

**A pedagógushivatás
megerősítésének
néhány aspektusa**

A Társadalmi Megújulás Operatív Program 3.1.1. számú,
„*XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) II. szakasz*” című kiemelt projekt
átfogó célja a közoktatás fejlesztése, a fejlesztés szakmai, informatikai támogatása,
minőségbiztosítása és nyomon követése.

A pedagógushivatás megerősítésének néhány aspektusa

SZERKESZTETTE: SÁGI MATILD

OKTATÁSKUTATÓ
ÉS FEJLESZTŐ
— — INTÉZET



BUDAPEST, 2015

A könyv megjelenését a Társadalmi Megújulás Operatív Program 3.1.1-11/1-2012-0001 számú, „*XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) II. szakasz*” című projektje támogatta. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósult meg.

Szerkesztő

SÁGI MATILD

Lektor

SZABÓ MÁRIA

Olvasószerkesztő

INZSÖL KATA

Sorozatterv, tipográfia

KISS DOMINIKA

Tördelés

PÁTRIA NYOMDA

Borítóterv

KISS DOMINIKA

Borítófotó

© **THINKSTOCK**

© Nikitscher Péter, Sági Matild, Széll Krisztián, Szemerszki Marianna, 2015

© Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2015

ISBN 978-963-682-878-3

Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet

1143 Budapest, Szobránc utca 6–8.

www.ofi.hu

Felelős kiadó

KAPOSI JÓZSEF

Nyomás és kötés

PÁTRIA NYOMDA ZRT.

Felelős vezető

ORGOVÁN KATALIN

Tartalomjegyzék

ELŐSZÓ	7
Sági Matild: ELSŐ REAKCIÓK A PEDAGÓGUS ELŐMENETELI RENDSZER BEVEZETÉSÉRE	10
Szemerszki Marianna: A PEDAGÓGUSOK SZAKMAI KOMPETENCIÁINAK ÉS TOVÁBBKÉPZÉSI IGÉNYEINEK ÉLETKOR SZERINTI ELTÉRÉSEI	34
Széll Krisztián: ISKOLAI LÉGKÖRDIMENZIÓK – AZ IGAZGATÓK ÉS A PEDAGÓGUSOK PERCEPCIÓI	57
Nikitscher Péter: MILYEN A JÓ PEDAGÓGUS? – ELVÁRÁSOK, SZEREPEK, KOMPETENCIÁK AZ EMPIRIKUS KUTATÁSOK TÜKRÉBEN	83
FÜGGELÉK: A KUTATÁS DOKUMENTÁCIÓJA	107

ELŐSZÓ

Egy ország akkor tud a megnövekedett társadalmi és gazdasági kihívásokra megfelelő válaszokat adni, ha maximálisan kamatoztatja az emberi erőforrásban, az emberek képességeiben és teljesítőképességében rejlő lehetőségeket, ha erősíti és támogatja a tanulás folyamatát. Hazai és nemzetközi összehasonlító elemzések meggyőzően világítottak rá arra, hogy az oktatási rendszer minőségének javítását célzó intézkedések, reformok közül a pedagógushivatás megerősítését és fejlesztését célzó beavatkozások a leginkább hatékonyak, mivel az oktatásirányítás által befolyásolható tényezők közül a pedagógus munka minősége hat leginkább az oktatás eredményességére. Az oktatásban és a társadalomban bekövetkezett változások új igényeket támasztanak az iskola felé, melynek következtében a pedagógusokkal szembeni szakmai elvárások összetettebbé váltak. Nem csupán magas színvonalú szaktárgyi tudás megszerzését kell biztosítaniuk a diákok számára, de – a nevelés többi résztvevőjével együttműködve – olyan készségek és jártasságok kialakulását kell elősegíteniük, amelyek révén a társadalom aktív és autonóm tagjává válhatnak, és képesek alkalmazkodni a folyamatosan változó, és egyre összetettebbé váló társadalmi-gazdasági környezethez. Érzékenyen kell reagálniuk a tanulók eltérő családi-társadalmi háttéréből fakadó igényekre, a kulturális különbségekre, hatékonyan kell kezelniük a hátrányos helyzetű, tanulási vagy magatartási problémákkal küzdő tanulók speciális szükségleteit, lépést kell tartaniuk a gyorsan fejlődő tudománnyal, az új technikával, a tanulók teljesítményértékelésének új módszereivel, és végül, de nem utolsósorban, oktató-nevelő munkájukkal elő kell, hogy segítsék a társadalmi kohéziót és a toleranciát. Ezek a változások az ismeretek és készségek folyamatos fejlesztését, új ismeretek elsajátítását követelik meg a pedagógusoktól, az oktatásirányítási rendszernek pedig segítenie kell őket abban, hogy magas színvonalon feleljenek meg az új szakmai elvárásoknak. Ehhez magas szintű pedagógus alapképzésre és a pályán lévők folyamatos szakmai fejlődésének rendszerszintű támogatására van szükség. A jól működő oktatási rendszerekben a pedagógusok szakmai továbbfejlődési rendszere intenzív kapcsolatban van a pedagógusok munkájának minőségértékelési rendszerével, az ezekről való visszajelzésekkel, a korrigálási és jutalmazási rendszer egészével. A pedagógusmunka folyamatos fejlesztésének jelentős közösségi dimenziója is van. Az intézményvezetés és a szakmai közösség együttese által kiépített és megőrzött pozitív, fejlődésorientált és támogató intézményi klíma, valamint a különböző aktorok (intézményvezetés, pedagógusok, diákok, szülők) közötti együttműködés legalább olyan fontos ebben a folyamatban, mint a pedagógusok egyéni aktivitása és motivációi. (OECD, 2005; 2010; Barber–Mourshed, 2007; Mourshed–Chijioko–Barber, 2010; EC, 2009; 2012)

Az oktatás minőségének javítását és a pedagógushivatás megerősítését célozták a magyar közoktatásban a közelmúltban lezajlott fejlesztési átalakítások: a pedagógus-előmeneteli rendszer bevezetése, valamint az ezzel szorosan összekapcsolódó minősítési, értékelési/ellenőrzési és szakmai támogatási rendszer kialakítása is. Tanulmánykötetünk a pedagógusok, valamint a velük közvetlen kapcsolatban levő többi köznevelési szereplő (intézményvezetés, szülők, diákok) változásokra való reakcióit tárja elénk mozaikszerűen.

A kötet tanulmányai a TÁMOP 3.1.1-11/1-2012-0001 „XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) II. szakasz” kiemelt projekt keretei között folyó nagy ívű pedagógus panel kutatás adatbázisára támaszkodnak. A kérdőíves kutatás alapvető célja az volt, hogy megfelelő mélységű és minőségű információt biztosítson a pedagógiai munka minőségének javításához, valamint, hogy feltárja és nyomon kövesse a neveléssel és oktatással kapcsolatos általános beállítódásokat, gyakorlatokat, és a pedagógiai szakmai szolgáltatásokkal kapcsolatos elvárásokat és igényeket. Ennek érdekében 2013 őszén (tehát a pedagógus-előmeneteli rendszer bevezetésével egy időben, a szakmai támogató rendszer kialakításának kezdetén) nagy mintás, reprezentatív, online kérdőíves adatfelvétel készült a pedagógusok és intézményvezetők körében, valamennyi közoktatási szinten (óvoda, általános iskola alsó és felső tagozat, gimnázium, szakközépiskola és szakiskola). A felmérést egy évvel később (2014. októberben) ismét elvégeztük ugyanezen pedagógusok körében. A 2013. évi induló mérés adatbázisa 8571 pedagógus és 886 intézményvezető adatait/válaszait tartalmazta, a második adatfelvétel során (2014. októberben) 1031 intézményvezetőt és 6481 pedagógust sikerült elérni. Az egyéni szinten összekapcsolt (panel) pedagógus-adatbázis pedig a mindkét adatfelvétel során elért 5201 pedagógus részben azonos kérdésekre adott válaszait tartalmazza.

A kötet négy elemző tanulmányt tartalmaz, amelyek a köznevelés különböző szereplőinek a változásokra való első reakcióinak pillanatképét villantja az olvasó elé.

Az első tanulmány annak feltárására vállalkozik, hogy hogyan reagáltak a pedagógusok a pedagógus minősítési rendszer bevezetésére, milyen lépéseket tettek az egyéni karrierívük érdekében. Sági Matild elemzése szerint 2013–2014 során jelentős mértékben növekedett a reformokkal kapcsolatos képzéseken (pedagógiai szakmai ellenőrzési és minősítési szakértő képzésen, szaktanácsadói képzésen, valamint a pedagógus-életpályamodell követelményrendszeréhez csatlakozó pedagógus továbbképzéseken) részt vevő pedagógusok aránya, ugyanakkor nem csökkent jelentősen a többi pedagóguskompetenciát fejleszteni szándékozó képzési aktivitás sem – összességében évente a pedagógusok közel kétharmada vesz részt valamilyen továbbképzésen. A minősítési rendszer bevezetésének első évében a pedagógus-társadalom karrierstratégiák szerinti polarizálódása rajzolódik ki: a korábban is aktív, motivált, magasan képzett pedagógusok elkezdtek megszerezni az új előmeneteli rendszerben való előrelépéshez szükséges képzettségeket és a pedagógiai feladatok vállalásában is az életpályamodell által jutalmazott tevékenységek felé mozdultak el, míg a korábban inaktívak továbbra is passzív szemlélők maradtak.

A második tanulmány a pedagógusok szakmai fejlődésében és szakmai kompetenciáinak alakulásában, ezen belül kiemelten a továbbképzési igények és a megvalósult továbbképzések terén megmutakozó életkori sajátosságokat tárja az olvasó elé. Szemerszki Marianna elemzése egyrészt bemutatja a szakmai fejlődés különböző stádiumában található pedagógusok eltérő képzési igényeit és szükségleteit, másrészt arra is rávilágít, hogy az eltérések mögött jellegzetes szakmai mintázatok is kirajzolódnak. A tanulmány külön kitér a pályájuk legelején álló pedagógusok továbbképzéssel és szakmai támogatással kapcsolatos igényeire, ami oktatáspolitikai szempontból azért érdemel kitüntetett figyelmet, mert visszajelzéssel szolgál a pályakezdő pedagógusok intézményi támogatási folyamatának néhány jellemzőjéről is.

A harmadik tanulmányban Széll Krisztián feltárja a tantestületek és az igazgatók által észlelt iskolai légkör dimenzióinak különbségeit, mellyel kapcsolatban vizsgálja a tantestületek szakmai felkészültségét, a felmerülő szakmai és képzési igényeket, valamint a pedagógusok és igazgatók pedagóguspályára vonatkozó legfontosabb reflexióit. Az elemzés rámutat arra, hogy az iskolai klíma megítélésében az intézményvezetők és a tanárok közötti egyik lényeges törésvonal a tanári kar szakmai megítélése, a pedagógusok szakmai minőségével való elégedettség, illetve elégedetlenség mentén húzódik. Az eredmények azt is jelzik, hogy a gyakoribb, közvetlenebb igazgató-pedagógus interakciókat lehetővé tévő tantestületek kevésbé adnak teret a megosztottságnak. További fontos eredmény, hogy a légkör egyes dimenziói szorosan összefüggnek egymással: az iskola fizikai és érzelmi biztonsága, a kollégák közötti jó partneri viszony, a kollektíven elfogadott pedagógiai gyakorlatok és értékek nagymértékben megnövelik annak esélyét, hogy valamennyi klímadimenzió mentén kedvezőbb legyen az iskola légkörének megítélése.

A negyedik elemzésben Nikitscher Péter azt tárja elénk, hogy milyen képük és elképzelésük van a jó pedagógusról az iskolavezetőknek, a pedagógusoknak, a diákoknak és a szülőket (is) tartalmazó közvéleménynek. Eredményei szerint a diákok elsősorban a nagy szaktárgyi tudással rendelkező, jó és élvezetes órákat tartó és igazságosan értékelő oktatót keresik tanáraikban, de fontos szempont számukra a személyes odafigyelés és partneri kapcsolat is. Összességében a diákok jó véleménnyel vannak a pedagógusaikról, a tanárokkal kapcsolatos elvárásaik és az iskolai tapasztalataik a legtöbb tényező tekintetében összhangban vannak. Ugyanakkor éppen az általuk legfontosabbnak tartott területeken a tanárok észlelt teljesítménye lényegesen elmarad az elvárásaiktól: a diákok közel fele szerint a tanáraik órái nem elég élvezetesek, és minden negyedik diák szerint a tanulók értékelése nem elég igazságos. A közvélemény és maguk a tanárok is preferenciáikban nagyobb hangsúlyt fektetnek a pedagógikumra. A szülők (közvélemény) szerint a jó pedagógus legfontosabb jellemzője a magas szintű szaktárgyi tudás, de ugyanilyen erőteljesen jelenik meg az az elvárás, hogy szeresse a munkáját és szeresse a gyerekeket. A pedagógusok jó tanárral kapcsolatos elvárásai harmonizálnak a szülők (közvélemény) és a diákok elvárásaival: a tanárok a legfontosabb szempontnak a tanulókkal való jó viszonyt, a magas szaktárgyi tudást, és az jó órávezetési gyakorlatot tartják. Az intézményvezetők preferenciakálaja némileg eltér a szülők, diákok és pedagógusok elvárásaitól. Ők legfontosabbnak a diákok személyiségének fejlesztését – azaz a nevelési feladatokat – tartják, de a pedagógusokkal kapcsolatos elvárásaik között előkelő helyen szerepel a megfelelő tanulói teljesítmény elérése és a pedagógusok intézményi-szervezeti lojalitása is, amely az iskola szervezetként, pedagógusközösségként való működésének egyik alappillére.

A kötetben szereplő tanulmányok nem fedik le a pedagógus-adatbázis által nyújtott lehetőségek teljes spektrumát. Ellenkezőleg: csupán ízelítőt nyújtanak az adatbázis által biztosított további lehetőségek széles tárházából – a döntéseikhez empirikus támogatást igénylő fejlesztők, döntéshozók, és a munkájukat támogató elemző kutatók számára egyaránt.

A szerkesztő

SÁGI MATILD: ELSŐ REAKCIÓK A PEDAGÓGUS ELŐMENETELI RENDSZER BEVEZETÉSÉRE

BEVEZETŐ

Közismert tény, hogy az oktatásirányítás által befolyásolható tényezők közül a pedagógusmunka minősége hat leginkább az oktatás eredményességére és hatékonyságára, ezért a fejlett oktatási rendszerekben a minőség fokozását célzó oktatáspolitikai beavatkozások leginkább a pedagógushivatás fejlesztésére irányulnak (OECD, 2005; 2010; Barber–Mourshed, 2007; Mourshed–Chijioke–Barber, 2010; EC, 2009; 2012; Darling–Hammond, 1999; 2005; Rockoff, 2004; Széll–Sági, 2014).

A pedagógushivatásról szóló nemzetközi csúcstalálkozó¹ számára készült háttérlemzés (OECD, 2011) szerint a pedagógushivatás négy területére vonatkozó reformok eredményezik leginkább az oktatási rendszer minőségének javulását:

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

A jól működő (sikeres) oktatási rendszerekben a pedagógusok folyamatos szakmai továbbfejlődési rendszere szoros kapcsolatban van a pedagógusmunka minőségértékelési rendszerével, a visszajelzések, korrigálások és jutalmazások egészével. A minőségértékelés során először feltárják a pedagógiai munka erősségeit és gyengeségeit, majd megfelelő szakmai fejlesztési javaslatokat tesznek annak érdekében, hogy az adott részterületeken megfelelő javulás álljon elő. E rendszerekben tehát a pedagógiai munka értékelésének eredményeképpen az adott oktatási helyzethez és az adott pedagógushoz adaptált, személyre szóló fejlesztési tervek születnek. E fejlesztések nem feltétlenül korrekciós jellegűek – a pedagógusok jutalmazásának is bevált eszköze az, hogy kiemelkedő szakmai tevékenységük díjazásaként egyéni igényeiknek, ambícióiknak megfelelő szakmai továbbfejlődési lehetőségeket biztosítanak számukra (OECD, 2009).

Ennek ismeretében egyre több ország dolgoz ki olyan a minőségbiztosítási és minősítési modellt, amelyek az oktatás színvonalának emelését a pedagógusok egyéni szakmai fejlődésének támogatásával biztosítják. A kifejlesztett minőségbiztosítási rend-

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

szerek nem statikusak, a legtöbb országban folyamatosan mérik a bevezetett minőség-biztosítási rendszer hatását a tanulók (és a pedagógusok) teljesítményére, s az eredmények függvényében folyamatosan dolgoznak a rendszer tökéletesítésén (Falus, 2011).

E folyamatokhoz illeszkednek a magyar közoktatásban a közelmúltban lezajlott fejlesztési átalakítások. A 2013. szeptember 1-jétől bevezetett pedagógus előmeneteli rendszer célja a pedagóguspálya vonzóvá tétele, a legjobb pedagógusok pályán tartása, a minőségi munka anyagi és nem anyagi honorálása, a pedagógusok motiválása, a kiszámíthatóság, az oktató-nevelő munka értékelésében országosan egységes rendszer kialakítása, a pedagóguspálya presztízsének növelése, és végső soron a pedagógushivatás megerősítésén keresztül a köznevelési rendszer minőségének javítása volt (2011. évi CX. törvény; 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet, OH 2013).

Ezt megelőzően, a szakfelügyeleti rendszer 1985-ös megszüntetése óta az iskola vezetőjének feladata volt a pedagógusmunka minőségének megítélése, amely így a külső kontroll hiányában rendkívül nagy diverzitást mutatott. A pedagógusmunka értékelése és a pedagógusok szakmai fejlődési folyamata között csak elvétel volt közvetlen oksági kapcsolat. A pedagógus-továbbképzés érintettjeinek (oktatásirányítóknak, intézményvezetőknek és pedagógusoknak) voltak ugyan szakmai továbbfejlesztéssel kapcsolatos igényei, de ezek sokszor csak bizonytalanul jelentek meg, nem körvonalazódtak markánsan. A legtöbb tanár nem tudta pontosan megfogalmazni, hogy milyen témakörű, típusú szakmai fejlesztésre lenne szüksége, az iskolavezetők többségének nem volt különösebb koncepciója az intézményi vagy egyéni szintű szakmai továbbfejlődés fő irányáról, a fenntartók többsége nem érezte magát szakmailag kompetensnek, s az érintett résztvevők nem észlelték a magasabb szintű, hosszú távú stratégiai gondolkodás jeleit, hatásait. A magyar pedagógusok munkaterhelése jelentősen szóródott iskolák között, és iskolán belül is, de a minőségi munka elismerésének anyagi és nem anyagi eszközei is meglehetősen szűkösek voltak. Ellentétben sok fejlett társadalommal, abszolút mértékű pedagógushiány nincs Magyarországon, de a pályaválasztás során jelentős mértékű negatív önszelekció volt megfigyelhető, egyre nagyobb nehézségbe ütközött a leginkább rátermett és motivált fiatalok pályára vonzása, és a legjobb pedagógusok pályán tartása. Habár a kilencvenes évek végéig a pedagóguspálya a legstabilabb, az elbocsátásoktól leginkább védett munkaerőpiaci pozíciót jelentette Magyarországon, ezt követően egyre erőteljesebbé vált a pedagógusok körében a bizonytalanság érzése. Különösen nehéz helyzetbe kerültek a pályakezdők, akik közül sokan instabil, rövid időre szóló, határozott idejű munkaszerződéssel dolgoztak. A pályakezdők az intézményekbe kerülve gyakran szembesültek azzal, hogy kollégáik nem látnak karrierlehetőséget, ezért maguk is úgy érezték, hogy szakmai és emberi fejlődési lehetőségeik bezárultak – egyre erőteljesebb volt a pálya eleji kiégés jelensége (Nagy, 1998; Varga, 2007; 2008; 2012; Sági, 2011; Sági-Varga, 2011; Lannert-Sinka, 2009; Pedagógus, 2010; Jancsák, 2011; Ercsei, 2011; Sági-Ercsei, 2014).

A pedagógushivatás megerősítésének, megújításának hatékonyabbá tételét előmozdítja a megfelelő motivációt jelentő, kiszámítható életpályát biztosító új pedagógus minősítési rendszer bevezetése, valamint az ezzel szorosan összekapcsolódó minősítési-értékelési és a szakmai támogató rendszer. A pedagógusminősítés folyamatában az önértékelés, a külső, objektív mutatók szerinti értékelés és az intézményvezetés értékelése egyaránt jelentős hangsúlyt kap. Fontos eleme, hogy a továbbtanulás, a to-

vábbképzés és a teljesítmény egyszerre jelenik meg benne. Témánk szempontjából különösen fontos, hogy a célirányos továbbtanulás/továbbképzés a magasabb szakmai karrierív elérésének feltétele.

A magyar közoktatási rendszer elmúlt időszakban bekövetkezett átalakulási folyamatai egyszerre jelentettek kihívást és szakmai előmeneteli lehetőséget a pedagógusok számára, jelentős mértékben befolyásolhatta a pedagógusok közép-, és hosszú távú karrierstratégiáit. Elemzésünk során arra vállalkoztunk, hogy közelképet adjunk arról, hogyan reagáltak a pedagógusok a változásokra, milyen egyéni karrierút felé tették meg az első lépéseket.

AZ ADATBÁZIS

Elemzésünk során a TÁMOP „XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) II. szakasz” kiemelt projekt (TÁMOP-3.1.1-11/1-2012-0001) keretei között folyó nagy ívű pedagógus panel kutatás adataira támaszkodtunk. Ennek során 2013 októberében (tehát a pedagógus életpálya modell bevezetésének pillanatában, a szakmai támogató rendszer kialakításának kezdetén) nagy mintás, reprezentatív, online kérdőíves adatfelvételt végeztünk a közoktatás valamennyi szintjén dolgozó pedagógus és iskolavezető körében, majd ugyanezen pedagógusokat (és iskolavezetőket) egy évvel később ismét felkerestük egy nagy részben ugyanazon kérdéseket tartalmazó kérdőívünkkel. A két adatfelvételi időpont adatait egyéni szinten kapcsoltuk össze, így az adatokra támaszkodva feltáru előtűnk nemcsak a pedagógustársadalom átlagos reakciója a változtatási folyamatokra, de az egyéni szintű stratégiákban és tényekben megmutatózó változás is. Az eltérő válaszadási hajlandóságból és a panelkopásból adódó mintatorzulást súlyozással korrigáltuk. Az összekapcsolt (panel) súlyozott adatbázis 5201 pedagógus részben azonos kérdésekre adott válaszait tartalmazza két időpontban, 2013 és 2014 októberében.²

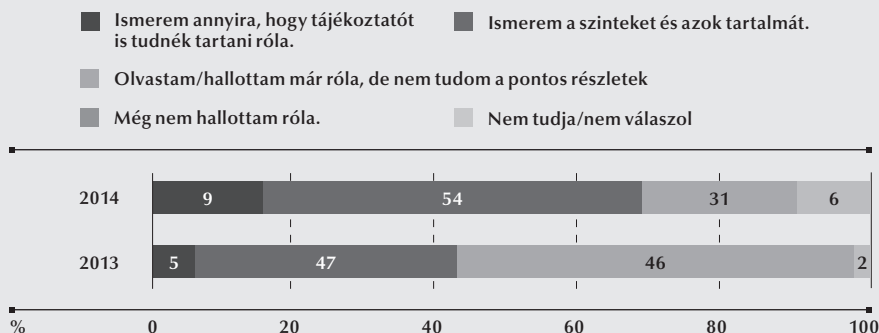
A PEDAGÓGUSOK ÉLETPÁLYAMODELLEL KAPCSOLATOS BEÁLLÍTÓDÁSAI

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

Bevezetésekor az óvodapedagógusok és a szakoktatók az átlagosnál kevésbé ismerték a modellt, de ezt az információs hátrányukat az elmúlt egy évben behozták. Kisebb regionális, illetve településtípus szerinti különbségeket is mutatnak az adatok:

2 Az adatfelvétel és az adatbázis részletesebb leírása a Függelékben található.

1. ábra: Az életpályamodell ismeretének változása a pedagógusok körében, 2013–2014, %



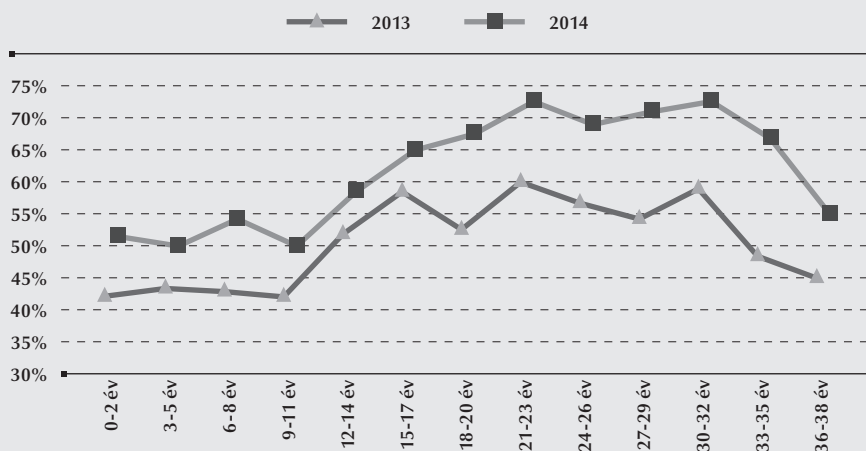
Forrás: 2013 és 2014 évi kérdőíves pedagóguspanel-mérés kapcsolt adatbázisa

a dél-dunántúli és a falvakban tevékenykedő pedagógusok az átlagnál lényegesen kevésbé tájékozottnak vallották magukat, de az ő információs hátrányuk is csökkenő tendenciát mutat.

Habár a pedagógusképző intézmények már az életpályamoddellel kapcsolatos tudnivalókra is felkészítik a hallgatókat, ez a tudás még nem jelenik meg a pályakezdő pedagógusoknál. Adataink tanulsága szerint az életpályamodell ismerete a más életkori összefüggésekre is gyakran jellemző fordított U alakú összefüggésben van a szakmai

2. ábra: Az életpályamodell ismerete a pedagógusok körében 2013 és 2014 őszén, szakmai gyakorlat szerint.

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



Forrás: 2013 és 2014 évi kérdőíves pedagóguspanel-mérés kapcsolt adatbázisa

gyakorlat hosszával és az életkorral: a legfiatalabbak és a legidősebbek kevésbé tájékozottak az életpályamodell részleteiről, mint a középkorúak: A modellt legnagyobb arányban a 15–32 éve pályán levő pedagógusok ismerik, akik közül másfélszer annyian számoltak be viszonylag részletekbe menő tájékozottságról 2013 és 2014 őszén is, mint a legfiatalabbak vagy a legidősebbek közül (lásd 2. ábra).

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

„A magyar pedagógus-előmeneteli rendszer központi eleme a pedagógusok szakmai fejlesztése, minőségi munkavégzésük elismerése lett. A minősítés során a pedagógus szakmai munkájának színvonalát és az alapfeladatokon túlmutató szakmai teljesítményét jutalmazták a különböző minőségi fokozatokba való besorolással, a fokozatokhoz rendelt fizetésemeléssel és a magasabb presztízsű szakmai feladatok ellátásához szükséges jogosultság megadásával. [...]

A minősítési rendszer céljai:

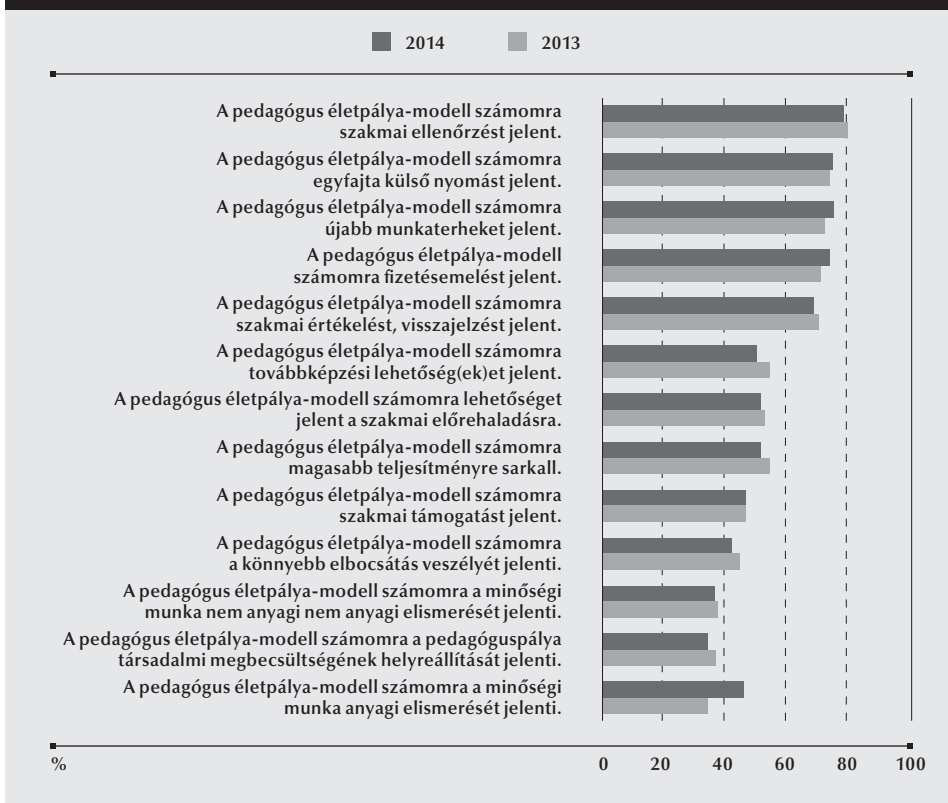
- 6. A pedagógusok motiválása saját teljesítményük javítására.*
- 5. A pedagógusok hivatásbeli továbbfejlesztésének ösztönzése.*
- 4. A minőség elismerése és jutalmazása.*
- 3. A nevelő-oktató munka eredményességének növelése.*
- 2. A nevelő-oktató munka értékelésében országosan egységes rendszer kialakítása.*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

Forrás: OH 2013: „Útmutató...”, 12–13. oldal. A felsorolás sorrendjét a szerző megfordította.

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

Minden második pedagógus egyetértett azzal, hogy a pedagógusok minősítési rendszere számára szakmai értékelést, visszajelzést, szakmai támogatást, illetve továbbképzési lehetőséget jelent. Ennél kevesebben (35–45% mindkét vizsgálati évben) jelezték azt, hogy az életpályamodell őket személyesen nagyobb teljesítményre sarkallja, lehetőséget jelent a szakmai ranglétrán való előrehaladásra, illetve, hogy

3. ábra: Az életpályamodellrel kapcsolatos attitűdök a pedagógusok körében.
Az egyes itemekkel teljes mértékben, vagy inkább egyetértők aránya a pedagógusok körében, %



Forrás: 2013 és 2014 évi kérdőíves pedagóguspanel-mérés kapcsolt adatbázisa

számukra a minőségi munka anyagi és nem anyagi elismerését és a pálya társadalmi megbecsültségének (presztízsének) javítását/helyreállítását is jelenti. Kétharmaduk szerint az életpályamodell nagyon fontos eleme a fizetésemelés is – habár úgy látják, hogy ez egyben a munkaterhek emelkedésével is jár (lásd 3. ábra).

Az egyes attitűdök elfogadottsági sorrendje közel azonos a különböző képzési szinteken (óvoda, általános iskola alsó illetve felső tagozat, középiskolai tanár, szakoktató, szakmai tanár, gyógypedagógus, kollégiumi tanár és „egyéb”) dolgozó pedagógusok között, az azokkal egyetértő pedagógusok százalékos aránya viszont képzési szintenként jelentősen különbözik. Egy kivétellel minden általunk vizsgált vélemény esetében az átlagosnál lényegesen kisebb arányban értettek egyet az állítással a szakoktatók, mint a többi pedagógus. A kivételt a társadalmi megbecsültség kérdése jelentette: a szakoktatók az átlagosnál nagyobb arányban értékelték úgy, hogy az életpályamodell bevezetése növeli munkájuk/foglalkozásuk társadalmi megbecsültségét – de az ő esetükben sem éri el az 50%-ot azok aránya, akik számára az életpályamodell bevezetése a szakma társadalmi megbecsültségének helyreállítását jelenti.

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

TOVÁBBKÉPZÉSI AKTIVITÁS VÁLTOZÁSA

A pedagógusok szakmai fejlődési rendszerének működési vizsgálata során figyelembe kell venni azt, hogy milyen tartalomra irányul, hogy milyen szervezeti és szervezési formában valósul meg, és nem szabad figyelmen kívül hagyni a fejlesztés strukturális kontextusát sem. Az elemzések tehát alapvetően három fő kérdéskör mentén csoportosulnak: „Mit?” „Miért?” és „Milyen formában?”

A „mit” kérdésre adott válaszok spektruma szoros kapcsolatban van a pedagógusok kompetenciájának kérdéskörével. A nemzetközi szakirodalmat áttekintő összegzések általában megkülönböztetik az általános pedagógiai tudást, a szaktárgyi tudást, a szakmódszertani tudást, az iskola és a tanulók társadalmi környezetével kapcsolatos tartalmi és módszertani ismeretekkel és kezelési módokkal kapcsolatos tudást, valamint a különböző problémamegoldási módszerek ismeretét.

A „miért” kérdése adott válasz alapvetően attól függ, hogy melyik érintett fél célkitűzése dominál az adott fejlődési tevékenységben. E szerint a célkitűzések típusának négy nagyobb csoportját érdemes megkülönböztetni:

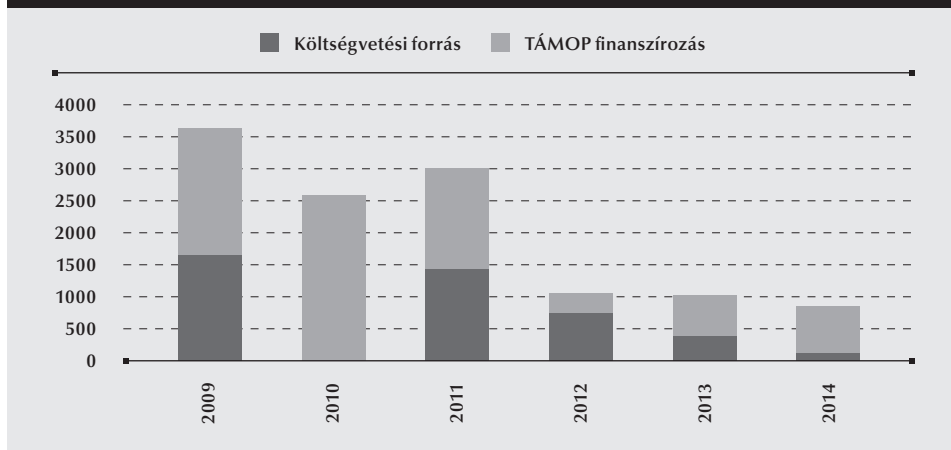
- 1) olyan szakpolitikai vagy oktatáspolitikai reform megvalósításának elősegítése, amely nagyon sok pedagógust, illetve oktatási intézményt érint;
- 2) új feladatok ellátásához szükséges új típusú készségek, kompetenciák kialakítása és megszilárdítása;
- 3) az iskola speciális igényeire, az intézmény szakmai tevékenységének fejlesztésére irányuló intézményorientált szakmai továbbfejlődés;
- 4) a pedagógusok egyéni szakmai továbbfejlődési igényei.

A „milyen formában” kérdésre adott lehetséges válaszok függnek a témakortól, de legalább ekkora mértékben a pedagógus-továbbképzés általános céljaitól és a rendelkezésre álló erőforrások nagyságától, azok elosztási módjától – tehát attól, hogy milyen forrásból, milyen módon lehet finanszírozni a képzéseket (Vilegas-

Reimers, 2003; Glatthorn, 1995; Ganser, 2000; OECD, 2005; OECD, 2011; Common European Principles, 2004).

Nagyszabású oktatáspolitikai reformok bevezetésekor nyilvánvalóan fokozott igény mutatkozik a reformok megvalósítását támogató továbbképzések iránt, az új minősítési rendszer bevezetése pedig egyaránt erősíti az új feladatok ellátásához szükséges új típusú kompetenciák kialakítása és megszilárdítása iránti igényt, amely sok esetben szoros összefüggésben van a pedagógusok egyéni szakmai továbbfejlődési igényeivel. Az új minősítési és minőségbiztosítási rendszernek új ismeretekkel, jártasságokkal rendelkező szakemberekre – pedagógiai szakmai ellenőrzési és minősítési szakértőkre, valamint szaktanácsadókra – van szüksége, a magasabb szintű szakmai karrierutat megcélzó pedagógusoknak pedig speciális jártasságokat kell megszerezniük, és ezt dokumentálniuk. Az új minősítési rendszerben való előrelépés új típusú szakmai dokumentációs kompetenciát – speciálisan a portfóliókészítés készségét – is igényli a pedagógusoktól. Ugyanakkor a továbbképzések iránti fokozott igények kielégítését nagyban korlátozhatják finanszírozási nehézségek. Szakértői elemzés szerint (Expanzió, 2014) az elmúlt hat évben a pedagógus-továbbképzések összfinanszírozása jelentős mértékben – 3,6 milliárd forintról 849 millió forintra – zsugorodott (lásd 4. ábra).

4. ábra: A pedagógus-továbbképzések költségvetési és TÁMOP forrásból való finanszírozásának változása 2009–2014 között (millió forint)

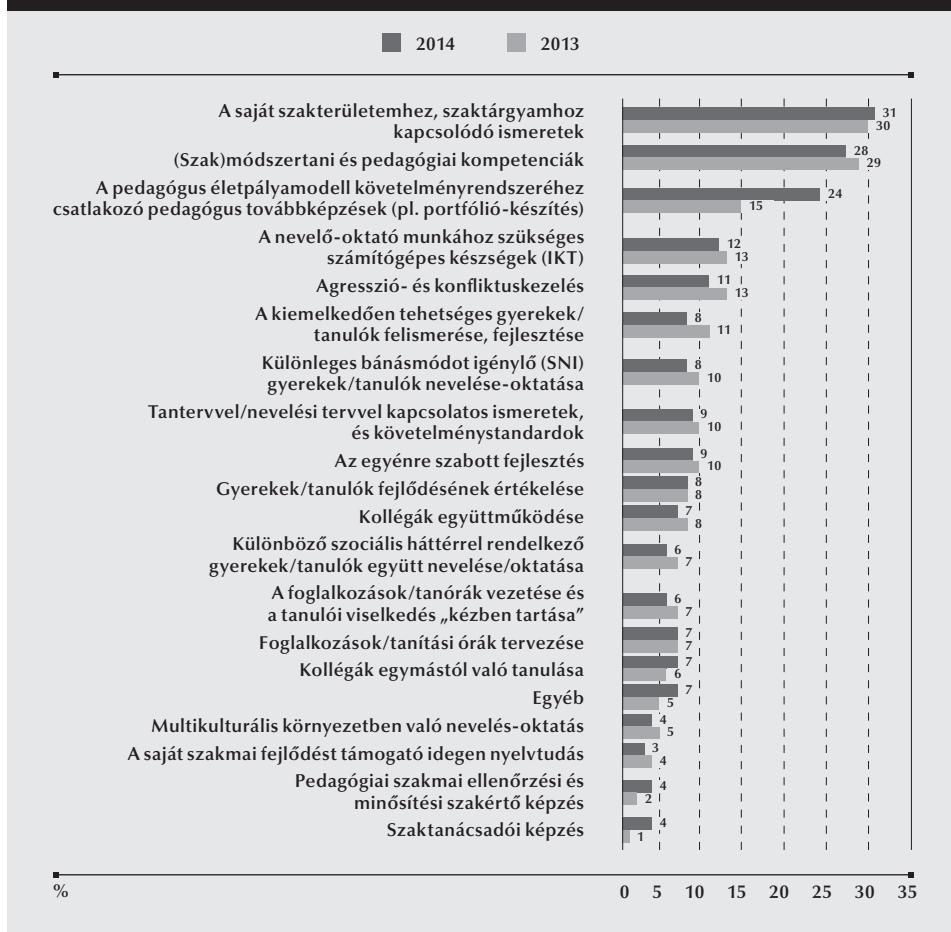


Forrás: Expanzió, 2014, 31. oldal

Az oktatási reformok által generált, implementációs célú továbbképzési igények növekedése és a csökkenő anyagi források együttese alapján azt lehetne feltételezni, hogy a reformokkal kapcsolatos képzések növekvő aránya mellett a többi területet megcélzó továbbképzési aktivitás csökken. Eredményeink azonban cáfolják ezt a feltételezést. Adataink szerint – a feltételezésnek megfelelően – az elmúlt egy-két évben jelentős mértékben növekedett a reformokkal kapcsolatos képzéseken (pedagógiai szakmai ellenőrzési és minősítési szakértő képzésen, szaktanácsadói képzésen, valamint a pedagógus életpályamodell követelményrendszeréhez csatlakozó pedagógus

továbbképzéseken, pl.: portfóliókészítés) részt vevő pedagógusok aránya, ugyanakkor nem csökkent jelentősen a többi pedagóguskompetenciát fejleszteni szándékozó képzési aktivitás sem. Összességében évente a pedagógusok közel kétharmada vesz részt valamilyen továbbképzésen. Minden harmadik pedagógus a saját szakterületéhez, szaktárgyához kapcsolódó ismereteket bővítő továbbképzésen is részt vesz, minden negyedik bővíti évente a szakmódszertani és pedagógiai kompetenciáit,

5. ábra: A különböző fejlesztési célokat szolgáló továbbképzésekben való részvétel változása 2013–2014³, %



Forrás: 2013 és 2014 évi kérdőíves pedagóguspanel-mérés kapcsolt adatbázisa

Feltett kérdés: „Részt vett-e Ön az elmúlt 12 hónapban a szakmai fejlődését elősegítő továbbképzésen, az alábbiakban felsorolt területeken?”

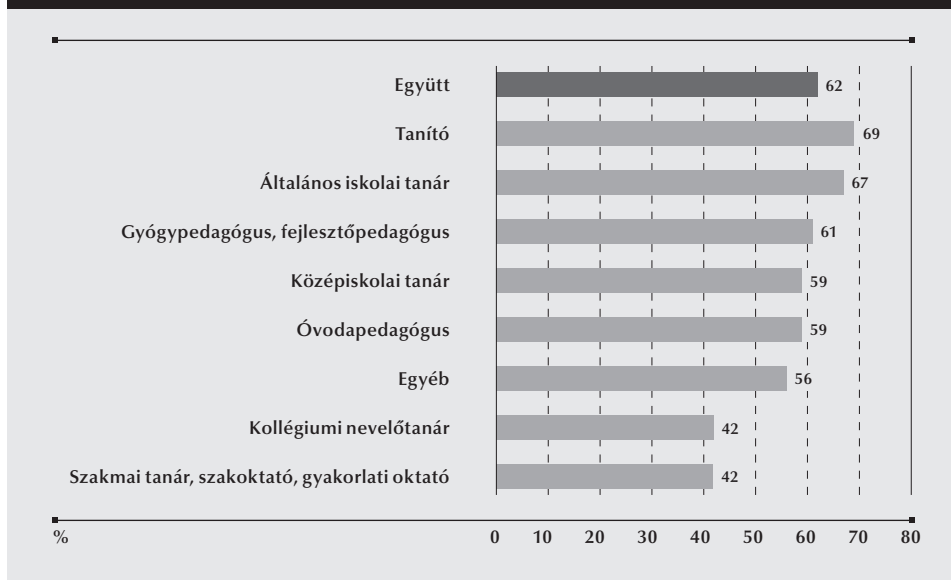
3 Tekintettel arra, hogy jelen tanulmány csak azon pedagógusok adataira épül, akik mindkét adatfelvétel (2013 és 2014 ősze) kérdőívét kitöltötték, az itt közölt százalékos arányok némileg eltérnek Szemerszki Marianna által a következő fejezetben közöltektől.

s a korábbi évekhez képest csak kis mértékben csökkent azok aránya is, akik az ITK-kompetenciáik illetve az agresszió-, és konfliktuskezelési képességeik javítását célzó továbbképzésen vettek részt. Fel kívánjuk ugyanakkor hívni a figyelmet arra, hogy – valószínűleg a rendelkezésre álló források szűkössége miatt – az elmúlt évben jelentősen csökkent (10-11%-ról 8%-ra) azon pedagógusok aránya, akik a kiemelkedően tehetséges gyerekek/tanulók fejlesztését vagy a különleges bánásmódot igénylő gyerekek nevelését/oktatását elősegítő képzéseken vettek részt. Ezzel párhuzamosan, az elmúlt évben a pedagógusok egynegyede vett részt valamilyen, az életpályamodell követelményrendszeréhez csatlakozó továbbképzésben, 4-4%-uk pedig pedagógiai szakértői, illetve szaktanácsadói képzésen gyarapította ismereteit (lásd 5. ábra).

