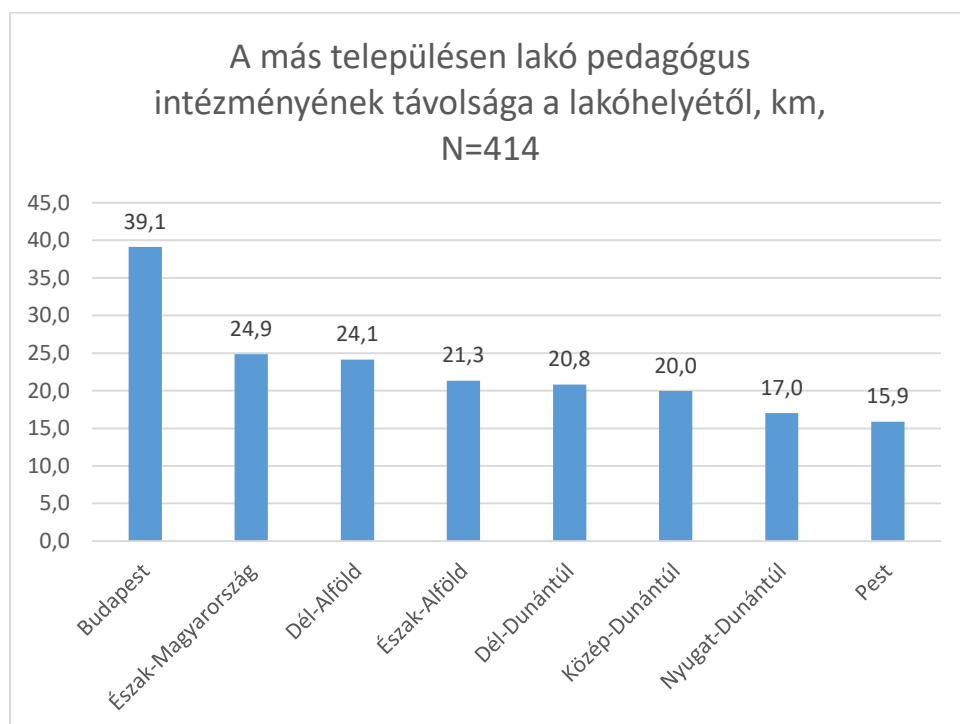
A pedagógusok 71 százaléka azon a településen lakik, ahol az intézmény is van, de a legnagyobb arányban ez a nagytelepüléseken igaz, városokban már csak kétharmad az arány, a községi iskolák esetében pedig a pedagógusok fele helyi lakos. Aki nem az intézmény településén lakik, átlagosan 22,71 kilométerről jár be, a legtöbbet megadott érték 15 km volt, és a medián 17,05 km. A hátrányos vagy heterogén tanulói közegben tanító és más településen lakó pedagógusok átlagosan többet utaznak (24 km), mint a nem hátrányos tanulókat tanító szinten utazó tanárok (17 km).

24. ábra



A fővárosi intézmények más településen lakó pedagógusai utaznak a legtöbbet, de ez a Budapest környéki agglomerátum miatt van így valószínűleg. Utána viszont jellemzően a hátrányosabb helyzetű régiókban a legnagyobb a távolság.

25. ábra



A pedagógusok egy része sok osztályban tanít sok tanulót, míg mások kevesebb osztályban kevesebb tanulót, de gyakran több időben. Gyakorta felvetik a pedagógusok, hogy a tanulószám mellett az is növeli a terhelést, ha több osztályban kell tanítani sok gyereket, akiket így kevésbé tudnak jól megismerni, a tanítás személyközpontúsága tehát itt jóval nagyobb energiákat igényel. Ezt a fajta terhelést leginkább a tanárok és oktatók kapják, míg a legkevésbé a fejlesztők, akiknek viszont valóban az egyes gyerekekkel kell foglalkozniuk. A tanítók esetében bár az osztályok száma nem nagy, de a csoportméret megegyezik a tanárokéval. Régió szerint a legkevésbé tanuló és a legkisebb csoportméret Észak-Alföldön és Észak-Magyarországon jellemző, itt viszont a hátrányos helyzetű tanulók nagyobb aránya jelent intenzív terhelést.

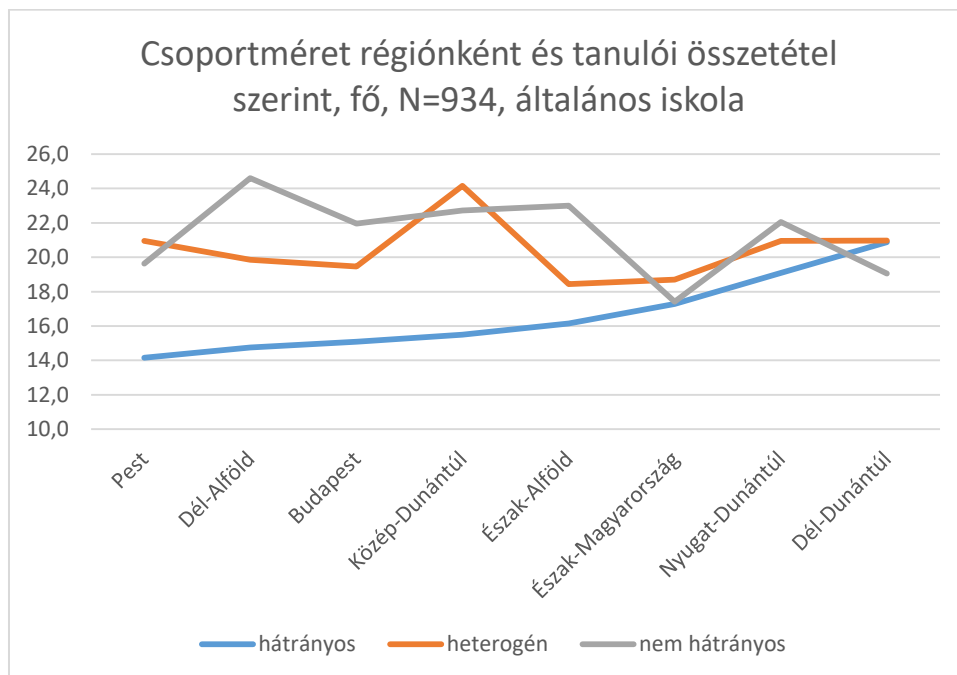
26. táblázat

A pedagógus által tanított osztályok és tanulók száma, csoportméret, fő

	Osztályok száma	Tanított tanulók száma	Valós csoportméret
Feladat típusa			
tanár felső tagozaton	6,5	132,8	19,7
tanár középfokú iskolában	6,5	126,8	19,9
oktató	6,9	123,1	18,7
napközis tanár	3,5	58,1	18,3
fejlesztő, gyógypedagógus, logopédus, pszichológus	9,3	48,5	6,6
tanító alsó tagozaton	2,5	45,0	19,8
Összesen	5,5	102,9	19,4
N	1438	1421	1411
Régió			
Közép-Dunántúl	5,6	114,4	21,4
Nyugat-Dunántúl	5,8	114,4	20,2
Pest	5,6	106,1	19,8
Budapest	5,4	104,8	20,4
Dél-Alföld	5,7	103,7	18,8
Dél-Dunántúl	5,2	102,5	20,0
Észak-Magyarország	5,4	98,6	18,1
Észak-Alföld	5,0	86,8	17,8
Összesen	5,5	102,9	19,4
N	1440	1423	1421

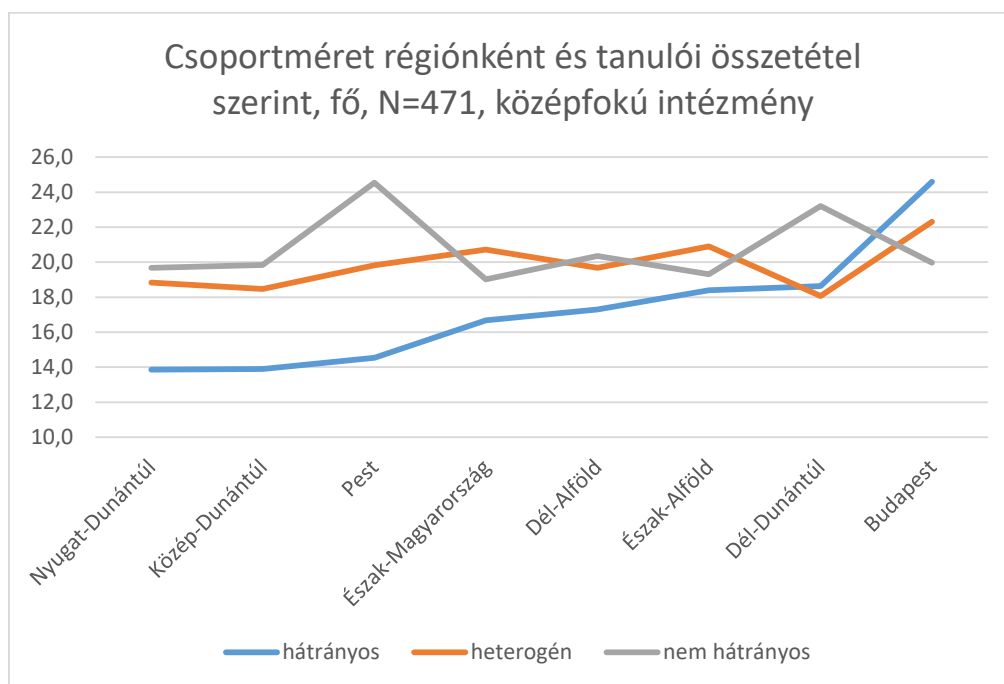
Amennyiben kontrollálunk az iskolatípusra és tanulói összetételre, érdekes tendencia rajzolódik ki. Vannak régiók, ahol – ahogy egyébként célszerű is – nagyobb a csoportterhelés (a pedagógus által tanított tanulók osztva az általa megadott osztályok számával) a nem hátrányos tanulói közegben tanítóknál. De éppen a hátrányosabb helyzetű régiókban már eltűnnek ezek a különbségek. Így az alacsonyabb terhelés a hátrányosabb helyzetű régiókban átlagban azért jön ki, mert általában kisebbek a csoportméretek, de ha kontrollálunk a tanulói összetétellel, azt kell látnunk, hogy nagyobb a csoportterhelés a dél-dunántúli vagy észak-magyarországi hátrányos tanulókat tanító pedagógusok körében, mint a Pest megyei, dél-alföldi vagy budapesti hátrányos helyzetű tanulókat tanító pedagógusok körében.

27. ábra



A középfokon is azt látjuk, hogy eltérő csoportszámok jönnek ki, ha kontrollálunk a tanulói háttérrel, csak itt egyfajta U alakot látunk a fejlett régiókra, Dunántúlon nagyobb csoportméretek vannak a nem hátrányos helyzetű iskolákban és kisebbek a hátrányosban, míg Budapesten éppen a hátrányos helyzetű tanulókat tanító tanárookra hárul a legnagyobb csoportterhelés. Viszont Észak-Alföld vagy Dél-Dunántúl is hasonló helyzetben van.

28. ábra



A pedagógus által tanított tanulók számával és osztályával számított csoportterheléssel is megnéztük, hogy a nettó bérre milyen tényezők és hogyan hatnak. Mint korábban, most is azt tapasztaljuk, hogy az életkor, tanítási tapasztalat, iskolatípus magyarázóereje viszonylag magas a többi tényezőhöz képest (bár a modell magyarázóereje inkább alacsonynak tekinthető bérösszefüggések esetén). Minél idősebb valaki, minél tapasztaltabb és minél inkább középszinten tanít, annál magasabb a bére. A területi elhelyezkedés is számít, a hátrányos helyzet vagy településtípus nem játszott szerepet, de a közép-magyarországi iskolákban tanító pedagógusok szignifikánsan kevesebbet keresnek. Miután életkorral kontrolláltunk, ez nem annak tudható be, hogy esetleg fiatalabbak tanítanak itt. Ez a hatás vagy Pest megye alacsonyabb béreinek tudható be, vagy annak, hogy a közép-magyarországi iskolákban a pedagógusok hajlandók kevesebb bérért is elhelyezkedni, mert kompenzálja őket a nagyváros és az esetleg kedvező tanulói összetétel. A heti teljes óraszám (helyettesítéssel együtt) és a valós csoportterhelés gyengén, de emeli a nettó bért. Itt is azt látjuk, hogy az érettségi vizsgáztatás és a minősítési eljárásban való részvétel emeli a bért, mint ahogy az innovációban való részvétel is (ez lehetséges, hogy az uniós programok hatása). A pályakezdő pedagógus mentorálása is hoz a konyhára, viszont a tanárjelöltek mentorálását ebben a modellben sem díjazza a rendszer (lásd Függelék 10. táblázat).

Arra is rákérdeztünk, hogy végeznek-e mindezen felül egyéb munkát is. A pedagógusok egyik egyötöde alkalmanként, másik egyötöde rendszeresen végez egyéb munkát, 60 százalék pedig nem. Magánórákat alkalmanként a pedagógusok 40 százaléka, rendszeresen pedig 14 százaléka ad. Mind az egyéb munka, mind a magánórák esetén hasonló mintázatot találunk. Jellemzően ilyen keresetkiegészítésre a férfiaknak, nagyobb településen és fejlettebb régiókban élőknek, a nem hátrányos közegben vagy középfokon tanítóknak, az egyetemi diplomával rendelkezőknek és az aktív (innovátor vagy vizsgáztató) pedagógusoknak van lehetősége. Érdekes módon nem találtunk kapcsolatot a pályakezdőknél, a mintánkban nem igazolódott vissza az az interjúkból kirajzolódó kép, hogy tanítás mellett takarítani járnak vagy egyéb módon kell kiegészíteni a keresetüket.

Pedagógusok munkaterhelése a heti óraszámok alapján a pedagógusok bevallása szerint

A mintába kerülő pedagógusok válaszai alapján a heti óraszám átlagosan 26, amiből 22 a megtartott tanórák száma. A heti óraszámot tekintve a legtöbbet az oktatók és a tanítók esetén találjuk, viszont az ebből megtartott tanórák szerint az oktatók mellett a középiskolai tanároknál találjuk a legmagasabb óraszámokat. Tanulói összetétel szerint a hátrányos helyzetű tanulókat tanító pedagógusoknál mind a heti óraszám, de még inkább az ebből letanított tanórák száma magasabb, mint a kedvezőbb tanulói összetételű osztályokban tanítóké. A szakképzésben és az alföldi iskolákban tanítók esetén magasabb óraszámokat találunk szintén (lásd Függelék 11. táblázat).

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

29. táblázat

A pedagógusok átlagos munkaterhelése

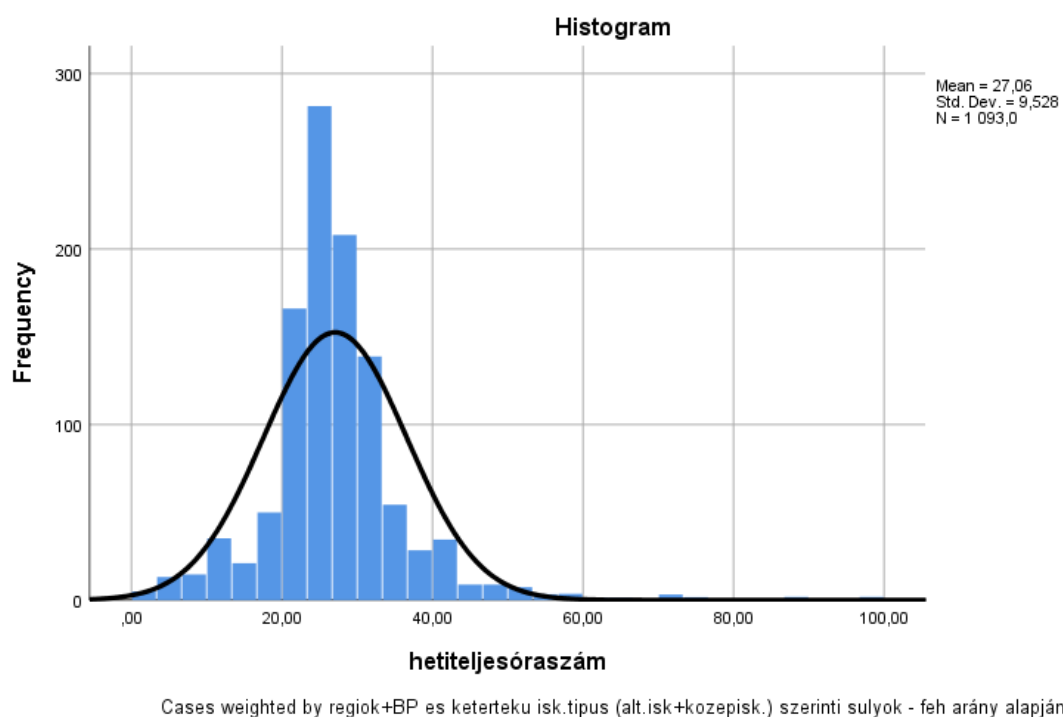
	N	Mini- mum	Maxi- mum	Átlag	Szórás
heti óraszám:	1457	2	72	25,9	6,52
ebből a heti megtartott tanórák száma:	1455	0	52	22,2	5,15
ebből órakedvezmény, amivel kevesebb tanórát kell megtartania:	1327	0	32	1,7	2,99
hány különböző jogcímen kap órakedvezményt?	1289	0	4	0,8	0,73
többszörös az Ön vállalása alapján:	1242	0	51	2,6	4,99
a munkáltatója által előírt többszörös:	1183	0	47	1,8	4,14
hány óra eseti helyettesítésre kapott utasítást?	1401	0	71	4,5	6,39
hány óra összevont helyettesítésre kapott megbízást, amelyet nem számoltak el eseti helyettesítésnek?	1273	0	49	1,4	3,59
hány óra felügyeletet (étkeztetést, ügyelet) végzett, amelyet sem az eseti helyettesítések, sem a tanórák közt nem számoltak el?	1294	0	67	3,1	6,25

Feladat szerint az önként vállalt órák esetén nincs különbség a tanítók és tanárok között, de a munkáltató által kirótt többszörös száma a napközis tanárok esetében a legnagyobb, míg az eseti helyettesítés az általános iskolai tanítók és tanárok esetében a legnagyobb mértékű. Az el nem számolt helyettesítés vagy felügyelet az általános iskolákban jóval nagyobb mértékű, mint a középfokú intézményekben. Regionálisan is találunk szignifikáns különbségeket. Az önkéntesen vállalt többszörös (ez az, amit ki is fizetnek), legnagyobb arányú Budapesten, Pest megyében és a Dél-Alföldön, viszont a munkáltató által legtöbb eseti helyettesítésre Észak-Magyarországon, Észak-Alföldön és Pest megyében került sor. A tanulói összetétel alapján a hátrányos helyzetű tanulókat tanító pedagógusok közt szignifikánsan alacsonyabb az önként vállalt többszörös mennyisége, viszont az ő körükben magasabb az el nem számolt felügyeleti tevékenység (lásd Függelék 12. táblázat).

