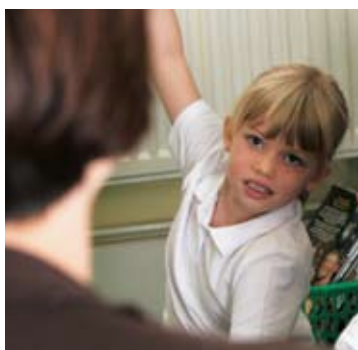


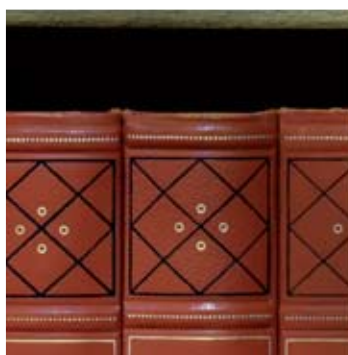
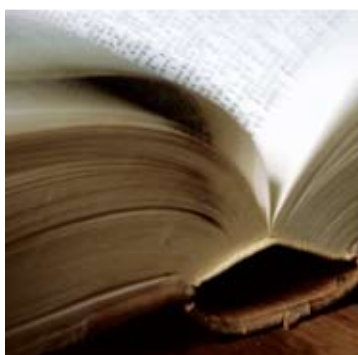
„Teaching and Learning International Survey”

TALIS

Összefoglaló jelentés
az OECD nemzetközi
tanárkutató
első eredményeiről



PEDAGÓGUSOK
AZ OKTATÁS
KULCSSZEREPLŐI



„Teaching and Learning International Survey”

PEDAGÓGUSOK AZ OKTATÁS KULCSSZEREPLŐI

Összefoglaló jelentés
az OECD nemzetközi tanárkutató (TALIS)
első eredményeiről



OKTATÁSKUTATÓ ÉS FEJLESZTŐ INTÉZET
BUDAPEST, 2009

Az OECD által szervezett nemzetközi tanárvizsgálatot (TALIS)
Magyarországon az Oktatási és Kulturális Minisztérium megbízásából és támogatásával
az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet végezte.

A jelentés készítői:

Hermann Zoltán, Imre Anna, Kádárné Fülöp Judit, Nagy Mária, Sági Matild, Varga Júlia

Grafikai terv: Grépály András

© Hermann Zoltán, Imre Anna, Kádárné Fülöp Judit, Nagy Mária, Sági Matild, Varga Júlia, 2009
© Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2009

ISBN 978-963-682-646-8

Kiadja az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet
Felelős kiadó: Farkas Katalin

Nyomdai előkészítés és nyomdai munkálatok: Érdi Rózsa Nyomda
Felelős vezető: Juhász László