Összességében mind 2013-ban, mind pedig 2014-ben a pedagógusok közel kétharmada (60,6% illetve 61,6%) számolt be arról, hogy az előző 12 hónapban részt vett valamilyen pedagógus-továbbképzésen. Ez az arány alig valamivel kisebb, mint amekkorát 2008-ban regisztrálhattunk.⁴

Ugyanakkor a továbbképzéseken való részvétel és a pedagógus-életpályamodell ismerete erőteljes összefüggést mutat: azok, akik jól ismerik az életpályamodellt, lényegesen nagyobb arányban (73%) vettek részt továbbképzéseken is, mint akik nem (57%).

6. ábra: Az elmúlt 12 hónapban* pedagógus-továbbképzésen részt vevő pedagógusok aránya, jellemző képzési szint szerint, %



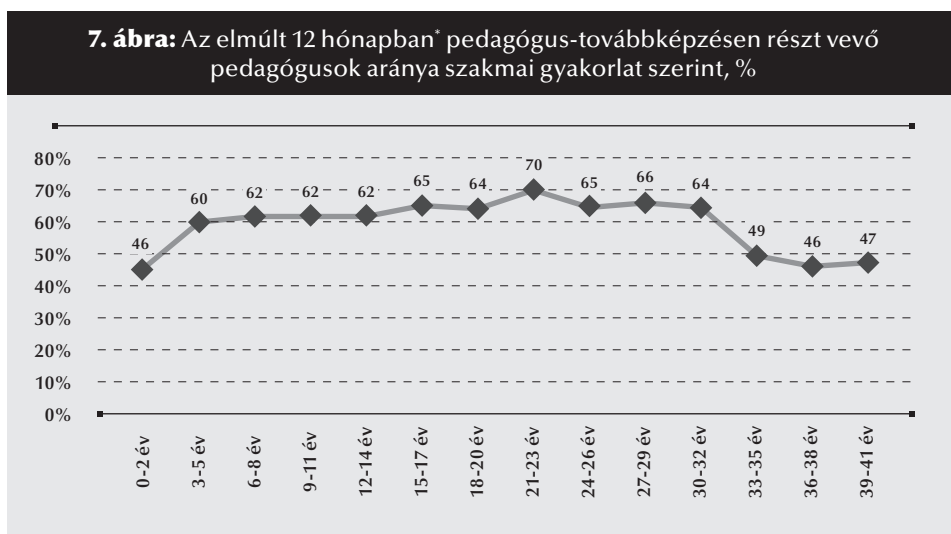
Forrás: 2013 és 2014 évi kérdőíves pedagóguspanel-mérés kapcsolt adatbázisa
*2014 októberét megelőző 12 hónapban

A feltett kérdés: „Részt vett-e Ön az elmúlt 12 hónapban pedagógus-továbbképzésen?”

⁴ 2008-ban a felső tagozatos tanárok 87%-a számolt be arról, hogy az akkori mérést megelőző 18 hónapban részt vett valamilyen szakmai továbbképzésen (TALIS 2009). Tekintettel arra, hogy a 2008-as mérés másfélzser hosszabb időtávra vonatkozik, mint a jelenlegi, a különbséget nem kell számottevőnek tekinteni.

Legnagyobb arányban az általános iskolai pedagógusok – tanítók és tanárok – vettek részt valamilyen képzésen (69% illetve 67%), ettől csak kissé maradnak el a középiskolai tanárok, az óvodapedagógusok, illetve a nem osztálytermi pedagógusok (59–61%), viszont az összes pedagógus átlagánál lényegesen kevesebb kollégiumi nevelőtanár illetve szakmai tanár, szakoktató vesz részt pedagógus-továbbképzésben (lásd 6. *ábra*).

A korábbi hazai és nemzetközi eredményeknek megfelelően, jelen mérésünk tanúsága szerint is az átlagosnál jóval kevesebb (46%) pályakezdő vesz részt valamilyen szakmai továbbképzésen. A képzési hajlandóság az ezt követő kohorszokban sokáig közel azonos, míg a legidősebbek körében ugyancsak átlag alatti (lásd 7. *ábra*).



Forrás: 2013 és 2014 évi kérdőíves pedagóguspanel-mérés kapcsolt adatbázisa
*2014 októberét megelőző 12 hónapban

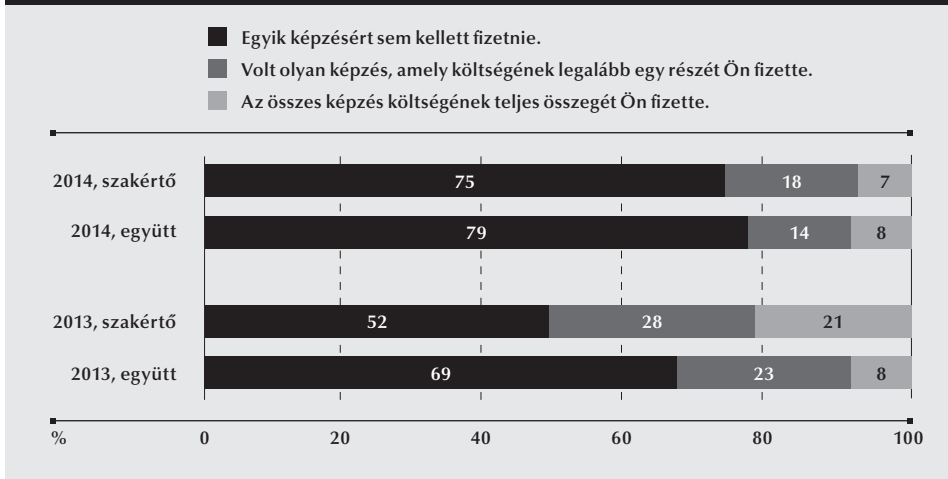
A feltett kérdés: „Résztt vett-e Ön az elmúlt 12 hónapban pedagógus továbbképzésen?”

A dél-dunántúli pedagógusok valamilyen okból lényegesen átlag alatti (49,5%) továbbképzési aktivitást mutatnak, s a Közép-Magyarországon tevékenykedő pedagógusok is kissé lemaradnak (58%) az országos átlagtól. Az oktatási-nevelési intézmény feladatellátási helyének településtípusa viszont nem mutat lényeges – a regionális különbségeken túlmutató – összefüggést a pedagógusok továbbképzési aktivitásával.

A PEDAGÓGUSOK TOVÁBBKÉPZÉSEKBE VALÓ BEFEKTETÉSEI

Az elmúlt egy évben jelentősen (31%-ról 22%-ra) csökkent azon pedagógusok aránya, akik teljes mértékben vagy részben önerőből is finanszírozták a szakmai továbbképzésüket. Az 5. *ábrán* látható, továbbképzési célok szerint csoportosított húszféle továbbképzési típus résztvevői közül, egy képzés kivételével az összes többi képzéstípus résztvevői között mindkét vizsgálati évben átlagos arányban voltak azok, akik

8. ábra: Térítésköteles képzéseken részt vevő pedagógusok arányának változása 2013–2014 között, a megelőző 12 hónapban valamilyen továbbképzésen részt vevő pedagógusok százalékában (A pedagógiai szakmai ellenőrzési és minősítési szakértői képzésen részt vevők kiemelve)



Forrás: 2013 és 2014 évi kérdőíves pedagóguspanel-mérés kapcsolt adatbázisa

őnerővel is hozzájárultak a továbbképzésükhöz. A kivételt a legelső vizsgált időszakban (2013 októberét megelőzően) pedagógiai szakmai ellenőrzési és minősítési szakértői képzésen részt vevők jelentették. E képzés jelentős karriermódosításra biztosít lehetőséget, ezért – adataink tanúsága szerint – azok az első jelentkezők, akik már a nagyobb számarányú, térítésmentes képzések beindulása előtt elkarták indítani az új típusú szakmai karrierjüket, jelentős anyagi áldozatokat is hoztak. A 2013 őszt megelőzően ilyen képzésben részt vevők közel fele (49%) részben vagy teljes mértékben saját erőből finanszírozta a képesítést biztosító továbbképzését. Egy évvel később az oktatásirányítás – saját minőségbiztosítási és minőségellenőrzési céljai megvalósításának érdekében – nagyobb arányban indította be a speciális szakemberek – köztük a pedagógiai szakmai ellenőrzési és minősítési szakértők – térítésmentes képzését. Ennek eredményeképpen a később jelentkezők már nem voltak annyira rákényszerülve a képzésük saját finanszírozására (lásd 8. ábra).

Az elmúlt időszakban – hasonlóan a korábbi években tapasztaltakhoz – a pedagógusok leginkább a kollégáikkal folytatott nem formális szakmai megbeszélések, intézményen belüli szakmai csoportok tevékenységében való részvétel, intézményen belüli óralátogatások, és szakirodalom (önálló) tanulmányozása keretei között bővítették szakmai ismereteiket. Mindkét vizsgálati évben minden második pedagógus részt vett valamilyen, a tantestület egészének szervezett továbbképzésen, tréningen is (lásd 9. ábra).

Az általános iskolai pedagógusok körében 2008-ban végzett mérés eredményeihez képest viszont napjainkban lényegesen kevesebb pedagógus vesz részt pedagógiai szakmai közösségek, műhelyek, hálózatok munkájában (32% a 44%-hoz képest), illetve oktatási-nevelési konferenciákon, szemináriumokon (16% a 40%-hoz képest), és

9. ábra: Szakmai továbbfejlesztési tevékenység típusok gyakorisága, 2013–2014, %



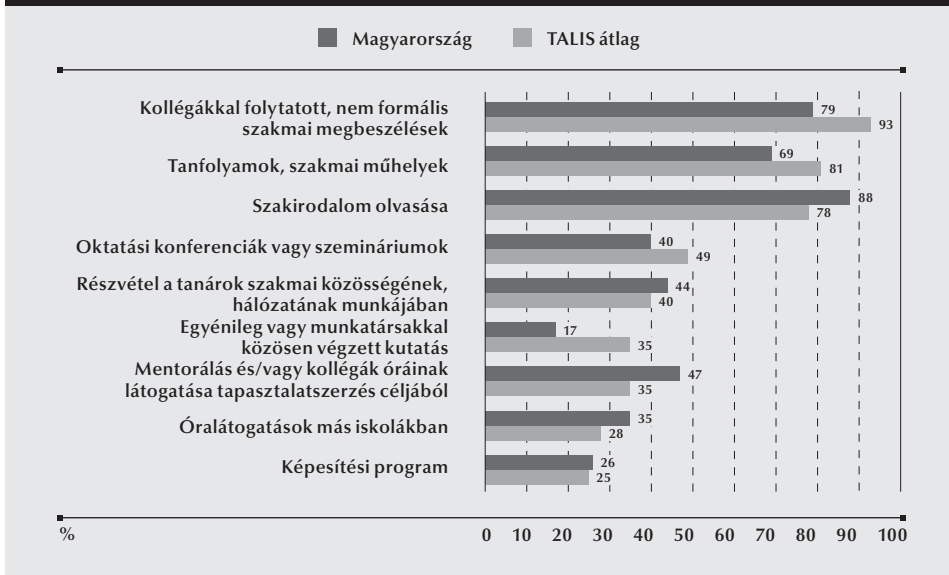
Forrás: 2013 és 2014 évi kérdőíves pedagóguspanel-mérés kapcsolt adatbázisa

A feltett kérdés: „Milyen a saját, vagy a kollégái szakmai fejlődését elősegítő, az alábbiakban felsorolt tevékenységekben vett Ön részt az elmúlt 12 hónapban? Több választ is jelölhet!”

valamilyen képesítést biztosító programban/képzésben (10% a 26%-hoz képest) (lásd 9. és 10. ábra). Az összehasonlítás eredménye akkor sem változik, ha figyelmünket most is csak a felső tagozatos tanárookra koncentráljuk.⁵ Mindezek alapján megállapítható, hogy a tanulóközösségekre jellemző tevékenységi formák nemcsak a nemzetközi átlagtól maradnak el Magyarországon, de a korábbi kedvező irányú hazai tendenciák is visszaszorulni látszanak.

⁵ A 2008-as és 2013-2014-es mérések eredményei csak részben összehasonlíthatóak, mert 2008-ban nem pontosan ugyanezeket a kérdéseket tették fel. Leszűkítve a 2013-2014-es adatokat csupán a felső tagozatos tanárookra, gyakorlatilag az összes pedagógus átlagának megfelelő eredményeket kapunk a körükben. Ezért ezt külön nem közöljük.

10. ábra: Továbbképzési tevékenységtípusok gyakorisága általános iskolai tanárok körében 2008-ban, %



Forrás: TALIS 2009

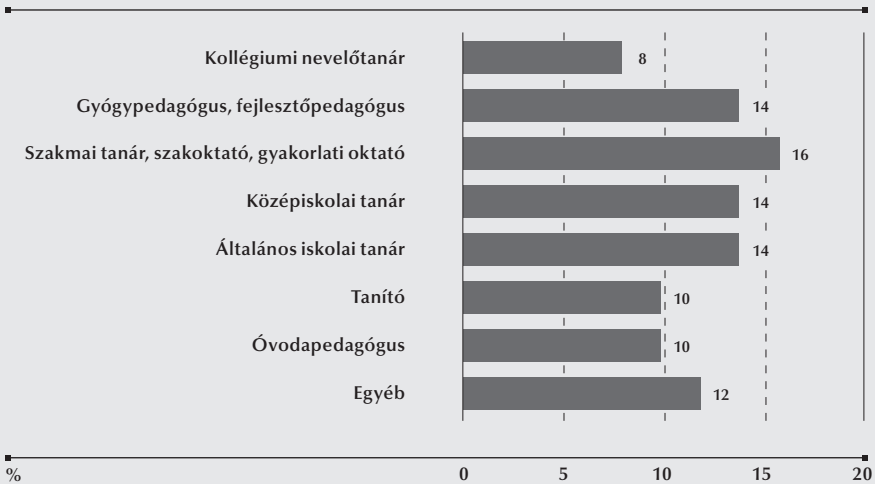
AZ ELŐRELÉPÉS ELŐKÉSZÍTÉSE: ÚJ KÉPZETTSÉGEK MEGSZERZÉSE

Miközben a pedagógusok életpályamoddal kapcsolatos attitűdjei időben (rövidtávon) meglehetősen nagy stabilitást mutatnak, jelentős elmozdulások következtek be a pedagógusok életében 2013 ősze és 2014 ősze között. 2,5%-uk már másik iskolában/óvodában dolgozik, 12,4%-uk képzettségében (iskolai végzettség, pedagógusi képesítés, szakvizsgák, szakértői, szaktanácsadói képesítés stb.) történt változás ebben az időszakban. Minden negyedik (24,5%) pedagógus életében változás következett be vagy abban, hogy milyen tárgyakat tanít, milyen képzési szinten oktat, illetve milyen egyéb pedagógiai tevékenységeket végez, vagy abban, milyen munkaszerződése van.

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

Adataink szerint jelentősen eltér a különböző oktatási szinteken tevékenykedő pedagógusoknak a szakképzettséget is adó szakmai továbbképzésekkel kapcsolatos stratégiája. Legnagyobb arányban (16%) szakmai tanárok és szakoktatók vettek részt a pedagógus életpályamoddal bevezetését követő évben olyan képzéseken, amelyek a szakképzésük szintjére is hatással voltak, legkevésbé pedig a kisgyerekekkel foglalkozó pedagógusok (óvodapedagógusok és tanítók), valamint a kollégiumi nevelőtanárok, de még közülük is majdnem minden tizediknek változott a szakmai képzettsége az elmúlt egy évben (lásd 11. ábra).

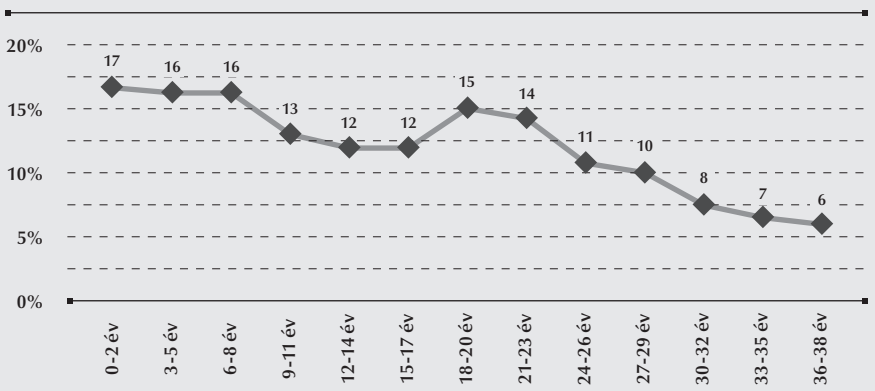
11. ábra: Azon pedagógusok aránya, akiknek 2013 októbere és 2014 októbere között változott a szakmai képzettsége, jellemző képzési szint szerint, %



Forrás: 2013 és 2014 évi kérdőíves pedagóguspanel-mérés kapcsolt adatbázisa

Szakmai gyakorlat szerint pedig egyértelműen látható, hogy a fiatalok tanulási lendületét a kisgyerekes időszak egy kicsit megtöri, de ezt követően újult erővel neki-lendülnek. Az életkorral összefüggő csökkenő tendencia csak a legalább 24 év szakmai gyakorlattal rendelkezők esetében erősödik fel – a más területeken is jól ismert 50 év körüli választóvonal mentén (lásd 12. ábra).

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



Forrás: 2013 és 2014 évi kérdőíves pedagóguspanel-mérés kapcsolt adatbázisa

SZAKMAI KÉPZETTSÉG SZERINTI POLARIZÁLÓDÁS

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

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

1. táblázat: A különböző szakvizsgával rendelkező pedagógusok arányának változása 2013 és 2014 között, %			
	2013	2014	A 2014 OKTÓBERÉBEN ILYEN KÉPESÍTÉSSEL RENDELKEZŐK MEKKORA %-ÁBAN TÖRTÉNT VALAMILYEN VÁLTOZÁS A VÉGZETTSÉGÉBEN 2013 ÉS 2014 OKTÓBERE KÖZÖTT?
Közoktatási vezető szakvizsga	12,0	13,0	23,2
Szakértő szakvizsga/végzettség	2,6	2,8	26,7
Szaktanácsadó szakvizsga/végzettség	0,3	0,7	70,3
Mentortanári szakvizsga	1,1	1,4	29,2
Egyéb pedagógusi szakvizsga	13,7	14,1	19,9

Forrás: 2013 és 2014 évi kérdőíves pedagóguspanel-mérés kapcsolt adatbázisa

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

VÁLTOZÁSOK A MUNKAKÖRÖKBEN: ROTÁLÓDÁS

Minden negyedik (24,5%) pedagógus munkakörében vagy munkaviszonyában változás történt 2013 októberé és 2014 októberé között, ezek nagy része a feladatkörök, illetve a tanított tárgyak változásából adódott. Csak 3,2%-uk esetében változott az, hogy jellemzően (legmagasabb óraszámban) milyen tanítási szinten tanítanak. A váltásokra alapvetően a felfelé való elmozdulás volt a jellemző (óvodapedagógusból tanító, tanítóból tanár, általános iskolai tanárból középiskolai tanár), illetve viszonylag sok „egyéb” beosztásban levő pedagógus mozdult el az osztálytermi feladatkörök (tanító,

tanár) felé. 4,1 %-uk szerződése változott meg: egy kivétellel a határozott idejű szerződést váltotta fel a határozatlan idejű. A pedagógusok 1%-ának változott meg a munkaideje oly módon, hogy néhányan teljes munkaidőről részmunkaidőre váltottak, és kb. ugyanennyien részmunkaidősből teljes munkaidős foglalkoztatottakká váltak. 9%-uk változtatott azon, hogy milyen tárgyakat tanít, 15,4%-uk esetében pedig az változott, hogy milyen „egyéb” pedagógiai feladatot látnak el.

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

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

	2013	2014	A 2014 OKTÓBERÉBEN ILYEN FELADATOT ELLÁTÓK HÁNY %-A NEM VÉGEZTE EZT A FELADATOT 2013 OKTÓBERÉBEN?
Intézményvezető, tagintézmény-vezető	2,8	3,2	19,0
Intézményvezető-helyettes, tagintézmény-vezető-helyettes	10,1	10,5	9,9
Osztályfőnök	43,2	43,7	7,5
Kollégiumban csoportvezető/ tanulócsoporthoz vezető	2,5	2,3	10,3
Munkaközösség-vezető	17,5	17,6	7,9
Gyakornokok, tanárjelöltek mentorálása	7,7	8,0	17,9
Tanulók mentorálása	9,1	8,3	12,6
Pedagógiai szakmai ellenőrzési és minősítési szakértő	0,5	0,6	37,9
Szaktanácsadó	0,8	1,0	30,2
Közösségi szolgálatot koordináló pedagógus	1,9	1,9	19,0
Egyéb	15,9	15,7	12,6

Forrás: 2013 és 2014 évi kérdőíves pedagógus panel mérés kapcsolt adatbázisa

KARRIERTÍPUSOK

Az életpályamodell bevezetését követően a pedagógusok sokasága mozdult meg: új képzettségeket szerzett, valamelyest változtatott a tevékenységének struktúráján, hangsúlyokat helyezett át – felkészítette magát a változásra, vagy már meg is tette az első lépéseket e felé. Az elmozdulások típusainak feltárására faktoranalízist alkalmaztunk. Feltételeztük, hogy a változások a képzettségben, a jellemző oktatási szintben, a 2014-ben vállalt egyéb pedagógiai feladatokban, a különböző szakvizsgák/szakképesítések megléte mellett a tipikus karrierutak az életpályamoddellel kapcsolatos általános beállítódás mentén is elkülönülhetnek egymástól, ezért modellünkbe e beállítódások dummy (0/1 értékű) változóit is bevontuk. Ennek eredményeképpen az életpályamodell bevezetését követő egy évben a pedagógusok reakcióinak hét tipikus útja tárult fel.

Az életpályamoddellel kapcsolatos pozitív és negatív általános attitűdök egymástól és a többitől elkülönülő markáns konglomerátumként jelennek meg. E két faktor rendelkezik a legnagyobb sajátértékkel, legnagyobb részét teszi ki a megmagyarázott szórásnak.

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

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

Tekintettel arra, hogy a faktoranalízis eredményeképpen létrejött faktorok egymással korrelálatlanok, eredményeink szerint előfordulhat az, hogy valakire egyaránt jellemző az életpályamodell nagyon pozitív és nagyon negatív (disszonáns) megítélése is.

A nem attitűd jellegű típusok közül a **hierarchikus karrier** rendelkezik a leginkább markáns jellemzőkkel. E típusra az jellemző, hogy 2013 ősze és 2014 ősze között változás következett be a szakmai képzettségében; változott az az oktatási szint, ahol jellemzően (a legnagyobb óraszámban) tevékenykedik; megváltoztatta a nem osztálytermi pedagógiai tevékenységeinek struktúráját (pl.: leadta az osztályfőnökséget, és felvette a mentortanári feladatokat); van valamilyen, az életpályamodell szerinti előrehaladásban előnyt jelentő szakvizsgája vagy ennek megfelelő képesítése (közoktatási vezető vagy szakértő vagy szaktanácsadó). Tipikus képviselője a negyvenes éveiben járó, nagyvárosi középiskolai tanár vagy a nem osztálytermi (egyéb feladatot ellátó) pedagógus.

A **régi, beágyazott karrier** ugyancsak markáns típusként jelenik meg. E típus képviselőinek is megvan az életpályamoddellel való előrejutást segítő szakmai képzettségük, de nem változtatnak sem feladatot, sem pedig oktatási területet. Jellemzően a megyeszékhelyeken élő, negyvenes éveikben járó pedagógusok köréből kerülnek ki.

A nem hagyományos karrier típusára az jellemző, hogy van valamilyen egyéb pedagógiai jellegű szakképesítése, hogy beosztását tekintve leginkább gyógypedagógusként tevékenykedik, és nincs közoktatási vezető szakvizsgálója.

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

Végül halványan kibontakozik a **nem involváltak** típusa is: azon túlmenően, hogy a pedagógus-életpályamoddellel kapcsolatos attitűdjeiket az anyagiak befolyásolják, más jellegzetességet nem mutatnak. (lásd *Melléklet, M1. és M2. táblázatok.*)

Tekintettel arra, hogy a faktoranalízis komponensei korrelálatlanok – tehát sem pozitív, sem pedig negatív összefüggés nincs az életpályamoddellel kapcsolatos általános beállítódás és az egyes karriertípusokhoz tartozás között – nagyon negatív általános beállítódás mellett is lehet erőteljes karrierpályára lépni.

ÖSSZEFOGLALÁS

Elemzésünk során nagy mintás online kérdőíves paneladatokra alapozva vizsgáltuk, hogy hogyan reagáltak a pedagógusok az életpályamoddellel bevezetésére, milyen lépéseket tettek az egyéni karrierívük érdekében.

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

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

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

FELHASZNÁLT IRODALOM

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről
326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról
- Barber, M. – Mourshed, M. (2007): *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében*. McKinsey & Company.
[<http://mek.oszk.hu/09500/09575/09575.pdf>] Letöltés dátuma: 2015. január10.
- Common European Principles... (2004): *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. European Commission Directorate-General for Education and Culture, 2004. [<http://www.pfmb.uni-mb.si/bologna/principles.pdf>] Letöltés dátuma: 2015. január10.
- EC (2012): *Supporting the Teaching Profession for Better Learning Outcomes*, European Commission. Commission staff working document
[http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw374_en.pdf]
Letöltés dátuma: 2015. január10.
- EC (2009): *Assessment of Key competences for a Changing World. European Commission id. Commission staff working document (2012): Supporting the Teaching Profession for Better Learning Outcomes*, European Commission.
[http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw371_en.pdf]
Letöltés dátuma: 2015. január10.
- Expanzió (2014): *A pedagógus-továbbképzések finanszírozásának vizsgálata. Elemzés TÁMOP-3.1.1-11/1-2012-0001 számú a „XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció)” II. szakasz című kiemelt projekt megbízásából*. (Kézirat)
- Ganser, T. (2000): An ambitious vision of professional development for teachers. *NASSP Bulletin*. 84(618), 6–12.
- Glatthorn, A. (1995): Teacher development. In: Anderson, L. (ed): *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. London, Pergamon Press
- Darling-Hammond, L. (1999): *Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence*. Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington
- Darling-Hammond L. et al. (2005): Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, Teach for America, and teacher effectiveness, *Education Policy Analysis Archives*. 13(42) 16–17, 20.
- Ercsei K. (2011): A közismereti szakokon tanuló nappali tagozatos, alapképzős hallgatók tanári mesterképzés és tanári pálya iránti érdeklődése.
In: Ercsei K. – Jancsák Cs. (szerk.): *Tanárképzős hallgatók a Bolognai Folyamatban – 2010–2011*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet
- Falus I. (szerk) (2011): *Tanári pályaalakultság – kompetenciák – sztentenderdek. Nemzetközi áttekintés*. Eger, EKF
- Jancsák Cs. (2011): A tanárképzésben részt vevő hallgatók formálódó világa.
In: Ercsei K. – Jancsák Cs. (szerk.): *Tanárképzős hallgatók a Bolognai Folyamatban – 2010–2011*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet

- Lannert J. – Sinka E. (szerk.) (2009): *A pedagógusok munka- és munkaidőterhelése*. Kutatási beszámoló. TÁRKI-Tudok Zrt. [http://www.tarki-tudok.hu/file/tanulmányok/kutbesz_pedteher.pdf] Letöltés dátuma: 2015. január10.
- Mourshed, M. – Chijioke, Ch. – Barber, M. (2010): *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey & Company. [http://www.mckinsey.com/Client_Service/Social_Sector/Latest_thinking/Worlds_most_improved_schools.aspx] Letöltés dátuma: 2015. január10.
- Nagy M. (szerk.) (1998): *Tanári pálya és életkörülmények*. Budapest, Okker Kiadó
- Nagy M. (2004): Pályakezdés, mint a pedagógusképzés középső fázisa. *Educatio* 2004/3, 375–390 [<http://epa.oszk.hu/01500/01551/00029/pdf/962.pdf>] Letöltés dátuma: 2015. január10.
- OECD (2005): *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining*. Paris, OECD Publishing
- OECD (2009): Teacher Evaluation. Current Practices in OECD Countries and Literature Review. *OECD Working Paper*, No 23 (Szerk.: Marlene Isoré)
- OECD (2011): *Building a High-Quality Teaching Profession*. Paris. OECD, [<https://www2.ed.gov/about/inits/ed/international/background.pdf>] Letöltés dátuma: 2015. 03.12.
- OH (2013): *Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez*. Az emberi erőforrások minisztere által 2013. november 19-én elfogadott általános tájékoztató anyag második, javított változata. Letölthető: [http://www.oktatas.hu/pub_bin/download/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_pedagogusok_minositesi_rendszerehez_v3.pdf] Letöltés dátuma: 2014. december 28.
- Pedagógus 2010 (2010): *Pedagógusok időmérleg-vizsgálata*. Kutatási zárójelentés. TÁRKI-Tudok Zrt., [http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/pedagogus_2010_kutzarojel_100507.pdf] Letöltés dátuma: 2015. január10.
- Rockoff, J. E. (2004): The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data, *American Economic Review*. 94(2), 247–252.
- Falus I. (szerk.) (2011): *Tanári pályaalkalmasság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés*. Eger, EKF
- Sági M. – Ercsei K. (2014): Who is willing to be a teacher? Causal factors of choosing teacher education at bachelors. In: Pusztai G. – Engler Á. (szerk.): *Teacher Education Case Studies in Comparative Perspective*. CHERD. Debrecen, 163–184.
- Sági M. – Varga J. (2011): Pedagógusok. In: Balázs É. – Kocsis M. – Vágó I. (szerk.): *Jelentés a közoktatásról – 2010*, Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 295–324.
- Sági M. (2011): A pedagógusok szakmai továbbfejlődésének gyakorlata nemzetközi tükrökben. In: Sági M. (szerk.): *Erők és eredők. A pedagógusok munkaerő-piaci helyzete és szakmai továbbfejlődése – nemzetközi kitekintés és hazai gyakorlat*. Budapest. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 47–86.
- Széll K. – Sági M. (2014): A tanári munka jellemzőinek hatása a tanulói eredményességre. In: Havancsák A. – Oláh I. (szerk.): *Perspektívák a neveléstudományban: Válogatás a Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola kutatóinak írásaiból 2013–2014*. Pécs. PTE BTK Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola, 8–23.

- TALIS (2009): *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First results from TALIS*. OECD 2009. [<http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf>]
Letöltés dátuma: 2015. január10.
- Varga J. (2007): Kiből lesz ma tanár? A tanári pálya választásának empirikus elemzése. *Közgazdasági Szemle*. LIV. évf. július–augusztus, 609–627.
- Varga J. (2008): Az iskolaügy intézményrendszere, finanszírozása.
In: Fazekas K. – Köllő J. – Varga J. (szerk): *Zöld Könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat., Budapest
- Varga J. (2012): A tanárok foglalkoztatása és bérezése – hazai és nemzetközi kitekintés. In: Sági M. (szerk): *Erők és eredők. A pedagógusok munkaerő-piaci helyzete és szakmai továbbfejlődése – nemzetközi kitekintés és hazai gyakorlat*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet
- Vilegas-Reimers, E. (2003): *Teachers professional development. An international review of literature*. UNESCO, Paris

M1. táblázat: Az életpályamodell bevezetését követő tipikus elmozdulások a pedagógusok pályáján – Faktoranalízis komponens mátrixa

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

M2. táblázat: Az egyes faktorok átlagértékei korcsoport, jellemző munkakör és a feladatellátási hely településtípusa szerint
(Dőltben a variancia-analízisek szignifikancia-szintjei)

	ÁLTALÁNOS POZITÍV ATTITÚD	ÁLTALÁNOS NEGATÍV ATTITÚD	HIERARCHI- KUS KARRIER	RÉGI (BEÁGYAZOTT) KARRIER	NEM HAGYOMÁ- NYOS KARRIER	FELKÉSZÜ- LŐK	NEM INVOLVÁL- TAK
Korcsoport							
1 30 év alatti	0,1800239	-0,0121805	-0,0376311	-0,3074699	-0,0519804	0,0345760	-0,0700757
2 30–39 éves	-0,0383581	0,0574702	0,0096834	-0,1458822	-0,0437324	0,0166497	-0,0371491
3 40–49 éves	-0,0076022	0,0386030	0,0423066	0,0430618	0,0836662	-0,0452070	0,0330043
4 50 éves vagy idősebb	-0,0014657	-0,0697783	-0,0387113	0,1067946	-0,0412485	0,0254834	0,0051537
<i>Sig</i>	<i>0,005</i>	<i>0,001</i>	<i>ns</i>	<i>0,000</i>	<i>0,000</i>	<i>ns</i>	<i>ns</i>
Munkakör 2013 őszén							
1 Óvodapedagógus	0,3272542	-0,0666813	-0,2218564	0,0790009	0,2505989	-0,1266094	0,0125593
2 Tanító	-0,0051512	0,1334342	-0,1195536	-0,0419188	0,0104950	-0,0129928	-0,0041833
3 Általános iskolai tanár	-0,0545179	0,0567925	0,0268240	-0,0177758	-0,2173401	-0,0427221	-0,0013129
4 Középiszkolai tanár	-0,2103329	-0,0356180	0,1411023	0,0731994	-0,0269436	0,1326314	-0,0477958
5 Szakmai tanár, szakoktató, gyakorlati oktató	-0,1296853	-0,3579102	0,1369204	-0,0743949	-0,1358683	0,2777155	-0,0350140
6 Gyógypedagógus, fejlesztőpedagógus	0,0246844	0,0185021	0,1845825	-0,0288848	0,3132579	-0,0093078	0,1180980
7 Kollégiumi nevelőtanár	0,1447692	0,0054014	-0,1618948	0,0575832	-0,1098177	0,1051053	0,0367211
8 Egyéb, éspedig:	-0,0464268	-0,0618028	0,4136648	-0,2387915	0,0034264	-0,1643457	0,0806131
<i>Sig</i>	<i>0,000</i>	<i>0,000</i>	<i>0,000</i>	<i>0,000</i>	<i>0,000</i>	<i>0,000</i>	<i>ns</i>
Feladatellátási hely településtípusa							
Főváros	-0,1259488	-0,0085704	0,1169224	0,0560682	0,0482037	0,0776408	0,0135777
Megyeszékhely	-0,0035704	0,0138129	0,1746479	0,1213445	0,0439851	0,1434565	-0,0433365
Megyei jogú város	-0,2264754	-0,0500802	-0,0188086	-0,0284693	-0,2392022	-0,0018059	-0,0404021
Város	-0,0255718	-0,0128860	-0,0301867	-0,0132722	0,0084948	-0,0320202	0,0013885
Nagyközség	0,2303775	0,0500076	0,0923147	-0,0154012	0,0147621	-0,0904150	0,0226697
Község	0,1470959	0,0220951	-0,1522849	-0,0808631	-0,0218916	-0,0695963	0,0184011
<i>Sig</i>	<i>0,000</i>	<i>ns</i>	<i>0,000</i>	<i>0,001</i>	<i>0,001</i>	<i>0,000</i>	<i>ns</i>

SZEMERSZKI MARIANNA: A PEDAGÓGUSOK SZAKMAI KOMPETENCIÁINAK ÉS TOVÁBBKÉPZÉSI IGÉNYEINEK ÉLETKOR SZERINTI ELTÉRÉSEI

Az OECD pedagógusokról szóló elemzése a hatékony pedagógusok pályára vonzásának és pályán tartásának az egyik eszközeként tekint a megfelelően működő életpályamodellre, és – kiemelten a pályakezdő pedagógusokra vonatkozóan – a különböző pályára állást segítő, mentoráló programokra (OECD, 2005). A tanárképzésben jól felkészített és megfelelő kompetenciákkal rendelkező pályakezdő pedagógusok az intézményi és szakmai pályaszocializáció révén, egy több éves folyamat során válnak gyakorlott pedagógussá, amely felkészítésnek a már említett mentorrendszer mellett része a szakszerű támogatás és a pedagógusok hálózati tanulása is (Stéger, 2010). A kezdő pedagógusok a mentorálás eredményeképpen számos előnyhöz jutnak, ugyanakkor a kutatásokból az is kiderül, hogy a mentorálást végző is profitálhat ebből a tevékenységből, például a saját tanítási gyakorlatának, tapasztalatainak újraértékelése révén, s ez az önreflexív folyamat végső soron a saját tanítási tevékenység javulását is eredményezheti (Holloway, 2001). Kedvező esetben tehát a mentorálási tevékenység a már érettebb pedagógusok szakmai kompetenciáinak fejlesztéseként, azaz kölcsönös tanulási folyamatként is felfogható.

Bár Európában vannak olyan országok, ahol a pályakezdő pedagógusok kötelező továbbképzésen vesznek részt, általában nem ez a jellemző. Sokkal gyakoribb a mentorálás, az óralátogatás, vagy az előrehaladás és a problémák rendszeres megbeszélése (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013, 41. o.). Egy 2003–2004-ben készült hazai vizsgálat eredményei azt mutatták, hogy tudatos betanító tevékenységre ezekben az első iskolai években általában nem került sor, a pályakezdés első éve mégis a legtöbb pályakezdő számára az intenzív tanulás időszakának volt tekinthető (Nagy, 2004). Feltételezhető, hogy azóta a gyakornoki rendszer kialakításával e kezdő szakasz szerepe felerősödött.

A szakmai kompetenciák megerősítése természetesen nem csupán a pályakezdők, hanem minden pedagógus számára alapvetően fontos, s miután a velük szembeni elvárások is egyre összetettebbé válnak, a folyamatos szakmai fejlődés még a tapasztalt pedagógusok számára is nélkülözhetetlen. A jól teljesítő, illetve gyors fejlődést felmutató iskolarendszerek nemzetközi összehasonlító elemzése alapján körvonalazódnak azok a sajátosságok, amelyek a jó színvonalú oktatást nyújtó iskolarendszereket jellemzik, s e tényezők között a jó minőségű pedagógusoknak és az eredményes pedagógiai munkának kitüntetett szerepük van (Barber-Mourshed, 2007). A McKinsey-csoport által készített második jelentés pedig arra is rámutat, hogy a jó minőségű rendszerből kiváló minőségűvé válás útján, azaz a már jól teljesítő iskolarendszerek továbbfejlődése szempontjából a pedagógusok szakmai továbbfejlődése, a pályán lévő pedagógusok rátermettségének javítása is nélkülözhetetlen (Mourshed-Chijioke-Barber, 2010).

A szakmai továbbfejlődés nem azonos a szervezett továbbképzésekkel, tanfolyamokkal, s ezt elemzésünkben is mindvégig szem előtt tartjuk. Ily módon vizsgálva a kérdést, a TALIS nemzetközi tanárkutatás eredményei azt mutatták, hogy hazánkban az általános iskolai tanárok csaknem kilenczede részt vett valamilyen továbbképzésen, ami átlagos aránynak tekinthető, Magyarországon azonban – sok más ország adataitól eltérően – életkor szerint egy fordított U-alakú görbe figyelhető meg a rész-

vételt tekintve, azaz a 30 év alattiak és az 50 év felettiek a többiekénél ritkábban vesznek részt továbbképzésen. A másik jellegzetesség, hogy nemzetközi összehasonlításban nálunk alacsony a kutatásban való részvétel és a konferenciák látogatása (TALIS, 2009).

Az elmúlt évek szervezett pedagógus-továbbképzéseit tekintve kettős hatás figyelhető meg: a sokszor dömpingszerűen jelentkező, pályázati forrásokból megvalósuló továbbképzések bizonyos területeken kínálati többletet jelentettek, miközben kielégítetlen igények is maradtak azáltal, hogy a továbbképzések szervezések az egyéni szakmai szükségleteket ritkábban tudták figyelembe venni (Sági, 2011).

Tanulmányunkban azt vizsgáljuk meg, hogy milyen eltérések találhatók a pedagógusok különböző csoportjaiban a szakmai továbbfejlődés kérdéskörét illetően az életkor és a pályán töltött idő függvényében. Természetesen a két változó között igen erőteljes összefüggés van (a korrelációs együttható 0,840), így a szakmai gyakorlati idő szempontjából kiemelten egy csoportra koncentrálnunk, a legkevesebb gyakorlati idővel rendelkező pályakezdőkre, feltételezve, hogy igényeik és lehetőségeik valamelyest eltérnek a többi csoporttól, ami az életkor szerinti eltéréseken túli sajátosságokat is jelent. Pályakezdő pedagógusoknak tekintjük azokat, akik a kérdőíves adatfelvételt megelőzően legfeljebb 2 tanéven keresztül dolgoztak gyakorló pedagógusként (a hosszabb megszakításokat, pl.: gyes, gyed nem számítva). Miután ilyen pedagógussal nem csupán a fiatalok között találkozhatunk – bár kétségtelenül ők vannak többségben közöttük – ezért az életkori jellemzőket is figyelembe véve két alcsoportot képeztünk körükben, egy 40 év alattiakból (N=558) és egy 40 év feletiekből (N=124) álló csoportot. Ez utóbbiban a szakmai tanárok, szakoktatók jelentősen felülreprezentáltak, 30%-os arányt tesznek ki.

Korábbi kutatási tapasztalatok azt mutatják, hogy a pályán töltött első 2-3 év sajátos időszaka a pedagógusi életpályának, nem csupán azért, mert ebben az időszakban szembesülnek a leginkább a képzésből frissen kikerültek a gyakorlati nehézségekkel (*reality shock* – Veenman, 1984), hanem azért is, mert ez az időszak a pályán maradásról való döntés, illetve a minőségi szakmai munka megalapozása szempontjából is kiemelten fontos. A bevezető szakasz az önreflektív, az önmagát állandóan fejleszteni kívánó tanári szemléletmód kialakításának is időszaka (Falus, 2004). A nemzetközi szakirodalom alapján a kezdő tanárookra váró nehézségek több területen is jelentkeznek, melyek egy része a tanítással kapcsolatos szakmai-módszertani probléma, míg más részük inkább szervezeti-adminisztratív jellegű (Szivák, 1999).

A továbbiakban tehát a pedagógusok szakmai önértékelését, továbbképzési tapasztalatait és igényeit, valamint a szakmai támogatás egyéb lehetőségeit vizsgáljuk meg, mindvégig elsősorban az életkori sajátosságokat szem előtt tartva. Ezen belül kitérünk a kifejezetten kevés szakmai tapasztalattal rendelkezőkre, akik sajátos csoportját adják a pedagógusoknak. Elemzésünkhöz azt az adatbázist használjuk fel, amely 2013 őszén készült az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet megbízásából.¹ Az online adatfelvétel két lekérdezési hullámban történt, amelyből elemzésünket az első adatfelvételi hullám 8571 válaszadó pedagógusának körében készült felmérés eredményeire építjük. Az adatbázis a köznevelés valamennyi szintjén (óvoda, általános iskola, kö-

¹ Az adatfelvétel a TÁMOP 3.1.1. kiemelt projekt 2. és 5. alprojektjének együttműködésében készült, „A pedagógiai munka minőségét meghatározó tényezők” c. kutatás keretében. Az adatfelvétel és az adatbázis részletesebb technikai leírása e kötet függelékében található.

zép fokú oktatás) dolgozó pedagógusokat tartalmazza, csakúgy, mint a szinttől függetlenül tevékenykedőket, a betöltött munkakör szerint azonban lehetőségünk van az egyes alcsoportok elkülönítésére, amit szükség esetén megteszünk.