Amennyiben összeadjuk a heti tanóraszámot, az önként vállalt és a munkáltató által kirótt többszörösokat és az eseti helyettesítéseket⁴, akkor átlagosan 27 óra tanórai tanítás jön ki!

⁴ A heti órakeretben meglévő tanórák, önkéntes és a munkáltató által kirótt heti órák számát négyvel megszoroztuk, hozzáadtuk az elmúlt hónap eseti helyettesítési óráit, és így osztottuk el újra négyvel, így kaptuk meg a kérdés előtti hónap heti valós munkaterhelését.

30. ábra



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

31. táblázat

Valós óraterhelések iskolatípus és régió szerint, óra, N=1093

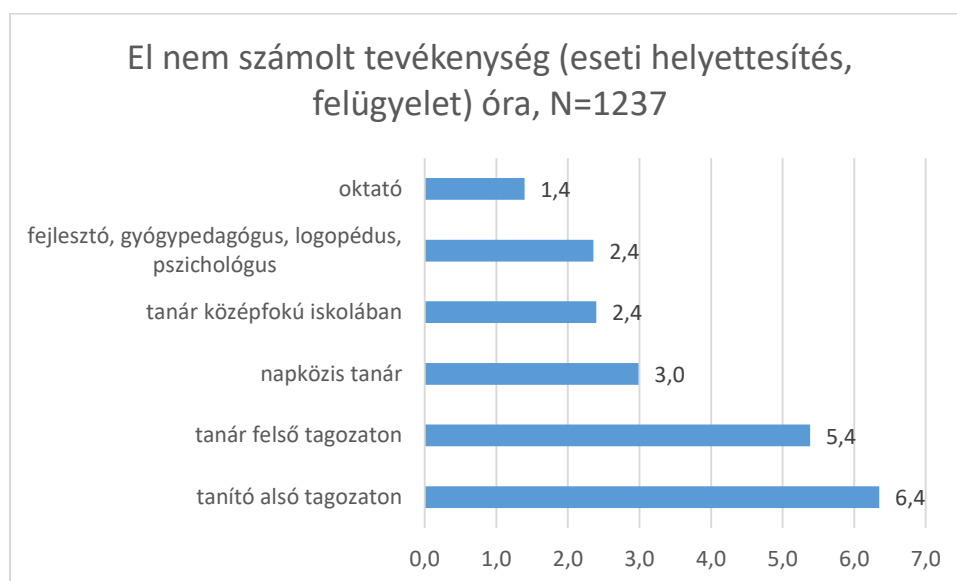
	Általános iskola	Szakképzés	Gimnázium	Összesen
Dél-Alföld	31,39	27,41	29,58	29,97
Pest	28,23	29,84	14,50	28,53
Budapest	28,22	25,57	26,73	27,12
Észak-Magyarország	27,72	25,65	25,03	27,02
Nyugat-Dunántúl	26,29	26,06	24,54	26,06
Észak-Alföld	25,59	28,23	24,84	26,02
Dél-Dunántúl	25,48	27,88	18,10	25,98
Közép-Dunántúl	26,66	24,83	23,43	25,91
Összesen	27,40	26,91	24,81	27,06

A dél-alföldi általános iskolákban több mint 30 a kontaktórák száma. Ez azt jelenti, hogy ezenfelül kell időt szakítaniuk arra, hogy felkészüljenek az órára, illetve értékeljék a tanulók teljesítményét, nem beszélve az egyéb, szakmai önképzésre és közös szakmai tevékenységre fordított időt. Ilyen

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

Ha összeadjuk az el nem számolt eseti helyettesítésre és felügyeletre fordított időt, akkor átlagosan havi 4,37 órát kapunk (0 és 75 óra között). Átlagon felül több mint hat el nem számolt kontaktórárt kapunk a tanító esetében és öt felett a felső tagozatos tanár esetén. Regionálisan Észak-Alföldön, Dél-Dunántúlon és Budapesten jellemző leginkább a nagyobb arányú ellentételezés nélküli helyettesítés. A hátrányos helyzetű tanulókat tanítók esetén 5,13, a heterogén közegben tanítók esetén 4,2, a nem hátrányos közegben tanítóknál viszont már csak 3,6 óra el nem számolt helyettesítési, felügyeleti tevékenységet találunk!

32. ábra



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

A pedagógusok munkaterhelése jóval több tényezőtől áll össze, mint az osztálytermi tanítás. A különböző munkavégzéssel kapcsolatos tevékenységekre (közlekedést is beleszámítva és a tanórákat nem átszámolva) átlagosan heti 51,3 órát töltenek és ezt 48,41 órára csökkentenék a hatékony munkavégzés érdekében. Az osztálytermi tanítást nem csökkentenék jelentősen. De figyeljük meg, hogy itt jóval alacsonyabb értékeket kaptunk, mint a korábban helyettesítésekkel és többletórakkal kiszámított heti tanóratérhelést, ami azt sugallja, hogy a pedagógusok nem számolnak a többletórakkal, talán mert ez az egyik fontos forrása a többletjövedelmüknek. Mindenesetre a fejükben másképpen számolnak. Ez nem meglepő, a Pedagógus2010 időmérleg-vizsgálat⁵ is azt mutatta, hogy a vélt és a valós terhelés eltér egymástól, gyakran a szubjektív érzelmek is szerepet játszanak ebben.⁶ (Például a szülőkkal való kommunikációt többnek becsülték, mint amennyi volt valójában a kéthetes naplózás folyamán, míg a gyerekekkel töltött időt alábecsülték. Amivel szívesen

⁵ <https://www.t-tudok.hu/?/oktataskutatas/pedagogusok/pedagogus-2010-kutatas/>

⁶ <https://docplayer.hu/4991685-Tarki-kozvelemenykutatas-az-oktatas-teruleten-a-lakossag-es-a-pedagogusok-koreben-a-2012-decembereben-vegzett-adatfelvetel-elemzese.html>

foglalkoztak, az nem tűnt tehernek, amivel vagy akivel [szülő] nem, azt terhesnek érezték. Egyébként a terhelés is átlagosan hasonlóan alakult a mostani vizsgálatban tapasztalathoz, de nagyon nagy különbségekkel. Elsősorban a vezetők és a városi középiskolai pedagógusok terhelése volt nagyobb, mert ők jóval többet fordítottak felkészülésre, értékelésre és tanulásra. Az is tanulságos, hogy a pedagógusok alábecsülték a terhelésüket, a naplózás során három-négy órával több jött ki, mint amit bevallottak.) A leginkább a közlekedésre és az adminisztrációra (azon belül is egy kicsit inkább a pedagógiai adminisztrációra) fordítanak kevesebb időt, viszont több időt szeretnének a szakmai tanulásra, fejlődésre fordítani és a gyerekekkel töltött egyéb szakmai tevékenységekre. Ez is rímél a Pedagógus2010 vizsgálatok eredményeire⁷. A kilencvenes évek második felétől elindult egy intenzív innovációs és tanulási folyamat, ami a kétezres évek végére elapadni látszik, legalábbis a pedagógusoknak a saját tanulásukra, önképzésükre fordítható idő lineárisan lecsökkent saját bevallásuk szerint.

33. táblázat

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

		Mennyi időt tölt vele	Mennyit kellene a hatékony munkavégzés érdekében tölteni vele	Eltérés
Tanítás	Osztálytermi tanítás (45 perces órák)	21,11	20,27	96%
Pedagógiai adminisztráció	(naplótöltés, fejlődési napló vezetése, szakvezetői feladatok, vizsga/versenyszervezés (tanári oldalról), munkaközösségi feladatok, vezetőtanári tevékenység, iskolai dokumentumok készítése stb.)	5,42	4,19	77%
Nem pedagógiai adminisztráció	(kimutatások készítése, programszervezés, hatósági kapcsolattartás, médiával/testvériskolával stb. való kapcsolattartás, karbantartás, leltár, szertárgondozás, ügyeleti feladatok, tanterem előkészítése, rendezése, gyermek- és ifj.-védelmi munka, pályázatfigyelés, könyvtári tevékenység, teremdekorálás, faliújság, iskolai weboldal karbantartása, anyagbeszerzés stb.)	3,60	3,00	83%
Szakmai egyéni tevékenység	(felkészülés tanórára, tanulók értékelése, fogadóórai előkészület)	9,28	8,51	92%
Szakmai tevékenység gyermekkel/szülővel	(diákok felkészítése versenyre, műsorra, tanulóval való külön nevelési foglalkozás, családlátogatás, tehetséggondozás, sportkör, szakkör, diákönkormányzat, kiránduláson, iskolai programon való részvétel a tanulókkal stb.)	2,60	3,10	119%

⁷ http://www.tarsadalomkutatas.hu/kkk.php?TPUBL-A-929/publikaciok/tpubl_a_929.pdf

Pedagógus-közösséggel kapcsolatos tevékenységek	(osztályozó értekezlet, pedagógusi értekezlet, óralátogatás, vezetői feladatok [megbeszélések, értekezletek] stb.)	1,93	1,91	99%
Egyéb szakmai tevékenység	(mentorálás, szakértői, tanfelügyeleti munka stb.)	0,96	0,93	97%
Tanulás, szakmai fejlődés	(továbbképzés, szakirodalom olvasása, innovációban való részvétel stb.)	3,05	3,88	127%
Közlekedés	(a munkahely és az otthon közötti oda és vissza történő utazás)	3,23	2,46	76%
Telephelyek közötti utazás	(tantárgy felosztásában szereplő órák, de nem azonos telephelyen történő munkavégzéshez szükséges utazás)	0,21	0,16	76%
Összesen	Összesen	51,39	48,41	94%

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

34. táblázat

A munkahétre eső pedagógus-munkaterhelés tevékenységtípusonként 2008, 2010 és 2012

Tevékenységtípus (önbevallás)	2008	Tevékenységtípus (napló alapján)	2010	Tevékenységtípus (önbevallás)	2012	Tevékenységtípus (önbevallás)	Online felmérés 2021
Tanítás	23,83	Osztálytermi tanítás	18,42	Osztálytermi tanítás	19,86	Osztálytermi tanítás	21,11
Tanulókkal végzett tevékenység, de nem tanítás	7	Nem osztálytermi tanítás	1,82	Szakmai tevékenység gyermekkel/ szülővel	3,41	Szakmai tevékenység gyermekkel/ szülővel	2,60
Nem tanítás és nem tanulóval végzett tevékenység	8	Előkészület, értékelés	9,14	Szakmai egyéni	7,91	Szakmai egyéni	9,28
Tanulás, önképzés	6,58	Pedagógus munkakörbe tartozó nem tanítási feladatok	8,65	Pedagógiai adminisztráció	5,17	Pedagógiai adminisztráció	5,42

Összesen	45,42	Iskolai rendezvények, iskola-menedzsment	2,79	Asszisztensi típusú tevékenység	4,37	Nem pedagógiai adminisztráció	3,60
Utazás	4,5	Egyéni professzionális tevékenység	4,5	Pedagógus-közösséggel kapcsolatos tevékenységek	2,45	Pedagógus-közösséggel kapcsolatos tevékenységek	1,93
		Összesen	45,33	Tanulás	2,7	Tanulás	3,05
		Utazás	1,6	Egyéb	0,32	Egyéb	0,96
				Összesen	46,19	Összesen	47,95
				Utazás	3,52	Utazás, telephelyek közötti közlekedés	3,54

Forrás: Pedagógusok munkaterhelése 2008, Pedagógus2010, Társi-Tudok és Társi oktatásügyi közvélemény-kutatások, 2012

Amennyiben a tanórákat 45 percre átszámoljuk, illetve ha a közlekedést kivesszük, akkor közlekedéssel 46, közlekedés nélkül 42,5 óra a heti munkaterhelés, és a hatékony munkaterhelésük két-három órával kellene, hogy kevesebb legyen a pedagógusok szerint. A heti 40 órát csak a közlekedés nélküli és a tanórákat 45 perccel számított hatékonynak tartott tevékenységstruktúra közelíti meg (lásd még Függelék 13. táblázat).

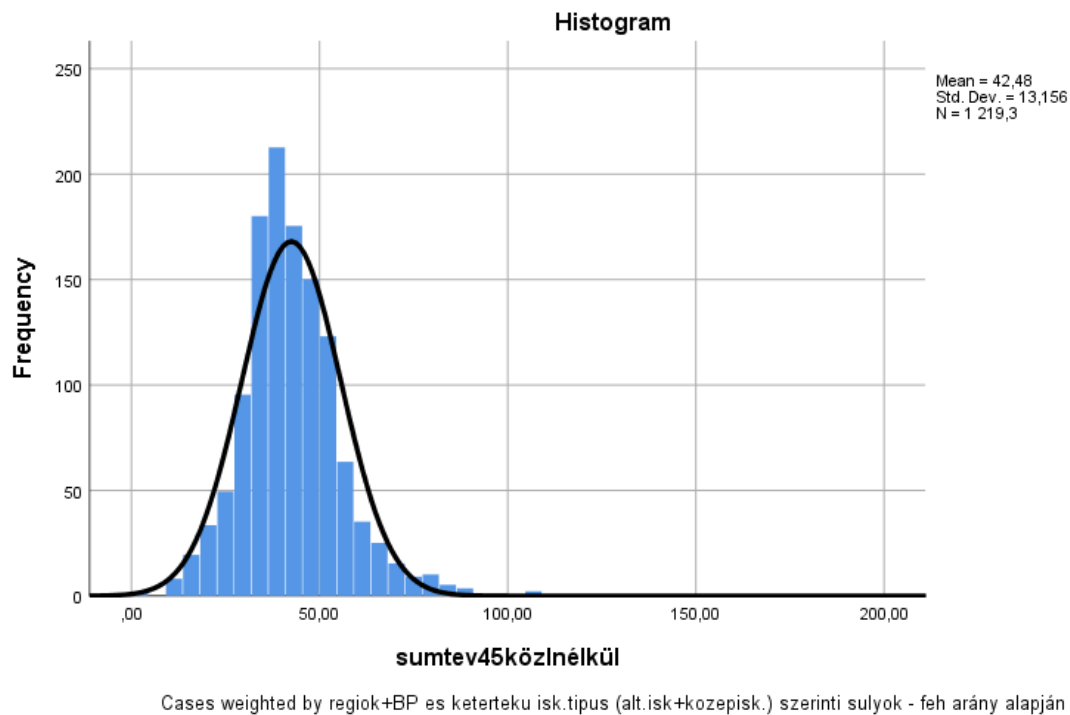
35. táblázat

A valós és a hatékonynak tartott tevékenységstruktúra közlekedéssel vagy nélküle, 45 percre átszámított tanórákkal

	N	Min	Max	Átlag	Szórás
Összes tevékenység közlekedéssel, de 45 perces tanórával számolva	1038	8	174,5	45,97	13,892
Összes hatékony tevékenység közlekedéssel és 45 perces tanórával számolva	966	0	134,5	42,60	15,636
Összes tevékenység közlekedés nélkül és 45 perces tanórával számolva	1219	3	170,5	42,48	13,156
Összes hatékony tevékenység közlekedés nélkül, de 45 perces tanórával számolva	1022	0	130,5	40,11	15,048

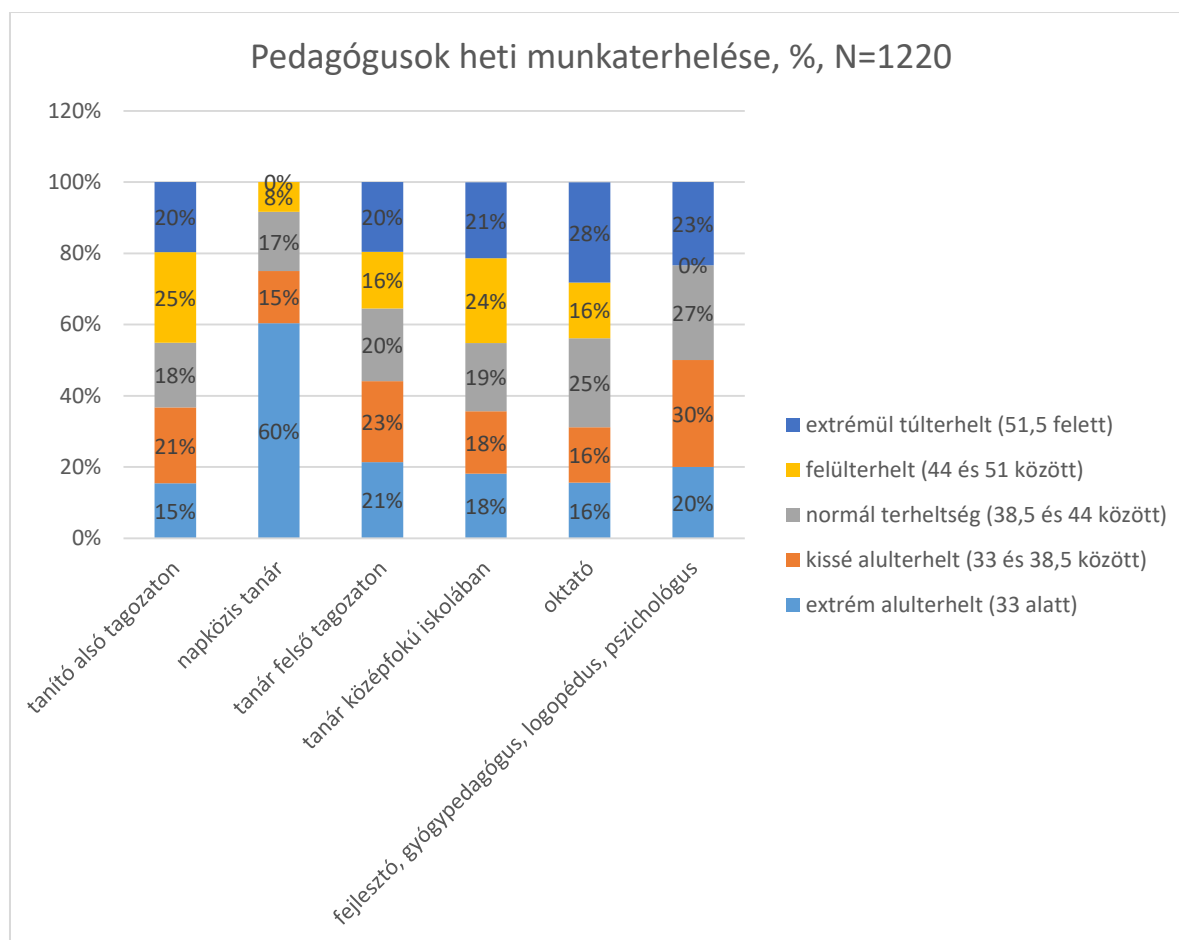
A heti munkaterhek átlagos mértéke mögött nagyon nagy különbségek vannak. Akárcsak a Pedagógus2010 vizsgálatnál, itt is széles sávban mozog a munkaterhelés a saját bevallás szerint. A közlekedés nélküli és a 45 perces tanórákat 60 perces órákra való átszámolás alapján átlagosan 42,48 óra a heti terhelés, a medián 41 óra, de a leggyakoribb érték a 38,5. Öt egyenlő arányú csoportba lehet osztani a populációt terhelés alapján. A két szélén a 33 óránál is kevesebb, illetve az 51 óránál is magasabb terhelésű csoport áll.