AZ EGYES PEDAGÓGUSCSOPORTOK ÉLETKORI JELLEMZŐI

Az adatfelvételből kiderül, hogy – a magyarországi foglalkoztatási viszonyoknak megfelelően – a pedagógusok túlnyomó többsége (91%) határozatlan idejű alkalmazásban dolgozik, a 30 év alattiaknak azonban mindössze bő kétharmaduk, körükben jóval gyakoribb a legfeljebb egy tanévre szóló kinevezés annak ellenére, hogy közöttük is a legtöbben (95%) – csakúgy, mint a gyakorlottabb pedagógusok között (97%) – teljes munkaidőben dolgoznak. A határozott idejű foglalkoztatás összességben a szakmai tanárok, gyakorlati oktatók, kollégiumi nevelőtanárok körében gyakoribb, a fiatalabbak körében pedig a nem állami, nem önkormányzati intézményekben.

A legtöbb pedagógusnál a legmagasabb iskolai végzettség és a legmagasabb pedagógiai végzettség egybeesik (30,1% rendelkezik egyetemi végzettséggel, és 29,1%-uk pedagógiai végzettsége is egyetemi), de az iskolai végzettséget nem önmagában, hanem a betöltött munkakörrel együtt érdemes vizsgálni. Az általános iskolai tanárok körében figyelhető meg határozott összefüggés az életkor és az iskolázottság között, egyedül itt találjuk azt, hogy a 30 évnél fiatalabbak szignifikánsan magasabb arányban rendelkeznek egyetemi vagy MA/MSc végzettséggel, s az életkor szerinti csoportokban előrehaladva egyre jobban csökken az egyetemet végzettek aránya. A többi munkakört tekintve nem látunk szignifikáns korosztályi eltérést.

1. táblázat: A tanító-nevelő munkán túl ellátott feladatok jellege korcsoport illetve szakmai gyakorlat szerint*								
	-29 ÉVES	30-39 ÉVES	40-49 ÉVES	50+ ÉVES	NEM PÁLYA-KEZDŐ	0-2 ÉV GYAKORLAT, 40 ÉV ALATT	0-2 ÉV GYAKORLAT, 40 ÉV FELETT	ÁTLAGOSAN
Vezető vagy vezetőhelyettes	1,1	6,9	11,9	15,0	11,8	2,0	4,8	11,1
Osztályfőnökök	28,7	41,3	45,2	42,1	43,7	18,8	31,5	41,9
Munkaközösség vezető, mentortanár (gyakornok vagy tanuló mentorálása)	11,3	21,5	27,4	30,3	27,4	7,2	16,1	25,9
Szakértő	–	0,7	0,9	1,5	1,0	–	0,8	1,0
Egyéb feladat (pl.: kollégiumi csoportvezető, közösségi szolgálatot koordináló)	16,7	19,2	18,5	18,9	19,0	14,9	13,7	18,7
Nem lát el egyéb feladatokat	54,6	35,7	28,6	24,7	28,0	64,7	51,6	30,8
N	647	1982	2807	3135	7889	558	124	8571
Ellátott feladatok átlagos száma	0,60	0,94	1,10	1,15	1,09	0,43	0,69	1,03

*Egy kérdezett többféle feladatot is ellát, emiatt a százalékok összege nem 100, az ellátott feladatokat csoportosítottuk.

A pedagógusok egy jelentős része a pedagógiai tevékenysége során a tanításon kívül egyéb feladatokat is ellát. Ebben a tekintetben igen nagy eltérések vannak életkor szerint: a legtöbb megbízást az 50 év feletti korosztály kapja, míg a legkevésbé a 30 év alattiakat terhelik e téren. A nagyon kevés gyakorlattal rendelkezőket pedig még inkább megkímélik e feladatoktól. Ez esetenként azonban nem lehetséges, így előfordul, hogy nagyon kevés pályán eltöltött tapasztalattal is kap valaki egyéb feladatokat, amelyek között leggyakoribbak az osztályfőnöki teendők. (Lásd *1. táblázat*.)

A SZAKMAI KOMPETENCIÁK SOKSZÍNŰSÉGE

Ahhoz, hogy valaki jó pedagógus legyen, számos elvárásnak kell megfelelnie, a pedagógiai munkát a kompetenciák igen széles tárháza jellemzi, e kompetenciák jelentős része pedig közvetlen módon kapcsolódik az életpályamodellhez is. A Falus és munkatársai által kidolgozott kompetenciasztenderdek² (Falus, 2011) alapul véve kérdőívünkben egy 12 íteimből álló kompetencialista segítségével kértük önértékelésre a pedagógusokat.

Két olyan kompetenciaterület van, amelynek kapcsán mind a fiatalok, mind az idősebbek úgy vélik, hogy az e területeken szükséges készségeknek kisebb mértékben vannak birtokában, ezek pedig a pedagógiai fejlesztés, innováció és az elemzői, kutatói tudás. Mindkettő kapcsán elmondható azonban, hogy azok magasabb szintű ismerete az életpályamodellben inkább csak a mesterpedagógus és a kutatótanár kategóriák esetében elvárás. Adatainkból az is látszik, hogy a kutatói, elemzői tudás tekintetében a fiatalabbak felkészültebbnek érzik magukat a többieknél (a 30 év alatti válaszadók 45%-a jellemezte magát úgy, hogy legalább jó színvonalon birtokolja ezt a kompetenciát, míg a 40 év felettiek negyztizede), ami valószínűleg annak köszönhető, hogy napjaink pedagógusképzésében ezek a tartalmak valamivel hangsúlyosabb szerepet kapnak.

E két – viszonylag alacsonyabb arányban jellemző – kompetenciaterületnek a kivételével valamennyi esetben szignifikáns életkori eltérések rajzolódnak ki az idősebbek javára, azaz valamennyi kompetenciaterület esetében megfigyelhető, hogy a 40 év felettiak rendre magasabb arányban jelölték meg jártasságukat, mint a 40 év alattiak (lásd *1. ábra*).

A különbségek azonban nem csupán az életkor és a szakmai tapasztalat szerint mutatkoznak meg, e tekintetben tehát valószínűleg több olyan hatással is kell számolnunk, amelynek az életkor csupán az egyik leképeződése. A különböző tanításon kívüli feladatok vállalása – leginkább a szakértői feladatoké, valamint a mások szakmai munkáját felügyelő, irányító feladatoké (munkaközösség-vezető, mentor) – például egyértelműen jobban valószínűsíti az egyes kompetenciaterületeken való helytállást, s hasonló összefüggést látunk az iskolai végzettséggel is: az egyetemet végzettek ma-

2 A kérdőíves adatfelvételre 2013 őszén került sor, mielőtt a pedagógusok minősítési rendszeréhez használandó útmutató elfogadásra került volna. Természetesen a kérdőív készítéséhez felhasználtuk az előkészítő munkálatok eredményeit, a mi listánk azonban bővebb, ugyanakkor tartalmazza mindazokat az elemeket, amelyeket a végleges Útmutató is: [uhttp://www.oktatas.hu/pub_bin/download/unios_projektek/kiadvanyok/kiegeszitett_utmutato_pedagogusok_minositesi_rendszerehez.pdf](http://www.oktatas.hu/pub_bin/download/unios_projektek/kiadvanyok/kiegeszitett_utmutato_pedagogusok_minositesi_rendszerehez.pdf)

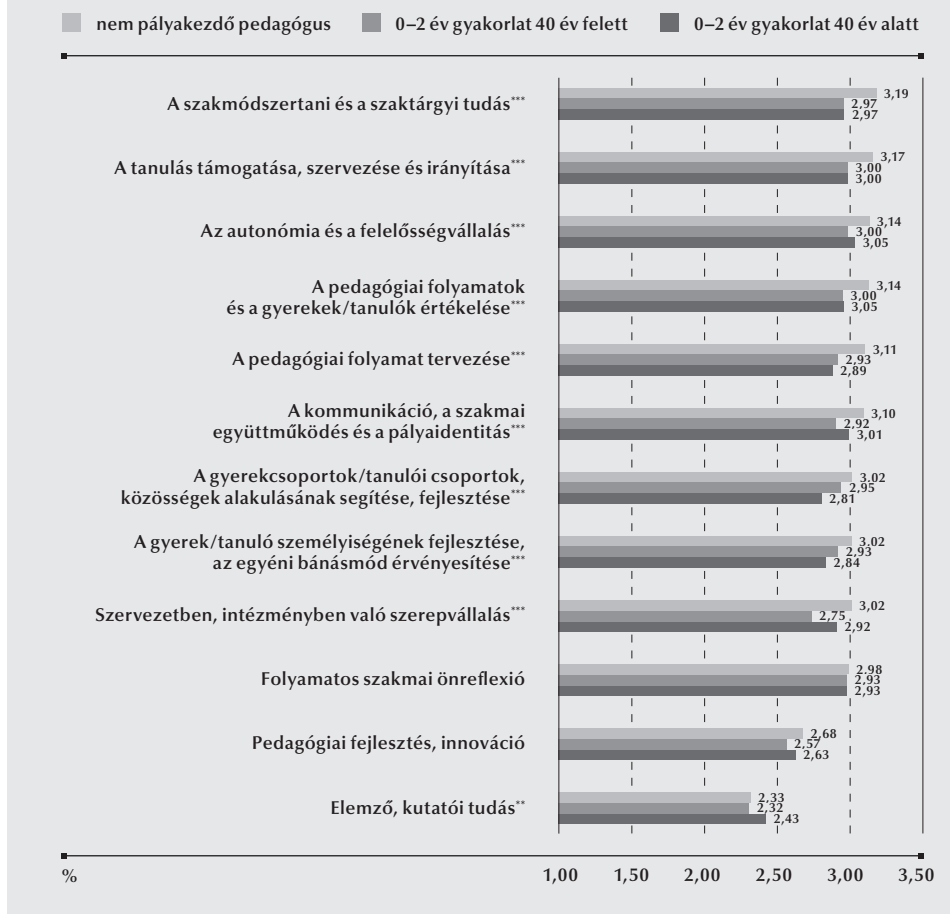
gabiztosabbak az önértékelésükben. A nagyobb városokban dolgozók és a férfiak is több kompetenciaterületen tartják magukat legalább jó színvonalú tudással, készségekkel felvértezve.



A feltett kérdés: „Véleménye szerint az alábbi kompetenciák tekintetében Ön mennyire felkészült?”
 Négyfokozatú skála: 1=nem rendelkezem az adott kompetenciával, 2=valamennyire rendelkezem az adott kompetenciával, 3=jó színvonalon rendelkezem az adott kompetenciával, 4=tökéletesen birtokában vagyok az adott kompetenciának ** $p < 0,05$, *** $p < 0,001$

A kifejezetten pályájuk elején lévő pedagógusok rendre alacsonyabb értékekkel jellemzik magukat, mint a pályán már hosszabb ideje jelen lévők. Az elemzői, kutatói tudás azonban ezúttal is kivétel, a pályakezdők e területen magasabb értékkel jellemezték magukat (46%-uk legalább jó színvonalúnak ítéli meg e területen való kompetenciáit, míg az átlagérték 41%).

2. ábra: A legfeljebb 2 év szakmai gyakorlattal rendelkező pedagógusok önértékelése a kompetenciáik terén, 1–4 skála átlagértékei



A feltett kérdés: „Véleménye szerint az alábbi kompetenciák tekintetében Ön mennyire felkészült?”

Négyfokozatú skála: 1=nem rendelkezem az adott kompetenciával, 2=valamennyire rendelkezem az adott kompetenciával, 3=jó színvonalon rendelkezem az adott kompetenciával, 4=tökéletesen birtokában vagyok az adott kompetenciának

** $p < 0,05$, *** $p < 0,001$

Az előző ábrák alapján is jól látható, hogy a pedagógusok túlnyomó többsége az egyes kompetencterületek kapcsán magas szintű önértékelést adott, azaz túlnyomórészt a 3-as („jó színvonalon rendelkezem az adott kompetenciával”) és a 4-es („tökéletesen birtokában vagyok az adott kompetenciának”) értékeket választotta. Az elemzői, kutatói tudás és a pedagógiai fejlesztés, innováció területeken kívül valamennyi kompetencterületen 75% feletti volt az e két kategória közül választók aránya. A legmagasabb önértékeléssel rendelkező csoport beazonosításához azt vizsgáltuk meg, hogy a pedagógusok közül kik azok, akik egyik kompetencterület esetében sem érték-

ték magukat kevésbé felkészültnek, azaz sehol sem választották a „nem rendelkezem az adott kompetenciával”, illetve a „valamennyire rendelkezem az adott kompetenciával” válaszlehetőséget. Összesen 31,8%-nyian voltak az ebbe a kategóriába besorolhatók, akik között a férfiak (34,3%) és az 50 év feletti (34,0%) felülreprezentáltak, valamint nagyobb eséllyel tartoznak ide az egyetemi végzettségűek (36,6%), továbbá a tanítás mellett különféle feladatokat ellátók is. A magasabb képzési szinten tanítók szintén valamivel kedvezőbbre értékelték magukat, mint az óvodapedagógusok vagy a tanítók. Egy logisztikus regressziós modellben mindezeket a háttérváltozókat – a kérdezett életkorát, nemét, legmagasabb pedagógiai végzettségét, munkakörét és az ellátott feladatait – együttesen vizsgálva azt találtuk, hogy az életkor és a munkakör (óvodapedagógus, tanító, általános iskolai vagy közép fokú tanár) hatása nem szignifikáns, eltérés mutatkozik azonban az ellátott feladatokat és az iskolai végzettséget illetően. Ez a modell tehát szintén jól mutatja az életkor szerinti eltérések mögött meghúzódó magyarázó tényezők kontextuális hatását. Magasabb esélyhányados jellemzi tehát az egyetemi végzettségűeket, a szakvizsgával rendelkezőket, illetve azokat, akik szakértői, szaktanácsadói feladatokat látnak el, vagy az iskolában mások szakmai munkáját vezetik (lásd 2. táblázat).

2. táblázat: A magukat minden területen magas szintű kompetenciákkal jellemző pedagógusok csoportjába való tartozás esélyhányadosai – Logisztikus regressziós együtthatók exponenciális értékei, Forward Wald módszer

	SIG.	EXP(B)
Mások szakmai munkáját vezeti (szakmai munkaközösség vezetője, mentor)	0,001	1,192
Nő	0,050	0,879
Szakértő, szaktanácsadó	0,000	2,696
A legmagasabb pedagógiai végzettsége egyetemi	0,000	1,307
Van szakvizsgája	0,000	1,286
Konstans	0,000	0,412

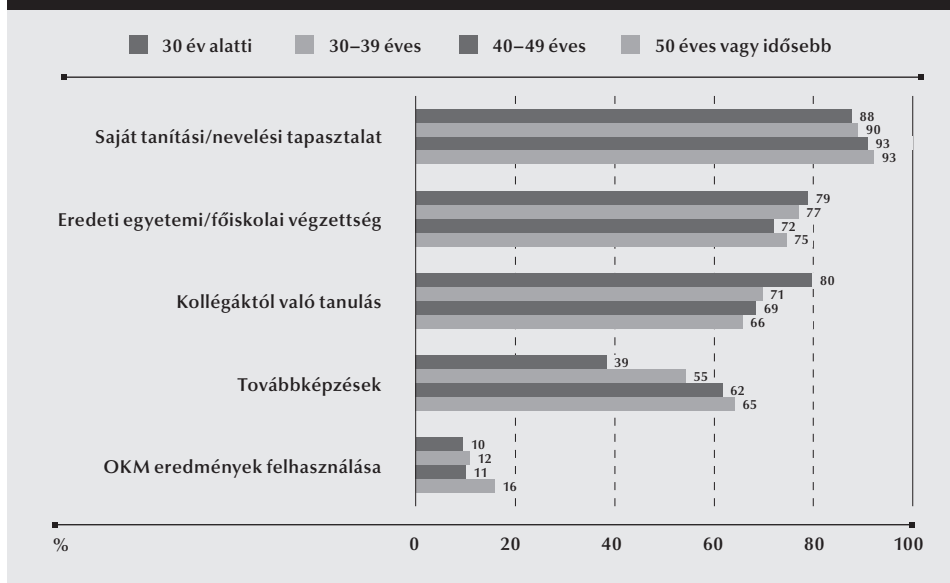
-2 Log likelihood: 10140,830, Nagelkerke R-négyzet: 0,018, előrejelző képesség: 65,8%

A SZAKMAI KOMPETENCIÁK FEJLŐDÉSE

A szakmai kompetenciák kialakításában a pedagógusok a saját nevelési tapasztalatot és az eredeti egyetemi, főiskolai végzettséget tartják a legfontosabbnak, az előbbi 92,1%-uk értékelte meghatározónak vagy fontosnak, az utóbbit pedig 75%-uk. Fontos, de kevésbé meghatározó szerepe van a kollégáktól való tanulásnak és a továbbképzéseknek, s ennél kisebb hatást tulajdonítanak a megkérdezettek a kompetenciamérések eredményeinek. Ez utóbbi akkor is igaz, ha csak azokat a pedagógusokat nézzük, akik a közoktatás területén dolgoznak.

A továbbképzések hasznosnak ítéltése az életkorral egyenes arányban növekszik (lásd 3. ábra), ami érthető, ha figyelembe vesszük, hogy az életkorral együtt nyilvánvalóan nő azoknak az aránya, akik pályájuk során részt vettek valamilyen továbbképzésen, s nem csupán önmagában a részvétel lehet befolyásoló, hanem az is, hogy na-

3. ábra: A pedagógiai kompetenciák kialakításában mely tényezőknek volt fontos szerepük – a „meghatározó szerepet játszott” és a „fontos szerepet játszott” válaszok együttes aránya, korcsoportok szerint



A feltett kérdés: „Véleménye szerint az Ön pedagógiai kompetenciáinak alakulásában milyen mértékben játszottak szerepet az alábbi tényezők?”

Ötfokozatú skála: 1=egyáltalán nem játszott szerepet, 2=kevés szerepet játszott, 3=közepes szerepet játszott, 4=fontos szerepet játszott, 5=meghatározó szerepet játszott.

Valamennyi összefüggés 0,000 szinten szignifikáns (Pearson khi-négyzet-próba).

gyobb arányban juthattak el olyan továbbképzésekre, amelyek valóban az igényeiket szolgálták, s amelyek szakmai kompetenciáik kialakításában jobban segítették őket.

A legfiatalabb korcsoport esetében a továbbképzéseknek még csekély hatásuk volt, de ők említették leggyakrabban a kollégáktól való tanulást, ha kifejezetten a kevés gyakorlati idővel rendelkező pályakezdőket nézzük, akkor a 40 év alattiak körében 80% volt ez az arány, a 40 év feletti, de kevés szakmai tapasztalattal rendelkezők körében pedig 64%. Mindez az oktatási rendszerben eltöltött első időszak kitüntetett szerepére utal, s azt mutatja, hogy a pályakezdők sokat tanulnak kollégáiktól, sokat merítenek abból az óvodai, iskolai közegből, ahol pályakezdő éveiket töltik. A kollégáktól való tanulás természetesen elviekben nem életkor-specifikus ugyan, hiszen ilyenre bármely életkorban sor kerülhet, az, hogy mégis magasabb arányt találunk a fiatalabbak körében, egyrészt az idősebbek pályakezdéskori emlékeinek az elhalványodására utalhat, de szerepe lehet benne az újonnan kiépült gyakornoki rendszernek is, ahol a szervezett mentori tevékenység révén a kollégáktól érkező támogatás fokozottan előtérbe kerül.

Mindezt nem csupán az előbbi közvetett adatokból látjuk, hanem abból is, hogy a 40 év alatti pályakezdő pedagógusok az átlagnál gyakrabban számoltak be arról, miszerint az elmúlt 12 hónapban látogatták mások óráját (58%), bemutató órát tartottak (42%), illetve mentori/szaktanácsadói támogatást kaptak (17%). Ez utóbbit tekintve

4. ábra: Az elmúlt 12 hónapban mely tevékenységekben vett részt, %-os arányok az egyes korcsoportokban



A feltett kérdés: „Az alább felsorolt tevékenységek közül melyekben vett részt Ön az elmúlt 12 hónapban?” Több válasz is megjelölhető volt

* az eltérés nem szignifikáns, a többi esetben $p < 0,001$

a fiatal pályakezdők felülreprezentáltak ugyan, mégsem lehetünk teljesen elégedettek, hiszen ez az arány azt jelenti, hogy nem minden pályakezdő kapja meg az érdemi személyre szóló támogatást, adataink szerint még az első tanévüket gyakorló pedagógusként töltőknek is csupán az ötöde (lásd 4. ábra).

Az életkor szerinti eltérések azonban a többi tevékenység típus esetében is jelentősek, s látható, hogy a különböző továbbképzési, önképzési tevékenységek szempontjából leginkább a már hosszabb szakmai gyakorlattal rendelkezők vannak előnyben. A szakirodalom olvasását illetően, vagy az intézményen belüli illetve intézmények közötti szakmai együttműködésekben például egyértelműen növekvő arányú a részvétel az életkor előrehaladtával, de még a teljes tantestületet érintő továbbképzésekben is.

A kérdezést megelőző év szakmai fejlődését, ön- és továbbképzési lehetőségeinek igénybevételét csoportosítva klaszterelemzéssel 4 csoportot képeztünk. Az első csoportba (24,7%) azok kerültek, akik a legtöbb tevékenység tekintetében alacsonyabb aktivitást mutattak, kivéve az intézményen belüli tanulást (óralátogatás, kollégákkal való informális beszélgetések, szakmai csoportokban való részvétel). Egy másik csoportot azok alkottak, akik jellemzően csupán a két leggyakrabban említett tevékenységet – szakirodalom olvasása és a kollégákkal folytatott nem formális beszélgetések – választották (22,7%), tehát alapvetően az önképzés kevésbé formális módjait. A harmadik csoport tagjai 31,3%-nyian vannak, s őket kimagasló szakmai aktivitás jellemzi nem csupán az önképzés, szakmai továbbfejlődés tekintetében, hanem a másoknak való tanácsadásban, a tapasztalatok átadásában is. Végül negyedik csoportként egy olyan pedagógusréteg került azonosításra, amelyik szintén nagyon aktív a szakmai továbbfejlődés terén, ezen belül a továbbképzésekben, a szakmai csoportokban és az önképzésben is, kevésbé aktív ugyanakkor a tapasztalatok átadásában. A 4 csoport életkor szerinti összetétele szignifikánsan eltér, a legfiatalabbak gyakrabban tartoznak abba a csoportba, amelyik inkább az intézményen belüli tanulásra helyezi a hangsúlyt, a 40 év feletti korosztály pedig sokkal aktívabb a szakmai továbbképzésekben, ezen belül a tapasztalatok átadásában is (lásd 3. táblázat).

3. táblázat: Az elmúlt 12 hónap szakmai továbbfejlődési lehetőségeiben való részvétel alapján kirajzolódó csoportok életkor szerint*

	30 ÉV ALATTI	30–39 ÉVES	40–49 ÉVES	50 ÉVES VAGY IDŐSEBB	ÁTLAGOSAN
Alacsonyabb aktivitás, leginkább intézményen belüli tanulás	41,0%	30,2%	23,5%	19,0%	24,7%
Leginkább szakirodalom-olvasás és kollégákkal való megbeszélés	27,6%	28,4%	21,0%	19,7%	22,7%
Aktív önképzés és továbbképzés, tapasztalatátadás „kifelé” is	19,3%	22,7%	33,5%	37,4%	31,3%
Aktív önképzés és továbbképzés mások támogatása nélkül	12,0%	18,8%	22,1%	24,0%	21,2%
Összesen	100%	100%	100%	100%	100%
<i>N</i>	648	1982	2807	3134	8571

* Valamennyi eltérés szignifikáns, $p < 0,001$

4. táblázat: Az elmúlt 12 hónap szakmai továbbfejlesztési lehetőségeiben való részvétel – az adott tevékenység típust jelölők aránya a különböző csoportokban

	SZAKVIZSGA LÉTE		PEDAGÓGIAI VÉGZETTSÉG		PEDAGÓGIAI KOMPETENCIÁK ÖNÉRTÉKELÉSE		ÁTLA-GOSAN
	NINCS	VAN	MAX. FŐISKOLAI	EGYETEM VAGY PHD	ÁTLAGOS VAGY GYENGE	MAGAS SZINTŰ	
Kollégákkal folytatott nem formális szakmai megbeszélések, beszélgetések	85,5%	88,9%	85,8%	87,8%	87,6%	85,7%	86,4%
Szakirodalom tanulmányozása	66,4%	78,5%	68,7%	71,2%	68,5%	72,4%	69,4%
Intézményen belüli szakmai csoportok tevékenységében való részvétel ¹	54,5%	64,5%	57,4%	55,8%	57,6%	58,9%	56,9%
Óralátogatás a saját intézményében más kollégánál tapasztalatszerzés céljából**	52,1%	54,0%	55,3%	45,7%	53,6%	51,7%	52,5%
Bemutató óra tartása***	36,3%	35,2%	34,4%	40,0%	33,6%	41,4%	36,1%
A nevelőtestület egészének szervezett továbbképzés, tréning ⁴	44,1%	47,8%	48,7%	36,0%	45,2%	45,6%	45,0%
Óralátogatás a saját intézményében más kollégánál tapasztalattadás, tanácsadás céljából	24,8%	39,5%	27,3%	31,2%	27,3%	32,3%	28,5%
Részvétel pedagógiai szakmai közösségek, műhelyek, hálózatok munkájában, amelyek célja a szakmai továbbfejlesztés elősegítése	28,3%	41,1%	33,0%	27,7%	30,6%	35,1%	31,4%
Pályakezdő pedagógus (gyakornok) mentorálása, segítése****	17,9%	29,6%	20,9%	20,6%	19,8%	24,3%	20,8%
Óralátogatás más nevelési-oktatási intézményekben tapasztalatszerzés céljából ¹	30,4%	33,6%	35,7%	20,1%	31,6%	32,1%	31,2%
Hazai nevelési/oktatási konferenciákon, szemináriumokon való részvétel	11,5%	24,4%	12,5%	19,9%	13,3%	18,1%	14,7%
Részvétel valamilyen képzéshez vezető programban/képzésben (pl.: pedagógus szakképzés)	7,3%	17,0%	7,9%	14,1%	8,8%	11,6%	9,7%
Egyénileg vagy munkatársakkal közösen végzett kutatás	8,6%	11,8%	8,5%	11,5%	7,1%	13,8%	9,4%
Óralátogatás más nevelési-oktatási intézményekben tapasztalattadás, tanácsadás céljából	6,8%	9,6%	8,7%	4,4%	6,8%	9,4%	7,5%
Olyan mentori/szaktanács-adói támogatásban való részvétel, amely az Ön munkájának segítségét célozza*****	4,4%	4,1%	4,3%	4,2%	3,9%	5,0%	4,3%
Nemzetközi nevelési/oktatási konferenciákon, szemináriumokon való részvétel	2,1%	3,3%	1,6%	4,2%	1,7%	3,8%	2,4%
<i>N</i>	6449	2122	6076	2495	5249	2727	8571

A feltett kérdés: „Az alább felsorolt tevékenységek közül melyekben vett részt Ön az elmúlt 12 hónapban?” Több válasz is megjelölhető volt. A jelöletlen esetek szignifikáns eltérések, $p < 0,05$.

*nem szignifikáns összefüggés az önértékelést tekintve; ** csak a pedagógiai végzettség esetében szignifikáns az eltérés;

nem szignifikáns a szakvizsgával rendelkezést tekintve; * nem szignifikáns a pedagógiai végzettséget tekintve;

***** csak az önértékelés esetében szignifikáns

Az életkoron túlmenően kiemelkedő szakmai aktivitás jellemzi azokat is, akik a tanításon kívül intézményvezetési (vezető vagy helyettes), vagy egyéb szakmai vezetői feladatokat is ellátnak (munkaközösség-vezető vagy mentor), s bár önmagában az iskolai végzettség kevésbé mutat szignifikáns eltéréseket a csoporthoz tartozásban, a szakvizsga megléte azonban sokkal inkább valószínűsíti azt, hogy valaki az aktívabb ön- és továbbképzéssel jellemezhető két csoportba tartozzon (lásd 4. táblázat). Az iskolai végzettség szerinti nem egyértelmű eltérések részben annak is köszönhetőek, hogy a pedagógusok közül a főiskolai végzettséget igénylő munkakörökben dolgozó óvodapedagógusok és főként a tanítók jó néhány olyan tevékenységtípus esetében aktívabbak, amelyek egyben másoknak való tapasztalatadást is jelentenek (látogatás más intézményekben, mentori tevékenység, bemutató óra tartása, tantestületi továbbképzések).

Már az előzőek alapján is kirajzolódik, hogy a pedagógusok több mint fele a kérdést megelőző 12 hónapban részt vett valamilyen szervezett továbbképzésen, egy konkrétan erre vonatkozó kérdésre válaszolva pedig 57,2%-uk jelezte ezt.³ Szignifikánsan magasabb arányt találtunk az általános iskolában dolgozók esetében (tanítók: 65,4%, általános iskolai tanárok: 62,8%), míg legkevésbé a középfokon tanítók jeleztek részvételt (44,8%), s ez még akkor is így van, ha közöttük a legalacsonyabb részvételt felmutató szakmai tanárok, szakoktatók csoportját nem vesszük figyelembe. Életkor szerint a legaktívabb csoportnak a 40–49 évesek tekinthetők (63,9%), a 30 év alattiak pedig a legkevésbé aktívak (45,6%), míg a másik két csoport aktivitása átlagosnak tekinthető. A kifejezetten kevés szakmai gyakorlattal rendelkezők – így közöttük a pályakezdő pedagógusok is – jellemzően abba a körbe tartoznak, akik többségükben nem vettek részt továbbképzéseken (mindössze 36%-uk jelzett részvételt). Ennek részben oka lehet, hogy esetükben a továbbképzéseknek még nincs akkora szükséglete, mert frissen kikerülve a felsőoktatásból elméleti tudásuk még naprakésznek tekinthető. Másrészt a korlátozottan rendelkezésre álló erőforrások miatt nyilvánvalóan az intézmények elsősorban azokat a dolgozóikat tudják továbbképzéseikben támogatni, akiknek vagy a továbbképzési kötelezettség miatt, vagy a szakmai kompetenciáik fejlesztése érdekében ez leginkább indokolt.

A továbbképzéseken való részvétel összességében ugyan többnyire ingyenes volt a pedagógusoknak, de 23%-uk részben hozzájárult a költségekhez, 8%-nyian pedig teljes egészében maguk fizették azokat. Ebben a tekintetben azonban nem találkozunk szignifikánsnak tekinthető életkori eltéréssel.

A legtöbben valamilyen szaktárgyi, módszertani továbbképzést jelöltek meg az általuk igénybe vettek között, mindkettőt minden második továbbképzésen résztvevő. Viszonylag nagy arányban vettek részt IKT-készségek fejlesztését célzó továbbképzéseken, valamint az agresszió- és konfliktuskezeléssel kapcsolatos képzéseken is. A 2013/14. tanév változásai közül a pedagógus-életpályamodell érthető módon fokozott mértékben felkeltette a pedagógusok érdeklődését, a valamilyen továbbképzésről beszámoló 23,7%-a, az összes megkérdezett 13,5%-a vett részt

3 Az adatok a 2013. őszi adatfelvételtől származnak. Sági Matild tanulmányában ennél néhány százalékkal magasabb érték szerepel, ami annak tudható be, hogy elemzésében annak a körnek a válaszait vizsgálta, akik mindkét adatfelvételben szerepeltek a válaszadók között, s feltételezhetően ők nem csupán a válaszadás terén, hanem a továbbképzésekben is az átlagosnál nagyobb aktivitással rendelkeznek.

5. ábra: Az elmúlt 12 hónap továbbképzéseiben való részvétel
– az összes pedagógusra vetítve



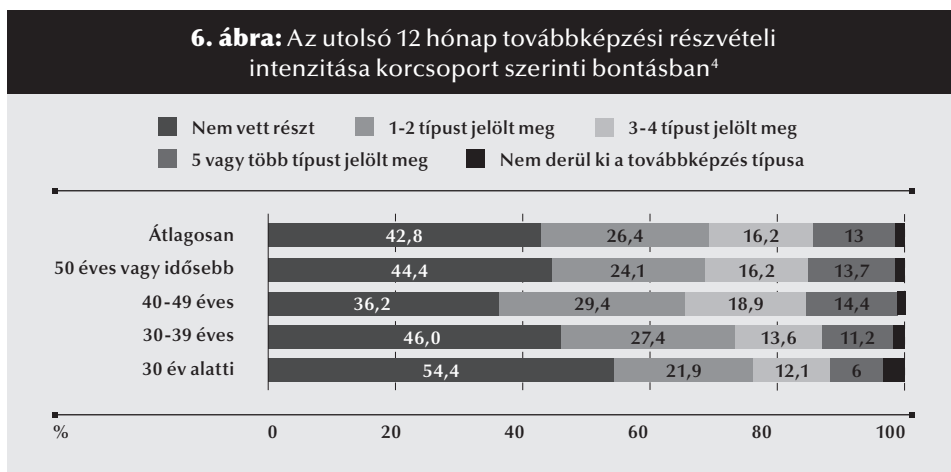
A feltett kérdés: „Rész vett-e Ön az elmúlt 12 hónapban a szakmai fejlődését elősegítő továbbképzésen az alábbiakban felsorolt területek valamelyikén?” Több válasz is megjelölhető volt.

ilyen témában képzésen. Ugyancsak a törvényi változásokhoz köthetőek a tantervvel, nevelési tervvel kapcsolatos képzések, amelyek látogatottsága azonban valamivel kisebbnek mutatkozott, hasonló arányban vettek részt rajtuk a pedagógusok, mint a tehetséggondozással, differenciálással, SNI-s tanulók fejlesztésével kapcsolatos továbbképzéseken (lásd 5. ábra).

Életkor szerint csak kisebb eltéréseket találunk a továbbképzési témák között, hiszen valamennyi életkori csoportban a szakmai és a módszertani képzések dominálnak, továbbá az agresszió- és konfliktuskezelés is minden korcsoportban a népszerűbb képzések közé tartozik. Életkorral összefüggő eltérést mutat az IKT-készségek

fejlesztése, amely a korral előre haladva egyre több pedagógust érintett, olyannyira, hogy míg a 40 év felettek körében ez volt a 4. legnépszerűbb továbbképzéstípus, addig a 30 év alattiaknál csupán a 7. Főként a 40 év felettek voltak azok is, akik a tehetség-gondozással, az életpályamoddelllel, illetve a tantervvel, nevelési viszonylatok kapcsolatban tájékozódtak a továbbképzéseken. Ezek a témák a fiatalokat is vonzották, de kisebb arányban. Magasabb a középkorúak vagy idősebbek körében azoknak az aránya is, akik szakértői, szaktanácsadó képzések résztvevői voltak. Amint azt azonban már korábban is megfigyelhettük, az életkor szerinti eltérések a képzési területet illetően valószínűleg legalább részben kontextuális hatás eredményei is, hiszen jól látszik, hogy e témák jobban felkeltették azok figyelmét, akik többféle feladattal, így például szakértői, szakmai vezetői feladatokkal is rendelkeznek, továbbképzési részvételük tehát valószínűleg nem önmagában az életkorral van összefüggésben, hanem a különböző területeken ellátott feladataikhoz is kapcsolódik.

Mínél többféle feladatot lát el valaki, annál többféle képzéstípusban volt érintett, ami – miután a feladatok a szakmai előrehaladással sűrűsödnek – természetesen az életkorral is összefüggést mutat. Van azonban egy visszahajló hatás, azaz az 50 év felettek körében a továbbképzési aktivitás már kismértékben csökkenő, ami két okra is visszavezethető. Elképzelhető, hogy körükben a szakmai fejlődés már kevésbé kap kitüntetett szerepet, illetve az ő továbbképzésük finanszírozásáról már inkább lemondanak az intézmények, vagy az is lehetséges, hogy nekik már olyan sok és annyira összetett feladatot kell ellátniuk, hogy a továbbképzések nehezebben illeszthetők bele a mindennapjaikba, s a téma szempontjából is szelektálniuk szükséges. Erre utal például, hogy bár a vezetői feladatokat ellátók összességében jóval gyakrabban vettek részt valamilyen továbbképzésen (65,5%-uk), a több továbbképzési típust is megjelölő aránya valamivel alacsonyabb körükben (lásd 6. ábra).



Szignifikáns eltérés, a khi-négyzet-próbához tartozó szignifikancia-érték 0,000.

⁴ Az adatok a 2013. őszi adatfelvételtől származnak. Sági Matild tanulmányában ennél néhány százalékkal magasabb érték szerepel, ami annak tudható be, hogy elemzésében annak a körnek a válaszait vizsgálta, akik mindkét adatfelvételtben szerepeltek a válaszadók között.

Az elmúlt 10 év továbbképzéseit is figyelembe véve azonban azt látjuk, hogy az 50 év feletti korosztály képzési szükségletei jelentős mértékben kielégültek a korábbiakban. Átlagosan 3,51 szaktárgyi továbbképzésről, 3,23 szakmódszertani/tantárgypedagógiai továbbképzésről és 2,39 speciális pedagógiai, pszichológiai tartalmú képzésről, valamint 2,22 általános pedagógiai, pszichológiai tartalmú képzésről számoltak be, s ezekkel a részvételi értékekkel a legjobban ellátott életkori csoportnak tekinthetők.

A SZAKMAI TOVÁBBKÉPZÉS IRÁNTI IGÉNYEK

A pedagógusok 2013 őszén az életpályamodellhez kapcsolódó követelmények teljesítésével kapcsolatban szerettek volna a leggyakrabban továbbképzést, ami nem véletlen, hiszen abban az időszakban a portfólió készítése és az előminősítési rendszer nagyfokú aktualitással bírt. A téma iránti érdeklődés életkor szerinti megoszlása is jól mutatja, hogy leginkább a közvetlenül érintett korosztály esetében volt nagy az igény erre a típusú továbbképzésre (a 30–39 éves korosztály 63%-a, a 40–49 éves korosztály 66%-a mutatott mérsékelt vagy nagy érdeklődést). Az igényeket tekintve is egyértelműen kirajzolódik az, hogy az 50 év felettiak számára a továbbképzéseknek összességében már kisebb a jelentősége, kevésbé érzik úgy, hogy azokra szükségük lenne. Az életpályamodellen kívül leginkább még az IKT-készségek és az idegennyelv-tudás fejlesztése iránt mutatkozik szükséglet körükben. A legfiatalabbak gyakrabban vélik úgy, hogy IKT-ismereteik megfelelőek, körükben szinte ez iránt mutatkozik a legkisebb igény, saját bevallásuk szerint a nyelvtudásukat tekintve azonban már körükben is vannak hiányosságok (lásd 7. ábra).

Ugyanezt a kérdéskört a legkevésbé (0–2 év) gyakorlattal rendelkezők körében is megvizsgálva azt találjuk, hogy a továbbképzési szükséglet körükben a gyakorlottabb pedagógusokhoz képest még kifejezettebb. Kivételt ezúttal is az idegennyelv-tudás és az IKT-készségek jelentenek, s az életpályamodell iránti érdeklődés is kisebb volt körükben. Szignifikánsan nagyobb továbbképzési szükségletet jeleztek azonban a szakmódszertani területen, az óratervezéssel, óravezetéssel, a tanulók differenciálásával és együttnevelésével (egyénre szabott fejlesztés, tehetséggondozás, különböző háttérű gyerekek együtt tanítása) kapcsolatban, továbbá a tanulói viselkedéssel kapcsolatos problémáik megoldásában (tanulói viselkedés „kézben tartása”, agresszió- és konfliktuskezelés).

A szakmai fejlődéshez szükséges továbbképzési igényeket faktorelemzéssel vizsgálva a változók tartalmának 59,4%-ának megőrzése mellett az igények 4 fő csoportja rajzolódik ki. Az elsőbe a tanítás-módszertani, tanulászervezéssel kapcsolatos igények kerültek, a másodikat a szaktárgyi és szakmódszertani képzések iránti igények túlsúlya jellemzi, a harmadikat a szakértői jellegű képzések iránti igények dominálják, míg a negyediket a kollégák közötti együttműködéseket támogatók. (Lásd *Melléklet 1. táblázat*)

A különböző igények más-más pedagóguscsoportokat jellemeznek nagyobb mértékben, s a 8. ábrán jól látható, hogy a fiatalok és a 0–2 év tapasztalattal rendelkező kollégák körében a tanulászervezési, tanítás-módszertani továbbképzések iránti igény jelentősebb, míg a középkorúak körében a szakértői, továbbá a szaktárgyi és

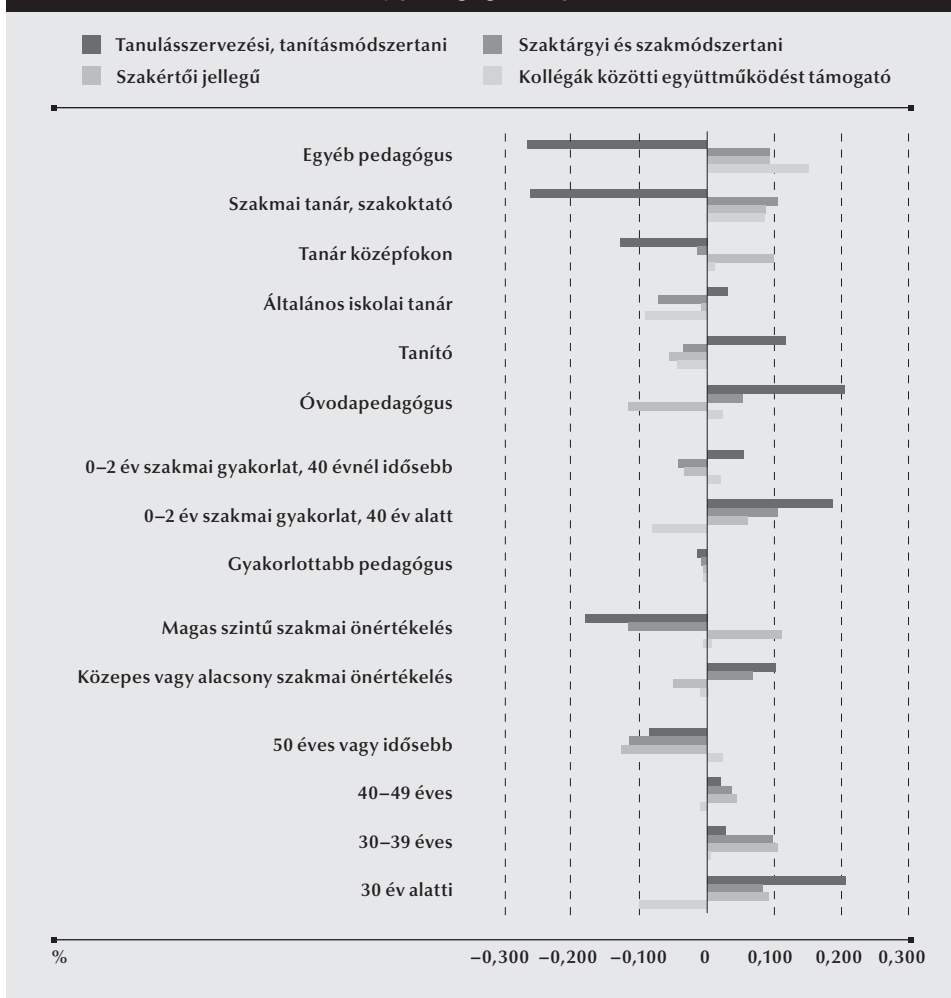
7. ábra: Az egyes továbbképzéstípusok iránti szükséglet korcsoportok szerint, a négyfokú skála átlagértékei



A feltett kérdés: „Az Ön szakmai fejlődéséhez milyen mértékben lenne szüksége továbbképzésre az alább felsorolt területeken?” Négyfokozatú skála: 1=egyáltalán nem lenne rá szükségem, 2=egy kicsit szükségem lenne rá, 3=mérsékeltlen lenne rá szükségem, 4=nagy szükségem lenne rá.

**az eltérés nem szignifikáns, a többi esetben $p < 0,001$

8. ábra: A továbbképzés iránti szükséglettípusok átlagos faktorértékei néhány pedagóguscsoportban



Szignifikáns eltérések, $p < 0,001$, *a számítógépes készségek (IKT) és a szakmai fejlődést támogató idegennyelv-tudás egyik faktorstruktúrába sem illeszkedett, ezért ezeket a változókat kizártuk a faktorelemzésből

szakmódszertani jellegű képzések iránt mutatkozik nagyobb szükséglet. Az 50 év felettieket pedig a kollégák együttműködését támogató képzések kivételével a másik három faktor alacsonyabb értékei jellemzik.

INTÉZMÉNYI SZAKMAI TÁMOGATÁS ÉS TÁMOGATÁSI IGÉNYEK

Végezetül azt vizsgáltuk meg, hogy a pedagógusok milyen támogatást kapnak intézményükben kollégáiktól, illetve a vezetés részéről, s milyen igényeik, elvárásaik vannak azzal kapcsolatban.

A megkérdezettek 3,4%-a jelezte, hogy rendszeresen, 19,5%-uk, hogy gyakran találkozik olyan szakmai, pedagógiai jellegű problémával, amelynek megoldásához segítséget igényelne. Gyakrabban válaszoltak így a fiatalabbak: a 30 év alattiak 29,7%-a tartozik e két csoport valamelyikébe, s ahogyan haladunk előre az életkorral, úgy csökken azoknak az aránya, akik rendszeresen vagy gyakran szembesülnek ilyen gondokkal, de még az 50 év felettiek közel ötöde is ide tartozik. Érdekes módon azonban nem a fiatal életkor és a tapasztalatlanság az egyetlen olyan háttértényező, ami valószínűsíti a nehezen megoldható problémák előfordulását, a vezetői vagy vezetőhelyettesi feladatokat ellátók is az átlagosnál jóval gyakrabban jelezték azt: 4,5%-uk rendszeresen, 29,2%-uk pedig gyakran igényelne munkájában szakmai támogatást.

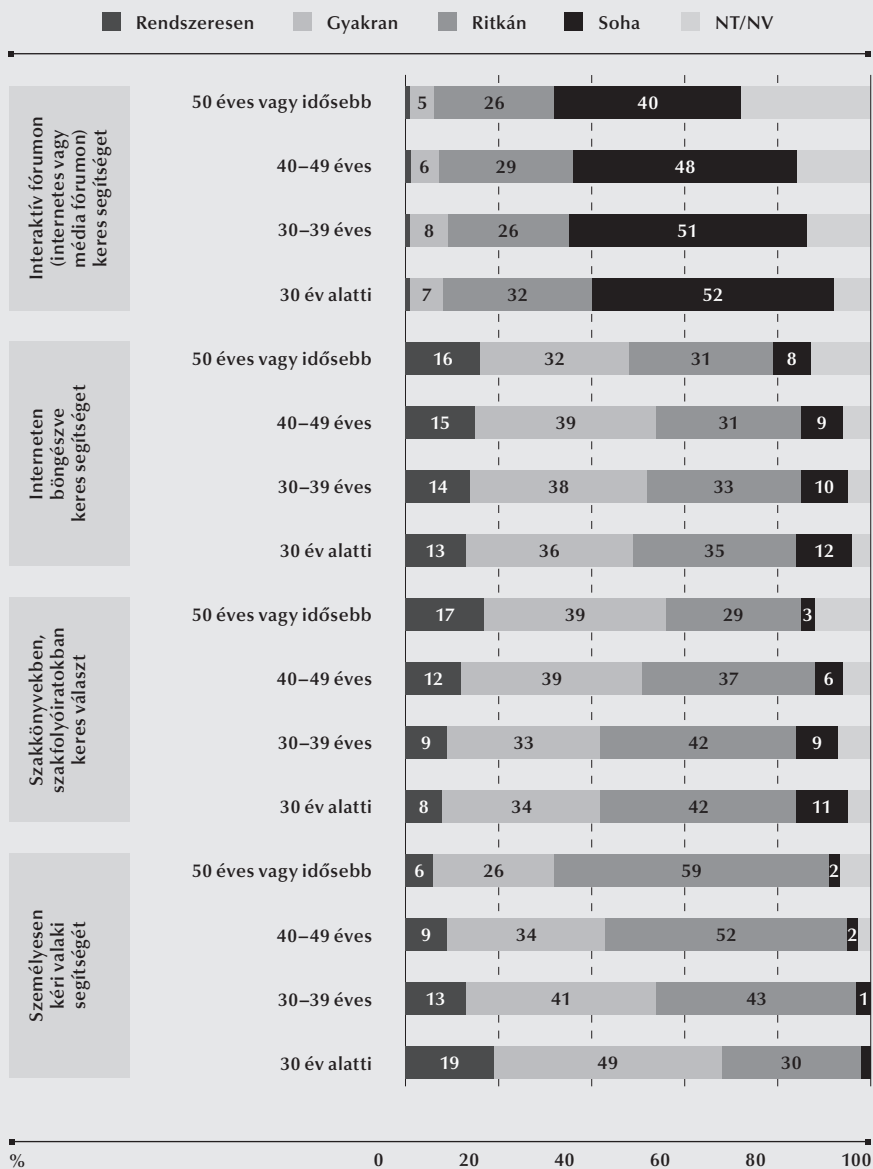
Az adatokból úgy tűnik, hogy a legtöbben saját maguk próbálnak megoldást találni a problémáikra, s viszonylag ritkán kérnek segítséget. Főleg a középkorúakra vagy az idősebbekre jellemző ez, több mint háromnegyedük inkább csak ritkán él külső segítséggel, a 30 év alattiaknak viszont több mint négytizede rendszeresen vagy gyakran kér segítséget.

A segítségkérés és a segítségkeresés formái közül a legfiatalabbak jóval gyakrabban élnek a személyes formákkal, mint a náluk idősebbek, valószínűleg azért, mert úgy vélik, hogy az ő életkorukban és az ő szakmai tapasztalatukkal ez még inkább tolerálható, illetve esetükben nagyobb valószínűséggel akad is olyan tapasztaltabb kolléga, akitől érdemes segítséget kérniük. A nagyon rövid idejű szakmai gyakorlattal rendelkezőkre (közülük is a fiatalabb csoportra) is inkább igaz ez, közülük a túlnyomó többség gyakran, vagy rendszeresen kér személyes segítséget, s a többiekhez képest sokkal ritkábban élnek internetes eszközökkel, s kevésbé választják a szakfolyóiratokat, szakkönyveket is, ami arra utal, hogy számukra a személyes tanácsadásnak, tapasztalatcserének van a legtöbb hozadéka (lásd 9. ábra). Ebben sokaknál minden bizonnyal a mentori támogatás keretében nyújtott segítségnek is szerepe lehet, de a mentori segítség és a kollégáktól való segítségkérés arányai közötti eltérés arra utal, hogy a pályakezdők sokkal szélesebb körből kapnak támogatást munkájukhoz.

A problémák megoldásában tehát a legtöbben számíthatnak kollégáikra, illetve – amint az egy másik kérdésre adott válaszokból is kitűnik – az intézményvezető és a szakmai segítők, speciális szakemberek igénybe vétele is jelentős (lásd 10. ábra). Ez utóbbihoz azonban hozzá kell tennünk, hogy sajnos ilyen szakember nem minden pedagógus számára elérhető, amint azt 12%-nyian kifejezetten jelezték is. Életkor szerint figyelemre méltó eltérés, hogy a 30 év alattiak még a többi pedagógushoz képest is jobban úgy érzik, számíthatnak kollégáik, vezetőik segítségére, úgy tűnik tehát, hogy a legtöbb fiatal kolléga számára az intézményen belüli segítségnyújtás rendelkezésre áll. Kevésbé számíthatnak viszont külső segítségre a fiatalabbak külső speciális szakemberek részéről, mindössze 23%-uk jelölte meg ezt a fajta segítséget. Az alacsony arány valószínűleg annak is köszönhető, hogy ők – rövidebb idejű szakmai tapasztalataik miatt – kevésbé ismerik ezeket a lehetőségeket. A 30 év alattiak körében a személyes ismerősök, barátok segítsége (64,6%) és a tanulók szüleitől érkező támogatás (48,3%) is nagyobb jelentőséggel bír, míg az 50 év felettiek körében ezek az arányok 49,3%, illetve 39,2%-osak.

A pedagógusok szakmai munkáját segítik azok az értékelések, amelyek a közvetlen környezetből – vezetőktől, kollégáktól – vagy külső szereplőktől érkeznek. Az elmúlt tanévet tekintve a legtöbb pedagógus kapott valamilyen visszajelzést, megerősítést

9. ábra: A szakmai/pedagógiai jellegű problémával szembekerülők segítségkérési módozatai



A feltett kérdés: „Amennyiben a munkája során szakmai/pedagógiai jellegű problémával találkozik, milyen gyakorisággal szokott élni az alább felsorolt támogatási formákkal?”
 A khi-négyzet-próbához tartozó szignifikanciaszintek: $p < 0,001$

10. ábra: A szakmai/pedagógiai jellegű problémák kapcsán kiktől számíthat segítségre, támogatásra

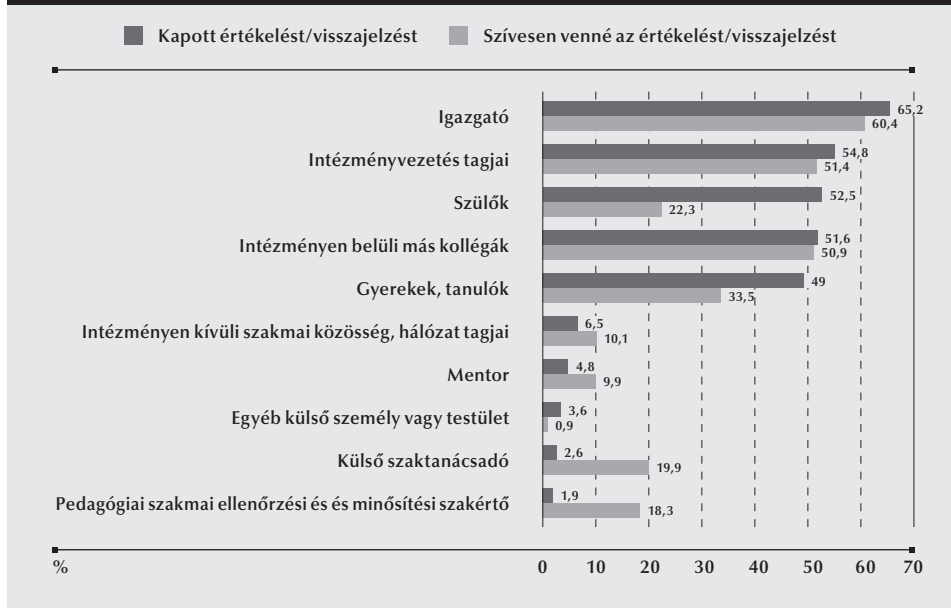


A feltett kérdés: „Amennyiben a munkája során szakmai/pedagógiai jellegű problémával találkozik, az alább felsorolt személyek, közösségek közül kiktől számíthat segítségre, támogatásra?”

munkájával kapcsolatban, többnyire az igazgató vagy az intézményvezetés, esetleg valamelyik kolléga részéről, de sok iskolában, óvodában gyakori a szülői illetve a tanulói visszajelzés, értékelés is. A külső szakmai értékelés kevesebbre volt jellemző, s azon belül is inkább a hosszabb ideje a pályán lévőkre. A mentori értékelés, visszajelzés a 40 év alatti pályakezdők 44%-át érintette, ami azt jelenti, hogy ugyanannak a csoportnak a tagjai közül többen kaptak visszajelzést mentoruktól a munkájukról, mint ahányan szakmai fejlődésük egyes elemeit tekintve beszámoltak a mentori segítségnyújtásról. Ha elfogadjuk, hogy a mentori értékelésnek, visszajelzésnek támogató hatása van, akkor tehát valamivel többen vannak a mentori támogatásban részesülők, összesen a 0–2 év szakmai gyakorlattal rendelkező fiatalok 46%-a számolt be bármelyikről. Ezt összevetve az igényekkel azonban még mindig úgy tűnik, hogy kevesebben kapnak visszajelzést, mint ahányan azt igényelnék, hiszen a pályakezdő fiatalok 50,5%-a jelölte az első három hely valamelyikén a mentort azok között a szereplők között, akinek az értékelését, visszajelzését szívesen venné figyelembe szakmai munkájának javítása érdekében. Ezzel körükben a mentor a harmadik legfontosabb szereplő az igazgató (57,4%), valamint az intézményvezetés más tagjai (52,8%) után.

A korcsoportok szerinti eltérések az értékelést végző személyét tekintve azonban ennél jóval kisebbek, így még a 30 év alatti korosztályon belül is a legmagasabb arányban az igazgató, az intézményvezetés más tagjai, továbbá a nem vezető beosztású kollégák találhatók, s csak ezt követi a mentor, majd a gyerekek, tanulók visszajelzése. A külső szakértők, szaktanácsadók elfogadottsága a fiatal korosztály körében a legalacsonyabb, e külső szereplőket leginkább a 40–49 évesek jelölték meg az első három hely valamelyikén, de mindössze 23–23% arányban.

11. ábra: A munkára adott értékelés/visszajelzés kiktől érkezett és az ideálisnak tartott értékelés/visszajelzés legfontosabb 3 szereplője*



A feltett kérdések: „Az alábbi személyek közül kik értékelték az Ön munkáját, és/vagy kiktől kapott a munkájára vonatkozó visszajelzéseket az elmúlt tanév során?” és „Ideális esetben Ön melyik három személy visszajelzését/értékelését venné figyelembe a szakmai előrehaladása, a szakmai munkájának javítása érdekében?”

*az összevetés csak korlátozottan lehetséges, mert az ideálisnak tartott visszajelzés esetében csupán 3 válaszlehetőség volt jelölhető

ÖSSZEZÉS

Tanulmányunkban azt vizsgáltuk meg, hogy milyen életkori sajátosságok lelhetők fel a pedagógusok szakmai fejlődésében, szakmai kompetenciáinak alakulásában, ezen belül kiemelten a továbbképzési igények és a megvalósult továbbképzések terén. Azt találtuk, hogy az, hogy a szakmai fejlődés milyen stádiumában található a pedagógusok, alapvetően befolyásolja az igényeiket és a lehetőségeiket. Ebben a tekintetben tehát nem pusztán életkor szerinti eltérésekről beszélhetünk, hanem olyan eltérésekről, amelyeket az életkor, a gyakorló pedagógusként eltöltött idő és a tanítási/nevelési feladatokon kívüli szakmai tevékenységek elvégzése során szerzett tapasztalatok egyaránt befolyásolnak. A továbbképzési részvétel egy fordított U-alakú görbével írható le leginkább, aminek oka, hogy a kérdezést megelőző időszakban a fiatalabbak még kevésbé, az 50 év felettiek pedig már kevésbé voltak célcsoportjai a továbbképzéseknek. Míg azonban a fiatalok körében a szükségletek magasabbnak tűnnek, mint a rendelkezésre álló lehetőségek, az 50 év feletti korosztály esetében az igények és a lehetőségek összhangban lévőnek látszanak. Ennek többek között az is oka, hogy ez a korosztály a megelőző években nagyon sok képzési és továbbképzési programon vett részt.

A fiatalok és különösen a pályakezdők esetében az intézményen belüli tanuláshoz nagyon fontos szerepe van, s úgy tűnik, hogy ebben a vonatkozásban a legtöbb pályakezdő megkapja a szükséges segítséget kollégáitól, még ha nem is feltétlenül a mentorától. Ugyanakkor mutatkoznak körükben olyan képzési szükségletek, amelyeket a pedagógusképzés kevésbé tudott kielégíteni, illetve amelyek a szakmai gyakorlat-szerzés során váltak igazán fontosakká. Ilyennek tekinthetők a tanulók differenciálással és együttnevelésével kapcsolatos szükségletek, továbbá a tanulói viselkedéssel kapcsolatos problémáik megoldásában való támogatás igénye.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Barber, M – Mourshed, M. (2007): Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében? McKinsey&Co. [http://www.onfejlesztoiskolak.hu/2008/mckinsey_magyar.pdf] Utolsó letöltés: 2015. január 10.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2013): Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. 2013 Edition. Eurydice Report. Luxembourg, Publications Office of the European Union. [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151EN.pdf] Utolsó letöltés: 2015. január 10.
- Falus Iván (2004): A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*. 3. sz., 359–374.
- Falus Iván (szerk.) (2011): *Tanári pályaalakalmasság – kompetenciák – sztemderdek. Nemzetközi áttekintés*. Eger. EKF [http://www.epednet.ektf.hu/eredmenyek/tanari_palyaalakalmassag_kompetenciak_sztemderdek.pdf] Utolsó letöltés: 2015. március 9.
- Holloway, John H. (2001): The Benefits of Mentoring, *Educational Leadership*. Vol. 58(8), 85–86.
- Mourshed, M. – Chijioko C. – Barber, M. (2010): How the World’s Most Improved School Systems Keep Getting Better. McKinsey&Co. [http://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/dotcom/client_service/social%20sector/pdfs/how-the-worlds-most-improved-school-systems-keep-getting-better_download-version_final.pdf] Utolsó letöltés: 2015. január 10.
- Nagy Mária (2004): Pályakezdés, mint a pedagógusképzés középső fázisa. *Educatio*. 3. sz., 375–390.
- OECD (2005): Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. [http://www.nefmi.gov.hu/letolt/nemzet/oecd_publication_teachers_matter_english_061116.pdf] Utolsó letöltés: 2015. január 10.
- Sági Matild (2011): A pedagógusok szakmai továbbfejlődésének hazai gyakorlata nemzetközi tükröben. In: Sági M. (szerk.): *Erők és eredők*. Budapest. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 47–85.
- Stéger Csilla (2010): A pályakezdő tanárok bevezető támogatási rendszerével kapcsolatos uniós törekvésekről. *Pedagógusképzés*. 1. sz. 37–56. [http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/wp-content/uploads/2011/02/Pedagoguskepzes_2010_1szam.pdf] Utolsó letöltés: 2015. január 10.
- Szivák Judit (1999): A kezdő pedagógus. *Iskolakultúra*. 4. sz., 1–13.

TALIS (2009): Pedagógusok az oktatás kulcsszereplői. Összefoglaló jelentés az OECD nemzetközi tanárkutató (TALIS) első eredményeiről. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet

[http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/talis_090618.pdf]

Utolsó letöltés: 2015. január 19.

Veenman, S (1984): Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, Vol. 54 no. 2, 143–178.

MELLÉKLET

1. táblázat: A továbbképzési szükségletek rotált faktormátrixa*

	TANÍTÁS- MÓDSZERTANI, TANULÁS- SZERVEZÉSI	SZAKTÁRGYI ÉS SZAK- MÓDSZER- TANI	SZAKÉRTŐI JELLEGŰ	KOLLÉGÁK KÖZÖTTI EGYÜTTMŰKÖDÉST TÁMOGATÓ
Különböző szociális háttérrel rendelkező gyerekek/tanulók együtt nevelése/oktatása	0,719	0,175	0,115	0,205
Az egyénre szabott fejlesztés	0,679	0,296	0,099	0,123
Agresszió- és konfliktuskezelés	0,671	0,180	0,070	0,152
Különleges bánásmódot igénylő (SNI) gyerekek/tanulók nevelése-oktatása	0,660	0,189	0,093	0,067
A foglalkozások/tanórák vezetése és a tanulói viselkedés közben tartása	0,644	0,235	0,058	0,184
A kiemelkedően tehetséges gyerekek /tanulók felismerése, fejlesztése	0,633	0,280	0,131	0,201
Multikulturális környezetben való nevelés-oktatás	0,624	0,197	0,153	0,221
Foglalkozások/tanítási órák tervezése	0,587	0,327	0,120	0,293
Gyerekek/tanulók fejlődésének értékelése	0,507	0,445	0,123	0,215
A pedagógus-életpályamodell követelmény- rendszeréhez csatlakozó pedagógus továbbképzések (pl.: portfóliókészítés)	0,302	0,297	0,271	0,055
(Szak)módszertani és pedagógiai kompetenciák	0,331	0,758	0,109	0,102
A saját szakterületemhez, szaktárgyamhoz kapcsolódó ismeretek	0,233	0,678	0,107	0,165
Tantervvel/nevelési tervvel kapcsolatos ismeretek, és követelménystandardok	0,339	0,528	0,168	0,192
Szaktanácsadói képzés	0,127	0,143	0,916	0,129
Pedagógiai szakmai ellenőrzési és minősítési szakértő képzés	0,127	0,131	0,892	0,139
Kollégák együttműködése	0,275	0,174	0,158	0,819
Kollégák egymástól való tanulása	0,305	0,207	0,147	0,797

Módszer: Maximum Likelihood. Varimax rotálás alkalmazásával. KMO értéke: 0,908, Bartlett-teszt szignifikancia: 0,000.
*a számítógépes készségek (IKT) és a szakmai fejlődést támogató idegennyelv-tudás egyik faktorstruktúrába sem illeszkedett

SZÉLL KRISZTIÁN: ISKOLAI LÉGKÖRDIMENZIÓK – AZ IGAZGATÓK ÉS A PEDAGÓGUSOK PERCEPCIÓI

Az iskolai léggör tanulókra és tanulási folyamatokra gyakorolt hatásairól már a 20. század elejéről is található írásos dokumentum, azonban az iskolai klíma vizsgálata csak az utóbbi három-négy évtizedben került a kutatók érdeklődési körébe (Cohen et al., 2009). Ugyanakkor mind a mai napig megválaszolatlan kérdés, hogy pontosan mit is értünk az iskola klímája alatt. Erre a feladatra jelen tanulmány sem vállalkozik, a konkrét definiálás a jelenség komplexitásából adódóan szinte lehetetlen vállalkozás is lenne, viszont számos elméleti és empirikus kutatási eredmény nyújt segítséget a jelenség megragadásához, konceptualizálásához.

Már az is sokat sejtető, hogy a klíma (léggör, atmoszféra) kifejezés a meteorológiából került át a szervezet- és iskolakutatásokba, vagyis a szó jelentésének feltárásakor az oktatás- és neveléskutatásban is mindenképpen szerepet kapnak a különféle környezeti tényezők, valamint az iskola és az iskola szereplői közötti kölcsönhatások (Szabó, 2000; Tímár, 1994). A szervezetkutatásokban a szervezeti klíma fogalma bő fél évszázada terjedt el (Kozma, 1985), mellyel párhuzamosan az iskola szervezetszociológiai megközelítése, azaz az iskola, mint szervezet vizsgálata is megjelent az oktatás területén (Csepeli–Hegedűs–Kozma, 1976). Mindezek eredményeként egyre több kutató kezdett érdeklődni a szervezeti klímakoncepciók, valamint az iskola életét, teljesítményét meghatározó szervezeti tényezők iránt.

A szervezetszociológiai megközelítés egyik alapvető kiindulópontja, hogy minden egyes szervezetnek (iskolának) sajátos léggöre, arculata van, amely alapvetően hat a szervezet munkájára, a szervezetben zajló folyamatokra és azok eredményességére, hatékonyságára. Ez a hatás sok esetben a szervezet tagjainak a szervezetre vonatkozó reflexióiban ragadható meg. Ebből a szempontból az iskola szervezeti klímája nem más, mint a szervezeti környezet olyan tartós és összetett jellemzője, amely sajátos arculatot, belső hangulatot ad, melynek vizsgálata a szervezeti környezet komplex fogalmára épül (Kozma, 1985; 2004; Csapó–Csécsei, é. n.). Ezt a belső léggört az iskolába belépők észlelik, érzékelik, reflektálnak rá a mindennapi tevékenységük során (Halász, 1980), vagyis az iskolai klíma szubjektív jellegét az iskola tagjai alakítják ki (Kozma, 1985). Nem véletlen, hogy a kutatások többségében az iskolai klíma olyan interperszonális kategóriaként jelenik meg, amely az iskolai szereplők attitűdjeiben, viselkedésében, elégedettségében érhető tetten, és elsősorban a hétköznapi folyamatokhoz és történésekhez kapcsolódik (Csapó–Csécsei, é. n.). Vagyis a legtöbb klímakutatás a körülmények általános észlelése, a jelenségek szubjektív értékelése felől közelítve próbálja megragadni a jelenséget.

A szervezetszociológia előtérbe kerülésével egyre nagyobb hangsúlyt kapott a szervezeti klíma vizsgálata, amely koncepcionális megközelítést először Halpin és Croft (1963) alkalmazta iskolákra. A kutatók alapfeltevése az volt, hogy a klíma kvázi olyan az iskolának, mint a személyiség az egyénnek. Ennek megfelelően az iskolai léggör az oktatási szereplők által közösen észlelt szociálpszichológiai környezeten, az iskolavezetők és a tanárok kapcsolatrendszerén keresztül ragadható meg. Erre a pszichológiai alapú megközelítésre a későbbiekben számos hazai kutató épített (lásd Baló, 2005; Halász, 1980; Szabó, 2000).

Az iskolai légkörvizsgálatok tehát alapvetően a szervezetkutatásból nőttek ki, és nagymértékben építettek a csoportlélektani, szociálpszichológiai módszerekre, eredményekre is. Összességében az iskolai légkör egy olyan általános tulajdonságnak tekinthető, melynek érzékelhető hatása van az iskola hétköznapi életére. A pontos és egységes fogalmi meghatározás azonban – bármelyik elméleti, fogalomértelmezési kiindulópontból szemléljük is a komplex tanulási-tanítási környezet, mint jelenségegyüttes értelmezését – nehézségekbe ütközik (Bacskai, 2007; 2013; Balázs, 2014; Szabó, 2000; Tímár, 1994).

Mivel az iskolai klíma – akárcsak a személyiség – rendkívül komplex jelenség, vizsgálata sem képzelhető el a maga teljességében. Ebből következően az iskola világát sokszor látens módon befolyásoló komplex hatáseggyüttes megragadására a klíma különböző dimenziói, strukturális tényezői kerülnek az iskolai légkörkutatások célkeresztjébe (Bacskai, 2007; 2013; Balázs, 2014; Szabó, 2000; Tímár, 1994). A szakirodalmi összefoglalók alapján több lényeges klímadimenzió is körvonalazható (Arter, 1987; Cohen et al., 2009; Santiago, 2002; Thapa et al., 2013):

- az iskola fizikai és érzelmi biztonsága;
- az iskolán belüli interperszonális kapcsolatrendszer;
- az iskolán kívüli szereplőkkel, más iskolákkal kialakított partnerkapcsolatok;
- a tanítás és tanulás pedagógiai környezete, a pedagógiai gyakorlatok és lehetőségek minősége;
- a cél-, norma- és értékrendszer;
- a pedagógiai munka különböző értékelési szempontjai;
- az együttműködések formái, jellemzői, a szakmai ismeretek és tartalmak egymással történő megosztásának módozatai;
- az iskolafejlesztés komplex folyamata;
- az iskolák strukturális és tárgyi környezete.

Az iskolai klímakutatások fogalmi rendszere és kutatási megközelítése tehát rendkívül szerteágazó attól függően, hogy adott elemzés milyen kérdésselvetés mentén és mely tudományág felől közelít a témához, mely klímaértelmezést tekinti kiindulópontnak, mely szereplők (tanulók, tanárok, igazgatók) percepcióján keresztül vizsgálódik, illetve a klíma mely dimenzióit próbálja megragadni. Jelen tanulmány az iskolai klímát az iskola egy olyan meghatározó karakterének tekinti, amely a konstruktív személyközi kapcsolatok, az eredményes együttműködések, a színvonalas szakmai munka és a közös normák, értékek szem előtt tartása révén biztosítja az iskolai élet minőségét, valamint a kellemes közérzetet. Vagyis az iskolai klíma tág, többdimenziós értelmezéséből indul ki.

Korábbi kutatások azt mutatják, hogy sok esetben markáns különbségek tapasztalhatóak a pedagógusok és az iskolavezetők véleményei között (Baráth, 1998; Szabó-Marián, é. n.). Álláspontunk szerint az iskolavezetés személyes kvalitásai, attitűdjei alapvetően meghatározzák az iskola életét, céljait és mozgásterét, így a tantestület és az igazgató által érzékelt iskolai klíma közötti jelentős különbségek negatívan befolyásolhatják az iskolában folyó pedagógiai munka minőségét, a minőséget meghatározó tényezők megítélését. A közös percepciók feltárását azért is tartjuk fontosnak, mivel a véleménykülönbségek, nézeteltérések az iskola mindennapi életére és hosszú távú

stratégiáira is erős hatást gyakorolhatnak. Ebből kiindulva a tanulmány a pedagógusok és az igazgatók percepcióinak összevetésére fókuszál.

A tanulmány egyik fő célja, hogy egy, 2014. év végén lezajlott online kérdőíves adatfelvétel eredményei alapján feltárt klímátényezők segítségével olyan iskolacsoportokat alakítson ki, amelyek együttesen tükrözik a pedagógusok és az igazgatók iskolai klímára vonatkozó észleléseit. A tanulmány feltárja a tantestületek és az igazgatók által észlelt iskolai klíma különbségei alapján kialakított iskolacsoportok legfontosabb jellemzőit, az iskolacsoportok tantestületeinek szakmai felkészültségét, a felmerülő szakmai és képzési igényeket, valamint az egyes iskolacsoportokba tartozó pedagógusok és igazgatók pedagóguspályára vonatkozó legfontosabb reflexióit. Ebben az értelemben tanulmányunk leíró és feltáró jellegű, az iskolai klíma dimenzióinak megragadására és jellemzésére törekszik, ugyanakkor nem tekinti feladatának az egyéni és a komplex szervezeti kontextusokat felölölő, szinte kibogozhatatlan, körkörös oksági viszonyok vizsgálatát.

KUTATÁSI ÉS ELEMZÉSI KERETEK

Az elemzés a TÁMOP „XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) II. szakasz” kiemelt projekt (TÁMOP-3.1.1-11/1-2012-0001) keretei között folyó, a pedagógiai munka minőségét befolyásoló tényezőket vizsgáló online kérdőíves panelkutatás 2014. évi (második hullámának) eredményeire épül. A kérdőíves kutatás alapvető célja volt, hogy megfelelő mélységű és minőségű információt biztosítson a pedagógiai munka minőségének javításához, valamint, hogy feltárja és nyomon kövesse a neveléssel és oktatással kapcsolatos általános beállítódásokat, gyakorlatokat, és a pedagógiai szakmai szolgáltatásokkal kapcsolatos elvárásokat és igényeket. Ennek megfelelően az online kérdőíves adatfelvétel járási alapú (50 járás), régió, megye és lakónépeség alapján rétegzett valószínűségi mintán gyűjtötte össze a pedagógusok és az intézményvezetők jellemzőit, pedagógusmunkával és képzési igényekkel kapcsolatos véleményeit az óvodától a középiskoláig valamennyi oktatási szinten. A panelvizsgálat második adatfelvételének lebonyolítására 2014. szeptember-október hónapban került sor, melynek során 1 031 intézményvezetőt, és 6 481 pedagógust sikerült elérni.¹

Jelen tanulmány csakis az általános iskolákra, azon belül is az általános iskolai székhelyintézményekre² fókuszál, kihagyva az elemzésből az általános iskolai képzési szinten jelenlévő 6, illetve 8 évfolyamos gimnáziumokat. A székhelyintézmény alapú vizsgálatot az indokolta, hogy az intézményvezetői online kérdőíveket kizárólag székhelyintézmények vezetői töltötték ki, azonban a magyar iskolarendszerben az elmúlt évtizedekben végbement iskola-összevonások miatt számos olyan intézmény jött létre, amely egy székhellyel, de több, gyakran egymástól távol eső, önálló címmel, sok esetben különböző személyi és infrastrukturális ellátottsággal rendelkező telep-

1 Az adatfelvétel és az adatbázis részletesebb leírása a függelékben található.

2 A köznevelési törvény szerint székhelyintézménynek minősül „az alapító okiratban, szakmai alapidokumentumban meghatározott, a köznevelési intézmény alapfeladatának ellátását szolgáló feladatellátási hely, ahol képviseleti jogának gyakorlására jogosult vezetőjének munkahelye található” (Nkt, 4. § 27. pont).

helyel rendelkezik. Elemzésünk tehát kizárólag a székhelyintézmények igazgatóira és pedagógusaira koncentrál, a székhelyintézményt is egy telephelynek, kvázi önálló iskolának tekinti.

A kérdőíves kutatás egyik lényeges szempontja volt az igazgatói és a pedagógusi vélemények együttes vizsgálata, így már a kutatás tervezésekor arra törekedtünk, hogy több kérdéskör mentén is lehetőségünk legyen az összevetésre. Az intézményvezetői és a pedagógus-kérdőívben ezért több esetben is közös kérdések irányultak a pedagógusmunka különböző tényezőivel kapcsolatos vélemények feltárására. Ahhoz, hogy az egyes iskolák igazgatóiról és pedagógusairól együttesen rendelkezünk információkkal, a kérdőíves adatfelvétel intézményvezetői és pedagógus-adatbázisát összekapcsoltuk. A kapcsolt adatbázis tehát lehetőséget biztosít arra, hogy összevegyük az iskolai légkör tényezőire, és a klímával összefüggő további tényezőkre vonatkozó igazgatói és együttes tantestületi véleményeket.

Az iskolai légkör méréséhez felhasznált változók mentén kialakított klímamutató alapján az egyes iskolák csoportokba rendezhetők a szerint, hogy az igazgatók és a tantestület pedagógusai miként érzékelik az iskolák belső világát (lásd következő fejezetben). Jelen tanulmány terjedelmi és egyéb módszertani okok miatt nem számol a légkör kedvező, illetve kedvezőtlen megítélésének dimenziójával, továbbá elsősorban az igazgatói és a pedagógus-kérdőívben megjelenő közös kérdésekre fókuszál. Azonban így is több szempontból válnak elemezhetővé a pedagógusmunka különböző tényezőivel kapcsolatos vélemények, vagyis az iskolai klíma egyes dimenziói kapcsán vizsgálhatók (1) az iskolacsoportok pedagógusai, (2) az iskolacsoportok igazgatói, valamint (3) az egyes iskolacsoportok igazgatói és pedagógusai közötti véleménykülönbségek.³

AZ ISKOLAI LÉGKÖR SZERINTI ISKOLACSOPORTOK KIALAKÍTÁSA

Az iskolai légkör szerinti csoportokat egy olyan összesített klímamutató (index) segítségével alakítottuk ki, amely több, a tanulmány bevezetőjében ismertetett kutatások alapján legfontosabbnak ítélt dimenzió mentén mutatja az iskolában uralkodó légkörre vonatkozó igazgatói, illetve pedagógusvéleményeket. Ennek megfelelően az iskolai klíma mérése során hangsúlyos elemként jelenik meg az iskolai szereplők (diákok, szülők, tanárok, igazgató) közötti kapcsolatok és együttműködések minősége, a közös értékrend és a kölcsönös szakmai támogatás megléte, az iskola pedagógiai gyakorlata, pedagógiai hozzáállása, a döntéshozatal demokratizmusa, valamint az iskolában uralkodó általános közérzet (lásd *1. táblázat*).

A klímaindexet az *1. táblázatban* felsorolt, négyfokú skálán (0 = egyáltalán nem jellemző, 3 = teljes mértékben jellemző) mért változók egyszerű összegzésével hoztuk létre úgy, hogy csak azoknál szerepel ilyen mutató, akik mind a 20 kérdésre válaszoltak – a többi válaszolót kizártuk az elemzésből. Így a klímamutató egy 0-tól 60-ig terjedő skálán méri a légkör megítélését, ahol a magas értékek jelzik az iskolai klíma kedvezőbb

³ Az igazgatók és a pedagógusok iskolacsoportokon belüli véleménykülönbségeinek vizsgálata értelemszerűen csak közös kérdések megléte esetén lehetséges.

1. táblázat: Az iskolai klímamutatóhoz felhasznált változók

I. KAPCSOLATOK ÉS EGYÜTTMŰKÖDÉSEK

1. Ebben az intézményben általában jó a kapcsolat a pedagógusok és a gyerekek/diákok között.
2. Ebben az intézményben a pedagógusok partnerként tekintenek a szülőkre.
3. A szülők a legtöbb esetben kikérik a pedagógusok gyermekükkel kapcsolatos szakmai és pedagógiai véleményét
4. A mi intézményünkben a szülő-pedagógus megbeszélés hatékony megoldás a felmerülő problémák kezelésére.
5. Az intézmény és a helyi közösség között magas szintű az együttműködés.

II. KÖZÖS ÉRTÉKREND, KÖLCSÖNÖS SZAKMAI TÁMOGATÁS

6. Az intézmény munkatársai közös értékrenddel rendelkeznek a nevelésre-tanításra vonatkozóan.
7. Az intézmény légkörét egymás kölcsönös támogatása jellemzi.
8. Az intézményünkben a pedagógusok rendszeresen megbeszélik a neveléssel-tanítással kapcsolatos problémáikat, nehézségeiket.
9. Az intézményünkben a pedagógusok szakmai kérdésekben számíthatnak az intézményvezető tanácsára, támogatására.

III. PEDAGÓGIAI GYAKORLAT

10. Ebben az intézményben magas színvonalú nevelő-oktató munka folyik.
11. Az intézményben figyelembe vesszük az egyéni képességeket a gyerekek/diákok terhelésekor.
12. A pedagógusok törődnek azzal, ha a gyerekek/tanulók nem úgy teljesítenek, ahogy tudnának.
13. Ebben az intézményben jó a gyerekek/diákok hozzáállása a tanuláshoz.
14. Ebben az intézményben jól kezeljük a fegyelmezési problémákat.
15. Az intézmény megfelelő lehetőségeket biztosít a gyerekek számára a tanuláson kívüli területeken is (pl.: sport, zene).

IV. DÖNTÉSHOZATAL DEMOKRATIZMUSA

16. Ebben az intézményben lehetőség van arra, hogy a diákok részt vegyenek az őket érintő döntésekben.
17. Ebben az intézményben lehetőség van arra, hogy a pedagógusok részt vegyenek az őket érintő döntésekben.

V. ÁLTALÁNOS KÖZÉRZET

18. Az intézmény legtöbb pedagógusa fontosnak tartja, hogy a gyerekek/diákok jól érezzék magukat az intézményben.
19. A pedagógusok szívesen dolgoznak az intézményünkben.
20. A gyerekek/diákok szívesen járnak az intézményünkbe.

megítélését.⁴ Mint látható, az általunk kialakított klímamutató – többek között módszertani nehézségek miatt – nem foglal magában minden lényeges dimenziót, mint például az iskola fizikai és érzelmi biztonságát sem, ugyanakkor tanulmányunkban, ahol lehet, kitérünk ezekre a dimenziókra, ezzel is rámutatva az egyes klímadimenziók közötti kapcsolat szorosságára.

4 Az indexkialakítás megbízhatóságát tesztelő, az index 20 itemére vonatkozó Cronbach-alfa értéke 0,931.

Mivel adott iskolában mind az intézményvezetőre, mind a tantestület pedagógusaira vonatkozóan rendelkezünk információkkal, így adott a lehetőség arra, hogy összevegyük az iskolai légkörre vonatkozó igazgatói és pedagógusi véleményeket. A vizsgálandó iskolacsoportok kialakításának alapját tehát az adott iskola légkörének igazgató és tantestület általi együttes megítélése adja.⁵ Az adott iskolán belüli összetételhez azonban néhány kritériumot meg kellett határoznunk, hiszen voltak olyan iskolák, ahol csak egy pedagógus válaszolt a pedagógus-kérdőív kérdéseire, míg más iskolákban akár az egész tantestület. Ezért az elemzésbe csak azokat az iskolákat vontuk bele, ahol az alábbi két feltétel egyszerre teljesült: (1) a tantestület legalább 5 pedagógusa, és (2) a tantestület pedagógusainak legalább 25 százaléka kitöltötte a pedagógus-kérdőívet. Mindezen kritériumok figyelembevételével összesen 124 általános iskolára vonatkozóan rendelkezünk klímamutatóval, ami azt is jelenti, hogy az általunk elemzett minta 124 igazgató és 1 635 pedagógus válaszait tartalmazza. Annak érdekében, hogy az elemzett 124 iskola településtípus és régió szerint jól illeszkedjen az összes általános iskola eloszlásához, az igazgatók és a pedagógusok válaszait tartalmazó kapcsolt mintát mátrix súlyozással korrigáltuk.⁶

A klímacsoportok kialakításához először iskolánként átlagoltuk az adott iskolák pedagógusainak egyénenkénti klímaindexét, majd az iskolánkénti szórások alapján meghatároztuk azt a konfidenciaintervallumot, amely 95%-os valószínűséggel tartalmazza az adott iskola pedagógusainak légkörre vonatkozó mutatóinak értékét.⁷ Ezt követően megvizsgáltuk az adott iskola igazgatójának és tantestületének – vagyis az iskola válaszoló pedagógusainak – átlagos klímaindexe közötti különbséget oly módon, hogy az igazgató légkörmutatóját tartalmazza-e a tantestületre számolt konfidenciaintervallum, avagy alatta, illetve felette helyezkedik-e el. Akkor tekintettük szignifikánsan különbözőnek az igazgatói és a tantestületi véleményeket, ha a tantestületre számolt konfidenciaintervallum nem tartalmazta az igazgató klímamutatójának az értékét. Ennek megfelelően három iskolacsoport került kialakításra:

- 1) *iskolacsoport*: A tantestület iskolai légkörre vonatkozó átlagos klímamutatója jelentősen magasabb – vagyis az igazgatók indexe a tantestület konfidenciaintervallumának alsó határa alatt van (n=18 iskola igazgatója és 302 pedagógusa).
- 2) *iskolacsoport*: Nincs jelentős különbség a légkör megítélésében – vagyis az igazgatók indexét tartalmazza a tantestület konfidenciaintervalluma (n=70 iskola igazgatója és 830 pedagógusa).
- 3) *iskolacsoport*: Az igazgatók iskolai légkörre vonatkozó klímamutatója jelentősen magasabb – vagyis az igazgatók indexe a tantestület konfidenciaintervallumának felső határa felett van (n=36 iskola igazgatója és 503 pedagógusa).

5 Mint korábban említettük, az elemzésünkben csak a második hullám eredményeit vettük alapul, melyet éppen az indokolt, hogy az elemzésünk kiindulópontját adó iskolai klímára vonatkozó kérdések alapvetően a kutatás második hullámában kerültek lekérdésre mindkét célcsoportban.

6 A súlyozást a két szempont (régió, településtípus: főváros, város, község) együttes alkalmazásával kialakított súlyfaktortal végeztük el.

7 Mivel a mintába tartozó iskolák válaszoló pedagógusainak a száma 5 és 40 fő között mozog, ezért a konfidenciaintervallum meghatározásánál Student-féle t-eloszlást alkalmaztunk (n-1 szabadságfokkal). A konfidenciaintervallumot iskolánként számoltuk ki a következő képlet segítségével: felső határ: t-eloszlás (n-1) megfelelő értéke * (iskolai szórás / \sqrt{n} = válaszoló pedagógusok száma az adott iskolában) + iskolai átlag, alsó határ: -1 * t-eloszlás (n-1) megfelelő értéke * (iskolai szórás / \sqrt{n} = válaszoló pedagógusok száma az adott iskolában) + iskolai átlag.

A tantestület és az igazgató véleménykülönbsége mellett egy másik fontos elemzési dimenzió, hogy mennyire kedvező légkörűnek tartja a tantestület egésze az iskolát. A két dimenzió együttes figyelembevétele azonban a két dimenzió összevetéséből keletkező iskolacsoportok alacsony elemszámai miatt nem volt lehetséges.⁸ Ezért jelen tanulmány kizárólag a tantestületi és az igazgatói vélemények közötti különbségeket prezentáló három iskolacsoport elemzésére fókuszál, mivel álláspontunk szerint ezek a véleménykülönbségek alapvetően befolyásolják az iskola életét.