36. ábra



Ha feladattípus szerint nézzük, akkor a legnagyobb arányban a napközis tanárok közt találunk 33 óránál kisebb munkaterhelésű pedagógust. A tanítók közt mind az ötféle terhelésű csoport egyenletesen oszlik el, míg a középfokon tanító pedagógusok, oktatók körében találni a magasabb terhelésű pedagógusokat. Fontos itt emlékeztetni arra, hogy a munkaterhelés nem pusztán a tanórákat, hanem az összes szakmai és nem szakmai pedagógiai tevékenységet is jelenti. A Pedagógus2010 vizsgálat is azért hozta ki a legterheltebb csoportnak a középkorú városi gimnáziumi tanárokat, mert ők arányaiban jóval több időt fordítottak a tanórai felkészülésre, értékelésre, szakmai önképzésre, mint a többiek.

37. ábra



Egyéb ritkább tevékenységekre is rákérdeztünk, hogy az elmúlt tanév során végezték-e valamelyiket. Többet is választhattak. Pozitív fejlemény, hogy a pedagógusok háromnegyede részt vesz az egy osztályban tanító tanárok közötti szakmai együttműködésben, és kétharmaduk részt vesz a szakmai munkaközösség munkájában. Az egy osztályban tanítók közötti kommunikáció korábban kifejezetten hiányzott a palettáról. Egyötöde mentorált pályakezdőt, 16 százalék pedig hallgatót, viszont a pedagógiai asszisztensjelölt segítségével igen alacsony az aktivitás. A pályakezdő, tanárjelölt és pedasszisztensjelölt mentorálásában szignifikánsan nagyobb az aktivitás a tanítók és a gyógypedagógusok, fejlesztők körében, hozzájuk képest az általános és középiskolai tanárok kisebb intenzitásról tettek tanúságot.

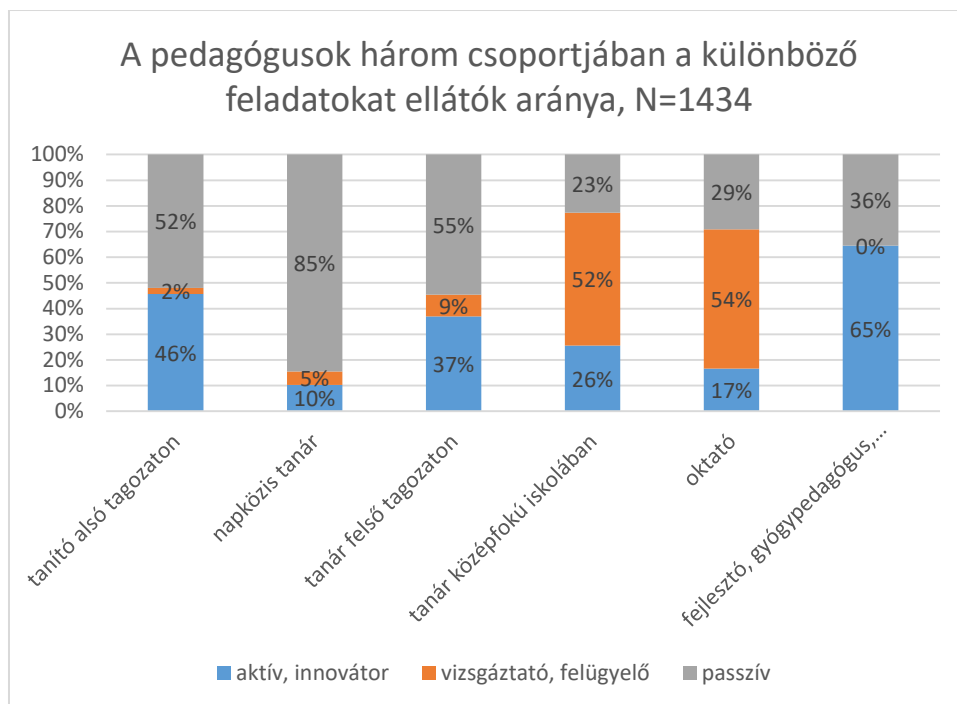
38. táblázat

Különböző tevékenységekben való részvétel az elmúlt év során, az említések százaléka, N=1453

	%
A hagyományos nevelőtestületi és osztályozó értekezleteken kívül együttműködés az egy osztályban tanító tanárok között oktatási-pedagógiai kérdésekben	75%
Szakmai munkaközösség munkájában való dokumentált részvétel	66%
Óralátogatás a saját iskolájában más kollégánál	56%
Bemutató óra tartása	43%
Pedagógiai innovációban való részvétel	41%
Tanterv, követelményrendszer-fejlesztés	36%
Kapcsolattartás helyi civil szervezetekkel, közösségekkel, egyesületekkel	33%
Minősítési eljárásban, tanfelügyeletben, belső ellenőrzésben való részvétel	30%
Részvétel bármilyen szakmai szervezet, egyesület munkájában	26%
Középszintű érettségi vizsgáztatás	21%
Pályakezdő pedagógus (gyakornok) mentorálása, segítése	20%
Részvétel szakmai pályázatban	20%
Szakmai vizsgáztatásban való részvétel (pl. felügyelet)	20%
Tanárjelölt mentorálása (tanítási gyakorlat alkalmával)	16%
Tankönyvírás, taneszközfejlesztés	7%
Emelt szintű érettségi vizsgáztatás	6%
Vizsgaelnöki feladatok ellátása	6%
Pedagógiai asszisztensjelölt mentorálása, segítése	5%
Szakértői munka	4%

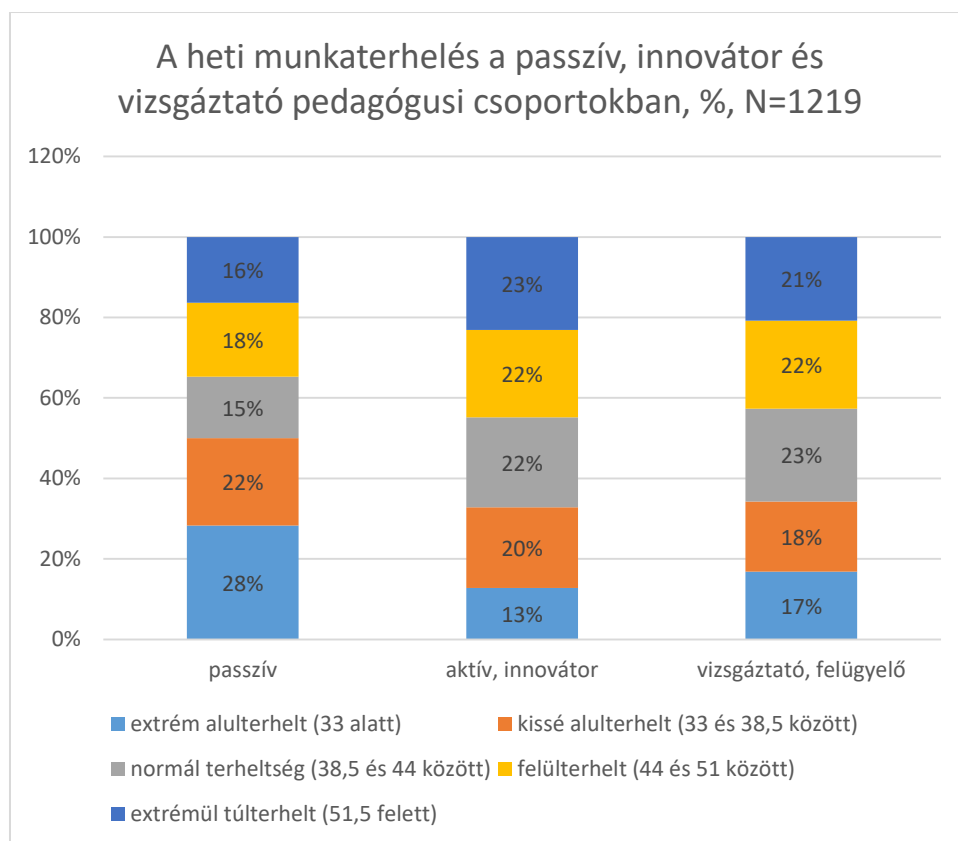
Ezen tevékenységek előfordulása alapján klaszterelemzés segítségével három jellegzetes csoportra tudtuk osztani a populációt. A legnépesebb csoport a passzívak csoportja (43%), akik nem nagyon vesznek részt ezekben a tevékenységekben. A második legnépesebb csoport a vizsgáztatók, érettségi vagy szakmai vizsgán résztvevők (elnökként, vizsgáztatóként vagy vizsgafelügyelőként), tanterv- és követelményfejlesztők csoportja (34%), és a harmadik legkisebb csoport az innovátorok csoportja (22%), akik bemutató órákat tartanak, részt vesznek innovációkban, részt vállalnak a minősítő eljárásokban és tartják a kapcsolatot civil csoportokkal. A vizsgáztató, felügyelő pedagógusok legnagyobb arányban a középiskolai tanárok és oktatók között találhatók. Az innováció leginkább a fejlesztők, gyógypedagógusok csoportjára jellemző, de a tanítók egy része is ide sorolható. A legpasszívabb csoport a napközis tanároké.

39. ábra



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

40. ábra



A pedagógusbérek és a pályakezdők

A bérekre a pedagógusok esetében kérdeztünk rá. Rákérdeztünk a nettó bérre, a pótlékokra és az elvárt keresetre is. Utána pedig megpróbáltuk kideríteni, hogy ezekre milyen tényezők hatnak a leginkább.

Pedagógusbérek a pedagógusok válaszai alapján

A pedagógusok a mintában 79 000 és 571 000 forint közötti nettó jövedelemmel rendelkeznek, átlagosan 267 390 forintot kapnak kézhez. Az átlagos bér 239 340 forint, az átlagos pótlék 30 884 forint. Az elvárt havi nettó jövedelem átlagosan 415 620 forint. A pótlékok szignifikánsan különböznek iskolatípus és tanulói összetétel szerint. Az általános iskolák, illetve hátrányos tanulói közegben nagyobb a pótlék aránya a bérhez viszonyítva. A hátrányos tanulókat nevelő pedagógusok pótléka eléri a jövedelmük egyötödét. Az általános iskolától a gimnáziumon át a szakképzésig nőnek a bérek és csökkennek a pótlékok (lásd Függelék 14. táblázat). Ugyanakkor az elvárt jövedelem alapján már nincs különbség intézménytípusok közt, mindenki a másfélszeresét szeretné durván keresni annak, mint amit most keres (lásd Függelék 14. táblázat). Ugyanakkor régió szerint már van különbség, minél fejlettebb régióban tanít valaki, annál nagyobb arányú béremelkedést szeretne. Budapest és Pest megye, és Nyugat-Dunántúl pedagógusai 1,6-1,7-szeres növekedést szeretnének.

41. táblázat

Nettó jövedelem, bér, pótlék és elvárt nettó jövedelem alapadatai

	N	Minimum	Maximum	Átlag	Szórás
Havi nettó jövedelem	1261	79 000	571 000	267 390	58 254,98
Mennyi a bér?	1131	9 700	500 000	239 340	57 214,26
Mennyi a pótlék?	1081	0	250 000	30 884	26 809,54
Elvárt havi nettó jövedelem	1164	100 000	1 300 000	415 620	124 810,56

Megnéztük, hogy a kézhez kapott bér, illetve a vágyott jövedelem milyen tényezőkkel függ össze. Egy lineáris regressziós modellben függő változóként szerepeltettük a bért és a vágyott jövedelmet, és a magyarázó tényezők közé beraktuk:

Három részre osztottuk a változókat:

1. Az iskola tulajdonságai
 - tanulói összetétel (hátrányos helyzetű tanulók vannak többségben vagy nem (heterogén vagy homogén nem hátrányos)
 - iskolatípus (általános iskola vagy középfokú intézmény)
 - iskolaméret (tanulók száma)
2. A pedagógus tulajdonságai
 - életkor
 - nem
 - hány éve tanít
 - diploma jellege (főiskolai vagy egyetemi diploma)
3. A pedagógus munkaterhelése
 - összes kontaktóra terhelés (tanórák és egyéb önként vállalt vagy kirótt többletóra)
 - egyéb tevékenységek (pedagógiai (fejlődési napló vezetése, versenyszervezés stb.) és nem pedagógiai adminisztráció, egyéni szakmai tevékenység (óraóra való felkészülés, tanulók értékelése), egyéb szakmai tevékenység (mentorálás, tanfelügyeleti munka), pedagógiai közösségi munka (értekezlet, óralátogatás stb.)
 - hány osztályban tanít összesen

Ezekkel a tényezőkkel jobban megtudjuk magyarázni a valós béreket, mint az elvártat. Az iskola jellege csoportból egyedül az iskola típusa maradt szignifikáns a modell első részében, megmagyarázza a bérekben meglévő variancia mintegy 17 százalékát, nyilvánvalóan középfokon magasabb a bér, mint az általános iskolában. A tanulói összetétel és az iskolaméret nem szignifikáns. A pedagógus néhány jellemzője tovább erősíti a modell magyarázó erejét, a pedagógus tulajdonságaival már több mint a negyven százalékát magyarázni tudjuk a bérekben meglévő különbségeknek. A legerősebb magyarázó pedagógusi faktorok, hogy hány éve tanít és hány éves. A pedagógus neme itt nem játszik szerepet, de érdekes módon az iskola mérete a modell második részében már szignifikáns lett. Kismértékben tehát az iskola mérete is számít, minél nagyobb az intézmény, annál magasabb a bér. A diploma jellege és a tanulói összetétel viszont, ami pedig meglehetősen meghatározó lehet, mind a minőséget, mind a terhelést illetően, nem játszik szerepet ebben a modellben. Érdekes viszont, hogy az életkor és a tanítási gyakorlat megmaradt együtt a modellben, ami azt mutatja, hogy nem teljesen ugyanazt méri a két változó. A pedagógus munkaterhelésére vonatkozó adatok már csak kicsit javítják a modell magyarázóerejét. Hasonlóan megmarad az életkor, tapasztalat, iskolatípus és iskolaméret. Az

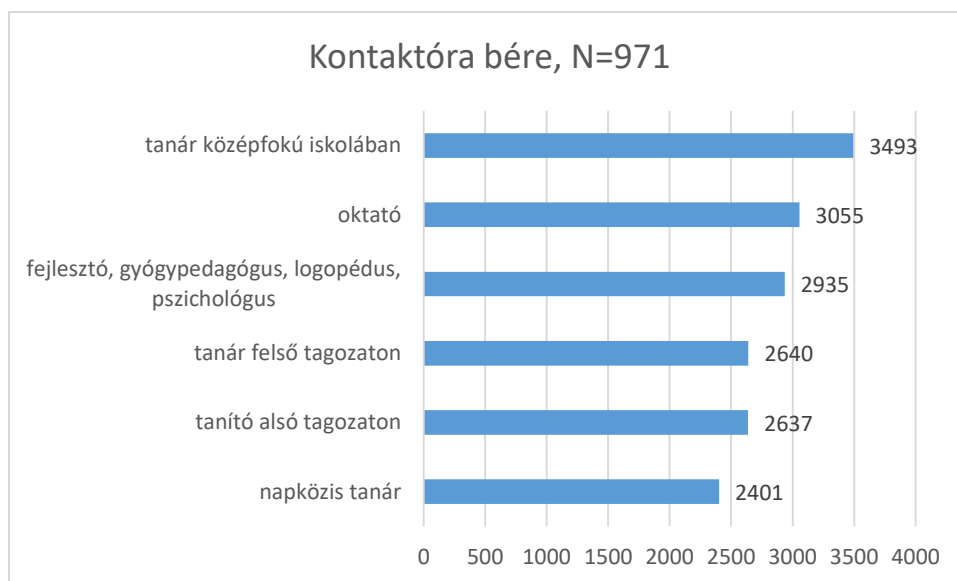
óraterhelés erősen szignifikáns, de hatóereje nem túl nagy. A pedagógus által tanított osztályok száma sem szignifikáns. A szakmai tevékenységek terén az órára való felkészülés és tanulói értékelés (egyéni szakmai tevékenység) és az adminisztrációs terhek nem játszanak szerepet a modellben. Ugyanakkor a pedagógiai közösségi és egyéb szakmai munka igen. Itt nagy valószínűséggel vezetői és a mestertanári tevékenységekről van szó, ami után jár többletjövedelem (lásd Függelék 15. táblázat).