A rendelkezésünkre álló kérdőívek a klímaindexben tömörített dimenziókon kívül számos további, iskolai kontextusban releváns szempont figyelembevételét is lehetővé teszik az iskolai légkör feltérképezésekor. Így, az iskolai klíma fogalmi komplexitását figyelembe véve, több olyan aspektust, dimenziót is megvizsgálhattunk, amely közvetve vagy közvetlenül köthető az iskola arculatához, az iskolában uralkodó általános közérzethez, hangulathoz. Ennek megfelelően az iskolai légkör megítélése szerint kialakított iskolacsoportok jellemzése után az igazgatói és/vagy a pedagógusok véleményeire keresztül további két fontos tényezőt is megvizsgálunk, vagyis iskolai szinten elemezzük:

- 1) a szakmai felkészültséget, a felmerülő szakmai és képzési igényeket,
- 2) a szakmai munkára, a pedagóguspályára vonatkozó reflexiókat (a felelősség- és elégedettségérzetet).

AZ ISKOLAI LÉGKÖR ALAPJÁN KIALAKÍTOTT ISKOLACSOPORTOK JELLEMZŐI

Az általunk létrehozott klímamutató iskolacsoportonkénti átlagértékei egyértelműen azt mutatják, hogy az iskolacsoportok alapvetően különböznek egymástól és ténylegesen a tartalmuknak megfelelő kategóriákat különítik el. Megállapítható tehát, hogy mind a tantestületi, mind az igazgatói vélemények alapján különbség rajzolódik ki az iskolacsoportokon belül és az iskolacsoportok között is. Fontos megjegyezni, hogy a klímamutató egyes dimenziói (kapcsolatok, értékrend, pedagógiai gyakorlat, demokratikus döntéshozatal, közérzet) között mind az igazgatók, mind a pedagógusok körében igen erős kapcsolat mutatkozik.⁹ Ez arra mutat rá, hogy az iskolai légkör vizsgálatához nem feltétlenül szükséges minden, a klíma szempontjából lényeges területet figyelembe venni, hiszen az egyes klímadimenziók szorosan összefüggnek egymással, így az elemzések során egy-egy dimenzió vizsgálata is érvényes következtetésekhez vezethet.

A pedagógusok értékítélete – és az együttes értékítélet is – ott a legkedvezőbb, ahol a tantestület véli előnyösebbnek az iskolában tapasztalható légkört, ugyanakkor ebben az iskolacsoportban az igazgatók megítélése a legalacsonyabb, jóval az átlag alatt helyezkedik el. Ezzel szemben azokban az iskolákban, ahol az igazgató kimagas-

8 Amennyiben a 124 iskola tantestületének légkörmutatóját harmadokra osztanánk és összevetnénk a tantestület és az igazgatók véleménykülönbségeit mutató iskolacsoportokkal, akkor a két dimenzió mentén kilenc iskolacsoportot kapnánk, amelyben az egyes csoportok elemszámai már a statisztikai elemezhetőség határa alá csökkennének.

9 A Pearson-féle korrelációs együttható értéke minden esetben 0,5–0,6 feletti értéket mutat.

2. táblázat: Az iskolai légkör megítélése az egyes iskolacsoportok pedagógusai és igazgatói között, 0–60 klímaskála (átlagpontszám)

ISKOLACSOPORTOK		N	ÁTLAG	SZÓRÁS
Tantestület megítélése kedvezőbb*	Pedagógusok****	302	47,4	7,61
	Igazgatók*****	18	40,0	4,15
	Együtt*****	321	46,9	7,65
Nincs különbség a megítélésben	Pedagógusok****	830	45,7	8,39
	Igazgatók*****	70	46,2	4,65
	Együtt*****	900	45,7	8,17
Igazgató megítélése kedvezőbb**	Pedagógusok****	503	44,6	8,73
	Igazgatók*****	36	53,2	4,32
	Együtt*****	539	45,2	8,77
Összesen***	Pedagógusok	1 635	45,7	8,41
	Igazgatók	124	47,3	6,23
	Együtt	1 760	45,8	8,28

Forrás: Pedagógus–igazgató kapcsolt adatbázis 2014

Szignifikáns eltérés a pedagógusok és az igazgatók között az iskolacsoportokon belül (Welch-féle d-próba): * $t=7,002$, $p<0,001$; ** $t=-10,504$, $p<0,001$

Szignifikáns eltérés a pedagógusok és az igazgatók között együttesen (Welch-féle d-próba): *** $t=-2,687$, $p<0,01$

Szignifikáns eltérés az iskolacsoportok között (ANOVA): ****Pedagógusok: $F=10,438$, $p<0,001$; *****Igazgatók: $F=58,059$, $p<0,001$; *****Együttesen: $F=4,658$, $p<0,01$

lőan kedvezőnek ítéli meg az iskolai klímát, ott a pedagógusok átlagos klímaindexa a legalacsonyabb. A légkör megítélésében ez a két iskolacsoport tehát valóban egyfajta megosztottságot jelez az iskolák igazgatói és pedagógusai között. Látható továbbá, hogy az intézményvezetők együttesen koherensen kedvezőbbnek ítélik meg az iskolák klímáját, mint a pedagógusok. Ezt jól jelzi az igazgatók együttesen magasabb átlagértéke, valamint az együttes átlagértékük kisebb szórása is (lásd 2. táblázat).

Az átlagos iskolaméret szempontjából azon iskolacsoport iskolái tekinthetők – mind tanulólétszám, mind pedagóguslétszám alapján – a legnagyobbaknak, ahol az igazgatók jelentősen magasabbra értékelik az iskolájuk klímáját, mint a tantestület. Nem nehéz belátni, hogy a nagyobb iskolákban az igazgató nehezebben képes átlátni az iskola belső viszonyait, továbbá azt sem, hogy az iskolaméret növekedésével egyenes arányban nő a kisebb-nagyobb csoportosulások, klikkek kialakulásának valószínűsége is. Mindezek azt is eredményezhetik, hogy a nagyobb iskolákban az igazgató – sokszor a vezetői szerepelvárások miatt is – kedvezőbb képet fest az iskoláról, mint az ott tanító pedagógusok többsége. Az iskolamérettel függhet össze az is, hogy az igazgató kevésbé képes közvetlenül ösztönözni, kontrollálni a tantestület tagjait, vagyis ebben az iskolacsoportban a legalacsonyabb az iskolák pedagóguslétszámához viszonyított átlagos válaszadási arány (41,1%) – a másik két, átlagosan kisebb méretű iskolacsoportban ez az arány némileg meghaladja az 50%-ot. Az igazgatók által kedvezőbb légkörűnek értékelt iskolacsoportban, a statisztikai értelemben hátrányos,

3. táblázat: Az iskolák méretének és tanulói összetételének legfontosabb mutatói a légkörmutató szerint kialakított iskolacsoportokban (átlag) (fő/százalék)

	TANTESTÜLET MEGÍTÉLÉSE KEDVEZŐBB (N=18)	NINCS KÜ- LÖNSÉG A MEGÍTÉLÉS- BEN (N=70)	IGAZGATÓ MEGÍTÉLÉSE KEDVEZŐBB (N=36)	EGYÜTT (N=124)	ÖSSZES ÁLTALÁNOS ISKOLA (N=3 607)
Átlagos tanulólétszám*	302 fő	249 fő	360 fő	289 fő	211 fő
Átlagos pedagóguslétszám (nem csak teljes munkaidős)**	31 fő	26 fő	36 fő	30 fő	21 fő
Fiúk átlagos aránya	51,9%	51,9%	51,7%	51,8%	51,7%
Évfolyamismétlők átlagos aránya	2,9%	2,7%	1,5%	2,4%	2,0%
Átlagos HH arány***	44,3%	42,8%	28,2%	38,8%	29,5%
Átlagos HHH arány****	22,4%	21,1%	9,3%	17,9%	11,7%

Forrás: KIR-STAT 2013

Szignifikáns eltérés az iskolacsoportok között (ANOVA): * $F=5,435$, $p<0,01$, ** $F=5,298$, $p<0,01$, *** $F=4,101$, $p<0,05$, **** $F=3,929$, $p<0,05$

illetve a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók¹⁰ aránya jelentősen alacsonyabb – továbbá az évfolyamismétlők arány is kisebb –, mint a másik két csoportban. Ez arra utal, hogy a társadalmilag kedvezőbb kompozíciójú iskolákban az iskolavezetők nagyobb valószínűséggel felülértékelik az iskola belső működését és sikerességét, mint a kedvezőtlenebb társadalmi összetételű iskolákban. A másik két iskolacsoport alapvetően az iskolaméret tekintetében különbözik egymástól, vagyis a legkisebb méretű iskolák abban az iskolacsoportban találhatóak, ahol nincs érdemi különbség az iskolavezetés és a tantestület között a légkör megítélésében (lásd 3. táblázat).

Mivel az iskolaméret nagyban függ az iskola földrajzi elhelyezkedésétől, ezért fontosnak tartjuk megvizsgálni, hogy az egyes iskolacsoportokba tartozó iskolák leginkább melyik régióban és milyen típusú településeken helyezkednek el. E tekintetben egyértelműen kiviláglik, hogy a községekben található, kisebb iskolákban sokkal összetartóbb az igazgatók és a pedagógusok véleménye, míg a fővárosban inkább az igazgatók ítélik meg kedvezőbben az iskolák légkörét. A városi elhelyezkedés mind a tantestület, mind az igazgatók által kedvezőbb légkörűnek ítélt iskolacsoportokban felülreprezentált. Régiók szerint is tapasztalható eltérések, ugyanakkor a kis elemszám-ból adódóan ezek nem tekinthetők statisztikailag szignifikánsnak (lásd 4. táblázat).

10 A gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény 67/A. §-a szerint hátrányos helyzetű az a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult gyermek, aki esetében az alábbi körülmények közül egy fennáll: (1) szülő vagy gyám alacsony (legfeljebb alapfokú) iskolai végzettsége, (2) szülő vagy gyám alacsony foglalkoztatottsága (aktív korúak ellátására való jogosultság, 16 hónapból legalább 12 hónapig álláskeresőként történő nyilvántartás), (3) gyermek elégtelen lakókörnyezete, lakókörülményei. A halmozottan hátrányos helyzetű gyermek esetén az előzőekben felsorolt három körülmény közül legalább kettő fennáll.

4. táblázat: Az iskolák regionális elhelyezkedése és településtípusa szerinti eltérések a légkörmutató szerint kialakított iskolacsoportokban (%)

	TANTESTÜLET MEGÍTÉLÉSE KEDVEZŐBB	NINCS KÜLÖNBBSÉG A MEGÍTÉLÉSSEN	IGAZGATÓ MEGÍTÉLÉSE KEDVEZŐBB	EGYÜTT	ÖSSZES ÁLTALÁNOS ISKOLA
<i>Településtípus szerint*</i>					
Főváros	0,0	5,7	25,7	10,5	10,4
Megyeszékhely / MJV	10,5	10,0	8,6	9,7	13,5
Város	57,9	17,1	48,6	32,3	28,9
Község	31,6	67,1	17,1	47,5	47,2
<i>Regionális elhelyezkedés szerint</i>					
Közép-Magyarország	21,0	17,1	30,6	21,6	21,0
Közép-Dunántúl	5,3	14,3	8,3	11,2	11,5
Nyugat-Dunántúl	5,3	10,0	13,9	10,4	11,3
Dél-Dunántúl	15,8	11,4	8,3	11,2	11,0
Észak-Magyarország	15,8	17,1	13,9	16,0	15,7
Észak-Alföld	15,8	18,6	13,9	16,8	16,4
Dél-Alföld	21,0	11,5	11,1	12,8	13,1
Összesen (%)	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Összesen (N)	18	70	36	124	3 607

Forrás: KIR-STAT 2013

*Szignifikáns eltérés az iskolacsoportok között (khi-négyzet-próba): $\chi^2=37,822$, df: 10, $p<0,001$ (felülreprezentált cellák vastagon szedve)

A kis elemszámból adódóan a próbánál a Monte Carlo módszert alkalmaztuk, amely egy matematikai becslés annak érdekében, hogy a kevés válaszból az adatok, táblák véletlen generálásával pontosabb eredményre, szignifikancia szintre jussunk.

Értelemszerűen a nagyobb településeken működő iskolákban több pedagógus dolgozik, így a pedagógusok földrajzi megoszlása némiképp eltér az iskolák megoszlásától. Ugyanakkor e tekintetben is hasonló tendenciák érvényesülnek, mint az iskolák esetében, vagyis abban az iskolacsoportban, ahol nincs lényegi különbség az igazgató és a tantestület véleménye között, a pedagógusok az átlaghoz képest nagyobb arányban jelennek meg (felülreprezentáltak) a községekben, valamint a jellegzetesen aprófalvas szerkezetű Közép-Dunántúlon és a kisebb településsűrűségű, városias, ugyanakkor kiterjedt tanyavilággal is rendelkező Észak-Alföldön. A városokban és a fővárosban, így a Közép-Magyarország régióban, valamint a fejletlenek mondható Nyugat-Dunántúl régióban abban az iskolacsoportban felülreprezentáltak a pedagógusok, ahol az igazgató ítéli meg kedvezőbben az iskola klímáját. A városok felülreprezentáltsága tapasztalható a tantestület kedvezőbb megítélését mutató iskolacsoportban is, így nem véletlen, hogy ezzel párhuzamosan a pedagógusok érezhetően nagyobb aránya jelenik meg az erősen urbanizált Dél-Alföld régióban (lásd 5. táblázat).

5. táblázat: A pedagógusminta régió és településtípus szerinti megoszlása a légkörmutató szerint kialakított iskolacsoportokban (%)

	TANTESTÜLET MEGÍTÉLÉSE KEDVEZŐBB	NINCS KÜLÖNBSÉG A MEGÍTÉLÉSBN	IGAZGATÓ MEGÍTÉLÉSE KEDVEZŐBB	EGYÜTT	ÖSSZES ÁLTALÁNOS ISKOLA
<i>Településtípus szerint*</i>					
Főváros	0,0	7,0	24,9	11,2	10,4
Megyeszékhely / MJV	14,5	14,9	14,5	14,7	13,5
Város	63,0	24,8	50,1	39,7	28,9
Község	22,5	53,3	10,5	34,4	47,2
<i>Regionális elhelyezkedés szerint**</i>					
Közép-Magyarország	15,6	18,7	31,0	21,9	21,0
Közép-Dunántúl	2,6	18,1	7,7	12,0	11,5
Nyugat-Dunántúl	7,9	7,0	13,1	9,0	11,3
Dél-Dunántúl	9,9	11,6	9,3	10,6	11,0
Észak-Magyarország	12,3	14,2	10,9	12,8	15,7
Észak-Alföld	14,6	20,6	16,5	18,2	16,4
Dél-Alföld	37,1	9,9	11,5	15,4	13,1
Összesen (%)	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Összesen (N)	302	830	503	1 635	3 607

Forrás: KIR-STAT 2013

Szignifikáns eltérés az iskolacsoportok között (khi-négyzet-próba): * $\chi^2=443,133$, df: 10, $p<0,001$, ** $\chi^2=220,357$, df: 12, $p<0,001$ (felülreprezentált cellák vastagon szedve)

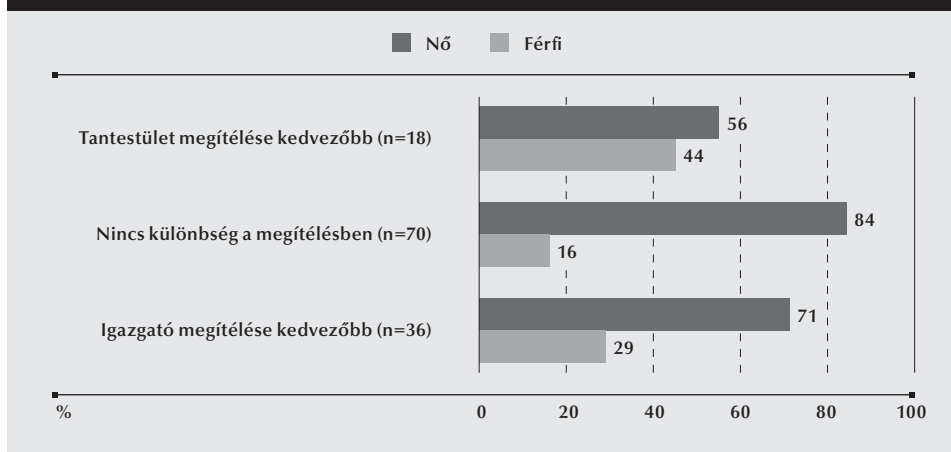
Összességében megállapítható, hogy a kisebb településeken, községekben található, kisebb méretű és személyközelibb iskolákban egységesebb az iskolák légkörének, működésének a megítélése. Ezzel szemben a nagyobb településeken már erőteljesebben megnyilvánulnak az igazgatók és a pedagógusok iskolai klímára vonatkozó véleményei közötti különbségek. Tehát a városias elhelyezkedéssel járó nagyobb iskolaméret és a kisebb falusi iskolai közösségektől sok esetben eltérő értékek, attitűdök erőteljes befolyással lehetnek az iskolai klíma megítélésére. Továbbá elmondható, hogy abban az iskolacsoportban, ahol az igazgató kedvezőbben reflektál az iskola légkörére, jellemzően megjelennek a fővárosi, nagy és sok esetben jobb társadalmi összetételű iskolák.

A továbbiakban a légkörmutató szerint kialakított iskolacsoportok elemzését az egyes iskolacsoportokba tartozó igazgatók és pedagógusok személyes jellemzői mentén mélyítjük tovább.

AZ EGYES ISKOLACSOPORTOK IGAZGATÓINAK SZEMÉLYES JELLEMZŐI

A 124 vizsgált iskolában az igazgatók több mint háromnegyede nő (76,3%). Ez a női többség megmarad az iskolai klíma mutatója alapján létrehozott iskolacsoportok közül az iskola légkörét lényegében azonosan, illetve az igazgatók által lényegesen kedvezőbben megítélő csoportban, míg abban az iskolacsoportban, amelyben a tantestület értékeli kedvezőbben az iskola klímáját, az igazgatók csaknem fele férfi. Tehát e tekintetben alapvető különbség mutatkozik az egyes iskolacsoportok között, amely a két nem eltérő problémaorientációját és klímafelfogását, illetve a női és férfi vezetői szerepeket, stílusok eltérő megközelítéseit – például, hogy a női vezetőket nagyobb fokú alkalmazkodás, kompromisszumkésztség és kapcsolatorientáltság, a férfiakat pedig inkább racionális cél- és feladatorientáltság jellemzi – is mutathatja (lásd 1. ábra). Itt érdemes megemlíteni, hogy ezek a stíluselvárások sok esetben társadalmi elvárásokból és sztereotípiákból erednek, a vezetési stílus tekintetében lényegesen kevesebb a nemek közötti különbség, mint amennyit a közvélemény feltételez (erről bővebben lásd Nagy, 2004).

1. ábra: A légkörmutató szerint kialakított iskolacsoportok igazgatóinak nemek szerinti megoszlása (%)^{*}



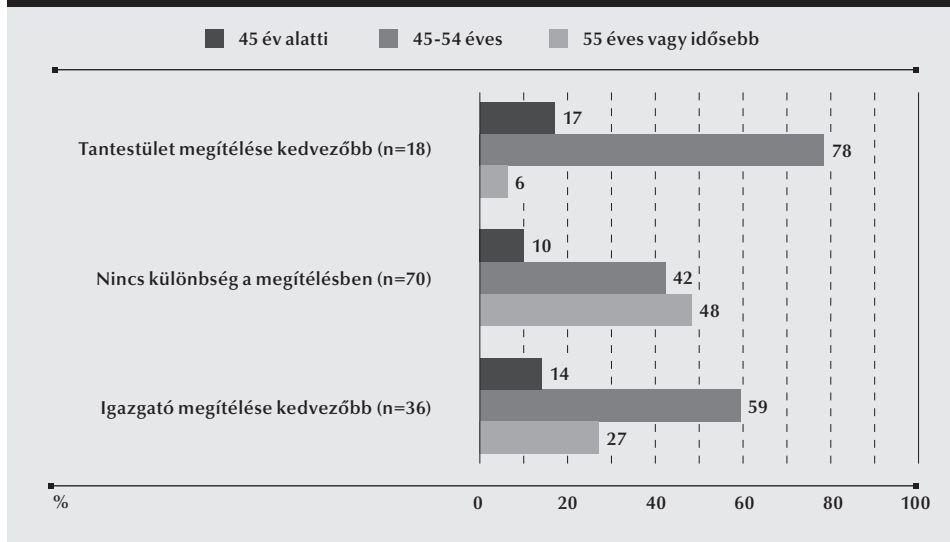
Forrás: Igazgatói kérdőív 2014

^{*}Szignifikáns eltérés az iskolacsoportok között (khi-négyzet-próba): $\chi^2=7,236$, $df: 2$, $p<0,05$

A kis elemszámból adódóan a próbánál a Monte Carlo módszert alkalmaztuk, amely egy matematikai becslés annak érdekében, hogy a kevés válaszból az adatok, táblák véletlen generálásával pontosabb eredményre, szignifikancia szintre jussunk.

A légkör megítélésében különbséget nem mutató iskolacsoport igazgatói valamelyest alacsonyabb végzettséggel rendelkeznek, mint a másik két iskolacsoport vezetői: az előbbiben csak minden negyedik, míg a másik két iskolacsoportban lényegében minden második igazgató rendelkezik egyetemi (vagy MA) végzettséggel. Ugyanakkor valamennyi vizsgált iskolacsoportban a vezetők kilenctizede rendelkezik jogszabály által elfogadott intézményvezetői szakképzettséggel.

2. ábra: A légkörmutató szerint kialakított iskolacsoportok igazgatóinak kor szerinti megoszlása (%)^{*}



Forrás: Igazgatói kérdőív 2014

^{*}Szignifikáns eltérés az iskolacsoportok között (khi-négyzet-próba): $\chi^2=12,820$, $df: 4$, $p<0,05$

A kis elemszámból adódóan a próbánál a Monte Carlo módszert alkalmaztuk, amely egy matematikai becslés annak érdekében, hogy a kevés válaszból az adatok, táblák véletlen generálásával pontosabb eredményre, szignifikancia szintre jussunk.

Kor szerint azonban különbségeket mutatnak az egyes iskolacsoportok.¹¹ A legidősebb átlagéletkor azon iskolacsoport igazgatói körében tapasztalható, ahol az iskola légkörét tekintve nincs lényegi különbség az igazgatók és a pedagógusok között (52,7 év). Ezt követik az igazgatók kedvezőbb értékítéletét mutató iskolacsoport vezetői (50,8 év), végül azon igazgatók csoportja következik, ahol a tantestület ítéli meg kedvezőbben az iskola légkörét (47,5 év). Az igazgatók egyes iskolacsoportokon belüli kor szerinti megoszlása szintén jól mutatja ezt a különbséget (lásd 2. ábra), amely kormintázatok arra utalhatnak, hogy az idősebb igazgatók egyrészt egy nyugodtabb, kevésbé vehemens és kompromisszumkészebb attitűddel rendelkeznek, és a nagyobb tapasztalatuknak köszönhetően könnyebben eligazodnak a lényeges és a kevésbé lényeges tényezők megítélésében, másrészt hajlamosabbak arra, hogy az iskolai klímát pozitívabban értékeljék, mint a fiatalabb társaik.

Az igazgatók összesített pedagógusi, illetve vezetői tapasztalata alapján nem rajzolódik ki ilyen markáns különbség az iskolacsoportok igazgatói között. Az igazgatók mindent összevetve átlagosan közel 30 év pedagógusi és 10-11 év vezetői tapasztalattal rendelkeznek, a jelenlegi intézményben átlagosan 20 évet töltöttek el, amelyből 7-9 év az igazgatói széket jelentette.

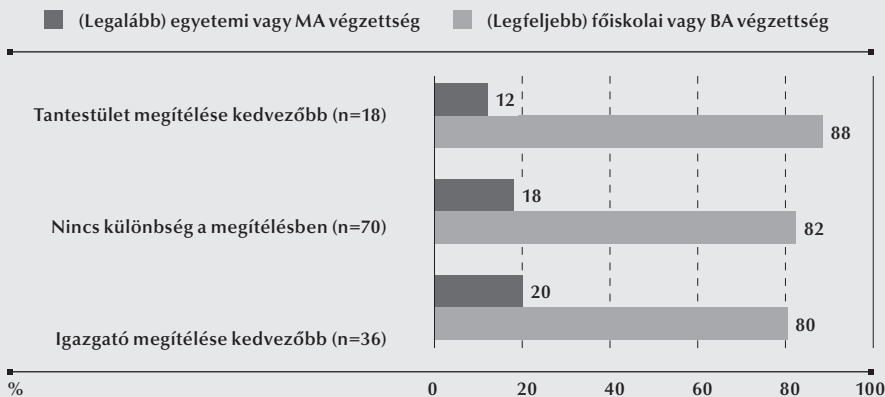
¹¹ Átlagéletkor (ANOVA): $F=5,271$, $p<0,01$

AZ EGYES ISKOLACSOPORTOK PEDAGÓGUSAINAK SZEMÉLYES JELLEMZŐI

Az igazgatókkal ellentétben a vizsgált iskolacsoportok pedagógusai körében nem, kor és a meglévő pedagógus szakvizsgák tekintetében sem találhatunk lényegi különbségeket. Összességében elmondható, hogy a csoportok pedagógusainak kilenczede nő, negyztizede 50 éves vagy idősebb, egyharmada 40–49 év, egynegyede pedig 30–39 év közötti. Az átlagos szakmai gyakorlati idő pedig 20–21 év között mozog. A betöltött munkakör alapján sincs számottevő különbség, vagyis a pedagógusok 50–53%-a általános iskolai tanárként, 42–45%-uk tanítóként, míg a maradék 5–6%-uk egyéb (gyógy-pedagógus, fejlesztőpedagógus, könyvtáros stb.) munkakörben dolgozik.

Iskolai végzettség szerint viszont érzékelhető különbség van a csoportok között, amely abban nyilvánul meg, hogy a tanári kar szignifikánsan magasabb értékitélet mutató iskolacsoportban a pedagógusok alig több mint egytizede rendelkezik egyetemi (vagy MA) végzettséggel, míg ez az arány a másik két iskolacsoportban majdnem eléri a 20%-ot (lásd 3. ábra). Ez a képesítésbeli lemaradás abban is tetten érhető, hogy ahol a igazgatók légkörre vonatkozó értékelése lényegesen alatta marad a tanári karának, ott a három vagy több tanári szakra képesítéssel rendelkező általános iskolai tanárok alulreprezentáltak – az arányuk ebben a csoportban csak 12% a másik két csoport 20% feletti arányával szemben. Tehát az igazgatók kedvezőtlenebb véleményében szerepet játszhat a tantestület szakmai felkészültségével szemben megmutatkozó igazgatói elégedetlenség is. A továbbiakban ennek vizsgálatára fókuszáljuk figyelmünket.

3. ábra: A légkörmutató szerint kialakított iskolacsoportok pedagógusainak legmagasabb befejezett iskolai végzettség szerinti megoszlása (%)^{*}



Forrás: Pedagógus-kérdőív 2014

^{*}Szignifikáns eltérés az iskolacsoportok között (khi-négyzet-próba): $\chi^2=8,018$, $df: 2$, $p<0,05$

SZAKMAI FELKÉSZÜLTÉG, FELMERÜLŐ SZAKMAI ÉS KÉPZÉSI IGÉNYEK

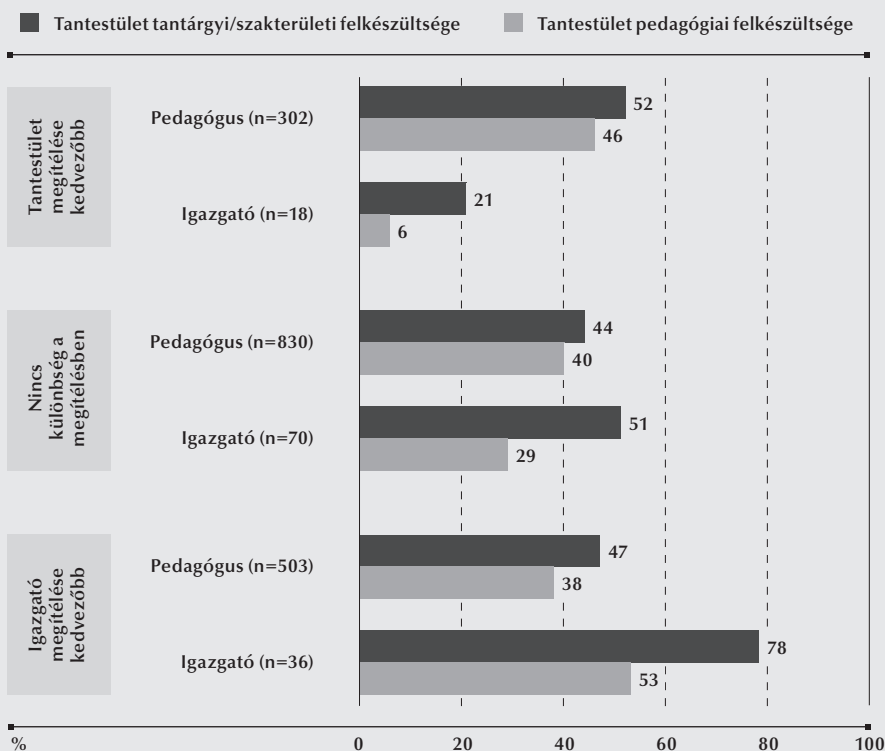
Az igazgatók válaszai alapján a megfelelő szakos és/vagy jó minőségű pedagógusok hiánya egyértelműen azokban az iskolákban okoz nagyobb problémát, ahol a tantestület jelentősen magasabbra értékeli az iskolai klímát, mint az igazgató. Esetükben az igazgatók csaknem háromnegyede (73,7%-a) számolt be arról, hogy a szakos, illetve a minőségi tanárhiány valamilyen mértékben akadályozza a minőségi oktatást az iskolában. Ezzel szemben ahol az iskolavezető ítéli meg kedvezőbben az iskola légkörét, ott nagyon elenyésző ez a probléma, hiszen ezen iskolacsoport igazgatóinak több mint nyolctizede szerint egyáltalán nem akadályozza az oktatást a szakos és/vagy minőségi tanárhiány – azokban az iskolákban, ahol egységes a klíma megítélése, ez az arány átlag közeli (60%). Mindez azt jelzi, hogy az iskolai klíma megítélésében az intézményvezetői és a tanári vélemények közötti egyik lényeges törésvonal a tanári kar szakmai megítélése, a pedagógusok szakmai felkészültségével való elégedettség, illetve elégedetlenség mentén húzódik.

A tantestület tantárgyi/szakterületi, illetve pedagógiai felkészültségére vonatkozó igazgatói és tanári válaszok szintén megerősítik azt a feltételezésünket, miszerint az iskolai klímára vonatkozó negatívabb igazgatói értékelések mögött sok esetben a tanári kar szakmai minőségével kapcsolatos fenntartások állhatnak. A lényegesen magasabb tantestületi klímamutatóval rendelkező csoportban érezhetően magasabb arányban jelennek meg azok a pedagógusok, akik nagyon jónak tartják tantestületük felkészültségét, miközben a csoportba tartozó igazgatók teljesen másként vélekednek ezzel kapcsolatban. Abban az iskolacsoportban viszont, ahol az igazgatók értékítélete kedvezőbb, valamilyen okból kifolyólag éppen ellenkező tendencia érvényesül. Általánosságban elmondható, hogy a tantestület tantárgyi/szakterületi felkészültségét mind a pedagógusok, mind az igazgatók magasabbra értékeli a tantestület pedagógiai felkészültségénél (lásd 4. ábra). Az eredmények alapján az is kijelenthető, hogy a tantestület szakmai és pedagógiai felkészültségének megítélése – mint az iskolai klíma fontos tényezője – és az általunk kialakított légkörmutató értéke szorosan együtt jár az iskolacsoportokban.

Rendkívül összetett, és sok szempontból lényeges eltéréseket mutató összkép tárul elénk akkor, ha az egyéni szakmai fejlődéshez, illetve a kollektív minőségi pedagógusmunkához szükséges kompetenciaterületeket vizsgáljuk az egyes iskolacsoportokban. A kérdéskör vizsgálatához egyrészt a pedagógusok továbbképzési igényeit, másrészt az igazgatóknak a tantestületük szakmai kompetenciáival kapcsolatos hiányérzetét tártuk fel bizonyos kompetenciaterületek mentén (lásd 6. táblázat). Összességében elmondható, hogy e tekintetben az egyes iskolacsoportok pedagógusainak véleményei nem különböznek jelentősen: alapvetően a különleges bánásmódot igénylő gyermekek oktatása, a szakmódszertani és pedagógiai kompetenciák, az agresszió- és konfliktuskezelés és az egyénre szabott fejlesztés terén, valamint a szakterületükhöz, a tantervhez, a pedagógus-életpálya követelményrendszeréhez és az IKT-hoz kapcsolódó ismeretek gyarapítása érdekében lenne szükségük kisebb-nagyobb mértékű szakmai továbbképzésekre.

Az igazgatói vélemények – melyek arra vonatkoznak, vajon milyen pedagóguskompetenciák hiánya akadályozza a minőségi oktatást az intézményben – a pedagó-

4. ábra: A tantestület tantárgyi/szakterületi, illetve pedagógiai felkészültségének pedagógusok és igazgatók általi megítélése a légkörmutató szerint kialakított iskolacsoportokban (a felkészültséget nagyon jónak tartók aránya, %)^{****}



Forrás: Pedagógus–igazgató kapcsolt adatbázis 2014

A feltett kérdések: „Milyennek tartja a tantestület tantárgyi/szakterületi felkészültségét?“, illetve „Milyennek tartja a tantestület pedagógiai felkészültségét?“ Négyfokozatú skála: 1 = nagyon rossznak, 4 = nagyon jónak.

*Szigنیفیکáns eltérés a pedagógusok és az igazgatók között az iskolacsoportokon belül (khi-négyzet-próba).

Tantestület megítélése kedvezőbb: tantárgyi/szakterületi felkészültség esetén $\chi^2=6,918$, df: 1, $p<0,01$, pedagógiai felkészültség esetén $\chi^2=11,031$, df: 1, $p<0,001$. Igazgatók megítélése kedvezőbb: tantárgyi/szakterületi felkészültség esetén $\chi^2=12,636$, df: 1, $p<0,001$

**Szigنیفیکáns eltérés az iskolacsoportok között (khi-négyzet-próba). Igazgatók: tantárgyi/szakterületi felkészültség esetén $\chi^2=16,698$, df: 2, $p<0,001$, pedagógiai felkészültség esetén $\chi^2=13,089$, df: 2, $p<0,01$

Az igazgatók esetében a kis elemszámból adódóan a próbánál a Monte Carlo módszert alkalmaztuk, amely egy matematikai becslés annak érdekében, hogy a kevés válaszból az adatok, táblák véletlen generálásával pontosabb eredményre, szignifikancia szintre jussunk.

gusokétól sok esetben jelentősen eltérő álláspontot tükröznek. A különbségek sokszor nem csupán az iskolacsoportokon belüli pedagógusvéleményekkel összevetve számottevők, hanem az egyes iskolacsoportok igazgatói között is. Az igazgatók valamennyi iskolacsoportban elsősorban a számítógépes készségeket, valamint a diákok eltérő sajátosságaira és viselkedésére reflektáló kompetenciaterületeket – mint például az egyénre szabott fejlesztést, a tanórai figyelem és a fegyelm fenntartását, az agresszió- és konfliktuskezelést, vagy a multikulturális környezetben való nevelés-oktatást – hiányolják. Ezen eredmények értelmezése kapcsán azt is célszerű szem előtt

6. táblázat: A pedagógiai munka során fejlesztésre szoruló kompetenciaterületek a légkörmutató szerint kialakított iskolacsoportokban a pedagógusok és az igazgatók véleménye alapján (valamilyen mértékben szüksége lenne rá/akadályozza válaszok megoszlása, %)*

KOMPETENCIATERÜLETEK	PEDAGÓGUSOK Az Ön szakmai fejlődéséhez milyen mértékben lenne szüksége továbbképzésre az alább felsorolt területeken?***			IGAZGATÓK Az Önök intézményében mekkora mértékben akadályozza a minőségi oktatást az alábbiakban felsorolt pedagóguskompetenciák hiánya?****		
	Tantestület kedvezőbb (N=302)	Nincs különbség (N=830)	Igazgató kedvezőbb (N=503)	Tantestület kedvezőbb (N=18)	Nincs különbség (N=70)	Igazgató kedvezőbb (N=36)
Különleges bánásmódot igénylő (SNI) tanulók oktatása	87,1 (1)	83,6 (2)	81,9 (2)	78,9 (8)	81,4 (4)	38,9 (7)
(Szak)módszertani és pedagógiai kompetenciák	85,8 (2)	88,7 (1)	84,9 (1)	77,8 (9)	70,0 (6)	22,2 (14)
Tantervvel kapcsolatos ismeretek és követelménystandardok	81,5 (3)	80,4 (5)	80,7 (3)	72,2 (11)	62,9 (9)	36,1 (10)
Szakterülethez, szaktárgyhoz kapcsolódó ismeretek	81,5 (3)	82,2 (3)	79,9 (5)	36,8 (17)	31,4 (17)	8,3 (17)
Agresszió- és konfliktuskezelés	76,9 (5)	81,8 (4)	80,3 (4)	89,5 (5)	82,9 (3)	52,8 (4)
A pedagógus-életpályamodell követelményrendszeréhez csatlakozó pedagógus-továbbképzések	75,9 (6)	78,4 (6)	79,5 (6)	84,2 (6)	60,9 (11)	38,9 (7)
Az egyénre szabott fejlesztés	75,8 (7)	74,7 (8)	75,1 (7)	94,7 (1)	84,3 (2)	41,7 (6)
A nevelő-oktató munkához szükséges számítógépes készségek (IKT)	74,5 (8)	76,7 (7)	73,8 (8)	94,7 (1)	73,9 (5)	75,0 (1)
Tanulók fejlődésének értékelése	69,2 (9)	65,7 (11)	66,2 (12)	66,7 (15)	40,6 (15)	22,2 (15)
Szakmai fejlődést támogató idegen nyelvtudás	68,9 (10)	67,3 (10)	73,0 (9)	68,4 (12)	61,4 (10)	55,6 (3)
Multikulturális környezetben való nevelés-oktatás	66,9 (12)	63,5 (12)	66,8 (11)	94,4 (4)	64,3 (8)	44,4 (5)
A kiemelkedően tehetséges tanulók felismerése, fejlesztése	66,9 (11)	67,5 (9)	70,2 (10)	63,2 (16)	65,2 (7)	33,3 (12)
Különböző szociális háttérrel rendelkező tanulók együttoktatása	63,6 (13)	63,5 (12)	65,8 (13)	73,7 (10)	58,6 (12)	38,9 (7)
A tanórák vezetése és a tanuló viselkedés „kézbén tartása”	57,6 (14)	62,4 (14)	56,5 (14)	94,7 (1)	91,3 (1)	65,7 (2)
Kollégák egymástól való tanulása	53,5 (15)	49,6 (15)	52,7 (15)	84,2 (6)	57,1 (13)	36,1 (10)
Tanítási órák tervezése	49,3 (16)	47,4 (16)	50,7 (16)	68,4 (12)	50,0 (14)	11,1 (16)
Kollégák együttműködése	45,0 (17)	42,9 (17)	47,1 (17)	68,4 (12)	38,6 (16)	30,6 (13)

Forrás: Pedagógus-igazgató kapcsolt adatbázis 2014

*A százalékos megoszlások utáni zárójelben az említések szerinti rangsorszámokat tüntettük fel az egyes iskolacsoportokban. A vastagon szedett cellák szignifikáns eltérést jeleznek a pedagógusok és az igazgatók véleményei között az egyes iskolacsoportokon belül (khi-négyzet-próba alapján, min. $p < 0,05$).

**Négyfokozatú skála: 1 = egyáltalán nem lenne rá szüksége, 4 = nagy szüksége lenne rá. A pedagógusi vélemények nem különböznek szignifikánsan egymástól.

***Négyfokozatú skála: 1 = egyáltalán nem akadályozza, 4 = teljes mértékben akadályozza. Az igazgatói vélemények az IKT és az idegen nyelvtudás kompetenciaterület kivételével szignifikánsan különböznek egymástól (min. $p < 0,05$).

tartani, hogy az iskolavezetők szerepkörükből adódóan is másképp viszonyulnak az iskola életéhez, mint a pedagógusok. Így nyilvánvalóan másfajta megközelítés és szempontrendszer rajzolódik ki az esetükben, mint amit a tantestület pedagógustagjai esetében tapasztalhatunk.

Általában azon iskolák igazgatói érzik leginkább a pedagóguskompetenciák hiányát, ahol a tantestület jóval az igazgató felett értékeli az iskola légkörét. Míg azokban az iskolákban, ahol az igazgató észleli a klímát kedvezőbbnek, a hiányérzet messze a legalacsonyabb valamennyi vizsgált kompetenciaterület esetében, amely azt is eredményezi, hogy ebben a csoportban különböznek a legnagyobb mértékben egymástól a szakmai igényekre vonatkozó igazgatói és tanári vélemények. A szükséges pedagóguskompetenciákra vonatkozó igazgatói és a tantestületi vélemények ilyen nagymértékű eltérései felvetik a kérdést, hogy ezen iskolacsoport igazgatói vajon képesek-e hiteles képet adni az iskolájuk belső működéséről és viszonyairól.

A tantestület által jóval kedvezőbbben – tehát az igazgató által jóval kedvezőtlenebbül – megítélt iskolacsoport jellemzéséhez plusz adalék: az iskolacsoport igazgatóinak jelentős, a pedagógusok képzési igényét jóval meghaladó hányada számolt be arról, hogy a kollégák közötti együttműködés és szakmai információáramlás elégtelensége valamilyen mértékben akadályozza a minőségi munkát. Ez az iskolán belüli kapcsolat-háló, a tanár-tanár, tanár-igazgató viszonyok valamilyen fokú megosztottságára utalhat.