Az elvárt nettó bérre is hasonló modellt állítottunk fel. Ugyanezeket a változókat szerepeltettük a modellben, ami kisebb magyarázóerővel bír ($R^2=0,238$). A diploma jellege és a tanulói összetétel itt sem képezi részét a modellnek, de itt már a tanulólétszám sem szignifikáns. Leginkább itt is az életkor és az, hogy hány éve tanít, függenek össze az elvárt bérrel, illetve az iskola típusa. Ez utóbbi viszont jóval kisebb mértékben magyarázza a varianciát, mint a valós bér esetén. Viszont érdekes módon itt a nem hatása is megmarad. A nők bérelképzelései szignifikánsan alatta maradnak a férfiakénak, a többi tényezővel kontrollálva. Még érdekesebb, hogy a szakmai tevékenységek közül itt mások játszanak szerepet, mint a valós bér esetén. Míg a pedagógiai közösségi és egyéb szakmai munka nem, a pedagógiai adminisztráció és az egyéni szakmai tevékenység szignifikáns és enyhe mértékben, de pozitívan korrelál az elvárt bérrel. Ez azt mutatja, hogy a pedagógusok az osztálytermi tanítás és az azokhoz kapcsolódó tevékenységek arányában szeretnének elsősorban béreződni (lásd Függelék 16. táblázat).

A modell magyarázóereje nem túl erős, főleg ha figyelembe vesszük, hogy a közalkalmazotti bértábla meglehetősen rigid módon szabályozza a béreket. Az, hogy az életkor, iskolatípus és munkatapasztalat megmagyarázza a bérek különbségeinek majdnem felét, rendben van. Ugyanakkor az, hogy a valós terhelés ilyen kismértékben függ össze a jövedelemmel, már gond. Hiába erősen szabályozott a közalkalmazotti lét és bérezés, mégis a bérekben meglévő különbségek nagy része számunkra nem látható tényezők alapján alakul ki. Miután ez sem a megfogható minőségi indikátorok (diploma), de igazából a munkaterheléssel sem magyarázható, valószínűleg egyéni alkuk döntenek sok esetben. Miután ez nem átlátható, rontja a kapcsolat erősségét a bérek és az erőfeszítések mértéke között, ezért a pedagógusokat nem készíti minőségi erőfeszítésekre, sőt demotiválja, hosszú távon kiégeti őket.

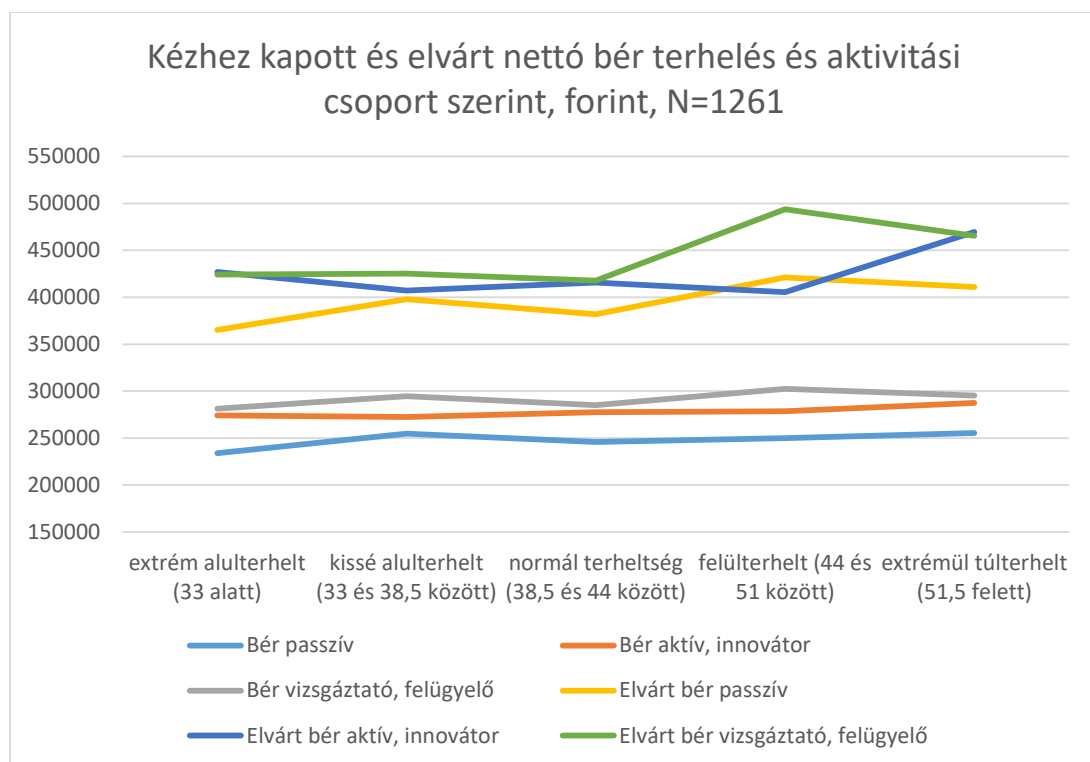
A heti valós kontaktóraszámokat négygel megszorozva és a havi nettó bérhez viszonyítva kiszámolhatjuk a kontaktórabért. Átlagosan 2931 forintot kapunk, de szignifikáns eltérés van intézménytípus szerint. A legalacsonyabb az órabér az általános iskolában, 2624 forint, a szakképzésben 3533 és a gimnáziumban 3581 forint. Feladat szerint a középiskolai tanárnak a legnagyobb a kontaktóra bére és a legalacsonyabb a napközis tanáré.

42. ábra



A pedagógusok aktivitás szerinti három csoportja között a béreket tekintve is szignifikáns különbség van, a passzívak keresnek a legkevesebbet, utána az innovatívok, és a legtöbbet a vizsgáztató, felügyelő csoport. Ez az összefüggés az elvárt béreknél is fennáll, és érdekes módon mindkét esetben akkor is, ha kontrollálunk az életkorral, intézménytípussal és munkaterheléssel. Tehát a három csoport között habár van szignifikáns különbség a munkaterheket illetően, de mégis, ha az ötféle munkaterhelési csoportra bontjuk őket, alig változik a bérük, a speciális szakmai tevékenységek terén passzív csoport tagjai függetlenül attól, hogy mennyi a munkaterhük, ugyanolyan keveset keresnek a másik két csoporthoz képest, és ezt látjuk a másik két csoport esetén is. Az elvárt bérek tekintetében viszont látni kis elmozdulást a terhek mentén is. A pedagógusok jobban érzékelik a terhelési különbségeket és kötik ezt a bérhez, mint a rendszer. Másrészt lehet, hogy ez az aktivitási csoport-hovatartozás valamilyen minőséget is hordoz.

43. ábra



Mindezek fényében nem véletlen, hogy a legnagyobb problémának a munkaidő-terhelés nagyságát és aránytalan elosztását, valamint a szakmai elismerés hiányát tartják az általunk megkérdezett pedagógusok. Közepesnél nagyobb problémának látják a tanulók motiválását, az oktatásirányítás kiszámíthatatlanságát és a szakember- és pedagógushiányt az iskolákban. A munkahelyi klíma, a szülővel, kollégákkal és vezetéssel való kapcsolat, valamint a módszertani megújulás terén érzékelik a legkisebb problémákat. Úgy tűnik, hogy minél inkább csak az iskola és az ott dolgozók egymás közti kapcsolatairól van szó, annál kevesebb a feszültség.

44. táblázat

Kérjük, osztályozza az alább felsorolt jellemzőket, aszerint hogy pedagógusként/oktatóként dolgozva mekkora problémának érzi azokat! (ötfokú skála)

	Átlag
a munkaidő-terhelés nagysága és aránytalan eloszlása	3,67
a szakmai elismerés hiánya	3,54
diákok motiválása	3,46
oktatásirányítás kiszámíthatatlansága	3,42
speciális szakemberhiány	3,37
pedagógushiány az iskolában	3,23
módszertani megújulás szükségessége	2,76
kapcsolat a szülővel	2,53
nem megfelelő munkahelyi klíma	2,26
együttműködés az iskolavezetéssel	2,05
együttműködés a kollégákkal	1,96

A nettó béreknél rákérdeztünk azok bér és pótlék részére is. Kíváncsiak voltunk, hogy a bér és a pótlék mennyire függ össze a terheléssel és bizonyos pedagógusi szakmai tevékenységekkel. Három modellt építettünk fel, az elsőben a tapasztalat, munkaterhelés és a diploma jellege szerepel, a második modellben ez kiegészül az innovátori, illetve vizsgázatói pedagógusszereppel (dummy változó), a harmadik modellben pedig ezeket kiegészíti az intézményi jellemzők és életkor. A tanítási gyakorlat és a diploma erősen szignifikáns az első modellben, a terhelés (konkrét óraterhek helyettesítéssel együtt) viszont már csak gyengén szignifikáns. A pedagógusszerepek viszont erősen összefüggnek a bérrel, a rendszer az érettségi vizsgaelnököt díjazza erőteljesebben a modellben (majdnem 40 ezer forinttal), de az a pedagógus, aki az innovátor csoport tagja is, erőteljesebben többet keres a passzívakhoz képest. A modell magyarázóereje is növekedett, érdekesség viszont, hogy a diploma szerepe a pedagógusszerepek belépésével itt eltűnik. A harmadik modellben az életkor már nem játszik szignifikáns szerepet, mint ahogy az intézmény tanulói összetétele sem, viszont az intézménytípus igen. A középokon tanító tanárok több mint 40 ezer forinttal keresnek a modellben többet, mint az általános iskolai tanárok, tanítók.

45. táblázat

A nettó bére ható tényezők

		1. modell		2. modell		3. modell	
		B	Béta	B	Béta	B	Béta
Tapasztalat szakértelem terhelés	Heti teljes óraszám	554,151 (179,137)	0,089*	441,195 (172,16)	0,071*	537,451 (160,594)	0,086**
	Tanítási gyakorlat Egyetemi (1) vagy főiskolai diploma (0)	2510,711 (152,008)	0,482***	2387,81 (146,341)	0,458***	1620,928 (227,02)	0,311***
		13 845,51 (3808,607)	0,106***	6075,03 (3785,084)	n.sz.	-7635,581 (3754,946)	-0,058*
Pedagógusi szerep	aktív innovátor vizsgaelnök, érettségi vizsgázató			23 872,021 (3678,95)	0,195***	22 951,423 (3433,674)	0,187***
				37 576,68 (4322,353)	0,269***	15 143,733 (4484,113)	0,109**
Intézményi körülmények, életkor	életkor Intézménytípus (általános iskola=0, közép fok=1) Hátrányos helyzetű (1) vagy nem hátrányos helyzetű (0) tanulók					1203,465 (272,992)	0,191***
						43 002,284 (4039,554)	0,345***
						1964,17 (3292,24)	n.sz.
	Konstans	194 533,539 (6672,736)		185 360,11 (6509,861)		135 266,462 (10 994,891)	
	R ²	0,221		0,284		0,382	
	N	957		957		957	

Megjegyzés: többváltozós lineáris regresszió, B és Béta értékek, zárójelben a standard hiba

*=0,05, **=0,01, ***=0,001 szinten szignifikáns

Ugyanakkor gond, hogy az innovátori és a vizsgáztatói csoport megkülönböztetése még nem segít hozzá minket ahhoz, hogy a konkrét pedagógusi aktivitások bérre ható szerepét megvizsgáljuk. Ezért bizonyos, a rendszer eredményes működését tekintve fontos aktivitások hatását mérendő, dummy változóként felhasználtuk a különböző tevékenységek közül a bemutató óra tartását, a tanárjelölt vagy hallgató mentorálását, a minősítési eljárásban való tanfelügyeleti részvételt, a tantervfejlesztést, tankönyvírást és természetesen az érettségi vizsgáztatást és az innovációban való részvételt. Ezenfelül most már kifejezetten külön vizsgáljuk a béreket és pótlékokat.

A pótlékok nélküli bért sokkal inkább magyarázzák a bevont változók. A harmadik modell magyarázóereje nagyobb a pótlék nélküli bér esetében, mint a pótlékkal együtt.⁸ Vegyük észre, hogy a konkrét óraterhelés csak a harmadik modellben lesz szignifikáns, de nagyon kicsi hatóerővel. A pedagógusi aktivitások közül a többség nem szignifikáns alkotóeleme a modellnek, de a bemutató óra negatív! előjellel és szignifikáns, vagyis azok a pedagógusok, akik bemutató órát tartanak, majdnem 9 ezer forinttal kevesebbet kapnak kézhez, mint aki nem tart bemutató órát. Ugyanakkor a rendszer nagyon díjazza az érettségi vizsgáztatást, több mint 40 ezer forinttal vihet többet haza az, aki érettségien vizsgáztat, a többiekhez képest. A minősítési rendszerben való részvétel vagy a mentorálás nem növeli a pótlék nélküli bért. Az életkor és az intézménytípus viszont igen, miközben ezen változók bevonása negatív hatásúvá tette az egyetemi diplomát, viszont a minősítési eljárásban való részvétel is gyengén szignifikánsan emeli a bért. Ez alapján a pótlék nélküli bérre az életkor, az intézménytípus és a vizsgáztatás, és minősítés van pozitív hatással. A rendszer tehát leginkább az idősebb gimnáziumi tanárokat díjazza leginkább, akik részt vesznek a rendszer fenntartásában (érettségiztetnek és minősítenek).

46. táblázat

A pótlékok nélküli bérre ható tényezők

		1		2		3	
		B	Béta	B		Béta	B
Tapasztalat szakértelem terhelés	Heti teljes óraszám	280,926 (186,819)	n. sz.	245,835 (176,166)	n. sz.	365,275 (158,974)	0,06*
	Tanítási gyakorlat	2438,657 (159,161)	0,475***	2196,033 (153,023)	0,428***	1238,126 (224,158)	0,241***
	Egyetemi (1) vagy főiskolai diploma (0)	18 698,516 (3932,394)	0,146***	2676,399 (4023,47)	n. sz.	-8776,772 (3738,928)	-0,069*
Pedagógusi szakmai aktivitás	Bemutató óra tartása			-8840,778 (3530,878)	-0,076**	-5175,305 (3183,572)	n. sz.
	Pedagógiai innovációban való részvétel			5084,314 (3450,748)	n. sz.	5548,601 (3101,59)	n. sz.
	Tanárjelölt mentorálása (tanítási gyakorlat alkalmával)			6183,137 (4557,799)	n. sz.	6123,28 (4124,76)	n. sz.
	Pályakezdő pedagógus (gyakornok)			-3149,826 (4152,511)	n. sz.	608,01 (3741,078)	n. sz.

⁸ A pedagógusi szereppel vagy a pedagógusi aktivitásokkal is ugyanolyan magyarázóerőt értünk el a modellekkel.

	mentorálása, segítése						
	Minősítési eljárásban, tanfelügyeletben, belső ellenőrzésben való részvétel			5586,759 (3601,304)	n. sz.	8323,425 (3265,42)	0,068*
	Középszintű érettségi vizsgáztatás			42 164,565 (4157,914)	0,314***	13 686,561 (4403,427)	0,102**
	Tanterv, követelményrendszer fejlesztés			6399,122 (3465,441)	n. sz.	5151,222 (3124,017)	n. sz.
	D300-17 – Tankönyvírás, taneszközfejlesztés			11 517,202 (6845,906)	n. sz.	5636,857 (6168,611)	n. sz.
Intézményi jellemzők, életkor	életkor					1605,24 (264,346)	0,258***
	Intézménytípus (általános iskola=0, középfok=1)					47112,748 (4123,783)	0,391***
	Hátrányos helyzetű (1) vagy nem hátrányos helyzetű (0) tanulók					-2807,231 (3250,002)	n. sz.
	(Constant)	172 757,177 (7075,626)		169 733,891 (6777,912)		10 1097,451 (11 001,459)	
	R ²	0,210		0,316		0,448	
	N	870		870		870	

Megjegyzés: többváltozós lineáris regresszió, B és Béta értékek, zárójelben a standard hiba

*=0,05, **=0,01, ***=0,001 szinten szignifikáns

A pótlékok esetén egészen más képet kapunk. A legdöbbenetesebb talán az, hogy a modellbe bevont változók mennyire nem magyarázzák a pótlékok varianciáját. Még a harmadik modell is csak 9 százalékát magyarázza, de az első modell magyarázóereje nulla. A heti óraszám, pedig ebben a pluszórák és helyettesítések is benne vannak, egyik modellben sem lép elő magyarázó tényezővé. Mint ahogy a tanítási gyakorlat sem, és csak a diploma hatása lesz enyhén pozitív a harmadik modellben. A pedagógusi tevékenységek közt viszont az innovációban való részvétel és a pályakezdő pedagógus mentorálása enyhén jutalmazva van, mint ahogy a minősítési eljárásban való részvétel is (ez utóbbi lényegesen többet hoz a konyhára, mint az előző tevékenységek). A tankönyvírók viszont több mint 10 ezer forinttal kevesebb pótlékot visznek haza, de nagy valószínűséggel a tankönyvírásban résztvevők számára a pótlék nem izgalmas. Az, hogy kinek izgalmas, kiderül a harmadik modellből, a hátrányos helyzetű tanulókkal foglalkozó intézmények és általános iskolák azok, ahol több a pótlék. A pótlékokat tehát egyáltalán nem magyarázza a konkrét munkaterhelés, holott a pótlékokat erre találták ki. Ugyanakkor ezzel próbálják sovány vigaszként dotálni a hátrányos helyzetű tanulókkal foglalkozó általános iskolai tanárokat.

47. táblázat

A pótlékokra ható tényezők

		1		2		3	
		B	Béta	B		Béta	B
Tapasztalat szakértelem terhelés	Heti teljes óraszám	69,697 (100,229)	n. sz.	82,06 (99,89)	n. sz.	67,467 (96,998)	n. sz.
	Tanítási gyakorlat	133,544 (86,661)	n. sz.	86,689 (88,142)	n. sz.	225,025 (139,816)	n. sz.
	Egyetemi (1) vagy főiskolai diploma (0)	-1216,488 (2146,329)	n. sz.	1556,753 (2335,457)	n. sz.	5800,04 (2344,522)	0,096*
Pedagógusi szakmai aktivitás	Bemutató óra tartása			-1851,152 (2047,614)	n. sz.	-2823,526 (1986,74)	n. sz.
	Pedagógiai innovációban való részvétel			4813,442 (1970,757)	0,088*	4549,114 (1907,54)	0,084*
	Tanárjelölt mentorálása (tanítási gyakorlat alkalmával)			-2202,026 (2594,079)	n. sz.	-581,378 (2531,575)	n. sz.
	Pályakezdő pedagógus (gyakornok) mentorálása, segítése			5064,427 (2338,941)	0,078*	4384,665 (2268,664)	0,068*
	Minősítési eljárásban, tanfelügyeletben, belső ellenőrzésben való részvétel			6088,924 (2062,351)	0,106**	6687,904 (2016,755)	0,117**
	Középszintű érettségi vizsgáztatás			-2362,859 (2400,476)	n. sz.	6331,113 (2724,499)	n. sz.
	Tanterv, követelményrendszer fejlesztés			-434,554 (1971,439)	n. sz.	89,707 (1911,789)	n. sz.
	D300-17 – Tankönyvírás, taneszközfejlesztés			-11 915,991 (3937,713)	-0,109**	-10 249,013 (3820,971)	-0,094**
Intézményi jellemzők, életkor	életkor					-242,253 (164,23)	n. sz.
	Intézménytípus (általános iskola=0, középfok=1)					-12 554,738 (2550,783)	-0,22***
	Hátrányos helyzetű (1) vagy nem hátrányos helyzetű (0) tanulók					9640,602 (2012,046)	0,166***

	(Constant)	26 445,993 (3840,695)		23 798,318 (3905,824)		30 816,054 (6776,193)	
	R ²	0,001		0,027		0,09	
	N	835		835		835	

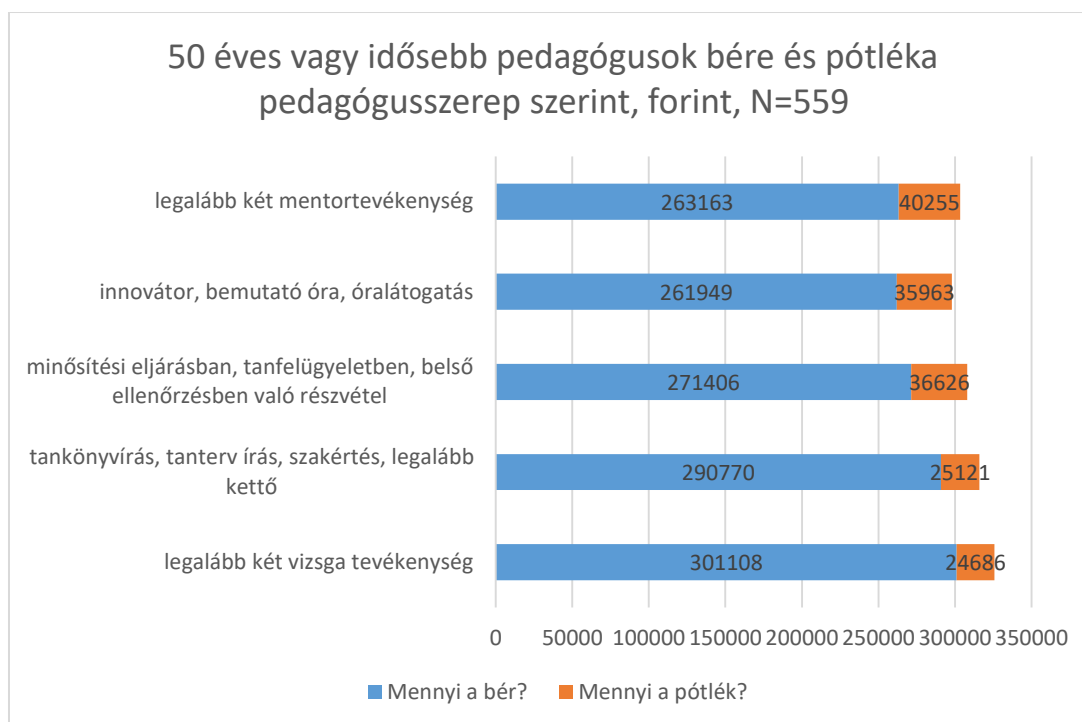
Megjegyzés: többváltozós lineáris regresszió, B és Béta értékek, zárójelben a standard hiba

*=0,05, **=0,01, ***=0,001 szinten szignifikáns

Ezek a modellek és összefüggések arra mutatnak rá, hogy a pedagógusbérezés két dimenzióban történik. A bérek erőteljesen a merev hierarchiába rendeződő intézményrendszerben ranglétrán lassan előrelépegető, a rendszer a közhivatalnok módjára kiszolgáló pedagógust jutalmazza. Jóval kisebb mértékben próbálja kompenzálni a hátrányos helyzetű tanulókkal foglalkozó pedagógusokat. Vegyük észre, hogy a mentorálás, bemutató óra tartása gyengén kapcsolódik a pótlékokhoz, a bérekhez viszont nem. Ugyanezt fordítva nézve, éppen azok a tevékenységek, amit inkább lehetne pótlékkal fizetni, mint a vizsgáztatás vagy minősítésben való részvétel, a bérekhez jobban kapcsolódik. Ezzel a mentorálás, innováció, bemutató óra tartása órabéreződik, miközben ezek inkább a minőségi pedagógusi munka és hozzáállás jellemzői. A vizsgáztatás viszont sokkal inkább lehetne pótlék és nem bérfüggő. A pedagógus életpályamodell látványos kudarcát mutatja, hogy a minőségi pedagógusi tevékenységeket nem díjazza, és a valós munkaterhelést sem ellentételezi. Ehelyett egy, a rendszer hierarchikusságát fenntartó, korszerű innovatív vagy a pedagógusközösség számára fontos tevékenységeket nem végző hagyományos tanárszerepet díjazza, és emellett próbálja kompenzálni a hátrányos helyzetű iskolákban tanítókat, talán azért, hogy ne akarják a fennálló status quót megváltoztatni. Ha ezt még összevetjük azzal, hogy a pedagógusok tevékenységstruktúrájában a tanulásra egyre kevesebb idő jut, akkor kijelenthetjük, hogy a pedagógusi életpályamodell tényleg megbukott. Annak idején az elképzelés éppen az volt, hogy a valódi terhelést és minőségi pedagógusi munkát díjazza, miközben arra is motiválja a pedagógusokat, hogy folyamatosan fejlesszék, képezzék magukat. Ennek most éppen az ellenkezője történik, éppen a minőségi változásra és többletterhek vállalására, önfejlődésre nem motivál a jelenlegi bérezési rendszer. Kérdés, hogy a rendszer nyertesei, az ún. tudóstanárok és érettségi elnökök, vizsgáztatók hagyják-e dinamizálni ezt a korszerűtlen, lefagyott rendszert.

Ha megnézzük az 50 év feletti pedagógusok bérét és pótlékját, aszerint hogy milyen tevékenységeket végeznek, azt láthatjuk, hogy a vizsgáztatók, tananyagot és tantervet írók jóval magasabb bérrel és ezen belül kisebb pótlékaránnyal rendelkeznek. A mentorok, innovátorok alacsonyabb bérrel és ezen belül nagyobb pótlékaránnyal rendelkeznek. Nekik egyfolytában bizonyítani kell, ezzel egyben kissé betanított munkává silányulnak a valódi újjító pedagógiai tevékenységek, miközben a korhadt rendszer fenntartását biztosító pedagógusok kényelmesebb életet élhetnek.

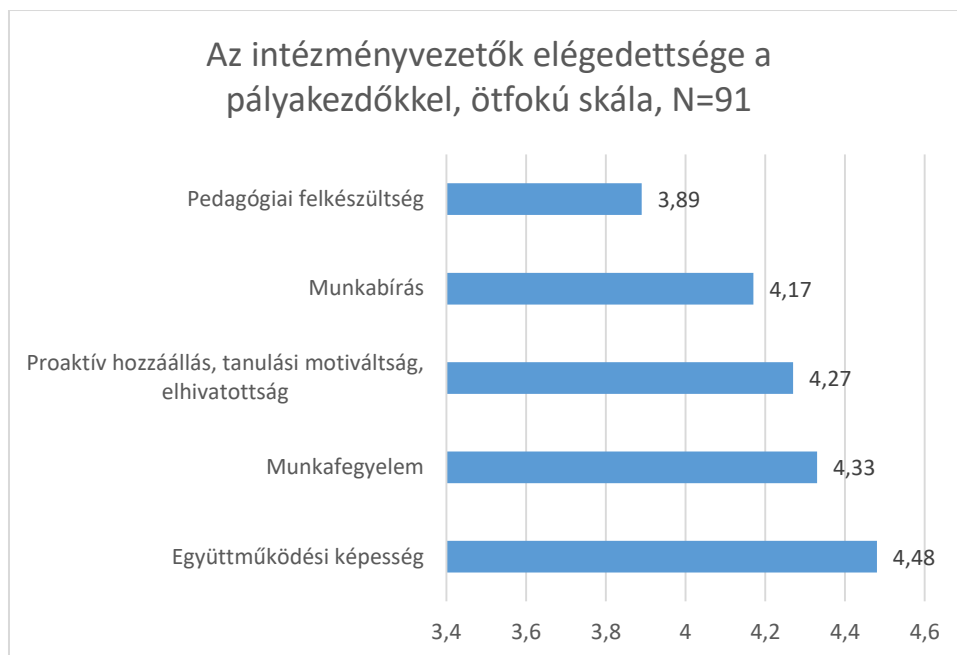
48. ábra



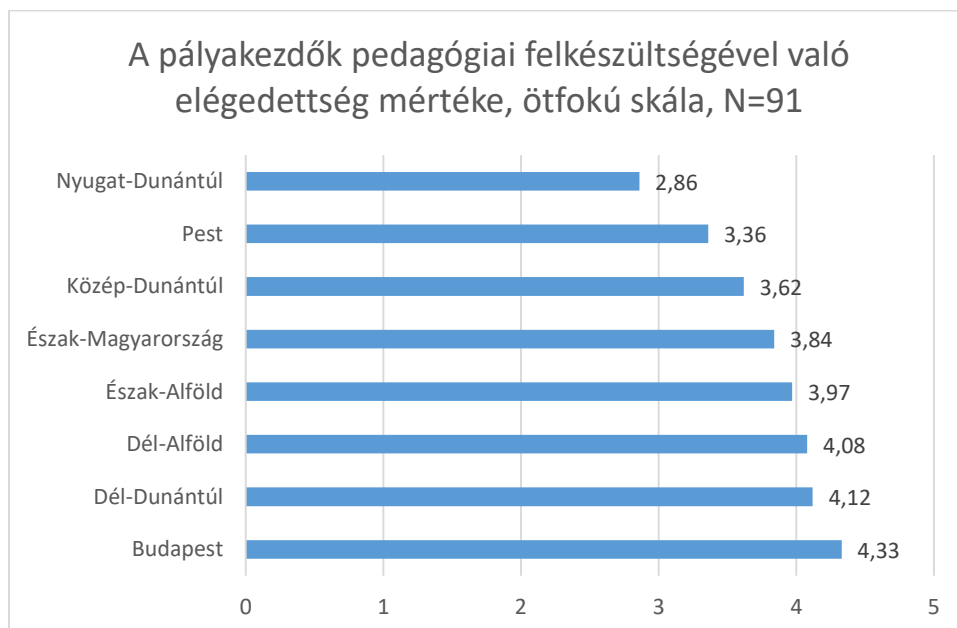
Pályakezdő pedagógusok az intézményvezetői válaszok tükrében

Az intézmények több mint felében van pályakezdő pedagógus (55%), az intézmények 86 százalékában mindegyiket mentorálják, négy százalékukban egy részüket, 9 százaléka az intézményvezetőknek viszont azt válaszolta, hogy nem mentorálják őket. Átlagosan heti 2,5 óra a mentorálás, de jellemzően az intézmények 34 százalékában ez heti egy óra, 36 százalékában két óra, 14 százalékában négy óra, a többi pedig változó, 0 és 20 óra között. Az általános iskolákban kissé nagyobb arányban fordulnak elő pályakezdők, de egyéb mutatók mentén nincs szignifikáns különbség sem régió, sem iskolatípus, sem tanulói összetétel szerint. Az intézményvezetők a pályakezdők együttműködési képességeivel nagyon meg vannak elégedve, de négyes feletti osztályzatot kapott a munkafegyelem, motiváltság és munkabírás is. Amivel a legelégedetlenebbek, az a pályakezdők pedagógiai felkészültsége. Ezen a téren régió szerint is szignifikáns különbségeket találtunk, a legelégedetlenebbek a nyugat-dunántúli és Pest megyei intézmények vezetői, a legelégedettebbek a budapestiek.

49. ábra



50. ábra



A pályakezdőket az intézményvezetők szerint a magasabb bérrel lehet leginkább megtartani, de az alacsonyabb óraterhelés és munkaterhelés is előkelő helyre rangsorolódott. Az észak-magyarországi hátrányos helyzetű intézmények vezetői a kedvezőbb tanulói összetételt szignifikánsan előrébb sorolták, mint a nem hátrányos helyzetű intézmények vezetői. Az intenzív szakmai segítséget és a szakmai fejlődési lehetőséget pedig a budapesti intézményvezetők rangsorolták előbbre. Ezeket a tényezőket jellemzően inkább középfokú intézményvezetők rangsorolták előre, míg a lakhatási és közlekedési lehetőséget az általános iskolák vezetői. Az ingyenes túlmunka megszüntetését pedig a

szakképzési vezetők rangsorolták előbbre a többiekénél. Az egyéb tényezőnél a legtöbben a szakma magasabb presztízsét, a pedagógusok társadalmi megbecsültségét említették.

51. táblázat

A pályakezdők megtartását segítő tényezők rangsorszáma (tízes skála), N=156

	Rangsorszám
magasabb bér	2,94
alacsonyabb óraterhelés	4,62
alacsonyabb munkaterhelés pedagógiai asszisztensek és egyéb segítő szak	5,14
ingyenes túlmunkák megszüntetése	5,30
lakhatási lehetőség	5,39
intenzív szakmai segítség (mentor)	5,65
kedvezőbb tanulói összetétel	5,91
szakmai fejlődési lehetőség (továbbképzés) és kutatási lehetőség (óratermi megfigyelés)	5,99
magasabb közlekedési támogatás	6,22

A pályakezdők bérét átlagosan 58 százalékkal emelnék az intézményvezetők, de ez az intervallum 10 és 300% között mozog, tehát volt olyan is, aki megháromszorozná a pályakezdők bérét. Feladatellátási hely szerint van eltérés, leginkább a gimnáziumok vezetői (74 százalékkal) emelnék a pályakezdők bérét és legkevésbé a szakképzési vezetők (45 százalékkal).

Megvizsgáltuk, hogy a bérek, pótlékok és elvárt bérek esetén az öt éve vagy kevesebb ideje tanító pedagógusok esetében mit tapasztalhatunk. Az intézmény típusa, tanulói összetétele, életkor, tanítási tapasztalat, heti teljes tanóraterhelés mellé még bevontuk a modellbe azt, hogy az intézmény Budapesten van-e vagy nem, hogy kiegészíti-e a jövedelmét nem iskolai munkahelyről származó jövedelemmel, illetve hogy öt éve vagy régebb óta tanít. Ahogy eddig is tapasztaltuk, ezek a tényezők leginkább a bért magyarázzák, közepesen az elvárt bért, és alig magyarázzák a pótlékokat. A nettó bér esetén mind a budapestiség, mind a máshol dolgozás csökkenti a bért, vagyis akinek kevesebb a bére, inkább keres iskolán kívüli munkát is, Budapest esetén pedig lehet, hogy a nagyobb pedagóguskínálat nyomja le a béreket. Ezen tényezők hatása ugyanakkor a pótlék vagy az elvárt bér esetén már eltűnik. A heti óraszám összefügg a bérrel és elvárt bérrel, de újfent semmilyen kapcsolatot nem találunk a pótlékokkal. A béreket legerősebben, ahogy eddig is láttuk, az intézménytípusa, a pedagógus életkora és tapasztalata határozza meg, a pótlékokat pedig szintén az intézménytípus (csak negatív előjellel) és az intézményi tanulói összetétel. Az egyetemi diploma egyedül a pótlékoknál hat pozitívan, a béreknél és elvárt béreknél nem találunk összefüggést. Ami itt igazán érdekes, az a pályakezdők helyzete. Mindennel kontrollálva (tapasztalat, életkor, diploma) még mindig erős negatív hatást tapasztalunk. Vagyis a pályakezdői lét ezen tényezőkön túl is erős kereseti lemaradást jelent. Ugyanakkor a bérelvárások esetén is tapasztaljuk ezt, vagyis ők már a vágyaikat is lejjebb szállítják, alkalmazkodva a valósághoz. Másrészt az elvárt bér mögötti tényezők mintázata a nettó bérhez hasonlóan elsősorban a mennyiségi (életkor, terhelés) és előmeneteli (tapasztalat), és a hierarchiához kötött (intézménytípus) tényezőket vonultatja fel, a tanulói összetétel és diploma jellege itt nem játszik szerepet. (Itt nem szerepeltettük, de ha bevonjuk a különböző egyéb típusú pedagógustevékenységet is, közülük csak a szakértői tevékenység és az érettségi vizsgáztatás hat még pozitívan, a többi innovatív, mentorálási és egyéb az intézmény munkájára ható pozitív pedagógusi tevékenységek

nem.). Ezzel azt látjuk, hogy a fennálló hierarchikus, az elért pozíciókhoz és terheléshez kötődő bérezési rendszer keretein belül maradnak a vágyott bérek is.