PEDAGÓGUSPÁLYÁRA VONATKOZÓ REFLEXIÓK: FELELŐSSÉG- ÉS ELÉGEDETTSÉGÉRZET

Az iskola fizikai és érzelmi biztonsága, a deviáns viselkedésformák megjelenése, a verbális és fizikai erőszak gyakorisága nagymértékben befolyásolja az iskolai élet minőségét, az iskola mindennapi életét, légkörét, és így a pedagóguspályára vonatkozó reflexiókra is hatást gyakorol. A felelősség- és elégedettségérzet konkrét tárgyalása előtt fontosnak tartjuk az igazgatók válaszaik alapján felvázolni, hogy az egyes iskolacsoportokban miként alakulnak ezek a minőségi oktatást befolyásoló tényezők, valamint, hogy milyen kapcsolat áll fenn a légkör ezen dimenziója és az általunk létrehozott klímamutató között.¹²

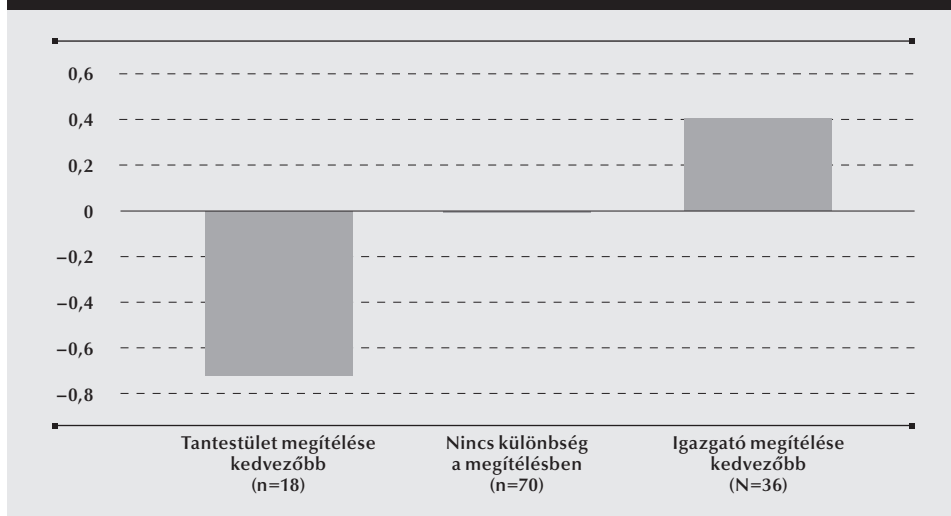
Az iskola fizikai és érzelmi biztonságának mérésére az igazgatói kérdőív kilenc, ötfokozatú (1 = naponta, 5 = soha) változóját használtuk fel: (1) igazolatlan hiányzás, (2) rendbontás órán, (3) vandalizmus, rongálás, lopás, (4) csalás, (5) diákok közötti verbális agresszió, (6) diákok közötti fizikai erőszak, (7) iskola dolgozóinak szóbeli megfélemlítése, (8) iskola dolgozóinak fizikai bántalmazása, (9) dohányzás, alkohol- és drogfogyasztás. A felsorolt kilenc változó jelentéstartalmának tömörítésére egy darab 1-nél nagyobb saját értékű főkomponenst hoztunk létre.¹³ Az iskola fizikai és érzelmi

12 A TALIS nemzetközi tanárvizsgálat szintén az iskolai klíma külön dimenziójának tekinti a hiányzások és az erőszak megjelenésének gyakoriságát az iskolákban, amelyre az igazgatói kérdőív kérdései alapján külön indexet számol (OECD, 2014).

13 A főkomponens a bevont kilenc változó által megtestesített információból (heterogenitás) 57%-ot őrzött meg. Az indexkialakítás megbízhatóságát tesztelő Cronbach-alfa értéke: 0,896, KMO értéke: 0,888, Bartlett teszt szign: 0,000.

biztonságának mértékét mutató index (főkomponens) és az általunk kialakított légkörmutató között erős pozitív irányú kapcsolat található, akár az igazgatók által érzékelt, akár a 124 iskolára számolt együttes tantestületi klíma mutatót vesszük alapul.¹⁴ Ez azt is jelenti, hogy a biztonságérzet egyértelműen az igazgatók iskolai klímára vonatkozó értékítéleteivel együtt mozog, vagyis fizikai és érzelmi biztonság nélkül kevésbé képzelhető el jó iskolai közérzet. Ennek megfelelően az iskolák belső világát azon iskolák igazgatói érzélik a legveszélyesebbnek, legproblémásabbnak, ahol az igazgató iskolai légkörre vonatkozó értékítélete alacsony és lényegesen elmarad a tanári karétól. Ezzel szemben, ha az igazgató kimagaslóan – a tantestületet meghaladóan – értékeli az iskola légkörét, akkor az iskolát is biztonságosnak látja (lásd 5. ábra). Ez jól jelzi, hogy a légkör egyes dimenziói szorosan összefüggnek egymással, valamint, hogy az általunk létrehozott légkörmutató jól közelíti az iskolákban ténylegesen észlelt légkör egyéni és kollektív minőségét.

5. ábra: Az iskola fizikai és érzelmi biztonságának igazgatói vélemények alapján történő értékelése a légkörmutató szerint kialakított iskolacsoportokban^{14,15}



Forrás: Forrás: Pedagógus–igazgató kapcsolt adatbázis 2014

¹⁴A fizikai és érzelmi biztonságot jelző főkomponens pozitív értékei az átlaghoz képesti biztonságosabb iskolai klímát, a negatív értékek pedig a kevésbé biztonságos légkört jelzik.

¹⁵Szignifikáns eltérés az iskolacsoportok között (ANOVA): $F=7,860$, $p<0,001$

Az iskolaigazgatók és az iskolában dolgozó pedagógusok az oktatási rendszer különböző szereplői iránt érezhetnek felelősséget, amely felelősségérzet mértéke és kiterjedtsége – akár belső meggyőződésből, akár bizonyos elvárásoknak való megfelelési szándékból fakad is – jó mutatója lehet a pedagógusmunkával és a pedagóguspályával kapcsolatos irányultságoknak. A kutatás adatai szerint az igazgatók és

14 A Pearson-féle korrelációs együttható értéke az igazgatók klíma mutató esetén 0,512 ($p<0,001$), a tantestület együttes klíma mutatója – mivel ennél a kérdésnél csak az igazgatói kérdőívől dolgoztunk, így a pedagógusok egyéni klíma mutatója nem áll rendelkezésre – esetén 0,201 ($p<0,05$).

a tanárok egyaránt úgy gondolják, hogy az iskolában végzett szakmai munkájuk nagy és szerteágazó felelősséggel jár. A prioritásokat tekintve mindkét célcsoportnál egyértelműen a pedagógiai munka közvetlen érintettjei, azaz a gyerekek, a szülők és saját maguk iránti felelősségérzet kapta a legmagasabb átlagértékeket, és a legalacsonyabb szórás is esetükben tapasztalható. Ugyanakkor megfigyelhető, hogy az igazgatók igen magas, a pedagógusokét jelentősen meghaladó felelősséget érznek az olyan aktorok iránt is, mint az iskola, az iskolán belüli kollégák és az iskolán kívüli fenntartó, mely nyilvánvalóan a vezetői feladataiknak és szerepkörüknek köszönhető.

Az iskolacsoportok közül egyedül a tantestület által kedvezőbb légkörűnek vélt csoportban tapasztalható, hogy a pedagógusok felelősségérzete csaknem minden felsorolt szereplő iránt magasabb, mint az igazgatóké. Ez alól a fenntartók felé megnyilvánuló felelősség mértéke tekinthető jelentős kivételnek, vagyis ezekben az iskolákban az igazgató munkájában markáns szerepet kap a fenntartó iránti felelősségérzet. Ugyanakkor az is látható, hogy az ebbe a csoportba tartozó igazgatók a másik két csoport igazgatóihoz képest lényegesen kisebb mértékben érzik azt, hogy felelősséggel tartoznának a különböző oktatási szereplők felé. Ennek köszönhetően számos aktor mentén jelentős különbségek mutatkoznak az igazgatók felelősségérzete között. A pedagógusok tekintetében az igazgató által magasabbra értékelt iskolacsoportban néhány

7. táblázat: A különböző szereplők iránti felelősségérzet mértéke a légkörmutató szerinti kialakított iskolacsoportokban a pedagógusok és az igazgatók véleménye alapján (öt fokozatú skála: 1 = egyáltalán nem érez felelősséget, 5 = nagyon nagy felelősséget érez, átlag)*

MEKKORA FELELŐSSÉGGEL TARTOZIK...	PEDAGÓGUSOK			IGAZGATÓK		
	Tantestület kedvezőbb (N=302)	Nincs különbség (N=830)	Igazgató kedvezőbb (N=503)	Tantestület kedvezőbb (N=18)	Nincs különbség (N=70)	Igazgató kedvezőbb (N=36)
...saját magának?***	4,79	4,82	4,85	4,55	4,90	4,95
...a tanulóknak?	4,73	4,76	4,80	4,52	4,77	4,68
...a szülőknek?***	4,48	4,44	4,51	4,35	4,69	4,53
...a társadalomnak?	4,21	4,09	4,11	3,86	4,30	4,26
...az intézménynek?***	4,20	4,11	4,05	4,02	4,64	4,58
...az igazgatónak?*	4,06	4,05	3,92	–	–	–
...a kollégáknak?***	3,90	3,86	3,83	4,06	4,75	4,73
...a fenntartónak?***	3,62	3,61	3,55	4,00	4,46	4,40
...a vezető-pedagógusoknak?***	3,60	3,59	3,36	3,31	3,99	3,63
...a tanfelügyeletnek?***	3,52	3,53	3,34	3,33	3,93	3,75
...a szaktanácsadóknak?*	3,44	3,48	3,30	3,20	3,73	3,62

Forrás: Pedagógus–igazgató kapcsolt adatbázis 2014

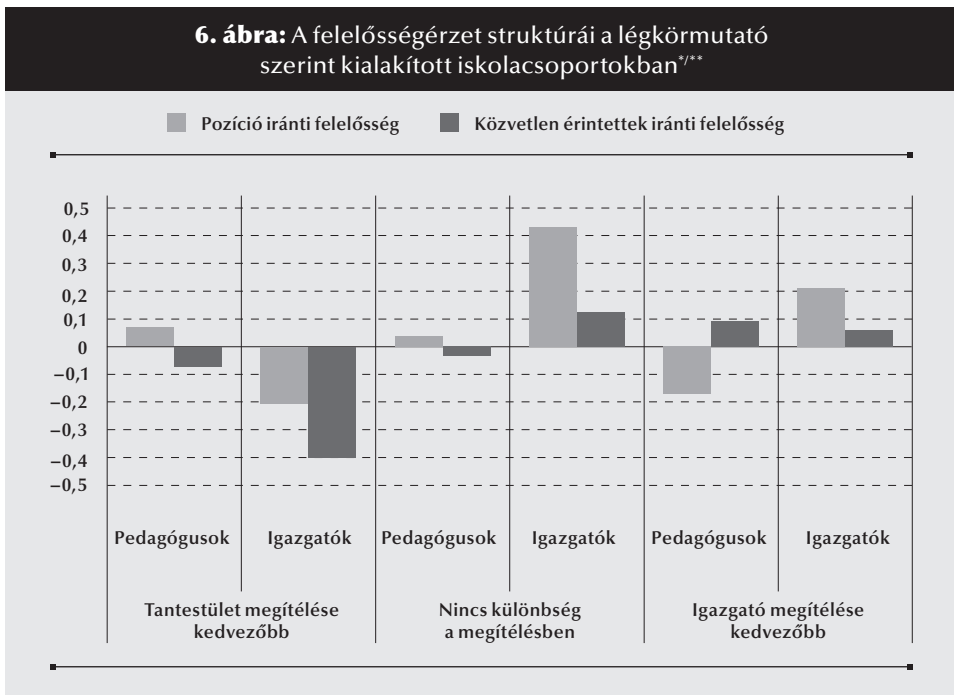
*A vastagon szedett cellák szignifikáns eltérést jeleznek a pedagógusok és az igazgatók véleményei között az egyes iskolacsoportokon belül (független kétmintás t-próba, illetve Welch-féle d-próba alapján, min. $p < 0,05$).

**Szignifikáns eltérés az iskolacsoportok pedagógusai között (ANOVA, min. $p < 0,05$)

***Szignifikáns eltérés az iskolacsoportok igazgatói között (ANOVA, min. $p < 0,05$)

– főként az intézményrendszeri hierarchiához köthető – szereplő (igazgató, vezetőpedagógus, tanfelügyelet, szakfelügyelő) iránt alacsonyabb felelősség érzékelhető. Érdekes módon az igazgatók és pedagógusok légkörre vonatkozó ítéletében különösebb eltérést nem mutató csoportban az igazgatók felelősségérzete a legtöbb felsorolt szereplő esetében jelentősen magasabb, mint a tantestület tagjaié (lásd 7. táblázat).

Az egyes oktatási szereplők iránt érzett felelősségi viszonyok mögötti rejtett kapcsolatok, látens gondolkodási mintázatok feltárása érdekében faktoranalízis segítségével¹⁵ két olyan összetett dimenziót (faktort) hoztunk létre, amelyből az egyik a pedagógiai munka során közvetlenül érintettek (tanulók, szülők, saját maguk), míg a másik a hierarchikus elrendezésből adódó pozíciók (szaktanácsadó, tanfelügyelet, vezetőpedagógus, fenntartó) iránti felelősséget mutatja. A faktorok ábrázolása alapján még szemléletesebben jelennek meg az előzőekben már leírt sajátosságok, nevezetesen,



Forrás: Pedagógus–igazgató kapcsolt adatbázis 2014

^{*}Szignifikáns eltérés az iskolacsoportok között (ANOVA). Pozíció iránti felelősség esetén pedagógus: $F=6,644$, $p<0,01$, igazgató: $F=3,844$, $p<0,05$. Közvetlen érintettek iránti felelősség esetén pedagógus: $F=3,570$, $p<0,05$

^{**}Szignifikáns eltérés a légkör szerint különbséget nem mutató iskolacsoportok pedagógusai és igazgatói között (Welch-féle d-próba): $t=-3,856$, $p<0,001$

15 Maximum Likelihood módszerrel, Varimax rotálás alkalmazásával. Goodness-of-fit teszt szign: 0,100, KMO értéke: 0,787, Bartlett teszt szign: 0,000. A két faktor a feltételeknek megfelelő hét változó információtartalmából együttesen 64%-ot őrzött meg. A pozíció iránti felelősség faktor súlyai: szaktanácsadó (0,964), tanfelügyelet (0,938), vezetőpedagógus (0,895), fenntartó (0,634). A közvetlen érintettek iránti felelősség faktor súlyai: tanuló (0,835), saját maga (0,614), szülő (0,571). A faktorsúlyok el mutatják, hogy a faktorelemzés során feltárt faktorokhoz milyen szorosan kapcsolódnak az egyes változók.

hogy az igazgatóknak magasabb a felelősségérzete, amely főként a hierarchikus pozíciók iránt érzett felelősségben – és különösképpen a klíma megítélése szempontjából különbséget nem mutató iskolacsoportban – nyilvánul meg. Ez alól a tantestület által kedvezőbb légkörűnek ítélt iskolacsoport a kivétel, ahol az igazgatók felelősségérzete átlag alatti (lásd 6. *ábra*).

Végül a pedagógusok és az igazgatók pedagóguspályára vonatkozó reflexióira vetünk néhány pillantást, mivel a pedagógushivatás észlelt előnyei, hátrányai, a pedagógusmunkával való elégedettség szoros összefüggésben van az iskola légkörével. A pedagógusok és az igazgatók is egyöntetűen (90%) úgy érzik, hogy a pedagógushivatást a társadalom nem értékeli nagyra. Ugyanakkor a pedagógusmunkára vonatkozó reflexiókat tekintve az egyes iskolacsoportok pedagógusai és igazgatói között is lényegi különbségek fedezhetők fel.

A pedagógusok szempontjából a legoptimistább és egyben leelégedettebb csoportnak az az iskolacsoport mutatkozik, amelyben az iskolai légkört az igazgatók jóval magasabbra értékelték, ugyanakkor a klímát a tantestület által kedvezőbbnek ítéző csoport pedagógusai is több esetben nyilatkoztak úgy, hogy teljes mértékben egyetértenek a pedagóguspálya előnyösebb oldalát kidomborító és a szakmai munka pozitív összegzését adó kijelentésekkel. Ettől a két csoporttól – legalábbis az erős elégedettségérzet tekintetében – némiképp elmarad az iskolai légkört mind az igazgatók, mind a pedagógusok által hasonlóan értékelt iskolacsoport (lásd 7. *ábra*).

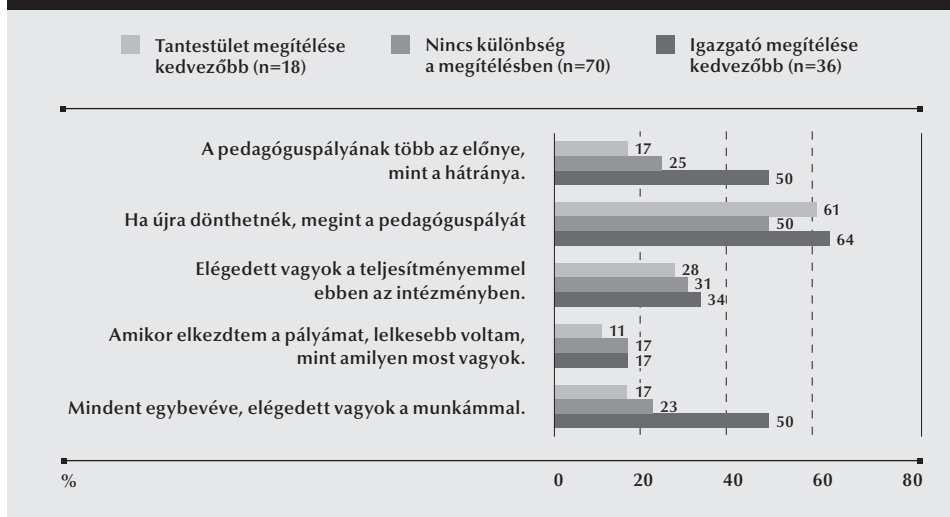


Forrás: Pedagógus–igazgató kapcsolt adatbázis 2014

^{***}Négyfokozatú skála: 1 = egyáltalán nem ért egyet, 4 = teljes mértékben egyetért

^{***}„A „Mindent egybevéve, elégedett vagyok a munkámmal” kifejezéssel való egyetértés kivételével szignifikáns eltérés az iskolacsoportok között (khi-négyzet-próba, min. $p < 0,05$).

8. ábra: Az igazgatók pedagóguspályára vonatkozó reflexiói a légkörmutató szerint kialakított iskolacsoportokban (teljes mértékben egyetért válaszok megoszlása, %)*/**



Forrás: Pedagógus-igazgató kapcsolt adatbázis 2014

*Négyfokozatú skála: 1 = egyáltalán nem ért egyet, 4 = teljes mértékben egyetért

**A „Pedagóguspályának több az előnye, mint a hátránya.”, valamint a „Mindent egybevéve, elégedett vagyok a munkámmal” kifejezéssel való egyetértés tekintetében szignifikáns eltérés az iskolacsoportok között (khi-négyzet-próba, min. $p < 0,05$).

Hasonlóképpen a pedagógusokhoz, az igazgatók esetében is az általuk kedvezőbb légkörűnek minősített iskolacsoport átlagos elégedettségérzete emelkedik ki a többi iskolacsoport közül. Olyannyira, hogy a pedagóguspálya előnye és a hivatással való szoros azonosulás („Ha újra dönthetnék, megint a pedagóguspályát választanám”), valamint a munkával való elégedettség tekintetében számottevően meghaladják a csoport pedagógusainak álláspontját is. A pedagógusok esetében tapasztalttól eltérően, az igazgatók véleményei szerint – a pedagóguspályával való erős azonosulást kivéve – a tantestületi szinten jóval magasabb légkörmutatóval rendelkező iskolacsoport festi a legkedvezőtlenebb képet. (lásd 8. ábra).

ÖSSZEGRÉS

Tanulmányunkban az iskolai légkör meghatározó dimenzióit elemeztük olyan iskolacsoportok segítségével, amelyek együttesen tükrözték a pedagógusok és az iskolavezetők iskolai légkörre vonatkozó percepcióit. Ennek értelmében az általunk kialakított légkörmutató dimenzióin túl vizsgáltuk az iskolacsoportok legfontosabb jellemzőit, az egyes iskolacsoportokba tartozók szakmai és képzési igényeit, valamint a pedagóguspályára vonatkozó legfontosabb reflexiókat is. Elemzésünk eredményei megerősítettek minket abban, hogy az iskolai klíma szerint kialakított iskolacsoportok objektíve nem jobb és rosszabb kategóriákat jelölnek, hiszen minden iskolának

egyaránt vannak jó és rossz tulajdonságai, amelyek összességében jellemzik az adott iskolát, és amelyekre az igazgató és a tantestület akár másképp is reagálhat.

Eredményeink szerint a kisebb falusi iskolákban egységesebb az iskolák légkörének, belső világának a megítélése, a kisebb és ezáltal gyakoribb, közvetlenebb igazgató-pedagógus interakciókat lehetővé tévő tantestületek kevésbé adnak teret a megosztottságnak. Ugyanakkor a városias elhelyezkedéssel járó nagyobb iskolaméret és a kisebb falusi iskolai közösségektől sok esetben eltérő értékek, attitűdök erősen befolyásolhatják az iskolai klíma megítélését, vagyis ezekben az iskolákban már inkább megjelennek az iskolavezetés és a tantestület közötti véleménykülönbségek. A fővárosi, nagyméretű és sok esetben jobb társadalmi összetételű iskolák elsősorban abba az iskolacsoportba tartoznak, amelyben az igazgató a pedagógusoknál kedvezőbben ítéli meg az iskola légkörét. Mindez arra enged következtetni, hogy az igazgatók a nagyobb méretű iskolák belső viszonyait nem feltétlenül képesek minden szempontból átlátni, kontrollálni és minden egyes viszonyrendszert közvetlenül és alaposan mérlegelni. Így a nagyobb méretű iskolák igazgatói – sokszor a vezetői szerepelvárások miatt is – jobb színben tüntethetik fel iskolájukat, mint az ott tanító pedagógusok, akik sok esetben kisebb-nagyobb klikkeket alkotva, a vélt vagy valós törésvonalak mentén ítélik meg az iskolájukat. Összességében kijelenthető, hogy a településszerkezet, és az azzal összefüggő iskolaméret és iskolai kompozíció alapvetően befolyásolja az iskolai légkör igazgatók és pedagógusok általi együttes megítélését.

Egyes részeredményeink azt is jelzik, hogy a légkör egyes dimenziói szorosan összefüggnek egymással. Például az iskola fizikai és érzelmi biztonsága, a kollégák közötti jó partneri viszony, a kollektíven elfogadott pedagógiai gyakorlatok és értékek nagymértékben megnövelik annak esélyét, hogy valamennyi klímadimenzió mentén kedvezőbb legyen az iskola légkörének megítélése. Ez rámutat arra, hogy az iskolai légkör vizsgálatához nem feltétlenül szükséges minden lényeges klímadimenziót figyelembe venni, hiszen az egyes dimenziók szorosan összefüggnek egymással, így az elemzések során egy-egy dimenzió vizsgálata is érvényes következtetésekhez vezet. A későbbiekben mindenképpen érdemesnek tartjuk az iskolai légkör megítélésének mértékét és annak különbségeit is mélyrehatóbban vizsgálni, vagyis azt, hogy az igazgatók és a tantestület egésze mennyire kedvezően, illetve kedvezőtlenül ítéli meg az adott iskola légkörét, és annak egyes dimenzióit.

Jelen elemzésünk során azt találtuk, hogy az iskolai klíma megítélésében az intézményvezetők és a tanárok közötti egyik lényeges törésvonal a tanári kar szakmai megítélése, a pedagógusok szakmai minőségével való elégedettség, illetve elégedetlenség mentén húzódik. A kritikusabb hozzáállást is eredményező szakmai elégedettség elsősorban abban az iskolacsoportban érhető a leginkább tetten, amelyben az igazgatók kevésbé jóra, lényegesen a tantestület által érzékelt szint alatt értékelik az iskola klímáját. Ebben a csoportban az iskolán belüli együttműködések és kapcsolathálóik igazgatók általi értékelése is valamilyen szintű megosztottságra, szembenállásra utalhat, illetve egyfajta vezetői elégedetlenségre is, arra, hogy ezen iskolacsoport igazgatói szeretnének valamiféle változást hozni az iskola életébe. További érdekes szempont, hogy ezen iskolákban az igazgató munkájában – a többi iskolacsoporthoz képest általánosan alacsony felelősségérzetük ellenére – markáns szerepet kap a fenntartó iránti felelősségérzet.

Az igazgatók és pedagógusok légkörre vonatkozó ítéletében kiegyensúlyozott, különösebb eltérést nem mutató iskolacsoport a felelősség- és az elégedettségérzet tekintetében mutat különös jellemvonásokat. Ebben az iskolacsoportban az igazgatók különböző oktatási szereplők iránti felelősségérzete jelentősen magasabb, mint a tantestület tagjaié, továbbá az elégedettségérzetben is – főként a pedagógusok esetében – némiképp elmaradnak a másik két csoporttól.

Rendkívül érdekes az az iskolacsoport, ahol az igazgatók értékelik lényegesen magasabban az iskola klímáját. Az látható, hogy az igazgató akár jogos, akár egy kissé túlzó optimizmusa képes lehet pozitív viszonyulást, magasabb elégedettségérzetet kiváltani, azonban ez sok esetben a felelősségérzet csökkenését is magával vonhatja. Adataink alapján ebben az optimista viszonyulásban egyfajta kettősség is benne rejlik, hiszen az igazgatók nagyfokú elégedettsége mellett a tantestület tagjaiban nem jelenik meg ilyen egyértelműen, hogy az iskolában minden rendben lenne. Ez az ellentmondás felveti a kérdést: vajon ez a nagyfokú elégedettség az iskolai életbe ténylegesen és aktívan bekapcsolódó igazgató szakmai értékelésének az eredménye, vagy csak egy felszínes – valamiféle vezetői szerepelvárásból is eredő – értékítélet, amely mögött egyfajta „mit akarok látni” jóhiszemű, vagy éppen elszigetelődő szemlélet húzódik meg? Erre a kérdésre jelen elemzésben nem válaszolhattunk, ugyanakkor a további kutatási irányvonalak meghatározásánál érdemesnek tartjuk ezen kérdéskör – és valamennyi iskolacsoport – mélyebb, szerteágazóbb elemzését, akár oly módon, hogy még több kérdés, dimenzió elemzése kerül terítékre, és a tantestület belső koherenciájának mértéke is csoportképző ismérvvé válik.

FELHASZNÁLT IRODALOM

2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről.
- Arter, Judith A. (1987): *Assessing School and Classroom Climate. A Consumer's Guide*. Portland, Oreg., Northwest Regional Educational Laboratory.
[<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED295301.pdf>] Utolsó letöltés: 2015. január 30.
- Bacskai Katinka (2007): Iskolai légkörvizsgálat nyolc debreceni gimnáziumban. *Educatio*. (16)2, 323–330.
- Bacskai Katinka (2013): *Mit ér (el) a tanár, ha közép-európai? Alacsony státusú diákokat tanító eredményes tanárok két közép-európai régióban*. PhD értekezés. Debreceni Egyetem BTK.
- Balázs László (2014): Iskolai klíma hatása a tanulói teljesítményre. In: Balázs László – H. Tómesz Tímea – H. Varga Gyula (szerk.): *A kommunikáció(s) fejlesztés) tantárgyközi szerepe, lehetőségei*. A kommunikáció oktatása 6. Budapest. Hungarovox Kiadó, 38–54.
- Baló András (2005): Egy fővárosi általános iskola szervezetszociológiai vizsgálata. Új Pedagógiai Szemle. (55)5., 59–71.
- Baráth Tibor (1998): A közoktatás hatékonysága. Vezetői értelmezések és modellek. In: Balázs Éva (szerk.): *Iskolavezetők a 90-es években*. Budapest. Országos Közoktatási Intézet – Kutatási Központ. Okker Kiadó, 135–172.
- Cohen, Jonathan et al. (2009): School climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*. 111(1), 180–213.

- Csapó Judit – Csécsői Béla (é. n.): *Az iskola szervezeti kultúrája*. Kézirat. Szeged. Köznevelési Vezetőképző Intézet (KÖVI), 9–24.
[http://www.kovi-vezetokepzes.hu/jegyzetek/asz/csjscb_iskola_szer_kulturaja.pdf] Utolsó letöltés: 2015. január 30.
- Csepeli György – Hegedűs T. András – Kozma Tamás (1976): *Az oktatásügyi szervezetenek lehetőségei*. Budapest, Akadémiai Kiadó
- Halász Gábor (1980): Az iskolai szervezet elemzése. Kutatási beszámoló az iskolai szervezeti klíma empirikus vizsgálatáról. *Rendszer- és szervezetenekutatás (Iskolakutatás)*, 48. szám. Budapest, MTA Pedagógiai Kutatócsoport
- Halpin, Andrew W. – Croft, Don B. (1963): *The organisational Climate of Schools*. Chicago: Midwest Administration Center, University of Chicago
- Kozma Tamás (1985): *Tudásgyár? Az iskola mint társadalmi szervezet*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó
- Kozma Tamás (2004): *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó
- Nagy Beáta (2004): Vezetői stílusváltás – női vezetők a gazdasági életben. In: Helmich Dezső – Szántó Zoltán (szerk.): *Metodológia, társadalom, gazdaság*. In memoriam Bertalan László. Budapest. Közgazdasági Szemle Alapítvány, 418–431.
- OECD (2014): *Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. OECD Publishing. [<http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>] Utolsó letöltés: 2015. január 30.
- Santiago, Paulo (2002): Teacher Demand and Supply: Improving Teaching Quality and Addressing Teacher Shortages. *OECD Education Working Papers, No. 1*. OECD Publishing. [<http://dx.doi.org/10.1787/232506301033>] Utolsó letöltés: 2015. január 30.
- Szabó Károly (2000): A tanítási klíma mérése. Új Pedagógiai Szemle. (50)3., 61–71.
- Szabó Ildikó – Marián Béla (é. n.): Tanárok és igazgatók köznevelési elképzelései az empirikus kutatások tükrében. In: Szabó Ildikó – Szekszárdi Júlia (szerk.): *Pedagógusok szakmai világlépe*. Budapest, Országos Köznevelési Intézet [<http://regi.ofi.hu/tudastar/pedagogusok-szakmai/tanarok-igazgatok>] Utolsó letöltés: 2015. január 30.
- Thapa, Amrit et al. (2013): A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*. (83)3., 357–385.
[<http://www.onecaringadult.com/documents/School%20Climate%20Research%202013%20AERA.pdf>] Utolsó letöltés: 2015. január 30.
- Tímár Éva (1994): Városi és községi iskolák tanítási klímájának sajátosságai. *Magyar Pedagógia*. (94)3–4., 253–274.

NIKITSCHER PÉTER: MILYEN A JÓ PEDAGÓGUS? – ELVÁRÁSOK, SZEREPEK, KOMPETENCIÁK AZ EMPIRIKUS KUTATÁSOK TÜKRÉBEN

Miként a különböző professziókkal kapcsolatos szakmai elvárások és az azokat támasztók köre nem állandóak (Nagy, 2009; Formádi, 2011), úgy a pedagógus szerepével, feladatával, funkcióival és a tőle elvárt viselkedésmintákkal, kompetenciákkal kapcsolatos társadalmi elvárások is változnak. A pedagógusszerepek átalakulásával és a pedagógusokkal kapcsolatos elvárások változásával számos tanulmány foglalkozik. Nem szándékunk a pedagógusszerep történeti alakulásának végigkövetése, azt más tanulmányok alaposan körüljárták már. De szükséges megvilágítani, hogy a klasszikus tudásátadó, szemlélet- és gondolkodásmód-átadó pedagógus, akinek végzettsége, tudása, pozíciója önmagában legitimitációt, tekintélyt és társadalmi elismertséget, megbecsülést jelent, már régen a múlté. A pedagógus ma nem a tudás egyetlen birtokosa, közvetítője, sőt, bizonyos a diákok számára evidens és a mindennapokban használt tudást és információtartalmakat folyamatosan el kell sajátítania, ahhoz, hogy diákjaival lépést tudjon tartani (pl.: informatikai ismeretek). Egyre gyakrabban fordul elő, hogy egy-egy diák, részben a tanár segítségével, de részben autodidakta módon valamely témakör szakértőjévé válik, tudásban lekörözve tanítóját (Zrinszky, 1994; Trencsényi, 1988; Varga, 1998).

A pedagógusszerepek megváltozása és az azokat előidéző társadalmi okok az alábbiak szerint foglalhatók össze. A posztindusztriális vagy posztmodern társadalmi átalakulás, az érték- és életformák pluralizálódását, egymás mellett létezését hozta magával. A hagyományos társadalmi és intézményi hierarchiaszintek és irányok megváltoztak, egyre kevésbé jelentenek biztos tájékozódási pontot, egyre kevésbé strukturálják a társadalmi folyamatokat, kommunikációt. Ennek megfelelően az iskola és az iskolarendszerű nevelés elveivel és gyakorlatával kapcsolatos társadalmi elképzelések és elvárások is polarizálódtak. A pedagógusokkal kapcsolatos elvárások is egyre erőteljesebben és egyre cizelláltabban kerülnek megfogalmazásra a szülők, diákok, a társadalom vagy éppen az oktatási rendszer, oktatáspolitikai részéről. Ennek következtében az utóbbi évek oktatáspolitikai dokumentumai és szakirodalma felhívta a figyelmet, hogy munkájuk során a tanároknak is el kell sajátítaniuk azokat a készségeket, tudást, amit az őket körülvevő új helyzet megkövetel (Antalné et al., 2013; Falus, 2011; Kotschy, 2011). A tanár adott esetben pályázató, menedzser, szabadidő-szervező, mediátor, terapeuta, kommunikációs szakember és a hazai iskolák esetén oly gyakran jelentkező szakemberhiány kényszerűségeiből fakadóan pszichológus vagy éppen szociális munkás feladatokat is el kell látnia (Ferenczi, 1998; Varga, 1998; Schüttler-Szekszárdi, 2001; Sallai, 2004; Kraiciné, 2004; Hargreaves-Fullan, 2012).

A nevelésről, oktatásról való társadalmi gondolkodás irányai, változásai lecsapódnak az oktatási rendszerben és természetesen a pedagógusokkal kapcsolatos elvárásokban is megjelennek. Az eltérő pedagógiai koncepciók más és más szerepeket vagy legalábbis a szerepeken belül eltérő preferenciákat mutatnak azzal kapcsolatban, hogy mit is kell tennie, milyennek is kell lennie a jó pedagógusnak.

A pedagógus szerepeire és feladataira irányuló össztársadalmi elvárások, a vele kapcsolatos kompetenciaelvárásokon keresztül fogalmazódnak meg. Ezek nemzeti és hazai szinten is írásos dokumentumokban is rögzítésre kerültek (OECD, 1998; Falus, 2011; Kotschy, 2011; Antalné et al., 2013).

AZ OECD 1998-ban kiadott Education Policy Analysis az alábbiak szerint fogalmazza meg a „holnap pedagógusaival” szemben támasztott elvárásokat: szakértelem, pedagógiai tudás, technológiai kompetencia, szervezeti-együtműködési készség, rugalmasság, mobilitás és nyitottság.

A pedagógus professzióval kapcsolatos elvárások Magyarországon egyrészt az oktatáskutatási diskurzus és kutatás fókuszába kerültek, másrészt törvényi, jogszabályi változásokkal egy szinten a pedagógus-életpályamodellben, a pedagógusok előmeneteli rendszerében fogalmazódnak meg¹ nyolc kompetenciaterületbe foglalva (Falus, 2011; Kotschy, 2011; Antalné et al., 2013):

- 1) Szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás
- 2) Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése, és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók
- 3) A tanulás támogatása
- 4) A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség
- 5) A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a társadalmi-kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység
- 6) Pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése
- 7) Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás
- 8) Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért

Elemzésünk célja annak vizsgálata, hogy miként alakulnak a diákok, a társadalom, az intézményvezetők pedagógusokkal kapcsolatos szerepeltvárásai, azaz, hogy az iskolahasználók e csoportjai mit gondolnak arról, hogy milyen a jó pedagógus. Célunk továbbá annak feltárása, hogy maguk a pedagógusok mit tartanak munkájuk során a legfontosabbnak, milyen területeken találkoznak leginkább problémákkal, kihívásokkal, mely területeken érzik a szakmai fejlődést és annak támogatását, segítségét a leginkább szükségesnek. Ahol arra lehetőségünk van, korábbi vizsgálatok eredményei alapján azt is vizsgáljuk, hogy az elmúlt két évtized során változtak-e, és ha igen milyen irányba, a pedagógusokkal kapcsolatos kompetencia- és szerepeltvárások.

Tanulmányunkban elsőként egy nagymintás, országos, középiskolás diákok körében végzett kérdőíves vizsgálat témánkhoz kapcsolódó eredményeit elemezzük. Az adatfelvételre 2014 tavaszán került sor, az elemzett adatbázisban 103 intézmény 13 826 kilencedik és tizenegyedik évfolyamos diákjának válaszai szerepelnek.² Ezt követően röviden bemutatjuk egy országos lakossági kérdőíves kutatásnak a jó pedagógussal

1 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról

2 Az adatfelvételre a TÁMOP 3.1.1 kiemelt projekt 4. alprojektjének, a közoktatás minősége és eredményessége című témaegység keretében került sor.

kapcsolatos elvárásokra vonatkozó eredményeit. A kutatás 2014 novemberében zajlott 1026 fő megkérdezésével.³

Nemzetközi kitekintésként a 2008-ban lefolytatott, és az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet által feldolgozott TALIS nemzetközi tanárkutatás tapasztalatait is érintjük.

A pedagógusok és intézményvezetők témával kapcsolatos nézeteit egy szintén 2014-ben lefolytatott nagymintás adatfelvétel⁴ során gyűjtött adatok elemzéséből ismerhetjük meg, amelynek elemzett adatbázisában 474 intézmény 6006 általános és középiskolai pedagógusa, valamint 470 iskolaigazgató választai szerepelnek.

Mivel a négy adatfelvétel eltérő időben és eltérő céllal készült, a különböző csoportok válaszait pontosan egymásnak megfeleltetni nem lehetett, ennek ellenére az adatok elemzések körvonalazódik, hogy a bevezetőben említett kompetenciák hogyan, milyen súllyal jelennek meg a vizsgált csoportok preferenciaskáláiban, ezáltal megragadhatóvá válnak a különbségek és hasonlóságok.

A KÖZÉPISKOLÁS DIÁKOK VÉLEMÉNYE ÉS VISZONYA TANÁRAIHOZ

Az oktatási rendszer szereplői közül a legnépesebb tábort a diákok alkotják. Ők azok, akik közvetlen napi kapcsolatban állnak a pedagógusokkal, és akikre a pedagógusok munkájának legnagyobb része irányul. Sokáig érezhető volt az a szemlélet, mely szerint a diákok a nevelés-oktatási folyamat passzív elszennedői, mára azonban már világgossá vált, hogy a folyamat aktív részesei, sőt alakítói is (Kozma, 1990). Ezért alapvető fontosságú megismerni az ő pedagógusokkal kapcsolatos véleményüket, elvárásait, hiszen ha ezek az elvárások nem teljesülnek, óhatatlanul szakadék alakul ki diák és tanára között, ami gátja a hatékony oktatásnak.

A középiskolás diákok körében végzett kutatás egyik kérdése volt, hogy a diákok szerint egy jó pedagógusnak milyen tulajdonságokkal, milyen viselkedésszereplővel kell rendelkeznie. Először az általunk meghatározott tulajdonságok fontosságát kellett értékelniük egy 1-4-ig terjedő skálán, majd ezt követően egy nyitott kérdésben lehetőségük volt további vélemények megfogalmazására is. Második kérdésként azt vizsgáltuk, hogy a felsorolt tulajdonságok mennyire jellemzik az őket tanító pedagógusokat, ezzel tulajdonképpen egyfajta elégedettséget is mérhetünk, de ami ennél fontosabb, megtudhatjuk azokat az eltéréseket, amelyek a diákok elvárásai és az általuk érzékelt valóság között mutatkoznak, ezek pedig municióul szolgálhatnak a pedagógiai eszközök fejlesztéséhez.

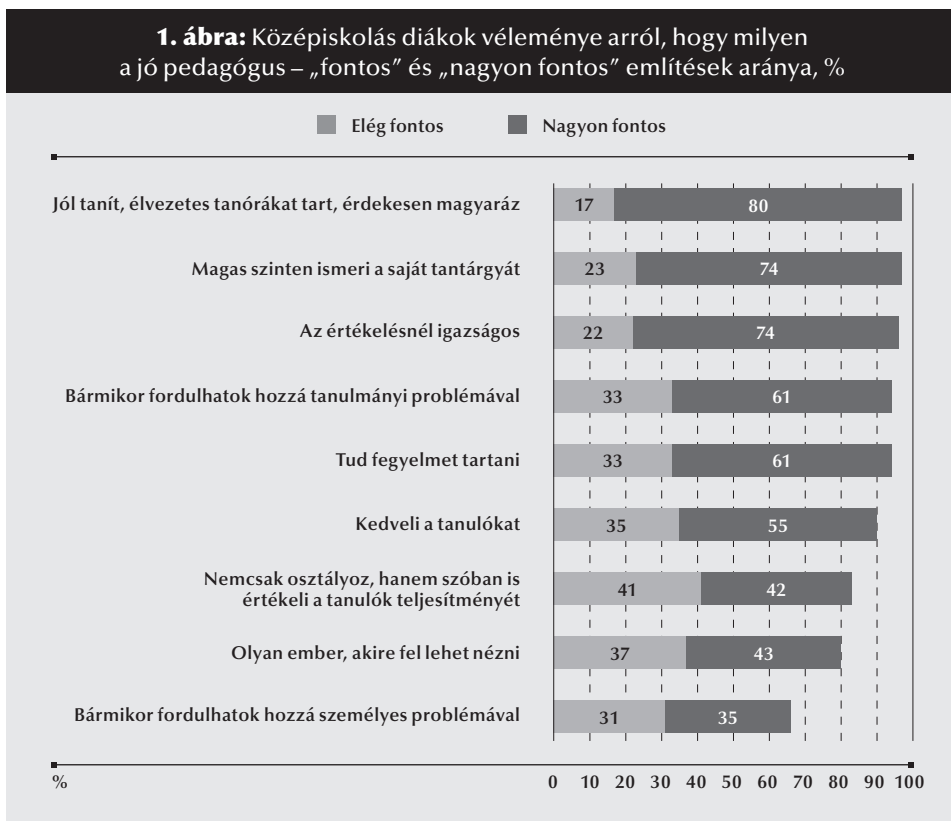
3 Az adatfelvételt a Psyma végezte. A többlépcsős mintavételi eljárás a KSH népszámlálási adatain alapult. A minta demográfiai adatok alapján jól reprezentálja a felnőtt lakosságot.

4 Az adatfelvételre a TÁMOP 311 kiemelt projekt 5. alprojektjének a pedagógus-továbbképzés hatásvizsgálata című témaegység keretében került sor.

A JÓ PEDAGÓGUS ISMÉRVEI A DIÁKOK VÉLEMÉNYE ALAPJÁN

Első lépésként azt vizsgáljuk, hogy a megkérdezett diákok összességében hogyan nyilatkoztak a jó pedagógus jellemzőivel kapcsolatban, majd ezt követően különböző háttérváltozók mentén (évfolyam, nem, képzéstípus) is elemezzük a válaszokat.

Ha az elég fontos illetve nagyon fontos válaszok arányát egyben kezeljük, a kilenc felsorolt jellemző közül négy 95%-os vagy a fölötti fontossági értékelést kapott, így ezek között lényeges különbséget tenni nem érdemes. A diákok egybehangzó véleménye szerint a felsorolt jellemzők közül a legfontosabb a tanítási stílus, és a magas színvonalú szaktárgyi tudás. Ahhoz, hogy a pedagógusok ezt teljesíteni tudják, elsősorban szak- és szakmódszertani ismeretekkel, tudással kell rendelkezniük. Szintén magas értékeket kapott az igazságos értékelés (a szóbeli értékelést a diákok kevésbé fontosnak tartják), illetve az, hogy a tanulók tanulmányi kérdéseikkel bármikor fordulhassanak tanáraikhoz. A tanítási folyamat minőségének és hatékonyságának biztosításához szükséges, hogy a tanár tudjon fegyelmet tartani. A válaszadó diákok 10%-a szerint csak kevésbé, vagy egyáltalán nem fontos, hogy a tanárok kedveljék a tanulókat. Az osztályzatok melletti szóbeli értékelést a tanulók 82%-a tartja/tartaná



Forrás: Középiskolai tanulói adatfelvétel, OFI, 2014

(Eredeti kérdés: Véleményed szerint milyen a jó tanár? Mennyire fontosak az alábbiak?)