52. táblázat

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

	Nettó bér	Ebből pótlék	Elvárt bér
Intézmény típusa (középfok vagy általános iskola)	45 779*** (3643)	-10 490*** (2189)	37 776*** (8696)
Hátrányos helyzetű vagy nem	610 (3338)	7954*** (2011)	3188 (7934)
Egyetemi vagy főiskolai diploma	-4197 (3794)	6151** (2333)	3546 (9011)
Öt éve vagy kevesebb ideje tanít, vagy ennél hosszabb ideje	-27 923*** (6230)	-10 134** (3847)	-42 750** (14 574)
Életkor	1175*** (274)	-275 (165)	3003*** (656)
Tanítási gyakorlat (év)	1323*** (243)	188 (148)	1528** (582)
Heti teljes óraszám (többszörösítéssel és helyettesítéssel)	568*** (161)	54 (97)	1142** (380)
Dolgozik-e máshol, nem iskolában	-15 723** (5333)	-5576 (3336)	7276 (12 312)
Budapesti vagy nem	-13 648** (4297)	-4481 (2646)	15 995 (10 035)
Konstans	158 405*** (11 100)	40 041*** (6743)	192 437*** (26 181)
R ²	0,38	0,072	0,206
N	957	835	876

Megjegyzés: többváltozós lineáris regresszió, B értékek, zárójelben a standard hiba

*=0,05, **=0,01, ***=0,001 szinten szignifikáns

A digitális átállás és kihívásai

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

Az iskolák háromnegyedében található egységes virtuális tanulási környezet, de a hátrányos helyzetű iskolákban szignifikánsan kisebb arányban, csak felülükben. Ott, ahol van ilyen digitális tanulási környezet, a vezetők szinte mind használják is tanítási gyakorlatukban. A leggyakrabban a digitális átálláskor a pedagógusok online tanórát tartottak vagy videót küldtek a tanóráról. Az online óra a középfokon általános gyakorlatnak tekinthető. Az általános iskolákban viszont gyakrabban fordult elő,

hogy nyomtatott tananyagot kapott a gyerek vagy mobiltelefonon hívta fel a tanár (lásd Függelék 17. táblázat).

53. táblázat

Milyen formában működött a digitális oktatás Önöknél tavasszal? (Gondoljon arra az időszakra, amikor digitális tanrendben dolgoztak.) (Több válasz is lehetséges.) N=168

	Általános iskola	Középfok	Mindösszesen
Online tanóra (pl. MsTeams, Hangouts, GoogleClassroom, Zoom, Skype vagy.	77%	99%	85%
A tanár a tanórájáról, tananyag-feldolgozásáról videót vagy ppt-t küldött.	73%	77%	74%
A KRÉTA rendszeren keresztül zajlott a kommunikáció.	67%	61%	65%
A tanár e-mailben küldött tananyagot vagy házi feladatot.	61%	59%	60%
A tanár közösségi oldalon küldött tananyagot vagy házi feladatot.	60%	61%	60%
Online konzultáció (nem tanóra volt, de lehetett kérdezni, megbeszélni).	53%	69%	58%
Nyomtatott tananyagot kapott a gyerek.	66%	26%	52%
Mobiltelefonon hívta fel a gyermeket a tanár.	48%	26%	41%

A digitális tanrendben használt eszközökre adott válaszok alapján többváltozós elemzéssel két faktornyalábot tudtunk elkülöníteni, az egyikben a hagyományosabb megoldások szerepelnek, mint a mobiltelefon, nyomtatott tananyag, e-mail, Kréta stb., a másikban pedig az online órák és konzultációk.

54. táblázat

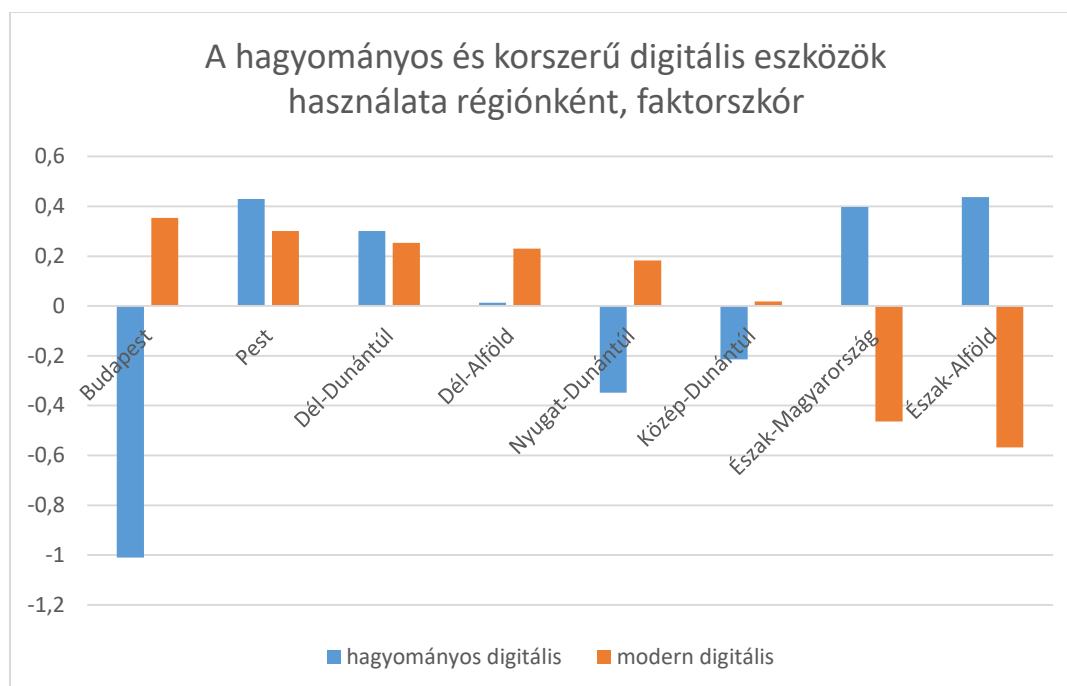
A digitális átálláskor használt eszközök használati faktorai

	Hagyományos	Korszerű
Mobiltelefonon hívta fel a gyermeket a tanár.	0,779	..
A tanár közösségi oldalon küldött tananyagot vagy házi feladatot.	0,71	..
Nyomtatott tananyagot kapott a gyerek.	0,663	-0,238
A tanár e-mailben küldött tananyagot vagy házi feladatot.	0,58	0,34
A KRÉTA rendszeren keresztül zajlott a kommunikáció.	0,503	0,255
A tanár a tanórájáról, tananyag-feldolgozásáról videót vagy ppt-t küldött.	0,16	0,774
Online konzultáció (nem tanóra volt, de lehetett kérdezni, megbeszélni).	..	0,702
Online tanóra (pl. MsTeams, Hangouts, GoogleClassroom, Zoom, Skype).	-0,31	0,659

Megjegyzés: főkomponens-elemzés, 51 százalékát magyarázza a varianciának

Regionálisan szignifikáns különbségeket találhatunk a két dimenzió mentén. Budapest és a fejlettebb dunántúli régiókban elsősorban a modern eszközök használata a jellemző, míg Észak-Magyarországon és Észak-Alföldön az intézmények jellemzően több hagyományos módszert használtak. A Pest megyei és dél-dunántúli régióban mindkét faktor egyaránt jelen van.

55. ábra



Megjegyzés: minél magasabb értéket vesz fel a faktor, annál inkább jellemző az adott csoportban

Az intézményvezetők szerint a pedagógusok 85 százaléka tudta kezelni a digitális eszközöket és tudta hatékonyan megoldani az oktatást a digitális átállás idején is. Ugyanakkor átlagosan 20 százalékra teszik azon tanulók arányát, akiket nem sikerült elérni. Érdekes módon nem találtunk területileg és iskolatípus szerinti szignifikáns összefüggéseket, mindössze annyit, hogy a hátrányos helyzetű iskolákban a pedagógusoknak alacsonyabb hányada tudott hatékonyan megküzdeni az új kihívásokkal a vezető szerint. A digitális kompetenciákkal kapcsolatban az angolnyelv-tudás az, amit vezetői és tantestületi szinten is a leginkább fejleszteni kellene a vezetők szerint, és legkevésbé a digitális eszközök használata terén érznek elmaradást. Jól láthatóan a vezetők kompetensebbnek érzik magukat a tantestületüknél a digitális kompetenciák terén, a digitális tananyag létrehozása, programok ismerete és a digitális oktatás módszertana tekintetében fontosabbnak érzik a tantestületi kompetenciák fejlesztését, mint a magukét. A pedagógusok magukról hasonlóan vélekednek, de ők a programozásban jobban elmaradva érzik magukat, mint az angolnyelv-tudásban (valószínűleg a nyelvtanárok felhúzták az átlagot).

56. táblázat

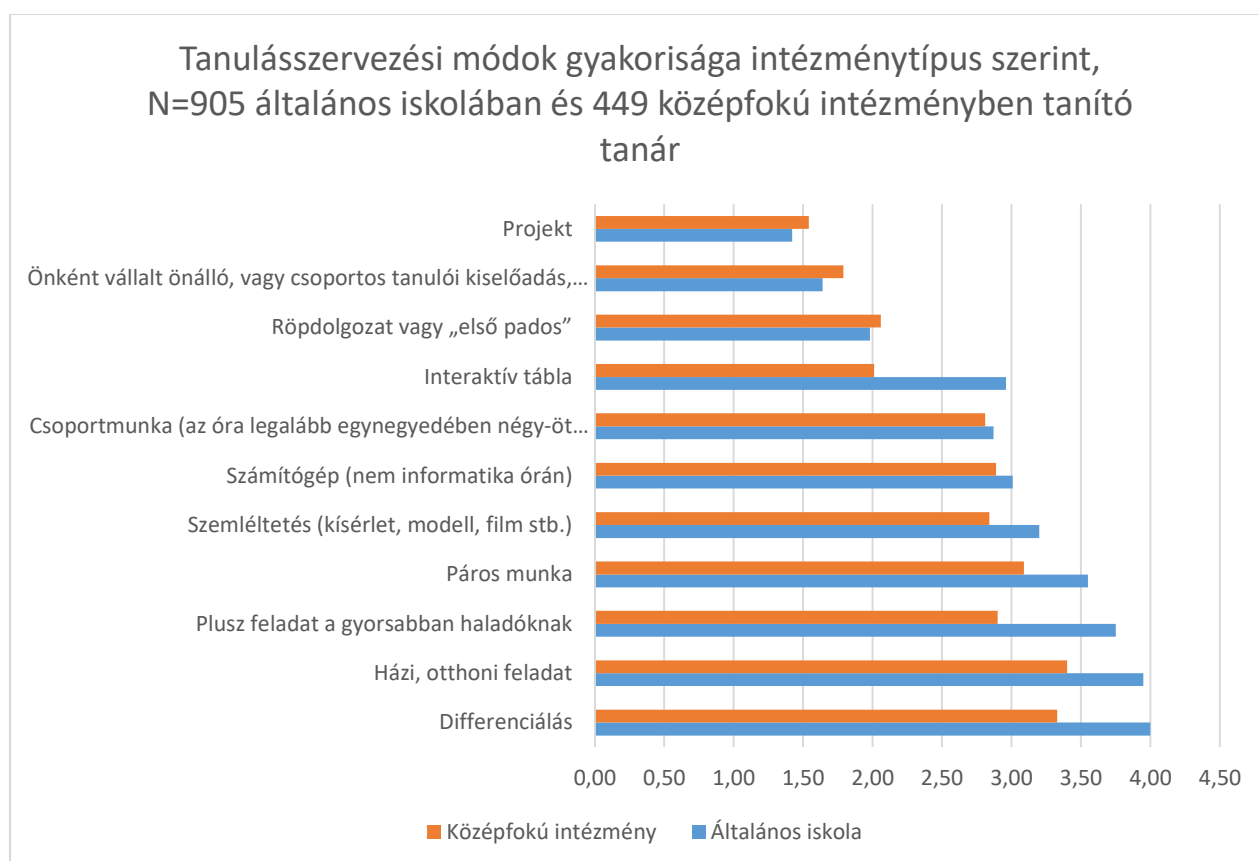
Hogyan érzi, a digitális kompetenciái tekintetében Önnek és a tantestületnek miben kellene és milyen mértékben fejlődnie? (ötfokú skála)

	Vezető	Tantestület	Pedagógusok (pedagógusi válaszok alapján)
Angolnyelv-tudás	3,77	3,68	3,49
Programozás	3,66	3,54	3,87
Digitális tananyag létrehozása	3	3,39	3,36
Programok, applikációk ismerete	2,92	3,28	3,17
Digitális oktatás módszertana	2,89	3,27	3,13
Digitális eszközök használata	2,45	2,97	2,77

A digitális átállás és a pedagógusok módszertani felkészültsége

Rákérdeztünk a pedagógusok esetében a különböző tanulásszervezési módok gyakoriságára is. Az általános iskolában tanító pedagógusok minden módszert gyakrabban használnak saját bevallásuk alapján, mint a középfolkon tanító tanárok, kivéve a projekt módszert. Ez utóbbi egyébként a legritkábban alkalmazott tanulásszervezési mód a tanulói egyéni vagy csoportos kiselőadással együtt. A differenciálás nagyon gyakori, de nem tudhatjuk, hogy pontosan mit is értenek alatta. Több kutatás is azt mutatta, hogy a differenciálás alatt gyakran az elvárások differenciálását értik, ami alapján – akár jóindulatból is, de – leszállítják a követelményeket ott, ahol azt feltételezik, hogy azt nem tudják majd teljesíteni. Ez vezet a szakirodalomban is ismert fordított Pygmalion-hatáshoz, ahol a gyerekeket nagyon hamar parkoló pályára állítják azzal, hogy nem várnak el tőlük sokat, és a gyerekek ezt önbeteljesítő prófécia gyanánt teljesítik is. Feltűnő az is, hogy bár nem a leggyakoribb módszer, de az interaktív tábla használata jóval inkább jellemző az általános iskolákban, mint a középfolkú intézményekben, holott talán nem ezt várnánk.

57. ábra



Feltett kérdés: Milyen tanulásszervezési módokat és eszközöket használ Ön a tanóráin? Jelölje használatuk gyakoriságát is! (ötfokú skála: 0: soha 1: évente párszor 2: havonta 3: hetente 4: hetente többször 5: naponta)

Még furcsább képet találunk, ha tovább kutakodunk. A különböző tanulásszervezési módok gyakoriságából többváltozós (faktorelemezés, főkomponens módszer) elemzéssel négy nyálábot különítettünk el, a tanulókat csoportban dolgoztató, az interaktív táblával vagy számítógéppel illusztráló, a tanulói önállóságra építő projektmódszert is alkalmazó, valamint a hagyományosan a tanulókat egyénileg dolgoztató (röpi, házi) módszernyalábokat.

58. táblázat

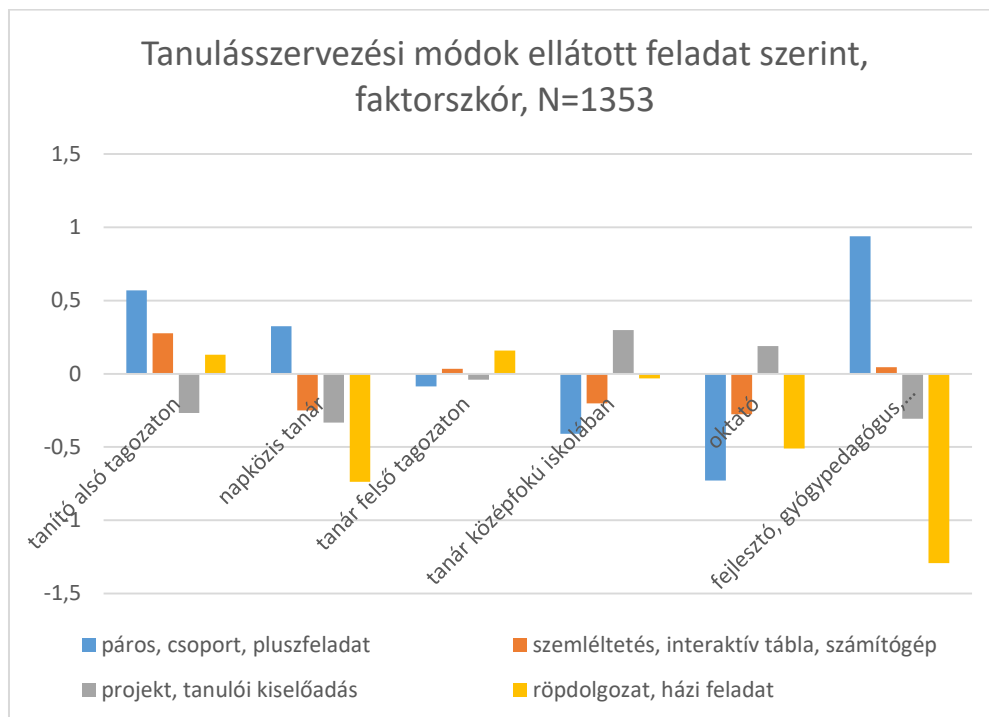
A különböző tanulási szervezési módok, pedagógiai módszerek csoportjai (főkomponens elemzés)

Tanulásszervezési mód	Páros, csoport	Szemléltetés, interaktív tábla	Projekt, tanulói kiselőadás	Röpdolgozat, házi feladat
Páros munka	0,770		0,226	
Differenciálás	0,761	0,151		
Plusz feladat a gyorsabban haladóknak	0,719	0,303		0,135
Csoportmunka (a tanulók az óra legalább egynegyedében négy-öt fős csoport)	0,672		0,519	

Szemléltetés (kísérlet, modell, film stb.)		0,773	0,193	
Számítógép (nem informatikaórán)		0,673	0,157	0,11
Interaktív tábla	0,194	0,573		0,255
Projekt	0,131	0,119	0,801	
Önként vállalt önálló vagy csoportos tanulói kiselőadás, önálló anyagfeldolgozás		0,216	0,702	0,335
Házi, otthoni feladat	0,191	0,168		0,807
Röpdolgozat vagy „első pados”			0,231	0,792

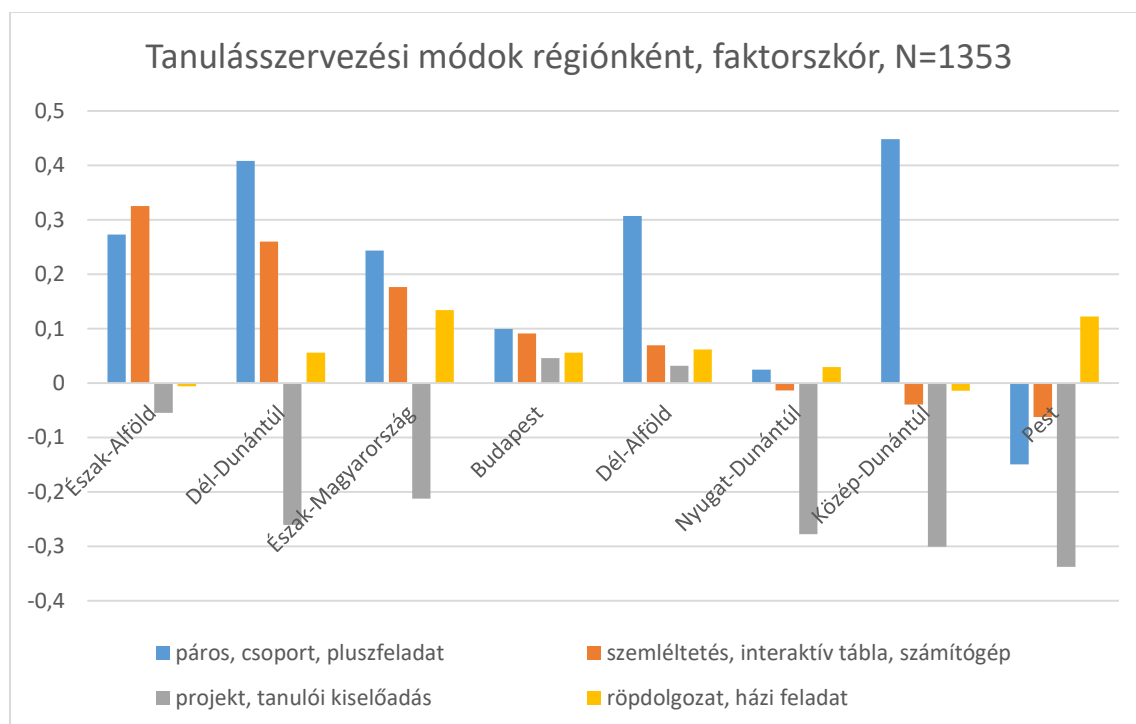
A különböző feladatokat ellátó pedagógusok szignifikánsan különböző módszereket alkalmaznak. Ezek egy része érthető is, a projektmódszert inkább a középfokon használják, míg a csoportos technikák az általános iskolában jellemzők. A gyógypedagógus, a fejlesztők ez utóbbi technikákat alkalmazzák kiemelten. Ugyanakkor rendkívül furcsának tűnik, hogy az interaktív táblák és számítógép nem informatikaórán való használata leginkább a tanítók körében népszerű.

59. ábra



Ha régióként és tanulói összetétel szerint is megvizsgáljuk ezt a területet, kiderül, hogy itt a hátrányos helyzetű általános iskolák uniós fejlesztési mellékhatását láthatjuk. Jellemzően Észak-Magyarországon, Észak-Alföldön és Dél-Dunántúlon használják az átlagosnál nagyobb arányban (de persze nem ez a leggyakoribb módszer itt sem) az interaktív táblát, szemléltető filmeket, számítógépet. Vegyük észre azt is, hogy a budapesti pedagógusok minden módszert nagyobb gyakorisággal alkalmaznak, így a projektmódszert is, ami máshol igencsak ritka madár.

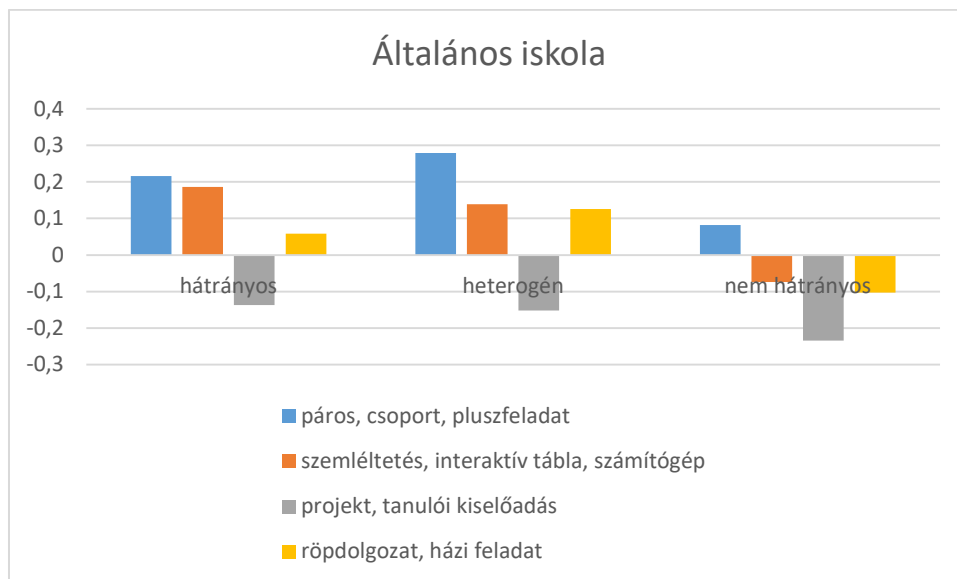
60. ábra



Tanulói összetétel szerint pedig a hátrányos helyzetű iskolákban a legjellemzőbb ezek használata, míg a házi feladat adása kevésbé. A korszerű pedagógiai módszerek összetévesztése a számítógépes illusztrálással (és ezen belül is az interaktív táblával⁹) leginkább ott jellemző, ahol a pedagógusok elbizonytalanodnak saját szakmájukban és kompetenciáikban. Amennyiben ez a pedagógiai elbizonytalanodás találkozik egy erős fejlesztői érdeklődéssel, úgy az eredmény egy eltorzult pedagógiai tanulási környezet lesz, éppenséggel pontosan nem a kisebb és hátrányos helyzetű gyermekek részére kellene ezeket a tanulásszervezési módokat erőltetni.

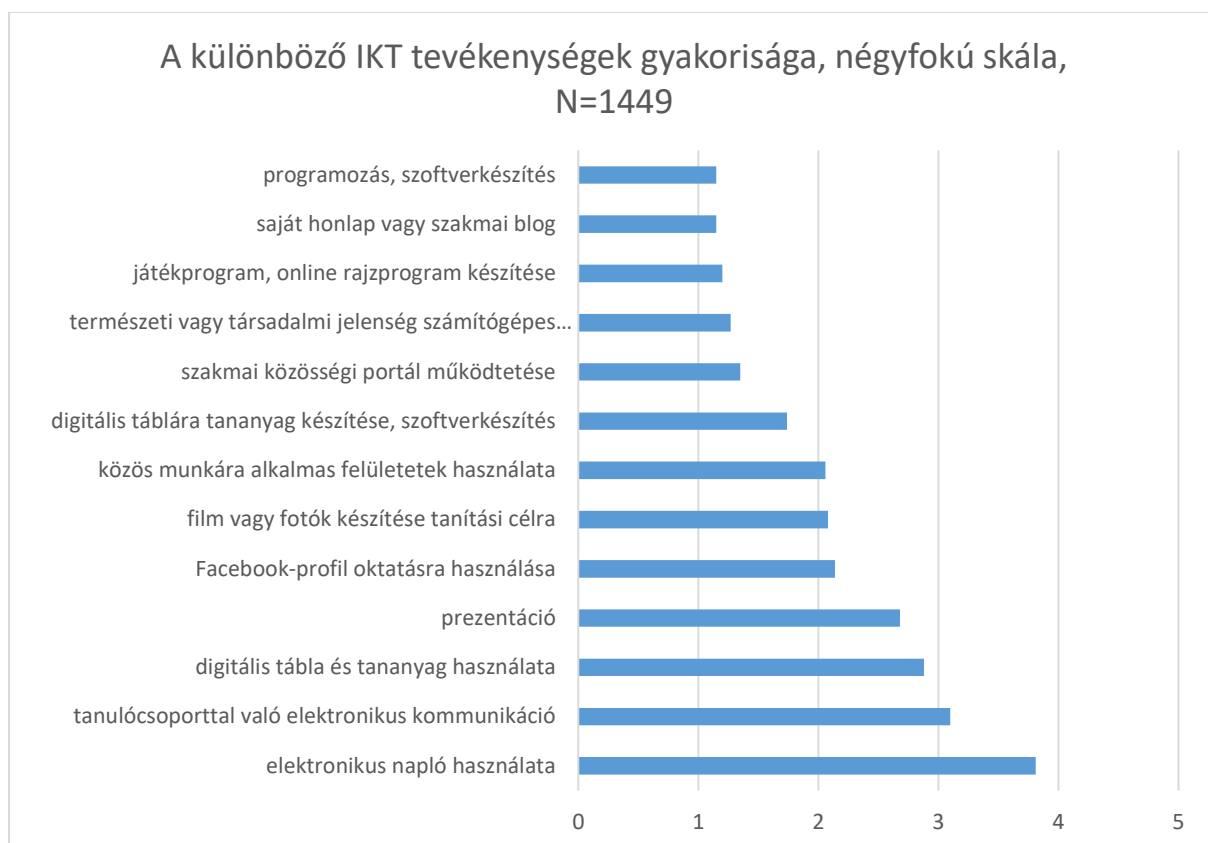
⁹ Egy friss, a médiaoktatásról szóló kutatás keretében egyértelműen kiderült, hogy a pedagógusok egyharmada számára a pedagógia modernizálása egyet jelent az interaktív tábla használatával.

61. ábra



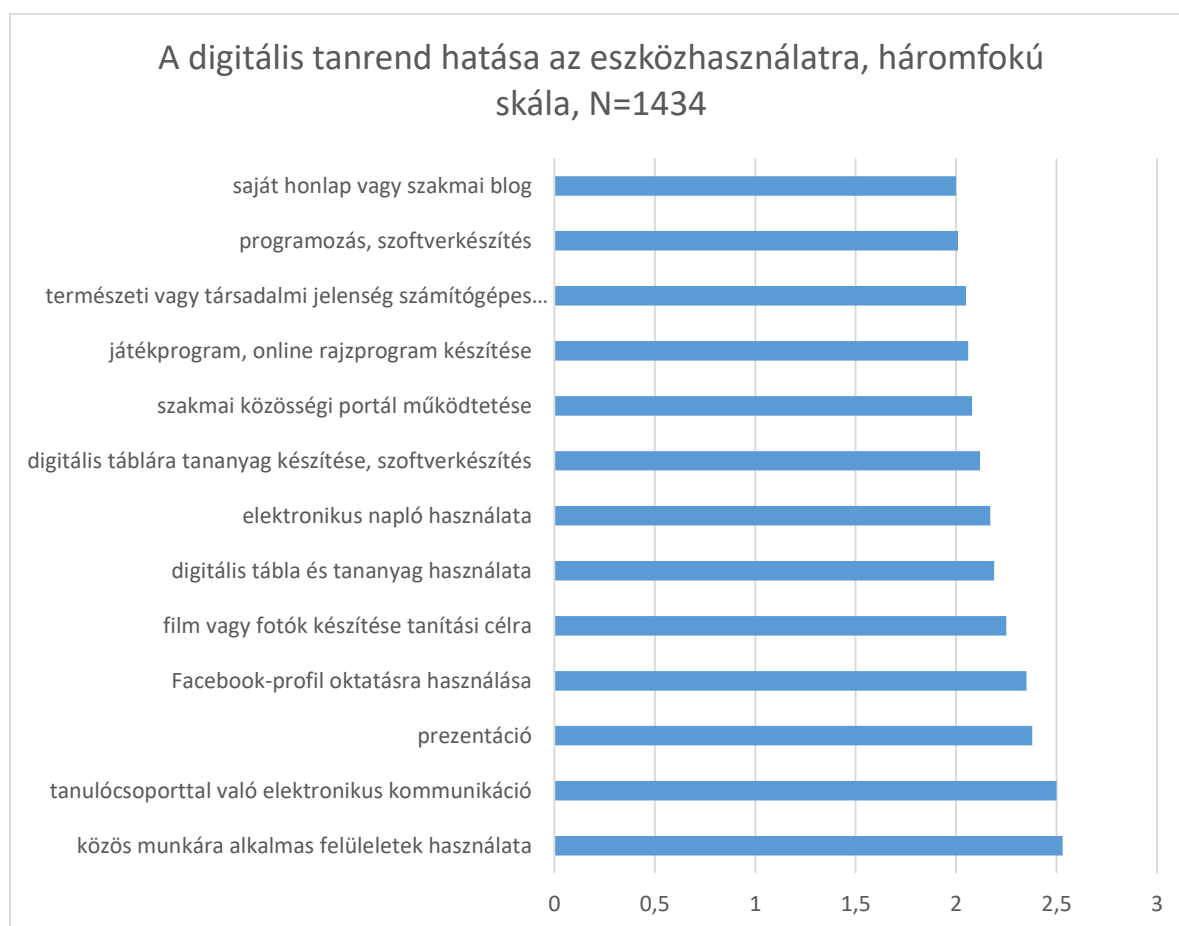
A kutatás adatfelvételekor a középfokú intézmények már digitális tanrendben dolgoztak, és közben vezették be megint az általános iskolába is az online oktatást. Ezért a tanulásszervezési módokat tekintve ez okozhatott elmozdulásokat a digitális eszközök felé. Mindenesetre rákérdeztünk különböző IKT-val kapcsolatos, az oktatáshoz kapcsolódó tevékenységre is a pedagógusok körében. Messze a leggyakrabban használt eszköz, platform az elektronikus napló, de a szülőkkel, tanulókkal való elektronikus kommunikáció is gyakori, valamint a digitális tábla használata. Elmondható, hogy szinte minden területen a középfokú intézmények tanárai mutatnak nagyobb aktivitást, kivéve az interaktív táblát. Az interaktív digitális tábla használata és tananyagok készítése erre a felületre jóval gyakoribb az általános iskolai pedagógusok körében.

62. ábra



A digitális tanrend bevezetése leginkább a közös munkára alkalmas felületek használatát és a tanulókkal és szülőkkel való elektronikus kommunikációját dinamizálta (lásd Függelék 18. táblázat). A középfokon tanítók körében a közös munkára alkalmas felületek használata és a digitális tábla használata lett szignifikánsan gyakoribb, mint az általános iskolában, ahol viszont a digitális táblákon használható anyagok gyártásában lettek aktívabbak.

63. ábra



Megjegyzés: 1=ritkábban, 2=ugyanannyit, 3=többször fogja használni

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

64. táblázat

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

	Alkalmazta	Aki alkalmazta, az a tanulók hány százalékát nem érte el ezzel az eszközzel
Online tanóra (pl. MsTeams, Hangouts, GoogleClassroom, Zoom, Skype vagy egyéb)	67	19
Online konzultáció (nem tanóra volt, de lehetett kérdezni, megbeszélni)	58	20
A tanóráról videót vagy ppt-t küldtem	51	18

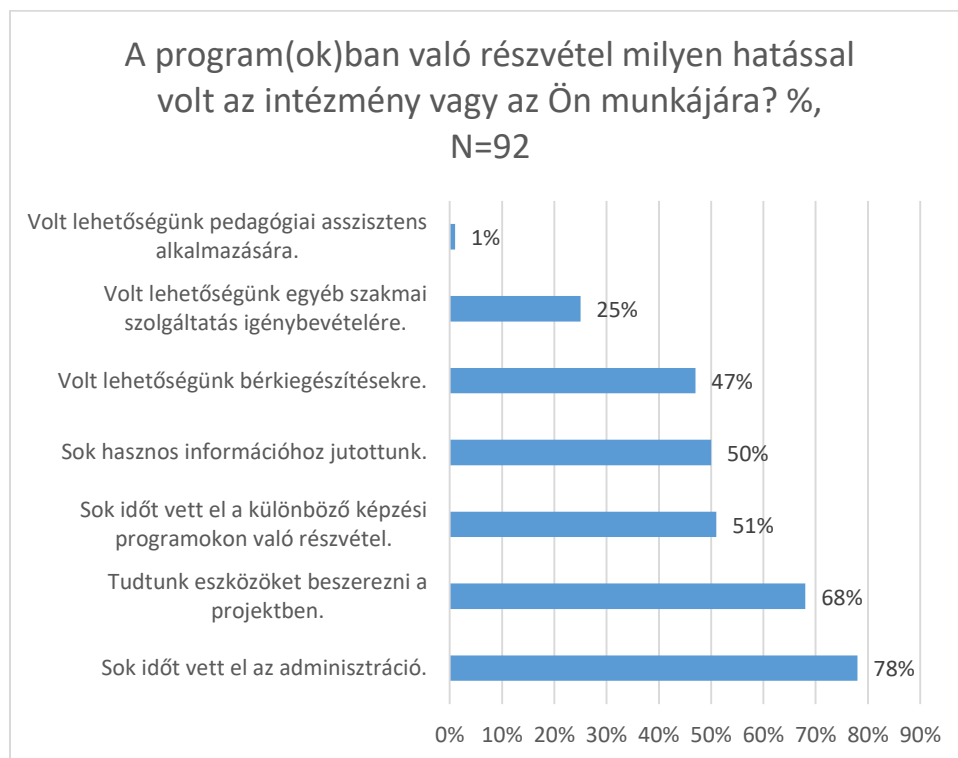
A KRÉTA rendszeren keresztül zajlott a kommunikáció	46	22
E-mailben küldtem tananyagot vagy házi feladatot	35	19
Közösségi oldalon keresztül küldtem tananyagot vagy házi feladatot	45	18
Mobiltelefonon hívtam fel a tanulót	30	12
Nyomtatott tananyagot kapott a gyerek	31	10

Az iskolák 90 százalékában volt kompetens személy, akihez fordulhattak, ha valamilyen technikai gond merült fel, de a hátrányos helyzetű tanulókat tanító iskolák esetében kicsit kisebb arányt kapunk (87%). Ezek a személyek tipikusan a rendszergazda, intézményvezető, informatikatanár vagy egyéb szaktanár, aki ért a digitális oktatáshoz (50-60 százaléka a pedagógusoknak említette ezeket a személyeket).