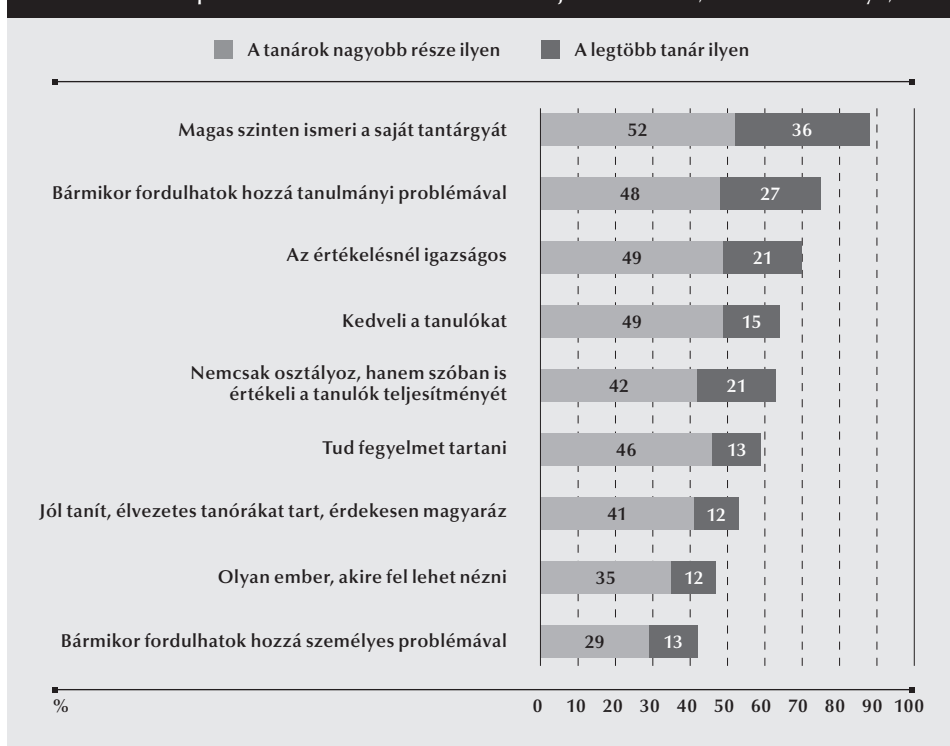
fontosnak. A diákok 80%-a szerint fontos az, hogy tanára olyan ember legyen, akire fel tud nézni. A diákok kétharmada számára pedig az is fontos, hogy adott esetben személyes problémáikkal is fordulhassanak pedagógusaikhoz. Összegezve megállapíthatjuk, hogy a diákok legnagyobb arányban az oktatói tevékenységhez kapcsolódó jellemzőket, kompetenciákat tartják fontosnak, a pedagógiai jellegűek csak ezek után következnek.

Ezt követően érdemes megvizsgálni a diákok fent jelölt preferenciái és az általuk megélt valóság közötti különbségeket, azaz megvizsgálni azt is, hogy milyennek látják ők tanáraikat, és mekkora különbség mutatkozik az elvárások és a diákok tapasztalatai között (lásd 2-3. ábra).

A 2. ábra talán legfőbb tanulsága, hogy a megkérdezett diákok véleménye szerint két ismerv kivételével – amelyek alig maradnak el az 50%-os említettségűtől – a tanáraik többségére igazak az állítások. Ugyanakkor minden jellemző esetében a tanárok nagyobb részére és nem a legtöbb tanárra jellemzők e tulajdonságok. Mindazonáltal megállapíthatjuk, hogy a válaszadó diákok összességében pozitív véleménnyel vannak pedagógusaikról.

A 3. ábrára tekintve rögtön látszik, hogy minden területen akad különbség a diákok preferenciakálálja és az általuk tapasztalt valóság között, de a két vonal a jó és

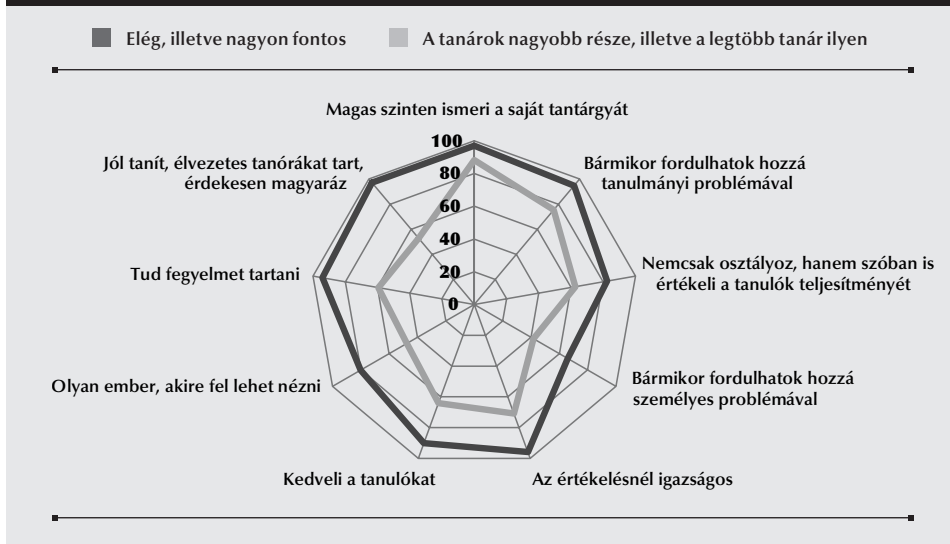
2. ábra: Középiskolás diákok észlelése az iskolájuk tanáraitól, említések aránya, %



Forrás: Középiskolai tanulói adatfelvétel, OFI, 2014

(Eredeti kérdés: Mennyire jellemzik az alábbiak az iskolád tanárait?)

3. ábra: Középiskolás diákok tanárokkal kapcsolatos elvárásai és tapasztalatai. Mennyire fontos és mennyire jellemző tanárokra, hogy..., %



Forrás: Középiskolai tanulói adatfelvétel, OFI, 2014
(Eredeti kérdések: Véleményed szerint milyen a jó tanár? Mennyire fontosak az alábbiak? Mennyire jellemző az alábbiak az iskolád tanárait?)

élvezetes tanítás kivételével trendszerűen követi egymást. A legkisebb különbség, alig 9 százalékpont, a tanárok szaktárgyi tudásszintje esetében mutatkozik. Ennél nagyobb, több mint 19 százalékpontos különbség látszik a tanárok tanulmányi problémákkal kapcsolatos rendelkezésre állása és az érdemjegy mellett történő szóbeli értékelés fontossága és megvalósulása között. 25 százalékpont körüli különbségértékek mutatkoznak a személyes problémák, az igazságos értékelés, valamint a tanulók kedvelése esetén. E három terület közül az igazságos értékelésnek kulcsszerepe van a tanár-diák együttműködést meghatározó viszony szempontjából. Az igazságos értékelés fontosságát egyéb, interjú tapasztalataink⁵ is megerősítik, ha a diákokat e területen vélt vagy valós igazságtalanság éri, könnyen elfordulnak a tanártól és az általa oktatott tantárgytól, oktatóikba vetett bizalmi szintjük és általános motivációjuk is csökken. Meglátásaink szerint ezen differenciák esetén a pedagógusok részéről alkalmazott megfelelő kommunikációs stratégiák hatékony megoldást jelenthetnek.

Bár a diákok 80%-a tartaná fontosnak, hogy tanáira fel tudjon nézni, a valószínűségben ezt csak mintegy 47%-uk érzi. A diákok számára kiemelt fontosságú (94%) lenne az, hogy tanáraik tudjanak fegyelmet tartani, de ezt csak a diákok alig 60%-a tudja elmondani az őt tanító pedagógusokról. A legnagyobb különbség a diákok által legfontosabbnak tartott dimenzió esetén rajzolódik ki: az élvezetes, figyelem-

5 Egy a TÁMOP 3.1.1. kiemelt projekt keretében megvalósult interjú adatfelvétel eredményei. Az adatfelvétel során közel hetven diákkal készültek egyéni és fókuszcsoportos interjúk.

felkeltő tanítás, ahol is 44 százalékpontos különbség mutatkozik az elvárások és a valóság között.

Ez alapján azonban korai lenne levonni a következtetést, mely szerint napjaink pedagógusai nem rendelkeznek kellő módszertani repertoárral vagy a figyelmet felkeltő előadói képességekkel ahhoz, hogy megragadják diákjaik figyelmét, még ha ezt maguk a diákok így is érzékelik. Bár egyes kutatások szerint a magyar pedagógusok még mindig nagy arányban részesítik előnyben a frontális oktatási formákat, a jelenség hátterében több tényező is meghúzódhat, amelyek mélyebb megismerése további célzott kutatásokat igényel. Egyrészt egyre nagyobb távolság mutatkozik az elsajátítandó tananyag és az ennek megtanításához szükséges, illetve rendelkezésre álló eszköztár, valamint a diákok hétköznapi érdeklődése és az azt kiszolgáló mediatiszt, rendkívül ingergazdag, intenzív és kis információcsomagokkal operáló látványvilág között, amivel a pedagógus aligha versenyezhet sikeresen. Másrészt fölmerül a kérdés, hogy a diákok mennyire állnak készen, mennyire képesek a különböző oktatás-módszertani eszközök el- illetve befogadására, képesek-e például csoportokban vagy párban dolgozni úgy, hogy annak a tanulási folyamat szempontjából érdemi eredményei is legyenek. Alapvető kérdés tehát: mitől függ elsősorban, hogy a diákok egy tanár óráit érdekesnek és élvezetesnek tartják? Oktatás-módszertani eszközök és technika kérdése? A tananyag illetve tantárgy kérdése? Vajon mekkora szerepet játszik a fent említett kulturális szakadék vagy a pedagógus személyisége? Ezen kérdések megválaszolása, annak érdekében, hogy a pedagógusok számára hatékony eszközöket és szakmai támogatást tudjunk nyújtani, további kutatások tárgyát képezhetné.

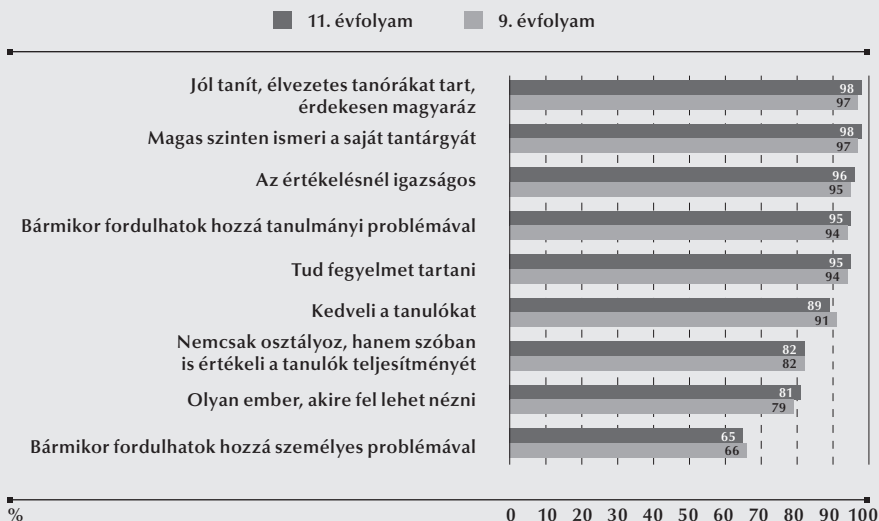
ÉVFOLYAM SZERINTI KÜLÖNBBSÉGEK

Évfolyamok szerint alapvetően nincs különbség a diákok jó tanárral kapcsolatos elvárásainak fontossági sorrendjét tekintve, a 9. és 11. évfolyamosok preferenciaértékei tulajdonképpen egybeesnek, a legtöbb jellemző esetében a 11. évfolyamosok értékei kicsit magasabbak (lásd 4. ábra).

Ugyanakkor, ha a preferenciaskála és az érzékelt valóság közötti különbségeket ábrázoljuk, markáns különbség rajzolódik ki a két évfolyam között. Az eredmények alapján úgy tűnik, hogy a 11. évfolyamos diákok már sokkal kritikusabban szemlélik tanáraikat, sokkal nagyobb távolságot érzékelnek az általuk fontosnak tartott jellemzők és azok megvalósulása között (lásd 5. ábra).

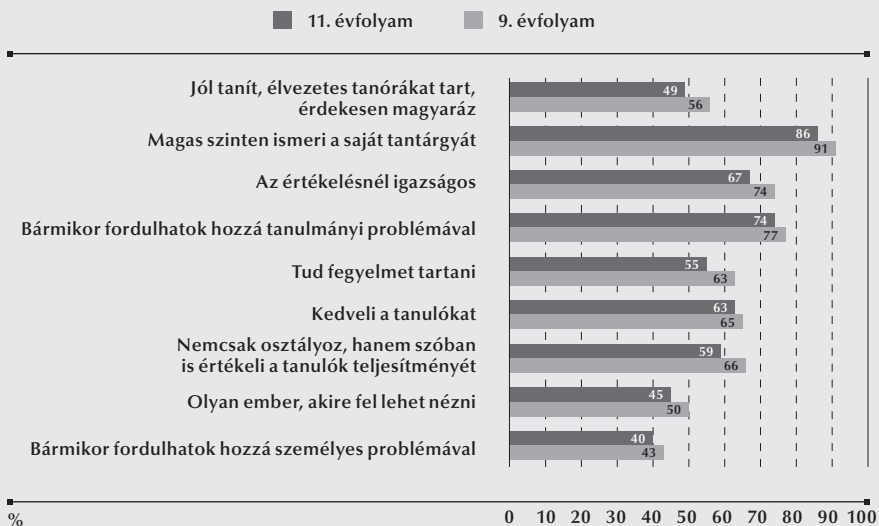
Ennek több oka is lehet. A kilencedik évfolyamosok még lojálisabbak a tanárokhoz, kisebb hiányosságaikat, botlásaikat nem érzékelik olyan súlyosnak, azokat jobban elnézik. A 11. évfolyam esetében már megjelenik az erősebb kritikai szemlélet, tanáraikat régebb óta ismerik, már jobban körvonalazódik számukra, hogy ki milyen, véleményüket hosszabb időtávú együttműködés során alakították ki. További magyarázatként a következőket is érdemes megfontolni: ugyan a 11. évfolyamos diákok fontossági skálája nem különbözik a 9. évfolyamosokétól, de az egyes dimenziók teljesülésével kapcsolatos elvárások a korrallal együtt növekednek, így ha egy pedagógus a 9. évfolyamtól kezdve ugyanazon a szinten teljesít az a diákok számára egyre kevésbé felel meg a növekvő elvárásoknak.

4. ábra: Véleményed szerint milyen a jó tanár? Mennyire fontosak az alábbiak?, említések aránya, 9. és 11. évfolyam, %



Forrás: Középiskolai tanulói adatfelvétel, OFI, 2014
(Eredeti kérdés: Véleményed szerint milyen a jó tanár? Mennyire fontosak az alábbiak?)

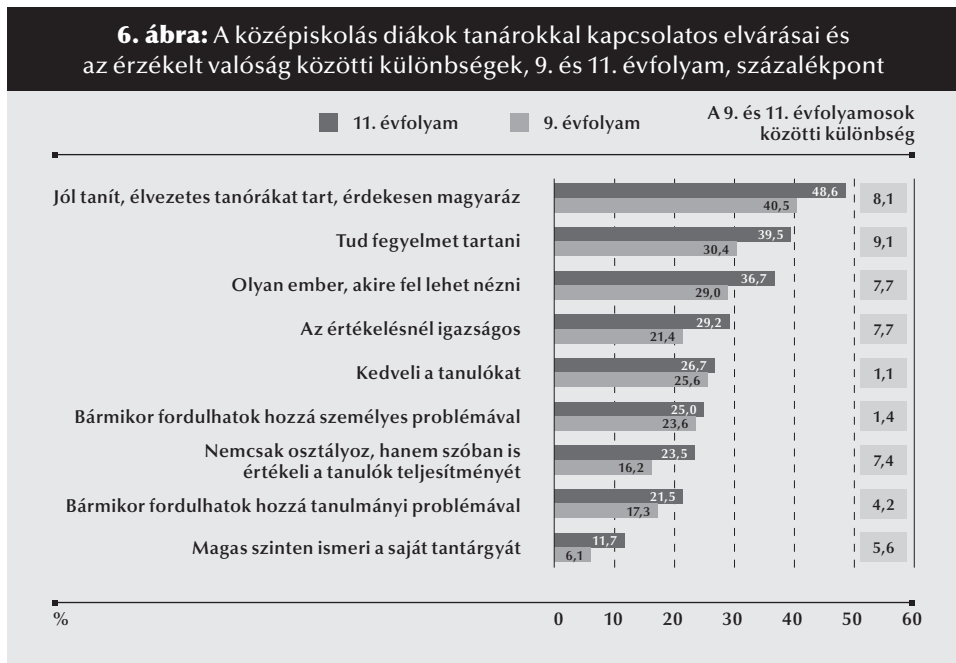
5. ábra: Mennyire jellemzik az alábbiak az iskola tanárait?, említések aránya, 9. és 11. évfolyam, %



Forrás: Középiskolai tanulói adatfelvétel, OFI, 2014
(Eredeti kérdés: Mennyire jellemzik az alábbiak az iskolád tanárait?)

Ha megvizsgáljuk mely területeken legnagyobbak a különbségek (lásd 6. ábra), megállapíthatjuk, hogy a 11. évfolyamos diákok kritikus látásmódja leginkább a fegyelmezés és az érdekes, élvezetes tanórák tartására irányul. Azon területek ezek, amelyek a legkomplexebb, legkövetkezetesebb pedagógiai stratégiák alkalmazását követelik meg a pedagógusoktól, megítélésük pedig meglehetősen szubjektív. A fegyellemmel kapcsolatos különbség háttérben korosztályi sajátosságokat is kereshetjük, az iskolai életbe beilleszkedett, környezetéhez, főként az őt körülvevő hierarchiarendszerhez egyre kritikusan, egyre lázadóbban hozzáálló diákok fegyelmezése a pedagógusoktól is nagyobb erőfeszítést, más eszköztárat igényel. Viszonylag sokat változik az igazságos értékeléssel és a pedagógusra való felnézéssel kapcsolatos hozzáállás is. A 11-es korosztály magasabb elvárásai a továbbtanulási szándékból, a felvételi pontok megszerzésére irányuló törekvésekből, a minél célravezetőbb oktatás és munkakörülmények iránti igény megerősödéséből is származhatnak.

Az évek során legkevésbé változó jellemző a diákok preferenciaskáláján hátrébb elhelyezkedő, elsősorban nem oktatói, hanem pedagógiai kompetenciák területére tartozó jellemző, hogy a tanulók tudjanak tanáraikhoz fordulni magánügyekben is. Szintén alig változik annak a megítélése, hogy a tanárok kedvelik-e a tanulókat.



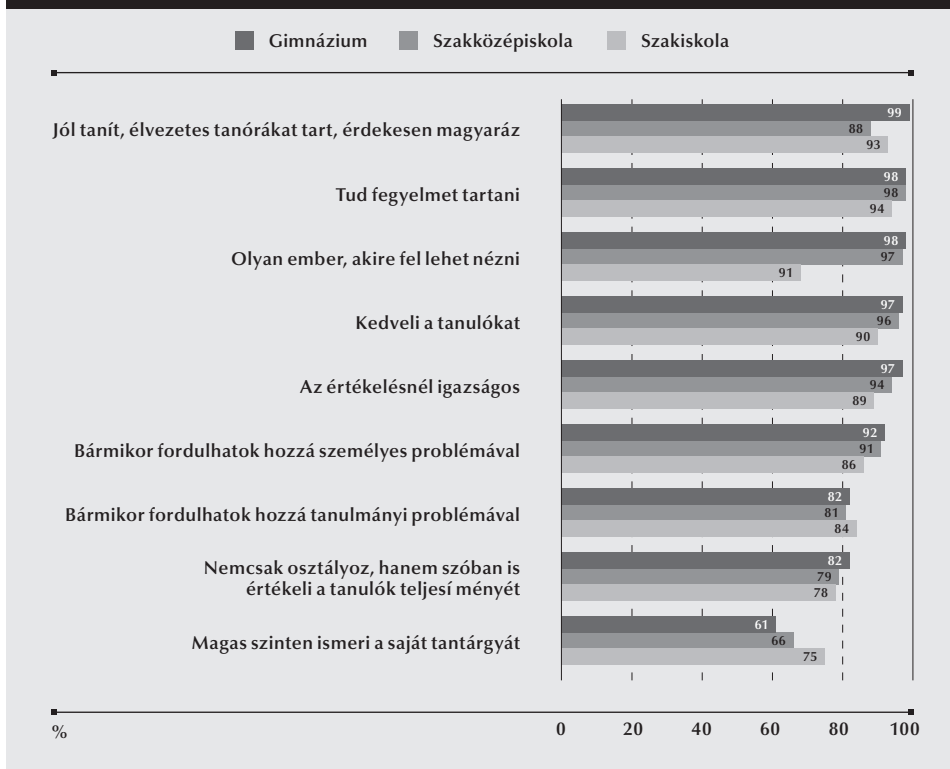
Forrás: Középiskolai tanulói adatfelvétel, OFI, 2014

KÉPZÉSTÍPUS SZERINTI KÜLÖNBSÉGEK

A képzéstípus szerinti vizsgálódás rávilágít a különböző iskolatípusokba járó diákok preferenciakáláinak különbségeire, amelyek a pedagógusok előtt álló kihívások differenciáltságának feltárásában nyújthatnak segítséget (lásd 7. ábra).

A már megismert jellemzők tekintetében, a három vizsgált képzéstípus (gimnáziumi képzés, szakközépiskolai képzés, szakiskolai képzés) között szinte alig mutatkozik különbség. Annyi talán elmondható, hogy a szakiskolai képzésben részt vevő diákok számára a legtöbb jellemző árnyalatnyival kevésbé fontos, ami arra enged következtetni, hogy a tanulási folyamatban talán kevésbé tudatosak, elvárásaik alacsonyabbak. Ugyanakkor van egy dimenzió, amelyben a szakiskolások elvárásai nagyban és pozitív irányban térnek el a gimnazistákétól és a szakközépiskolásokétól, ez pedig az, hogy a pedagógusokhoz személyes problémával is fordulhassanak. Ez a jelenség egybevágh más, a szakiskolai képzésben részt vevő diákokkal foglalkozó kutatások eredményeivel is. A szakiskolások között jóval nagyobb a hátrányos helyzetűek, a csonka vagy nem

7. ábra: Véleményed szerint milyen a jó tanár? Mennyire fontosak az alábbiak?, képzéstípus szerint, %



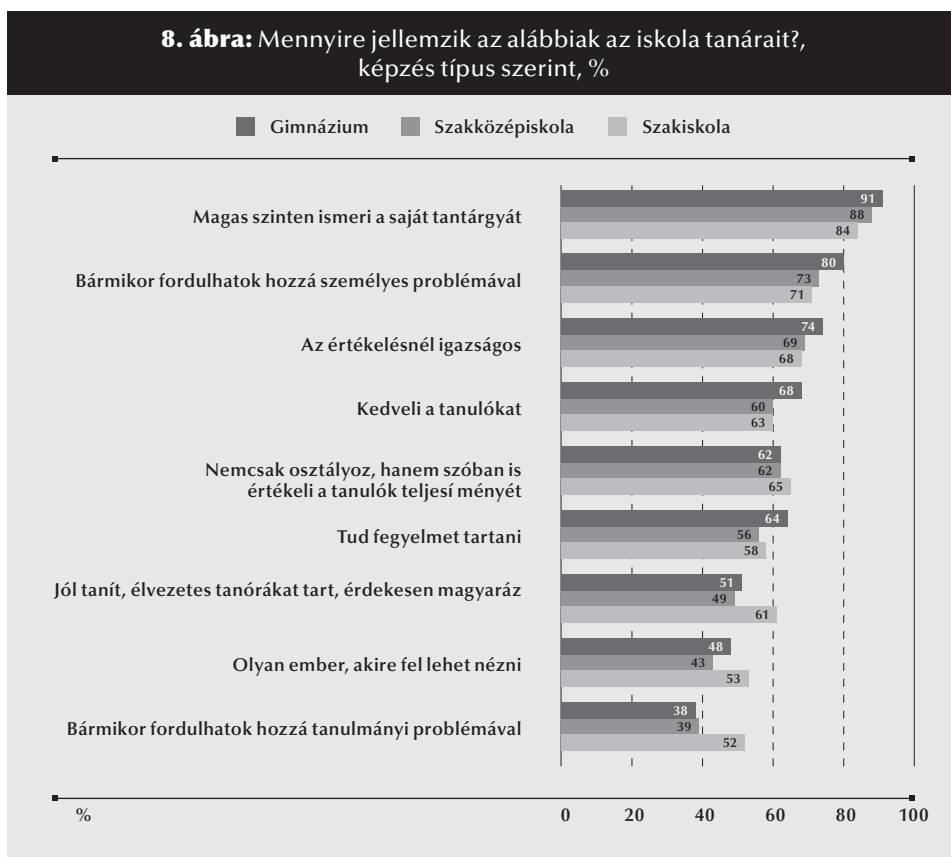
Forrás: Középiskolai tanulói adatfelvétel, OFI, 2014

(Eredeti kérdés: Véleményed szerint milyen a jó tanár? Mennyire fontosak az alábbiak?)

megfelelő családi környezetben élők aránya, ennek megfelelően ők személyes problémáik megoldásában sokkal inkább kénytelenek a pedagógusokra is támaszkodni.

Ha megvizsgáljuk, hogy hogyan látják tanáraikat a három képzéstípusban tanulók (lásd 8. ábra), a legtöbb pontban a gimnazisták és szakközépiskolások trendje hasonló, a gimnazisták értékei valamivel magasabbak. A szakiskolások valamivel nagyobb arányban látják úgy, hogy tanáraik jó órákat tartanak és élvezetesen tanítanak, valamint a már előbb kifejtett igényüknek megfelelően nagyobb arányban fordulhatnak pedagógusaikhoz személyes problémáikkal, illetve szintén magasabb azoknak az aránya, akik úgy vélik, tanáraikra fel tudnak nézni.

Az elvárások és érzékelt valóság közötti különbségeket vizsgálva (lásd 9. ábra) is elmondható, hogy elvárásaikhoz képest a szakközépiskolások a legcsalódottabbak, a gimnazisták és szakiskolások több helyen is hasonló értékekkel jellemezhetők. Tehát a gimnazisták magasabb elvárása a tanárok oldaláról is magasabb teljesítménnyel párosul, és a szakiskolások némileg alacsonyabb elvárásai is jobban teljesülnek, míg a szakközépiskolások esetén jelentősebb disszonancia tapasztalható e téren. A jelen-



Forrás: Középszintű tanulói adatfelvétel, OFI, 2014

(Eredeti kérdés: Mennyire jellemzik az alábbiak az iskolád tanárait?)

ség okainak részletesebb feltárása a kérdőíves vizsgálat eredményei alapján aligha lehetséges, annak érdekében célzott, kvalitatív kutatási eszközök alkalmazására lenne szükség.

A jó tanárral kapcsolatos diákelvárásokat vizsgálva nem szabad figyelmen kívül hagynunk azt a szempontot, hogy az ezzel kapcsolatos ideák, elvárások, sőt még az észlelések is egy-egy intézményen belül alakulnak ki, ahol mind a diákok, mind pedig a pedagógusok közössége, kommunikációja nagyban meghatározhatja azok irányát. Ennek részletes elemzésére jelen tanulmány keretei között sajnos nincs lehetőségünk. De a témával kapcsolatos intézményi szintű vizsgálódások alapján a legkisebb különbség az egyes intézmények között a diákok elvárásai tekintetében mutatkozik. A diákok által érzékelt valóság, valamint e kettő közötti különbség terén már jóval markánsabb differenciák tárhatók fel, amelyek az intézményi hatások jelentőségére engednek következtetni.

9. ábra: Az elvárások és az érzékelt valóság közötti különbségek képzéstípus szerint, százalékpont

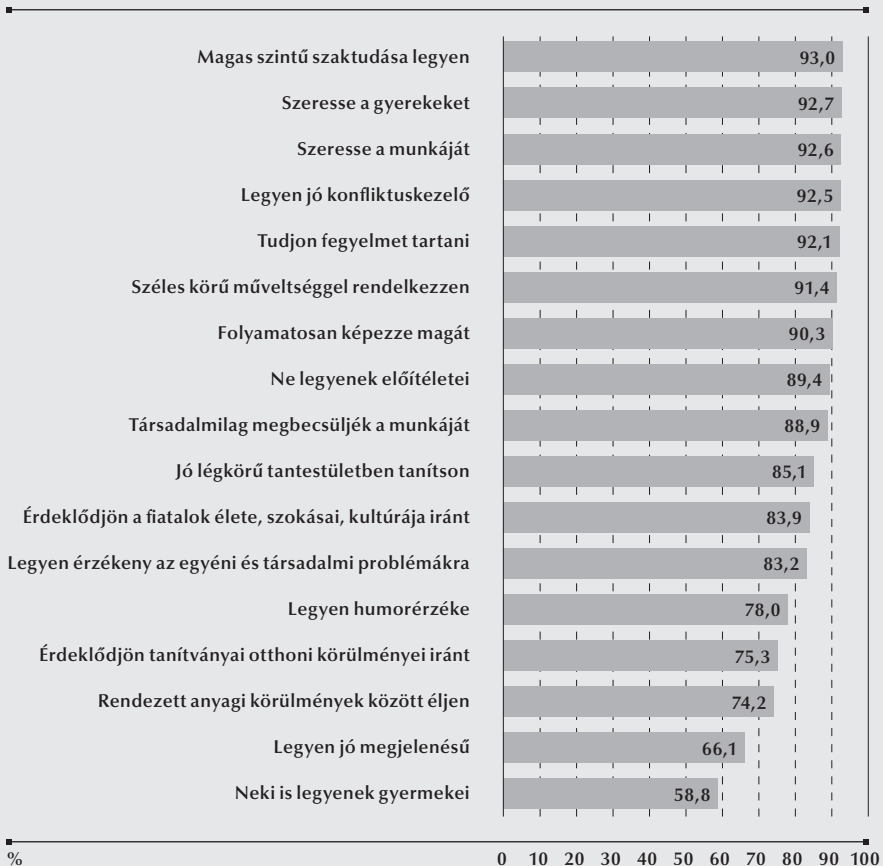


Forrás: Középfiskolai tanulói adatfelvétel, OFI, 2014

A KÖZ VÉLEMÉNYE

Az oktatás a gazdaság legnagyobb alrendszeré, és a közoktatásban érintett gyerek és fiatal szüleinek, nagyszüleinek a véleménye, elvárása meghatározó jelentőségű az oktatás és a pedagógusok társadalmi elfogadottsága, illetve státusza szempontjából. A bevezetőben már ismertetett országos lakossági közvélemény-kutatás során a kutatók arra kérték a válaszadókat, hogy egy öt fokozatú skálán értékeljék az egyes pedagógus tulajdonságokat, jellemzőket, a pedagógiai munka egyes területeinek fontosságát abból a szempontból, hogy „*mi kell ahhoz, hogy egy pedagógus jó pedagógus legyen?*”. Jelen elemzés során az öt fokozatú skála 4-es és 5-ös pontját összevontuk, és ezek a kérdésekre érvényes választ adók arányán belül kerülnek megjelenítésre.

10. ábra: A közvélemény szerint mi kell ahhoz, hogy valaki jó pedagógus legyen? – „fontos” és „nagyon fontos” említések együtt, %



Lakossági közvélemény-kutatás, OFI, 2014

(Eredeti kérdés: Ön szerint mi kell ahhoz, hogy egy jó pedagógus jó pedagógus legyen?)

Látható, hogy az utca embere a magas szaktudást tartja a legfontosabbnak, ami alatt mind a magas szaktárgyi tudás, de mind a pedagógiai professzió is érthető. Lényeges szem előtt tartani, hogy ezt további négy olyan dimenzió követi, amelyek említése kevesebb, mint 1%-kal marad el a szaktudásétól. A közvélemény szerint a pedagógus akkor tud jól teljesíteni, ha szereti a munkáját és a gyerekeket.⁶ Meglehetősen magas, 93% körüli említést kapott a konfliktuskezelés és az, hogy a tanár tudjon fegyelmet tartani. Tulajdonképpen két hasonló pedagógiai kompetenciáról van szó, és mind a kettő a rend valamilyen dimenziójának fenntartásáról, megteremtéséről szól. A rendről és a fegyelemről alkotott képzetek rendkívül sokfélék lehetnek, ennek ellenére úgy tűnik a legtöbb megkérdezett számára fontos dimenzió. A demokratikus szemléletű pedagógusok esetében e két dolog különösen közel áll egymáshoz, hisz ők a fegyelmet is a méltányosság, a felek álláspontjának közelítése, a tanár és diák közötti konfliktushelyzetek megfelelő kezelése útján érik el.

A lakossági vélemények alapján e kompetenciákat követik a széles körű műveltség, a folyamatos önképzés és az előítéletektől való mentesség. Ezek a jellemzők a minősítési rendszer által felállított elvárásokban is megfogalmazódnak (Antalné et al 2013).

A további válaszokból kiemelnénk még egyrészt a diákok kultúrája, érdeklődése, otthoni körülményei után való érdeklődést, amelyek a preferenciaskála harmadik illetve negyedik negyedében jelenik meg, valamint a humorérzékenységet, amely a megkérdezettek közel 80%-ának fontos tényező. Ez utóbbi a diákkérdőívben ugyan nem jelent meg külön kategóriaként, de a nyitott kérdéseknél számos említést kapott, valamint diákokkal végzett, már említett, interjú kutatások alapján is egy nagyon fontos tényező a mindennapi tanár-diák kommunikációban.

A lakossági vizsgálatban legkevesebb említést a tanárok családi állapotával, életkörülményeivel kapcsolatos elvárások kapták, azaz a megkérdezetteknek csak alig több mint fele tartja fontosnak, hogy egy pedagógusnak saját gyermekei legyenek, ugyanakkor figyelemre méltó tény az is, hogy a válaszadók több mint fele ezt fontosnak tartja. Kiemelendő még, hogy a jó pedagógusi teljesítmény és a rendezett anyagi körülmények közötti összefüggés szintén a közvélemény preferenciaskálájának egyik utolsó tétele, amellyel kapcsolatban a pedagógusvélemények nagy valószínűséggel jelentős mértékben eltérnek.

A fenti eredmények közül 14 jellemző megfelel egy 1999-ben az OFI-ban lefolytatott, szintén országosan reprezentatív kérdőíves kutatás kérdéseinek. Az eredményeket összevetve megállapíthatjuk, hogy a közvélemény pedagógusokkal kapcsolatos elvárásaiban a fontossági sorrendben és az egyes jellemzők egymáshoz viszonyított súlyában lényegi változás nem történt.

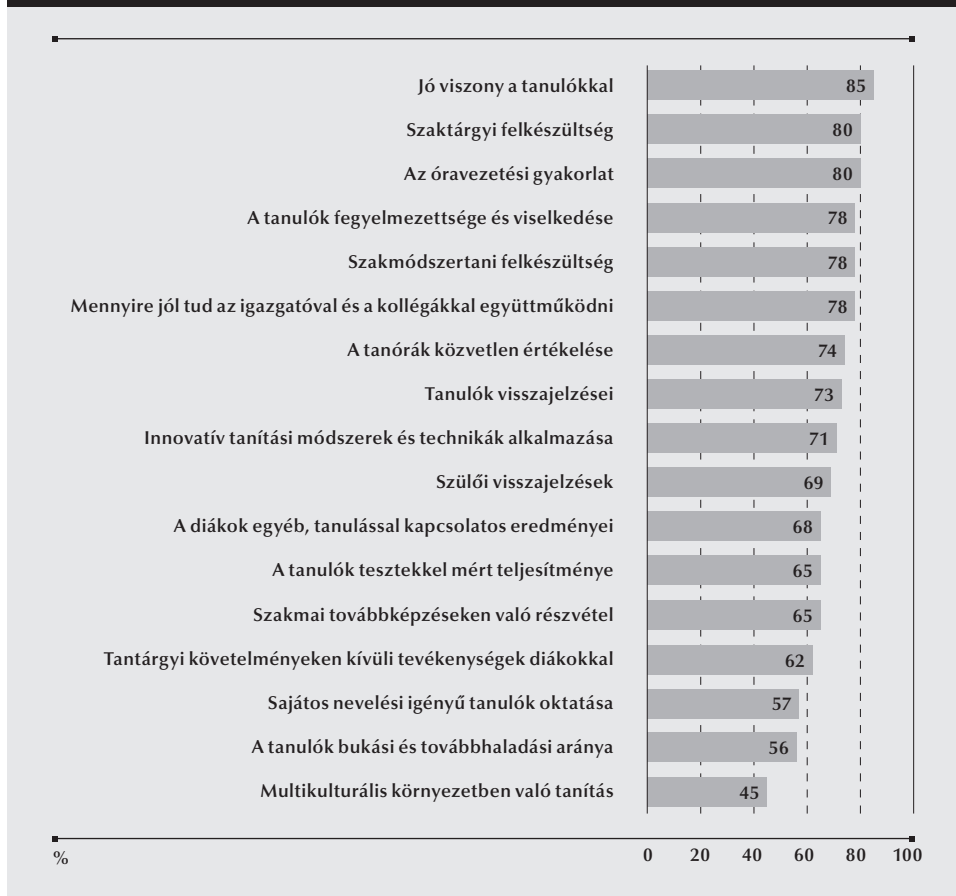
Összegezve, ha a közvélemény-kutatás által felállított preferenciaskálát a kompetenciadimenziókra lefordítjuk, akkor a magas szaktudás, a tanulási folyamat tervezése és a tanulói csoportok fejlesztése kompetenciákhoz szükséges képességek dominálnak a lakossági preferenciaskálán, és ezen elvárások az elmúlt 15 év során lényegi változást nem mutattak.

⁶ Ez a szempont a középiskolai diákok körében végzett kutatás alapján a diákok preferenciaskálájának egyik kevésbé hangsúlyos eleme volt.

A PEDAGÓGUSOK VÉLEMÉNYE

A hazai pedagógusok preferenciáinak elemzése előtt érdemes egy rövid nemzetközi kitekintést is tennünk az OECD által szervezett, 2008-ban lebonyolított TALIS-tanárkutatás eredményeire. (Mivel Magyarország nem vett részt a 2013-as TALIS-kutatásban, sajnos csak a 2008-as, tehát viszonylag régi eredményekre támaszkodhatunk.) A 23 országban lefolytatott kérdőíves felmérés fókuszában a pedagógusok munkájának értékelése, szakmai továbbfejlődése, továbbképzése, az iskolával és a tanítással kapcsolatos attitűdjei, valamint az iskolavezetés sajátosságai álltak.⁷ A kutatás során

11. ábra: A tanári munka értékelésében nagyon fontos és fontos szempontnak érzelik a TALIS- országok pedagógusai, %



Forrás: Pedagógusok az oktatás kulcsszereplői – Összefoglaló jelentés az OECD nemzetközi tanárkutatás (TALIS) első eredményeiről. OFI, 2009

⁷ A 2008-as TALIS-vizsgálat eredményeit az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet által kiadott, a *Pedagógusok az oktatás kulcsszereplői – Összefoglaló jelentés az OECD nemzetközi tanárkutatás (TALIS) első eredményeiről* c. kiadvány foglalja össze.

a tanárokat arról kérdezték, hogy munkájuk értékelésekor mennyire tartanak fontosnak különböző szempontokat. A kutatásban részt vevő magyar pedagógusok véleménye nem tér el a nemzetközi átlagtól (Hermann et al., 2009).

A 11. ábráról leolvasható, hogy a válaszoló tanárok a legfontosabb szempontnak a tanulókkal való jó viszonyt tartják, amely pontos definiálása a kérdés alapján nem lehetséges, de annyi elmondható, hogy elsősorban pedagógiai kompetenciáról van szó. Tény, hogy e nélkül aligha képzelhető el a hatékony, nevelési szempontból is érdeemi tanár-diák együttműködés. A következő két dimenzió, a magas szaktárgyi tudás és az óravezetési gyakorlat, már a diákok válaszaiban is kiemelkedő fontosságú tényező volt. Két olyan kompetenciáról van szó, amelyek a tanítási folyamat alapjait képezik, tanulhatók és folyamatos gyakorlással fejleszthetők. Ezt követi a mind a diákok mind pedig a közvélemény által fontosnak tartott fegyelmezés kérdése. A preferenciaskála e fontossági csoportjába tartozik még a szakmódszertani felkészültség, valamint a kollégákkal, iskolavezetővel való kommunikáció és együttműködési készség. Mindkét dimenzióról érdemes röviden néhány szót ejteni. A szakmódszertani felkészültség a pedagógusok által ismert és alkalmazott oktatás-módszertani eszközök és technikák tárháza. Azonban nem elegendő a különböző módszerek ismerete, mint arra már korábban rávilágítottunk, azok alkalmazhatósága nagyban függ a diákok hozzáállásától, együttműködési készségétől, nyitottságától, tanulási kultúrájától. Interjúk tapasztalatok alapján olyan tanulói környezetben, ahol a tanulással, megismeréssel kapcsolatos motiváció alacsony, a tanóra egy része a diákok fegyelmezésével telik, a nem frontális tanulásszervezési módszerek – mint például a csoportmunka – a tananyag elsajátításával kapcsolatban aligha eredményesek, ellenben erősen hozzájárulhat más szociális kompetenciák fejlesztéséhez. Szintén interjúk kutatási tapasztalatok alapján vannak olyan osztályok, tanulók, akik a frontális munkát részesítik előnyben, mondván akkor érzik úgy, hogy tanultak is valamit az órán.

A tantestületen belüli együttműködési készség a minősítő eljárás szempontrendszerében is megjelenik, fontosságát, szükségességét nem kell részletezni, mégis néhány szempontot érdemes külön kiemelni. Egyrészt a tantestület szoros együttműködése alapfeltétele az iskola tanulószervezetként történő működésének és a pedagógusok folyamatos szakmai tanulásának, valamint a szervezeten belüli és a diákokkal kapcsolatos problémák, megoldandó helyzetek kezelésének. Másrészt a későbbiekben még részletesebben bemutatott nagymintás tanárkutatás eredményei alapján a pedagógusok problémamegoldó stratégiái, csatornái is leginkább az egymással való együttműködés, az egymástól való segítség és tanács kérésének irányába mutatnak.

A pedagógusmunka értékelésében nemzetközi szinten a tanárok közel háromnegyede számára fontos a diákok és szülők visszajelzése. Az alábbiakban részletesen is ismertetett nagymintás pedagóguskutatás is kimutatta e két iskolafelhasználói csoport fontosságát. A kérdésre, hogy a pedagógusok érzésük szerint kinek tartoznak a legnagyobb felelősséggel, a tanárok 98%-a jelölte a diákokat, és 91%-a a szülőket is jelölte.

Nemzetközi viszonylatban úgy tűnik, a pedagógusok saját munkájuk értékelésekor a legkisebb hangsúlyt a multikulturális környezetben való oktatásra, a bukási és továbbhaladási mutatókra, valamint az SNI-s diákok oktatására helyezik.

A 2008-as és 2013-as TALIS-kutatások között mind a részt vevő országok összetételében, mind pedig kérdéseikben különbségek vannak, ugyanakkor amennyire lehetséges volt, megpróbáltuk összevetni a két kutatás idevágó eredményeit, amelyek alapján

elmondható, hogy a fontossági sorrendben, illetve azok egymáshoz viszonyított súlyában jelentős eltérés nem tapasztalható, tehát a két adatfelvétel között eltelt öt év során a pedagógusok munkájukkal kapcsolatos preferenciaskálái lényegében nem változtak.

KIHÍVÁSOK ÉS PREFERENCIÁK A HAZAI PEDAGÓGUSOK SZÁMÁRA

A tanulmány elején röviden bemutatott nagymintás tanárkutatás során, a pedagógus-kompetenciák területén azt vizsgáltuk, hogy napjaink pedagógusai milyen mértékben szembesülnek problémákkal, nehézségekkel a különböző kompetenciaterületeken. A kérdőív a pedagógusminősítési rendszerben (Antalné et al., 2013) vizsgált valamennyi kompetenciaterülethez kapcsolódóan vizsgálódott.

A 12. ábra áttekintő képet nyújt a kérdőívben szereplő összes dimenzióról, de mélyebben a már fenti kutatások kapcsán is tárgyalt területekre fókuszálunk.