Uniós programok

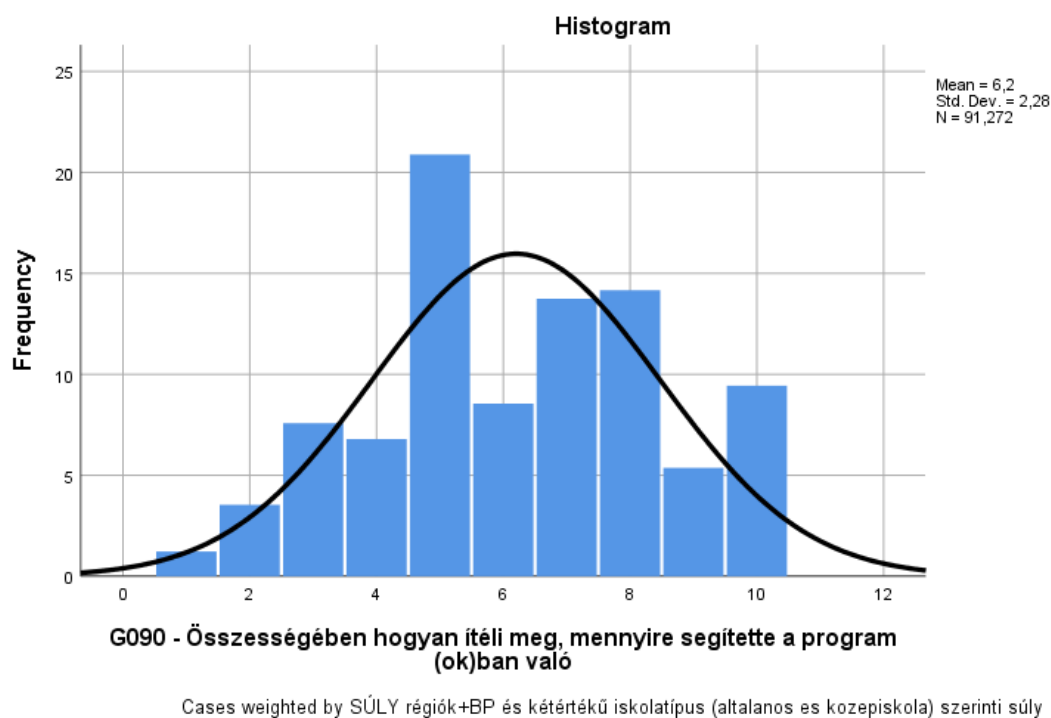
A kutatásban rákérdeztünk az uniós programokban való részvételre is, részben mert ez is nagyban érinti a tanári munkaterhelést. Az intézmények több mint fele (55%) vett részt valamilyen uniós finanszírozású fejlesztési programban. Az EFOP 3.1.5 programban 56%, az EFOP 3.1.2 programban 31% és az EFOP 3.1.7 programban 16%-uk, de 44%-uk egyéb programokat is felsorolt. A program legerősebb negatív hatása az adminisztráció jelentette időkiesés, pozitív hatása pedig az eszközbeszerzés lehetősége volt. Az intézményvezetők fele szerint sok időt vett el a képzési programokon való részvétel, de szintén ugyanilyen arányban gondolják, hogy sok hasznos információhoz jutottak. A bérkiegészítéseket 47% említette és egynegyedük azt is, hogy volt lehetőség szakmai szolgáltatás igénybevételére. Ugyanakkor pedagógiai asszisztens alkalmazására ezek a programok nem adtak lehetőséget. Az adminisztrációs terheket különösen a 3.1.5. programban résztvevők nehezményezték, de az eszközbeszerzés terén is ők voltak a legelégedettebbek. Bérkiegészítésre mint pozitívumra leginkább a 3.1.7. programban résztvevők hivatkoztak.

65. ábra



Össességében a hátrányos helyzetű iskolák nagyobb eséllyel vettek részt uniós programban, mint a nem hátrányos helyzetűek, de ez elsősorban a 3.1.5 programnak tudható be. Feltűnő, hogy a korszerű pedagógiai módszertanra fókuszáló 3.1.2. programban nagyobb eséllyel találtunk közép- vagy nyugat-dunántúli iskolát, mint észak-magyarországit. Össességében 6-osra osztályozták a vezetők a programok hatását az intézmény szakmai munkájára egy tízfokú skálán. Míg a 3.1.2. programban résztvevők és a más programban résztvevők között nincs nagy különbség (6,48), addig a 3.1.5. programban résztvevők szignifikánsan alacsonyabb (5,81), a 3.1.7. programban résztvevők pedig magasabb értéket adtak (7,59). A nyitott kérdésre adott válaszokból színes kép tárul elénk, ahol egyaránt találunk pozitív és negatív elemeket, kérdés, hogy ezek mennyiben a program kvalitásaitól vagy az intézmény felkészültségétől és befogadókészségétől függenek.

66. ábra



Az intézményvezetők bevallásuk szerint leginkább épület- és tárgyi beruházásra költenének, ide fektetnék a források több mint harmadát, több mint egynegyedét pedig pedagógusbérekre fordítanák. Egyötöd jutna informatikai fejlesztésre és csak 10-10% a pedagógusok szakmai támogatására és a diákjólétre. Az épület- és tárgyi beruházás esetén egyaránt 70-70% gondolja ezt épületfelújításra vagy a felszereltség javítására fordítani. A digitális fejlesztéseken belül 50 százalékban említették a laptopok beszerzését diákoknak, illetve pedagógusoknak, digitális táblák és tanulási szoftverek beszerzését, viszont a sávszélesség bővítését már csak 26% említette. A pedagógusok szakmai fejlesztésén belül kétharmaduk továbbképzésekre, 37% idegen nyelvi képzésre fordítaná ezt a pénzt. A bérek emelésénél 80 százalék bérkiegészítésre fordítaná az összeget, 47% magasabb bérre a pályakezdők esetén, 34% szakmai tanulmányi utakra és 30 százalék új munkakörök kialakításához szükséges bérfedezetre. A diákjólét terén 61 százalékuk szakköröket támogatna, 54% nyári programokat, és csak 27% költene direkt diákjóléti kiadásra, támogatásra. Diákjólétre szignifikánsan nagyobb arányban költenének a hátrányos helyzetű iskolák vezetői (14%), épületfelújításra a középfokú intézmények vezetői (38%),

bérekre az általános iskolák igazgatói (32% a középfokú vezetők 22%-ával szemben). Regionálisan az észak-magyarországi és észak-alföldi iskolák vezetői többet költenének diákjóléti kiadásokra a többi régióban található iskola vezetőihez képest. A pénzek felhasználásának két alapvető motivációja látszik, az egyik fejlesztésekben, a másik pedig elsősorban bérekben gondolkozik. Ez utóbbi a hátrányos helyzetű általános iskolák vezetőit jellemzi.

67. táblázat

Mire költené az uniós forrásokat?

	N	Minimum	Maximum	Átlag (%)	Szórás
Épület- és tárgyi beruházás	164	0	100	34,2	17,852
Pedagógusbérek	164	0	100	28,3	15,838
Informatikai fejlesztés	162	0	80	20,0	11,345
Pedagógusok szakmai támogatása	155	0	30	10,7	5,581
Diákjólét	160	0	50	10,5	6,743
Összesen	168	100	100	100	0

Uniós források felhasználása a pedagógusok szemszögéből

A pedagógusok 43 százaléka nem tudta megmondani, hogy az intézményük részt vett-e valamilyen uniós programban. Ők jellemzően közép-magyarországi vagy közép- és nyugat-dunántúli iskolákban tanítanak. Azok, akik részt vettek a programokban, nagyon hasonlóan vélekednek a programokról, mint az intézményvezetők, de kisebb arányban választották a válaszopciókat, mint ők. Azok a pedagógusok, akik intézménye a tudtukkal részt vett uniós programban, 16%-a jelezte a 3.1.2., 15%-a a 3.1.5 és 5%-a a 3.1.7 programot, 10% más programot is felsorolt, de egyharmaduk nem tudta vagy nem akarta megnevezni a programot. A programban résztvevő pedagógusok 45%-a egy programot jelzett, 22% viszont több programot. Ez utóbbiak tipikusan az aktív, innovátor pedagógusok közül kerültek ki és jellemző módon észak-magyarországi, észak-alföldi vagy dél-dunántúli iskolából.¹⁰ Az EFOP 3.1.5 programban résztvevők majdnem fele az EFOP 3.1.2-ben is részt vett.

68. táblázat

A programban való részvétel hatása az intézmény, illetve a pedagógus munkájára, %, N=682

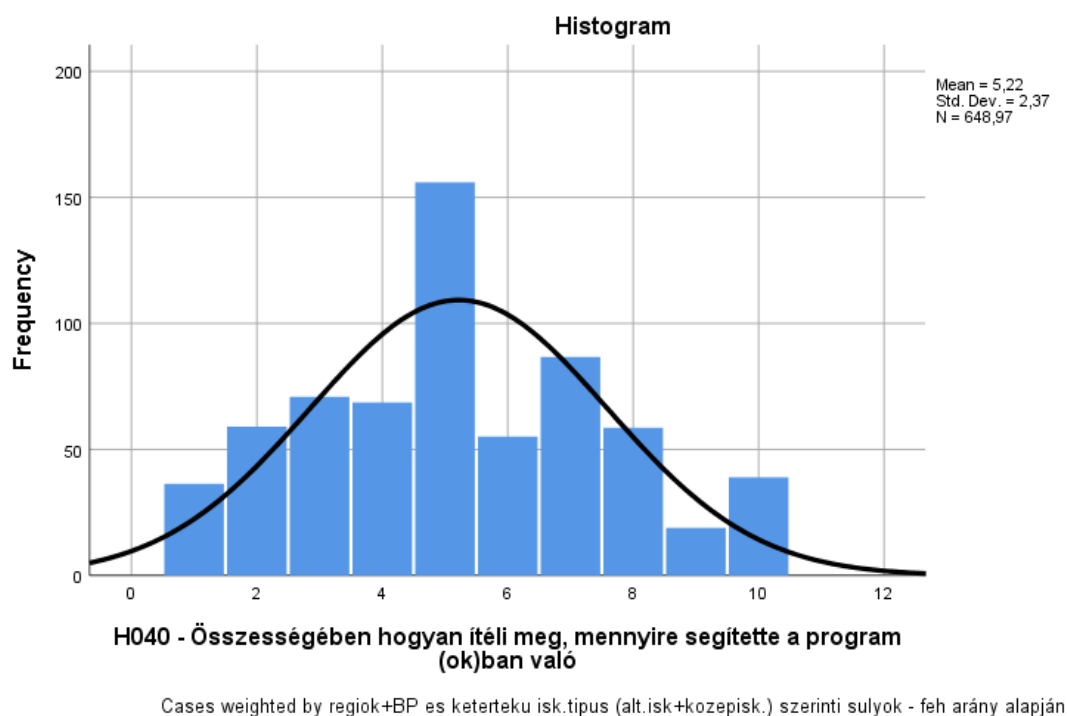
	%
Sok időt vett el az adminisztráció.	66%
Tudtunk eszközöket beszerezni a projektben.	56%
Sok időt vett el a különböző képzési programokon való részvétel.	50%
Sok hasznos információhoz jutottunk.	42%
Volt lehetőségünk bérkiegészítésekre.	25%
Volt lehetőségünk egyéb szakmai szolgáltatás igénybevételére.	10%
Volt lehetőségünk pedagógiai asszisztens alkalmazására.	2%

A programokat viszont kevésbé tudják megítélni (középre húzás) vagy kissé kritikusabban ítélik meg hasznosságuk szempontjából, mint az intézményvezetők. Az EFOP 3.1.5 és 3.1.2 program megítélése

¹⁰ Ugyanakkor miután a mintába bekerültek a 3.1.5 programban résztvevő iskolák közül sokan, ezért valószínűleg ez a dimenzió itt túlreprezentált.

hasonlóan közepes (5,7), a 3.1.7 programot viszont kedvezőbben értékelték (6,5). Ez annak is betudható, mert az előző két programot jóval időrablóbbnak érezték a résztvevők az adminisztráció és továbbképzés esetén, mint a 3.1.7-et. Ugyanakkor a 3.1.5 programban résztvevők szignifikánsan nagyobb aránya jelezte, hogy sok hasznos információhoz jutott, volt lehetőség bérkiegészítésre, valamint hogy eszközökhöz jutottak (ez utóbbit a 3.1.7 programban résztvevők is nagyobb arányban jelezték). Az egyéb szolgáltatás igénybevételére és pedagógiai asszisztens alkalmazására is, habár csekély mértékben, de szignifikánsan nagyobb arányban volt lehetőségük a 3.1.5 vagy 3.1.7 programban résztvevőknek.

69. ábra



A nyitott kérdésre adott válaszok szerint a legpozitívabban az eszközbeszerzéseket (azon belül is a tanári laptopokat) értékelték és a tanulóknak biztosított extra programokat. A módszertani segítség terén megoszlanak a vélemények, voltak, akik szerint javult a módszertani kultúrájuk és sok újat tanultak, de a többség szerint a képzés inkább sok papírmunkát jelentett, és ők már eddig is tudták azt, amiről szóltak a képzések. Sokan szkeptikusak, mert szerintük a problémák gyökere társadalmi, és ezen az iskola és a programok nem segítenek. Ha az intézményük pénzhez jutna, 30 százalékát bérre, 28 százalékát épületfelújításra és tárgyi beruházásra, egyötödét informatikai fejlesztésre költenék. Jóval kisebb mértékben, 13-13 százalékban költenének a pedagógusok szakmai támogatására és a diákjólétre.

70. táblázat

Ha megfelelő összeghez jutna az intézménye, mire költene leginkább? (%)

	N	Minimum	Maximum	Átlag (%)	Szórás
Pedagógusbérek	1432	0	100	29,99	17,063
Épület- és tárgyi beruházás	1420	0	100	27,58	16,776

Informatikai fejlesztés	1411	0	80	20,73	11,135
Pedagógusok szakmai támogatása	1318	0	80	13,3	7,656
Diákjólét	1350	0	60	12,97	7,206

A pedagógusbérekben belül négyötöde bérkiegészítésre és jóval kisebb arányban a pályakezdők magasabb bérének biztosítására vagy új munkakörökre. Az épület- és tárgyi beruházáson belül leginkább a felszereltség javítására költenének (75%), legkisebb arányban a sáv szélesség bővítésére (34%). Az informatikai fejlesztéseken belül nem látszanak prioritások, egyforma arányban jelölték meg a laptopok, digitális táblák és tanulási szoftverek beszerzését. A pedagógusok szakmai támogatásán belül kétharmad a szakmai továbbképzésre, kétötöd idegen nyelvi képzésre vagy tanulmányi utakra is költenek. A tanulóakra szánt kiadásokon belül a szakkörökre költenének a legtöbbit, majd nyári programokra, legkevesebbet, egyharmad arányban segélyekre, diákjóléti kiadásokra. Külön nyitott kérdésre adott kiegészítő válaszként a közösségi terek, udvar, játszótér, tornaterem fordult elő még nagy számban (a pedagógusbérekben kívül természetesen). A válaszok alapján felmerülő dilemma, hogy mennyire látják át a pedagógusok a valós igényeket, érdemes-e minden iskolaépületet felújítani, vagy esetleg egy közös nagyobbat kellene. Mentálhigiénés szakértői segítség vagy olyan elem, ami nem obligát eleme egy uniós programnak, nem merül itt fel, kérdés, hogy mert tényleg fontosabbak az eszközberuházások, vagy mert már eszközbe sem jut. A pályakezdők és egyéb munkakörök esetén jól látszik a munkahelyfáradtság, pedig ha nincs utánpótlás és az iskolai munkahely nem lesz diverzifikáltabb, nagyon nehéz dolguk lesz a pedagógusoknak, amit a béremelés nem tud kompenzálni.

71. táblázat

A főbb területeken belül milyen részterületekre költenének a pedagógusok, %, N=1465

Terület	Alterület	%
Pedagógusbérek	pedagógusok bérkiegészítése	81,8
	pályakezdőknek magasabb bér biztosítása	28,6
	új munkakörök kialakításához bérköltség fedezése	17,9
Épület- és tárgyi beruházás	felszereltség javítása	75,5
	épületfelújítás	55,2
	sáv szélesség bővítése	34,5
Informatikai fejlesztés	laptopok beszerzése pedagógusok részére	48,3
	digitális táblák	48,3
	laptopok beszerzése diákok részére	43,9
	tanulási szoftverek	43,4
Pedagógusok szakmai támogatása	pedagógusok szakmai továbbképzése	65,1
	pedagógusok idegen nyelvi képzése	40,7
	pedagógusok számára szakmai programok, tanulmányi utak	36,9
Diákjólét	szakköri tevékenység támogatása	57,3
	nyári programok	49,2
	diákjóléti kiadások, segélyek	34,2