Az önkítöltős kérdőívben először azt kérdeztük meg a pedagógusoktól, hogy előfordul-e, hogy munkájuk során problémával találkozna a jelzett területek valamelyikén, ezt követően pedig a probléma szintjének megjelölésére kértük őket. A válaszok alapján elmondhatjuk, hogy a tanárok számára, saját megítélésük szerint a legkevesebb gondot az óratervezés, saját szaktudásuk szintje, a tantestületen belüli együttműködés, és a diákok értékelése jelenti. Nagyobb problémát jelent, és belső elemait tekintve nagyobb szóródást mutat a differenciált, egyénre szabott nevelés, oktatás, amin belül is a tehetséggondozás jelenti a legkisebb problémát, de az eltérő szociális háttérrel rendelkező diákok oktatása, és főként az SNI-s tanulók integrált oktatása már *jobban feladja a leckét* a pedagógusoknak. A diákok által kiemelkedő fontosságúnak tartott fegyelmzés két részterületét tekintve, a tanóra vezetése és a diákok viselkedésének kézben tartása a tanárok mintegy 10%-ának jelent nagyobb kihívást, ugyanakkor az agresszió- illetve konfliktuskezelést igénylő helyzetek a pedagógusok közel egyharmada (31%) számára problémás terület.

Ugyan nem a kompetenciaterületekhez kötődik, de jelentősége miatt említést érdemel, hogy a pedagógusok számára a legnagyobb gondot jelenleg a frissen bevezetett életpályamodell követelményeinek való megfelelés jelenti, de ezzel a jelenséggel kapcsolatban, annak újszerűsége miatt még korai lenne bármilyen következtetést levonni. Figyelmet érdemlő terület a pedagógusok több mint negyede (28%) számára a szakmai fejlődés egyik gátjaként megélt idegennyelvtudás hiánya, valamint az OECD által kiemelt fontosságúnak tartott IKT-kompetenciák, amelyek hiányát a pedagógusok ötöde jelölte problémának.

A meghatározott szempontokkal kapcsolatos preferenciákról árnyaltabb képet kapunk, ha pontosabban megvizsgáljuk, hogy a jelölt problématerületek hogyan viszonyulnak a pedagógusok konkrét továbbképzési igényeihez.

Nem meglepő, hogy a továbbképzési igények sorrendje nagyjából tükrözi a problématerületek súlyossági sorrendjét, ugyanakkor van néhány különbség, amelyről mindenképpen érdemes szót ejteni. Ilyen a saját szakterülethez, szaktárgyhoz tartozó továbbképzés, amely a továbbképzési lista ötödik helyén áll, pedig a pedagógusok az egyik legkevésbé problémás területként jelölték meg. Ez a tény azt mutatja, hogy a magas szintű szaktárgyi tudás nemcsak a diákok és a közvélemény, de a pedagógusok preferenciaskálájának is az élvonalában helyezkedik el, amely megerősíti a TALIS-ku-

12. ábra: Mekkora problémát jelent a pedagógusok számára?, említések aránya, %



Forrás: Pedagóguspanel-vizsgálat, OFI, 2013-2014

(Eredeti kérdések: A.: Előfordul-e, hogy a munkája során problémával találkozik az alább felsorolt területeken?

B.: Ha igen, mekkora súlyú problémát jelent az Ön számára?)

tatás eredményeit is, ahol ezt a területet szintén az egyik legfontosabbként jelölték a pedagógusok. Kevesebb különbséggel, de szintén viszonylag nagy a távolság a szakmódszertani és pedagógiai kompetenciák esetében is, amely a problémák között nagyjából közepen, de mindenképpen a kevésbé problémás területek között található, a továbbképzési skálán pedig a negyedik helyet foglalja el (a TALIS-rangsorban az ötödik helyen áll). Ez tükrözi a pedagógusok azon törekvését, hogy diákjaik számára minél élvezetesebb, jobb órákat tudjanak tartani – ami diákjaik szerint az egyik legnagyobb hiányosságuk. Mind a problémák, mind pedig a továbbképzési igények lis-

13. ábra: Pedagógusok szakmai támogatás iránti igényei: Mérsékelt, illetve nagy szüksége lenne a területen való továbbképzésre, említések aránya, %



Forrás: Pedagóguspanel-vizsgálat, OFI, 2013-2014

(Eredeti kérdés: Az Ön szakmai fejlődéséhez milyen mértékben lenne szüksége továbbképzésre az alább felsorolt területeken?)

táján előkelő helyen állnak az idegennyelvtudás, a sajátos nevelési igényű gyermekek oktatása, valamint az agresszió- és konfliktuskezelés. A nyelvtudásbeli hiányosságok pótlása tanárok számára szervezett nyelvkurzusokkal viszonylag könnyen megoldható lenne, valamint ez a hiányosság valószínűleg nem határozza meg oly mértékben a mindennapok pedagógiai tevékenységét, mint a két másik pont.

A pedagógusokkal kapcsolatos kompetenciaelvárások között szerepel a reflektivitás is, amely egyrészt a diákokkal kapcsolatos helyzetekre, másrészt pedig a pedagógus saját munkájára irányul (Szabó, 1999; Szivák, 2010; Loughran, 2010; Hunya, 2014). A reflektivitás vizsgálatának egyik lehetősége a fentiekben tárgyalt kérdéshez kap-

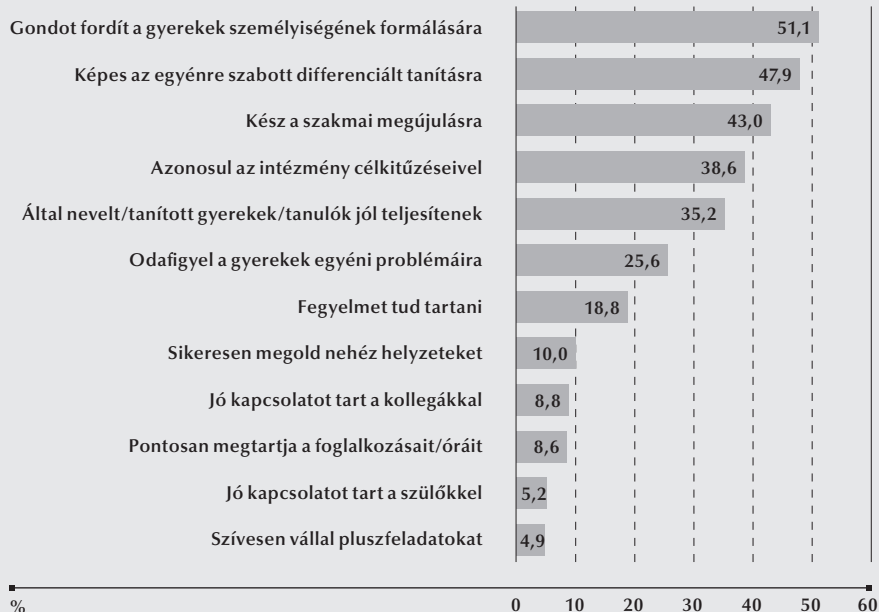
csolódik, azaz felismerik-e a pedagógusok, ha valamely, a professzió által megkövetelt kompetenciával kapcsolatban hiányosságaik vannak. Adatbázisunkat elemezve megállapíthatjuk, hogy a pedagógusok mindössze 9%-a nem jelölt egyetlen problématerületet sem. A reflektivitással kapcsolatban jelzés értékű lehet, ha a pedagógusok szakmai fejlődésével, továbbképzési igényeivel kapcsolatos kérdésekre fókuszálunk. A megkérdezett pedagógusoknak csupán 1%-a nyilatkozott úgy, hogy a fent jelzett területek közül semmilyen továbbképzésre nem lenne szüksége szakmai továbbfejlődése érdekében. Ha e kérdésben kicsit mélyebbre merülünk, akkor kiderül, hogy a pedagógusok 88%-a nyilatkozott úgy, hogy minimum az egyik megadott területen mérsékelt vagy nagy szüksége lenne továbbképzésre. A továbbképzési igények, fejlődési szükségletek felismerésének magas aránya a megkérdezett pedagógusok magas reflektivitási szintjére is utalhatnak, de ennek feltárására további célzott kutatásokra lenne szükség.

AZ INTÉZMÉNYVEZETŐK ELVÁRÁSAI

A fentiekben áttekintettük a diákok és a közvélemény pedagógusokkal kapcsolatos elvárásait, végigvettük azokat a pedagóguskompetenciákat, amelyeket a nemzetközi és hazai ajánlások/elvárások megfogalmaznak, egy nemzetközi tanárkutatás eredményei alapján megvizsgáltuk, hogy a pedagógusok mit tekintenek fontos szempontnak munkájuk értékelése során, egy hazai pedagógusvizsgálat eredményei pedig megmutatták, hogy melyek azok a kompetenciaterületek, amelyek a mai magyar pedagógusok számára a legnagyobb kihívásokat jelentik. A már említett pedagóguskutatáshoz kapcsolódóan az intézményvezetőket is megkerestük kérdőívünkkel. Arra kértük az igazgatókat, hogy az általunk megadott szempontok közül válasszák ki azt a hármat, amely a leginkább meghatározza az intézményükben dolgozó pedagógusokkal való elégedettségüket. A kérdések egy része szintén érinti, lefedi az egyes pedagóguskompetenciákat, de vannak ezeken kívüli szempontok is (lásd *14. ábra*).

A kérdésre adott válaszok alapján az igazgatók számára egyértelműen a legfontosabb szempont, hogy a pedagógus fordítson gondot a tanulók személyiségének fejlesztésére, tehát egyértelműen a pedagógus nevelői feladatát tartják a legfontosabbnak. Ezt követi a már korábban vizsgált differenciált oktatás, amely természetesen szorosan kapcsolódik az előzőhöz, hiszen a differenciált oktatás során nem csak a tanulók eltérő kognitív képességei, hanem személyiségjegyei is meghatározók. Harmadik legfontosabb szempont az OECD által is megfogalmazott szakmai megújulás képessége, amely a pedagógus folyamatos szaktárgyi, szakmódszertani és pedagógiai módszertani fejlődése mellett az új kihívásoknak való megfelelést, új tudástartalmak, készségek, képességek elsajátítását is magában foglalja. Az intézményvezetők által negyedik legfontosabbnak tartott szempont a pedagógiától már kissé elkanyarodik, az iskola céljaival való azonosulásról van itt szó, amely elengedhetetlen szempont ahhoz, hogy egy iskola szervezete, kultúrája zavartalanul működhessen, valamint egyik alapja a pedagógusok szakmai együttműködésének is. Ezután két oktatói-nevelői szempont következik: a tanulói teljesítmény – hisz bizonyos szempontból ez is mutatja a pedagógus munkájának hatékonyságát, illetve az iskolai továbbhaladás és előmenetel rendszerében mind a mai napig kiemelt fontosságú – valamint a diákok személyes problémáira való odafigyelés, amely szorosan kapcsolódik a pedagógiai kompetenciákhoz. Az in-

14. ábra: Az iskolaigazgatók pedagógusokkal kapcsolatos elvárásai
– A három legfontosabb közé választott tényezőkhöz tartozó említési aránya, %



Forrás: Pedagóguspanel-vizsgálat, OFI, 2013-2014

(Eredeti kérdés: Most azt szeretnénk megtudni, hogy mikor elégedett Ön egy pedagógussal. Kérjük, az alábbiak közül jelölje meg azt a 3 tényezőt, amely Ön szerint a legfontosabb a pedagógussal való elégedettség szempontjából! Akkor elégedett, ha a pedagógus...)

tézményvezetőknek csak kevesebb, mint 20%-a választotta be a három legfontosabb szempont közé azt, hogy a pedagógus tudjon fegyelmet tartani. Ez a diákok és a közvélemény esetében mértekhez képest jóval alacsonyabb érték, értelmezésekor szem előtt kell tartani az adatfelvételek eltérő jellegét, míg a diákok és a lakossági közvélemény-kutatás résztvevői egy skálán jelölhették az adott területek, kompetenciák fontosságát, addig az igazgatók csak a három legfontosabbat választhatták ki.

Az intézményvezetők preferenciaskálájának végére olyan pontok kerültek, mint a szülőkkel és kollégákkal való kapcsolattartás valamint a pontosság, illetve a nehéz feladatok leküzdése.

Az iskolavezetők válaszai esetében is volt lehetőségünk a korábbi adatfelvételi eredményekkel való összevetésre,⁸ az eredmények alapján az elmúlt tíz évben az iskolaigazgatók pedagógusokkal való elégedettségi kritériumainak skálájában jelentősebb változások nem történtek.

⁸ 2005-ben az OFI-ban lefolytatott reprezentatív adatfelvétel, közel ezer általános és középiskola vezetőjének részvételével.

ÖSSZEZÉS, KÖVETKEZTETÉSEK

Az oktatás céljaival kapcsolatos társadalmi elképzelések, elvárások meghatározó lenyomatai a pedagógusokkal kapcsolatos kompetencia- illetve szerepelvárások, amelyek megjelennek a nemzetközi szervezetek (OECD) oktatáspolitikai elemzéseiben, ajánlásaiban, és visszaköszönnek a Magyarországon nemrégiben bevezetett pedagógusminősítés értékelési szempontrendszerében is (Antalné et al., 2013).

A középiskolás diákok elsősorban az oktatói teljesítményt preferálják, a legjobb pedagógusoknak azokat tartják, akik jól és élvezetesen tanítanak, magas a szaktárgyi tudásuk, az értékelésnél igazságosak és segítőkészek a tanulmányi problémák esetén. A pedagógiai dimenziók csak ezek után következnek, azok közül is a diákok számára az egyik legfontosabb, amely szintén inkább az oktatáshoz, annak zavartalanságához kapcsolódik, hogy a tanár tudjon fegyelmet tartani. A fegyelmezési képesség magában foglalja a pedagógus saját személye iránti tisztelet kivívását, a diákok irányításának képességét is. Ismerve a kamaszok kritikus és hierarchiaelutasító hozzáállását az a tanár, aki szaktudása, és egyéb pedagógiai kompetenciái alapján a személye iránti tisztelet kivívásával képes fegyelmezni, hatékonyabb, együttműködésen alapuló tanár-diák viszony kialakítására is képes. A téma természetesen összetettebb ennél, de mélyebb vizsgálata nem volt célja tanulmányunknak. A középiskolás diákok számára összességében a legkevésbé – bár fontos megjegyezni, hogy ez is 65% körüli említési arányt jelent – az a fontos, hogy személyes problémáikkal is tudjanak tanáraikhoz fordulni. A szakiskolások számára azonban fontosabbak a tanárok emberi, pedagógiai jegyei, mint a gimnazisták és szakközépiskolások esetében. Ennek magyarázata abban keresendő, hogy a szakiskolások között magasabb arányban találhatók olyan tanulók akik kedvezőtlen szociális-, illetve családi háttérrel rendelkeznek, ezen hiányosságok pótlásában pedig pedagógusaikra is szükségük lehet. A középiskolás diákok a tanáraikkal szemben támasztott elvárásaikhoz képest a legnagyobb hiányosságokat az élvezetes, jó órák tartásában, valamint a *tanár mint példakép* témakör esetén élik meg. Előbbivel kapcsolatban a pedagógusok esetleges hiányosságai mellett érdemes a diákok által megélt mediatizált, technicizált 21. század világát és az iskola, a tanulás kultúrája és az elsajátítandó tananyag, követelményrendszer közötti viszonyt mélyebben is vizsgálni. Utóbbi pedig a pedagóguspálya jelenlegi társadalmi helyzetéről árulkodik. A közvélekedés a magas szaktudás mellett a diákok és a pedagógus saját munkájának szeretetét is elvárja, továbbá a fegyelmezés itt is fontos szempont. A közvélemény-kutatás eredményeinek értelmezésekor azt is fontos szem előtt tartani, hogy az egyes pedagóguskompetenciákhoz tartozó területek fontosságának megítélésben jelentősebb különbségek nem mutatkoztak.

A pedagógusok vélekedését, illetve helyzetét egyrészt a 2008-ban lefolytatott nemzetközi TALIS-tanárkutatás idevágó eredményei, másrészt pedig egy 2014-es nagymintás országosan reprezentatív adatfelvétel által nyújtott információk alapján vizsgáltuk. A nemzetközi kutatásban a pedagógusok munkájuk megítélésének, értékelésének lehetséges szempontrendszerét rangsorolták. A jó pedagógiai munka legfontosabb ismérvének a tanulókkal való jó viszonyt tartják, ezt követi a magas szintű szaktárgyi tudás és órávezetési gyakorlat. A pedagógusok számára is fontos a diákok fegyelmezettsége, de hasonlóan fontosnak tartják a kollégákkal való együttműködést és a szakmódszertani felkészültséget is.

A hazai pedagóguskutatásban arra kértük a pedagógusokat, hogy jelöljék meg, munkájuk során mely területeken találkoznak leginkább problémákkal, kihívásokkal, illetve, hogy hol éreznék mindenképpen szükségét a továbbképzések által segített szakmai fejlődésnek. A legproblémásabb területek a sajátos nevelési igényű gyermekek integrált oktatása, az agresszió és konfliktuskezelés, valamint a munkavégzéshez és szakmai fejlődéshez szükséges infokommunikációs tudás- és nyelvismeretbeli hiányosságok. Legkevesebb problémát a szaktárgyi tudás, a kollégákkal való együttműködés, valamint az értékelés jelentik. Eredményeink alapján a pedagógusok számára is kiemelten fontos a magas szaktárgyi tudás, valamint folyamatosan törekednek módszertani és pedagógiai ismereteik bővítésére is.

Végül, de nem utolsósorban röviden áttekintettük, hogy az iskolaigazgatók mikor elégedettek pedagógusaikkal, azaz melyek azok a szempontok, amelyek számukra a pedagógusok munkája során a legfontosabbak. Az intézményvezetők első helyen a diákok személyiségének fejlesztését, vagyis a nevelési feladatokat jelölték, és preferenciaskálájuk némileg eltér a többi vizsgált csoportétól, számukra legfontosabbak még a differenciált oktatás, a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése, megújulása, az intézmény iránti lojalitás, valamint a tanulói teljesítmények.

A fenti megállapításokat áttekintve megfogalmazhatjuk, hogy az oktatási rendszer vizsgált aktorai által jelölt preferenciák és elvárások trendjei összhangban vannak egymással, de a különböző csoportok elvárásainak elképzelései között mutatkoznak különbségek. Ezek további, mélyebb vizsgálata hozzájárulhat az oktatás eredményességének és hatékonyságának fejlesztéséhez, és azon pedagógiai és kommunikációs eszközök és stratégiák kialakításához, amelyek alkalmazása elmélyítheti a különböző (érdek)csoportok közötti megértést és együttműködést.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Falus I. (szerk.) (2011): *Tanári pályaalakultság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés.* Eger, EKF
- Ferenczi I. (1998): A pedagógusszerep szükséges változatai. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz. 9–16.
- Formádi K. (2011): Piaci hatások a professzionalizáció folyamatának változásában. *Educatio*, 2011/3. 291-303.
- Hajdú G. – Sáska G. (2009): *Iskolai veszélyek – az oktatási jogok biztosának vizsgálata.* Budapest, Az Oktatási Jogok Biztosának Hivatala
- Hargreaves, A. – Fullan, M. (2012): *Professional capital: Transforming Teaching in Every School.* New York, NY: Teachers College Press
- Hermann Z. – Imre A. – Kádárné Fülöp J. – Nagy M. – Sági M. – Varga J. (2009): *Pedagógusok az oktatás kulcsszereplői.* Összefoglaló jelentés az OECD nemzetközi tanárkutatás (TALIS) első eredményeiről. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet
- Hunya M. (2014): *Reflektív pedagógus – reflektív gyakorlat.* Budapest. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Elektronikus dokumentum: <http://www.ofi.hu/publikacio/reflektiv-pedagogus-reflektiv-gyakorlat>. Letöltés ideje: 2015. 01.20.
- Kozma T. (1990): *Kié az iskola?* Budapest, Educatio Kiadó

- Kotschy B. (szerk.) (2011): *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei*, Eger, EKF
- Kraiciné Sz. M. (2004): *Felnőttképzési módszertár*. Budapest, Új Mandátum Kiadó
- Loughran, J. (2010): *What Expert Teachers Do: Enhancing Professional Knowledge for Classroom Practice*. New York, NY:Routledge
- Nagy K. (2009): Professzionizáció- és professzió-elméletek a segítő hivatások tükrében. *Esély*, 2009/2. 85-105.
- OECD (1988): *Education Policy Analysis*. Paris, OECD Publishing
- Antalné Sz. Á. – Hámori V. – Kimmel M. – Kotschy B. – Móri Á. – Szőke-Milinte E. – Wölfling Zs. (2013): Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez. Az emberi erőforrások minisztere által 2013. november 19.-én elfogadott általános tájékoztató anyag. Oktatási Hivatal, Budapest
- Sallai É. (2004): *Pedagógusnak lenni a mai iskolában*. IV. Országos Osztályfőnöki Konferencia.
www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=230. Letöltés ideje: 2015.01.20.
- Schüttler T. – Szekszárdi J. (2001): Változó szerep egy változó világban. In: Szekszárdi J. (szerk.): *Nevelési kézikönyv nem csak osztályfőnököknek*. Budapest. OKI-Dinasztia Tankönyvkiadó, 5-19.
- Szabó L. T. (1999): A reflektív tanítás. *Educatio*. 1999/3. 500-506.
- Szivák J. (2010): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Budapest, Géniusz Könyvek
- Trencsényi L. (1988): *Pedagógusszerepek az általános iskolában*. Budapest, Akadémiai Kiadó
- Varga M. (1998): A pedagógusszerepek átalakulása napjainkban. *Új Pedagógiai Szemle*, 7-8. sz. 112-117.
- Zrinszky L. (1994): *Pedagógusszerepek és változásaik*. Budapest, ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék.
- 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról

FÜGGELÉK

A kutatás részletes dokumentációja és változóneves kérdőívek a <http://ofi.hu/pedagogus-panelkutatás> online felületen érhetőek el.

A KUTATÁS RÖVID ISMERTETŐJE

A kutatás a Társadalmi Megújulás Operatív Program „XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) II. szakasz” kiemelt projekt (TÁMOP-3.1.1-11/1-2012-0001) keretein belül megvalósított online kérdőíves adatfelvétel (a továbbiakban: *Pedagógusfelmérés I-II. hullám (2013, 2014)*) adataira támaszkodik. A kérdőíves kutatás célja az volt, hogy megfelelő mélységű és minőségű információt biztosítson a pedagógiai munka minőségének javításához, valamint, hogy feltárja és nyomon kövesse a neveléssel és oktatással kapcsolatos általános beállítódásokat, gyakorlatokat, és a pedagógiai szakmai szolgáltatásokkal kapcsolatos elvárásokat és igényeket.

A mérés megvalósítója az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet felkérésére a Szociográf Piac- és Közvélemény-kutató Intézet Kft. volt.

CÉLCSOPORT

A hazai köznevelési-közoktatási intézményekben dolgozó intézményvezetők és az intézmények gyakorló pedagógusai, minden oktatási szinten: óvodapedagógusok, általános iskolai tanítók és tanárok, középiskolai tanárok és szakoktatók.

MÓDSZERTAN

- Standardizált kérdőíves online adatfelvétel két időpontban:
 - » 2013 őszén (1. hullám)
 - » 2014 őszén (2. hullám)
- A két időpontban felvett egyéni adatok összekapcsolása (panel adatbázis)

KÉRDŐÍVEK

- Külön intézményvezetői és pedagógus kérdőívek mindkét adatfelvételi időpontban.
- A különböző oktatási szintek és intézménytípusok vezetőitől és pedagógusaitól speciális kérdésblokkokkal.

MINTA

- Járásalapú rétegzett valószínűségi minta

A mintavétel során alkalmazott rétegeképző ismérvek:

- Magyarország régiói,
- régióon belül a megye,
- majd a járás lakónépessége.
- A mintába bekerülő 50 tankerület összes köznevelési intézményének (óvoda, általános iskola alsó és felső tagozata, gimnázium, szakközépiskola, szakiskola) összes pedagógusa – ezen belül elkülönült intézményvezetői és pedagógusi kérdőív.

Az eltérő válaszadási hajlandóságból következő mintatorzítást súlyozással korrigáltuk. Az intézményvezetők esetében a régió és a településtípus képezte a súlyozás alapját (mivel nagyon sok összevont, „vegyes” intézmény van Magyarországon, az intézmény képzési szintjét nem tudtuk súlytényezőnek tekinteni), a pedagógusminta esetében pedig a jellemző képzési szint is súlytényezőként szerepelt.

2013 októberében az induló adatbázis 8581 pedagógus és 886 intézményvezető adatait/válaszait tartalmazta, a második adatfelvétel során (2014. októberben) 1031 intézményvezetőt és 6481 pedagógust sikerült elérni, az összekapcsolt (panel) súlyozott pedagógus-adatbázis pedig 5201 pedagógus részben azonos kérdésekre adott válaszait tartalmazza a két időpontban.

A TELJESÜLT MINTA NAGYSÁGA ÉS A SÚLYFAKTOROK 2013 ŐSZÉN

1. táblázat: Sikeres intézményvezetői kérdőívek régiók és a település jogállása szerint, valamint a súlyfaktor 2013 őszén

		ALAPSOKASÁGA	TELJESÜLT MINTA	SÚLYFAKTOR
Budapest	Főváros	1073	109	1,374597
Dél-Alföld	Város	454	82	0,773115
	Község	227	40	0,792443
Dél-Dunántúl	Város	269	26	1,444711
	Község	314	41	1,069419
Észak-Alföld	Város	537	61	1,229268
	Község	386	103	0,523302
Észak-Magyarország	Város	373	52	1,001631
	Község	553	112	0,689460
Közép-Dunántúl	Város	418	41	1,423621
	Község	335	57	0,820677
Közép-Magyarország	Város	446	37	1,683198
	Község	268	55	0,680416
Nyugat-Dunántúl	Város	341	27	1,763570
	Község	351	43	1,139832
Összesen		6345	886	

2. táblázat: Sikeres pedagógus-kérdőívek régiók és jellemző oktatási-nevelési szint szerint, valamint a súlyfaktor 2013 őszén

		ALAPSOKASÁG	TELJESÜLT MINTA	KORRIGÁLT SÚLY
Dél-Alföld	Óvoda	3 727	389	0,51147
	1–4. évfolyam	4 564	249	0,97849
	5–8. évfolyam	4 749	260	0,97508
	Érettségít nem adó	1 685	40	2,24879
	Érettségít adó	4 714	305	0,82509
	Egyéb	1 623	127	0,68222
Dél-Dunántúl	Óvoda	2 729	178	0,81845
	1–4. évfolyam	3 560	112	1,69684
	5–8. évfolyam	3 522	92	2,04367
	Érettségít nem adó	1 105	1	5,53057
	Érettségít adó	3 009	63	2,54971
	Egyéb	1 263	36	1,87288
Észak-Alföld	Óvoda	4 549	454	0,53490
	1–4. évfolyam	5 850	362	0,86269
	5–8. évfolyam	5 911	378	0,83479
	Érettségít nem adó	1 997	57	1,87031
	Érettségít adó	5 246	222	1,26149
	Egyéb	1 753	203	0,46099
Észak-Magyarország	Óvoda	3 562	373	0,50979
	1–4. évfolyam	4 505	373	0,64303
	5–8. évfolyam	4 680	379	0,65920
	Érettségít nem adó	1 367	19	3,84083
	Érettségít adó	3 985	161	1,31318
	Egyéb	1 360	139	0,52232
Közép-Dunántúl	Óvoda	3 346	227	0,78688
	1–4. évfolyam	3 966	203	1,03278
	5–8. évfolyam	3 967	183	1,15723
	Érettségít nem adó	1 292	25	2,75888
	Érettségít adó	3 429	60	3,05089
	Egyéb	1 145	37	1,65201
Közép-Magyarország	Óvoda	9 646	567	0,90818
	1–4. évfolyam	10 686	510	1,11636
	5–8. évfolyam	10 538	474	1,18433
	Érettségít nem adó	1 965	52	1,97923
	Érettségít adó	11 690	430	1,44793
	Egyéb	3 693	240	0,82144

2. táblázat: Sikeres pedagógus-kérdőívek régiók és jellemző oktatási-nevelési szint szerint, valamint a súlyfaktor 2013 őszén

		ALAPSOKASÁG	TELJESÜLT MINTA	KORRIGÁLT SÚLY
Nyugat-Dunántúl	Óvoda	2 890	142	1,08647
	1–4. évfolyam	3 371	172	1,04626
	5–8. évfolyam	3 543	177	1,06858
	Érettségít nem adó	1 036	10	5,53057
	Érettségít adó	3 397	54	3,35824
	Egyéb	1 091	38	1,53268
Összesen		161 706	8 571	

A 2013 ŐSZI SÚLYOZOTT PEDAGÓGUS-ADATBÁZIS MEGOSZLÁSA A FŐBB ALAPADATOK SZERINT

3. táblázat: A válaszadók demográfiai jellemzői

		%	N
Nem	Férfi	16,1%	1380
	Nő	83,9%	7191
Korcsoportok	30 év alatti	7,5%	647
	30–39 éves	23,1%	1982
	40–49 éves	32,8%	2807
	50–59 éves	34,8%	2983
	60 éves vagy idősebb	1,8%	152

3. táblázat: Pedagógusként szerzett szakmai gyakorlat

	%	N
0–5 év	13,1%	1125
6–10 év	13,8%	1179
11–15 év	13,4%	1151
16–20 év	12,5%	1068
21–25 év	14,7%	1259
26–30 év	15,5%	1332
30 évnél több	17,0%	1457

4. táblázat: A legmagasabb befejezett iskolai végzettség

	%	N
Alacsonyabb, mint főiskolai vagy BA végzettség	1,3%	109
Főiskolai vagy BA végzettség	68,6%	5880
Egyetemi vagy MA végzettség	29,7%	2547
Tudományos fokozat (PhD, kandidátusi vagy doktori)	0,4%	35

5. táblázat: Jelenlegi (jellemző) pedagógusi munkakör

	%	N
Óvodapedagógus	18,6%	1594
Tanító	21,9%	1880
Általános iskolai tanár	22,4%	1916
Középszkolai tanár	20,1%	1723
Szakmai tanár, szakoktató, gyakorlati oktató	5,8%	496
Gyógynevelő, fejlesztőpedagógus	4,9%	417
Kollégiumi nevelőtanár	1,5%	128
Egyéb munkakör	4,9%	417

6. táblázat: A pedagógusok által ellátott egyéb feladatok

	%	N
Intézményvezető, tagintézmény-vezető	3,1%	264
Intézményvezető-helyettes, tagintézményvezető-helyettes	8,0%	689
Osztályfőnök	42,0%	3601
Kollégiumban csoportvezető/ Tanulócsoporthoz vezető	2,5%	213
Munkaközösség-vezető	15,3%	1311
Gyakornokok, tanárjelöltek mentorálása	6,8%	583
Tanulók mentorálása	8,6%	741
Pedagógiai szakmai ellenőrzési és minősítési szakértő	0,4%	35
Szaktanácsadó	0,7%	60
Közösségi szolgálatot koordináló pedagógus	1,8%	157
Egyéb feladatot lát el	15,1%	1299
Nem lát el egyéb feladatokat	30,7%	2636

7. táblázat: Milyen pedagógus szakvizsgája, vagy azzal egyenértékű végzettsége van?

	%	N
Közoktatási vezető szakvizsga	10,7%	916
Szakértő szakvizsga végzettség	2,2%	192
Szaktanácsadó szakvizsga végzettség	0,4%	33
Mentortanári szakvizsga	0,9%	77
Egyéb pedagógus szakvizsga	12,6%	1077
Nincs szakvizsga vagy azzal egyenértékű végzettség	75,2%	6449

A TELJESÜLT MINTA NAGYSÁGA ÉS A SÚLYFAKTOROK 2014 ŐSZÉN

8. táblázat: Sikeres intézményvezetői kérdőívek régiók és a település jogállása szerint, valamint a súlyfaktor 2014 őszén

		MINTÁBA BEKERÜLT INTÉZMÉNYEK ALAPSOKASÁGA	TELJESÜLT MINTA	SÚLYFAKTOR
Budapest	Főváros	1073	132	1,323
Dél-Alföld	Város	454	98	0,754
	Község	227	42	0,880
Dél-Dunántúl	Város	269	34	1,288
	Község	314	47	1,088
Észak-Alföld	Város	537	76	1,150
	Község	386	122	0,515
Észak-Magyarország	Város	373	65	0,934
	Község	553	129	0,698
Közép-Dunántúl	Város	418	47	1,448
	Község	335	56	0,974
Közép-Magyarország	Város	446	48	1,513
	Község	268	58	0,752
Nyugat-Dunántúl	Város	341	33	1,682
	Község	351	46	1,242
Összesen		6345	1031	

9. táblázat: Sikeres pedagógus-kérdőívek régiók és jellemző oktatási-nevelési szint szerint valamint a súlyfaktor 2014 őszén

		ALAPSOKASÁG	TELJESÜLT MINTA	KORRIGÁLT SÚLY
Közép-Magyarország	Óvoda	9 646	382	0,902
	1–4. évfolyam	10 686	352	1,138
	5–8. évfolyam	10 538	326	1,226
	Érettségít nem adó	1 965	45	2,446
	Érettségít adó	11 690	320	1,483
	Egyéb	3 693	194	0,905
Közép-Dunántúl	Óvoda	3 346	187	0,707
	1–4. évfolyam	3 966	174	0,951
	5–8. évfolyam	3 967	129	1,211
	Érettségít nem adó	1 292	10	4,18
	Érettségít adó	3 429	54	2,919
	Egyéb	1 145	36	1,372
Nyugat-Dunántúl	Óvoda	2 890	103	0,974
	1–4. évfolyam	3 371	124	1,069
	5–8. évfolyam	3 543	139	0,997
	Érettségít nem adó	1 036	9	4,789
	Érettségít adó	3 397	39	3,664
	Egyéb	1 091	36	1,412
Dél-Dunántúl	Óvoda	2 729	122	0,803
	1–4. évfolyam	3 560	80	1,773
	5–8. évfolyam	3 522	61	2,374
	Érettségít nem adó	1 105	8	4,914
	Érettségít adó	3 009	36	3,606
	Egyéb	1 263	26	1,777
Észak-Magyarország	Óvoda	3 562	271	0,48
	1–4. évfolyam	4 505	288	0,618
	5–8. évfolyam	4 680	273	0,667
	Érettségít nem adó	1 367	11	4,914
	Érettségít adó	3 985	129	1,29
	Egyéb	1 360	90	0,557
Észak-Alföld	Óvoda	4 549	324	0,537
	1–4. évfolyam	5 850	349	0,764
	5–8. évfolyam	5 911	340	0,769
	Érettségít nem adó	1 997	41	1,795
	Érettségít adó	5 246	151	1,316
	Egyéb	1 753	151	0,473

9. táblázat: Sikeres pedagógus-kérdőívek régiók és jellemző oktatási-nevelési szint szerint valamint a súlyfaktor 2014 őszén

		ALAPSOKASÁG	TELJESÜLT MINTA	KORRIGÁLT SÚLY
Dél-Alföld	Óvoda	3 727	273	0,524
	1–4. évfolyam	4 564	237	0,978
	5–8. évfolyam	4 749	226	0,985
	Érettségit nem adó	1 685	24	2,869
	Érettségit adó	4 714	227	0,886
	Egyéb	1 623	84	0,784
Összesen		161 706	6 481	

10. táblázat: A kutatás két hullámának adataiból létrehozott összekapcsolt pedagógus-adatbázis elemszáma és súlyozása, 2013–2014

		ALAPSOKASÁG	TELJESÜLT MINTA	KORRIGÁLT SÚLY
Közép-Magyarország	Óvoda	9 646	346	0,902
	1-4. évfolyam	10 686	304	1,138
	5-8. évfolyam	10 538	278	1,226
	Érettségit nem adó	1 965	26	2,446
	Érettségit adó	11 690	255	1,483
	Egyéb	3 693	132	0,905
Közép-Dunántúl	Óvoda	3 346	153	0,707
	1-4. évfolyam	3 966	135	0,951
	5-8. évfolyam	3 967	106	1,211
	Érettségit nem adó	1 292	10	4,18
	Érettségit adó	3 429	38	2,919
	Egyéb	1 145	27	1,372
Nyugat-Dunántúl	Óvoda	2 890	96	0,974
	1-4. évfolyam	3 371	102	1,069
	5-8. évfolyam	3 543	115	0,997
	Érettségit nem adó	1 036	7	4,789
	Érettségit adó	3 397	30	3,664
	Egyéb	1 091	25	1,412

10. táblázat: A kutatás két hullámának adataiból létrehozott összekapcsolt pedagógus-adatbázis elemszáma és súlyozása, 2013–2014

		ALAPSOKASÁG	TELJESÜLT MINTA	KORRIGÁLT SÚLY
Dél-Dunántúl	Óvoda	2 729	110	0,803
	1-4. évfolyam	3 560	65	1,773
	5-8. évfolyam	3 522	48	2,374
	Érettségít nem adó	1 105	1	4,914
	Érettségít adó	3 009	27	3,606
	Egyéb	1 263	23	1,777
Észak-Magyarország	Óvoda	3 562	240	0,48
	1-4. évfolyam	4 505	236	0,618
	5-8. évfolyam	4 680	227	0,667
	Érettségít nem adó	1 367	9	4,914
	Érettségít adó	3 985	100	1,29
	Egyéb	1 360	79	0,557
Észak-Alföld	Óvoda	4 549	274	0,537
	1-4. évfolyam	5 850	248	0,764
	5-8. évfolyam	5 911	249	0,769
	Érettségít nem adó	1 997	36	1,795
	Érettségít adó	5 246	129	1,316
	Egyéb	1 753	120	0,473
Dél-Alföld	Óvoda	3 727	230	0,524
	1-4. évfolyam	4 564	151	0,978
	5-8. évfolyam	4 749	156	0,985
	Érettségít nem adó	1 685	19	2,869
	Érettségít adó	4 714	172	0,886
	Egyéb	1 623	67	0,784
Összesen		161 706	5 201	

A 2014 ŐSZI SÚLYOZOTT PEDAGÓGUS-ADATBÁZIS MEGOSZLÁSA A FŐBB ALAPADATOK SZERINT

11. táblázat: A válaszadók demográfiai jellemzői

		%	N
M2_PA1. Nem	Férfi	15%	994
	Nő	85%	5488
M2_PA2. Korcsoportok	30 év alatti	6%	401
	30-39 éves	21%	1386
	40-49 éves	33%	2159
	50-59 éves	36%	2313
	60 éves vagy idősebb	3%	222
Összesen		100%	6481

12. táblázat: Jelenlegi (jellemző) pedagógus-munkakör

	%	N
Óvodapedagógus	18%	1192
Tanító	22%	1423
Általános iskolai tanár	22%	1449
Középiskolai tanár	20%	1272
Szakmai tanár, szakoktató, gyakorlati oktató	6%	419
Gyógypedagógus, fejlesztőpedagógus	5%	311
Kollégiumi nevelőtanár	2%	98
Egyéb, éspedig	5%	319
Összesen	100%	6481

*A 2013-2014 ŐSZI ÖSSZEKAPCSOLT (PANEL) SÚLYOZOTT PEDAGÓGUS-
ADATBÁZIS MEGOSZLÁSA A FŐBB ALAPADATOK SZERINT*

13. táblázat: A válaszadók demográfiai jellemzői

		%	N
Nem	Férfi	15,0	782
	Nő	85,0	4420
Korcsoportok	30 év alatti	5,4	281
	30–39 éves	20,5	1069
	40–49 éves	34,1	1772
	50–59 éves	36,6	1902
	60 éves vagy idősebb	3,4	178
Összesen		100,0	5201

14. táblázat: Pedagógusként szerzett szakmai gyakorlat

	%	N
0–2 év	7,6	397
3–5 év	6,7	347
6–8 év	7,8	408
9–11 év	8,0	416
12–14 év	9,0	468
15–17 év	7,8	407
18–20 év	7,7	399
21–23 év	8,9	462
24–26 év	10,3	537
27–29 év	10,0	518
30–32 év	8,8	460
33–35 év	4,8	252
36–38 év	2,2	113
39–41 év	0,3	15
42 év vagy a feletti	0,1	4
Összesen	100,0	5201

15. táblázat: A legmagasabb befejezett iskolai végzettség

	%	N
Alacsonyabb, mint főiskolai vagy BA végzettség	1,1	56
Főiskolai vagy BA végzettség	69,0	3587
Egyetemi vagy MA végzettség	29,6	1541
Tudományos fokozat (PhD, kandidátusi vagy doktori)	0,3	18
Összesen	100,0	5201

16. táblázat: Jelenlegi (jellemző) pedagógus-munkakör 2013-ban

	%	N
Óvodapedagógus	18,5	964
Tanító	21,8	1136
Általános iskolai tanár	22,8	1183
Középiskolai tanár	19,6	1020
Szakmai tanár, szakoktató, gyakorlati oktató	5,8	304
Gyógypedagógus, fejlesztőpedagógus	5,0	261
Kollégiumi nevelőtanár	1,8	93
Egyéb munkakör	4,6	240
Összesen	100,0	5201

17. táblázat: Jelenlegi (jellemző) pedagógus-munkakör 2014-ben

	%	N
Óvodapedagógus	18,4	959
Tanító	22,1	1147
Általános iskolai tanár	22,5	1172
Középiskolai tanár	19,4	1011
Szakmai tanár, szakoktató, gyakorlati oktató	5,9	306
Gyógypedagógus, fejlesztőpedagógus	5,1	265
Kollégiumi nevelőtanár	1,8	93
Egyéb munkakör	4,8	247
Összesen	100,0	5201

18. táblázat: A pedagógusok által ellátott egyéb feladatok 2013-ban

	%	N
Intézményvezető, tagintézmény-vezető	2,8	144
Intézményvezető-helyettes, tagintézményvezető-helyettes	10,1	523
Osztályfőnökök	43,1	2247
Kollégiumban csoportvezető/ Tanulócsoporthoz vezető	2,5	128
Munkaközösség-vezető	17,5	912
Gyakornokok, tanárjelöltek mentorálása	7,7	399
Tanulók mentorálása	9,1	472
Pedagógiai szakmai ellenőrzési és minősítési szakértő	0,5	25
Szaktanácsadó	0,8	42
Közösségi szolgálatot koordináló pedagógus	1,9	97
Egyéb feladat	15,9	830

19. táblázat: A pedagógusok által ellátott egyéb feladatok 2014-ben

	%	N
Intézményvezető, tagintézmény-vezető	3,2	168
Intézményvezető-helyettes, tagintézményvezető-helyettes	10,5	548
Osztályfőnökök	43,7	2272
Kollégiumban csoportvezető/ Tanulócsoporthoz vezető	2,3	117
Munkaközösség-vezető	17,6	916
Gyakornokok, tanárjelöltek mentorálása	8,0	414
Tanulók mentorálása	8,3	430
Pedagógiai szakmai ellenőrzési és minősítési szakértő	0,6	30
Szaktanácsadó	1,0	53
Közösségi szolgálatot koordináló pedagógus	1,9	100
Egyéb feladat	15,7	818

20. táblázat: Milyen pedagógus-szakvizsgálója, vagy azzal egyenértékű végzettsége volt 2013-ban?

	%	N
Közoktatási vezető szakvizsga	12,0	623
Szakértő szakvizsga végzettség	2,6	137
Szaktanácsadó szakvizsga végzettség	0,3	14
Mentortanári szakvizsga	1,1	57
Egyéb pedagógus szakvizsga, éspedig:	13,7	713

21. táblázat: Milyen pedagógus-szakvizsgálója, vagy azzal egyenértékű végzettsége van 2014-ben?

	%	N
Közoktatási vezető szakvizsga	13,0	676
Szakértő szakvizsga végzettség	2,8	146
Szaktanácsadó szakvizsga végzettség	0,7	38
Mentortanári szakvizsga	1,4	71
Egyéb pedagógus-szakvizsga, éspedig:	14,1	732