OKTATÁSI
ÉS KULTURÁLIS
MINISZTERIUM

OKM

TARTALOM

BEVEZETŐ	4
Előzmények	4
A TALIS-vizsgálat módszere	5
Szervezeti háttér	6
Az adatok értelmezési kerete	6
A HATÉKONY TANÍTÁSI-TANULÁSI FOLYAMAT FELTÉTELEI	7
AZ ISKOLAI ÉS A TANÁRI MUNKA ÉRTÉKELÉSE, AZ EZEKRŐL VALÓ VISSZAJELZÉSEK	9
Hogyan látják a pedagógusok saját munkájuk értékelését, az erről való visszajelzéseket?	9
A tanári munka és általában az iskola értékelésének gyakorisága	10
A tanári munka értékelésének szempontjai	10
A tanári munka értékelésének kimenetelei	12
A tanári munka minőségének észlelése és következményei az iskolákban	14
A PEDAGÓGUSOK SZAKMAI TOVÁBBFEJLŐDÉSE, TOVÁBBKÉPZÉSE	15
Részvétel a szakmai továbbképzésekben	16
A részvételi arányok összefüggése a tanárok és az iskolák jellemzőivel	17
Részvétel a különböző típusú képzésekben, elégedettség a képzéssel	18
Mennyire teljesül a tanárok továbbképzés iránti igénye?	20
A továbbképzések munkaadói támogatottsága	22
A TANÍTÁSSAL KAPCSOLATOS ATTITÚDOK ÉS A TANÍTÁSI GYAKORLAT	24
A tanítási gyakorlattal kapcsolatos beállítódások országok szerinti különbségei	25
A pedagógusok együttműködése a kollégákkal	25
PÁLYAKEZDŐ PEDAGÓGUSOK	27
Betanítás	27
Mentorálás	28
A pályakezdők tanítási munkájának értékelése	29
Részvétel a pedagógiai munkát fejlesztő tevékenységekben	30
AZ ISKOLAVEZETÉS JELLEMZŐI ÉS HATÁSUK AZ OSZTÁLYTERMI MUNKÁRA	32
Az iskolavezetés stílusa	32
Az iskolavezetés, a tanári munka és a tanári szemlélet kapcsolata	34
AZ ALAPFOKÚ ISKOLÁZÁS FELSŐ SZAKASZÁBAN TANÍTÓ PEDAGÓGUSOK ÉS ISKOLAI KÖRNYEZETÜK ÁLTALÁNOS JELLEMZŐI	35
A pedagógusok demográfiai jellemzői	35
A munkaszerződés jellege	36
A tanítás környezete	36
TALIS-ÖSSZEGZÉS	41
Az OECD TALIS-vizsgálata	41
Milyen az iskola társadalmi és munkahelyi környezete?	41
A pedagógusok hivatásbeli előmenetele	41
A pedagógusok tanulással, tanítással kapcsolatos felfogása, tanítási gyakorlata	42
Oktatáspolitikai tanulságok	42
IRODALOM	43

BEVEZETŐ

Az OECD TALIS-vizsgálat az első olyan, kormányok által kezdeményezett nemzetközi kutatás, amelyik a tanárokat kérdezi meg a tanítás és a tanulás körülményeiről.

Az OECD – a fejlett országok gazdasági és társadalmi fejlődést támogató kormányközi együttműködési szervezete, a jól ismert PISA-vizsgálatok¹ kezdeményezője és végrehajtója – a közelmúltban TALIS (Teaching and Learning International Survey) néven új oktatásügyi programot indított el a tanári pályán dolgozó pedagógusok megkérdezésére. A nemzetközi tanárvizsgálatot az OECD Nemzetközi Indikátor Munkacsoportjának (INES) az oktatás körülményeivel foglalkozó szakértői hálózata kezdeményezte azzal a céllal, hogy a részt vevő országokban összehasonlítható mutatókkal megállapítsa

- a pedagógiai munka értékelésének jellemzőit,
- a tanárok továbbképzésének, szakmai fejlődésének jellemzőit,
- a tanároknak az iskolával mint munkahellyel, illetve a tanítással kapcsolatos attitűdjeit, nézeteit és
- az iskolavezetés jellemző sajátosságait.

Az OECD TALIS-vizsgálat jelentőségét kiemeli, hogy ez az első olyan, kormányok által kezdeményezett nemzetközi vizsgálat, amelyik a tanárokat kérdezi meg a tanítás és a tanulás körülményeiről, munkájukról és az iskolához mint munkahelyhez való viszonyukról. A felmérésben 23 ország, közöttük Magyarország is részt vett. Az adatfelvételre 2008 tavaszán került sor.

Az OECD 2009. június 16-án sajtótájékoztató keretében teszi közzé a TALIS-vizsgálat első eredményeit. Ezzel egy időben kerül nyilvánosságra a magyar eredmények összefoglalója is.

ELŐZMÉNYEK

A pedagógusok körében végzett összehasonlító nemzetközi kutatás iránti igényt számos tényező együttese hívta életre. Az OECD PISA-vizsgálatok több ország – köztük Magyarország – érintettjeit is azzal a ténnyel szembesítették, hogy a 15 éves tanulók teljesítménye néhány területen elmarad Európa, Ázsia és a tengerentúli fejlett országok diákjainak teljesítménye mögött. Ezt követően számos országban az oktatáspolitikai és az oktatáskutatás alapvető kérdéseként merült fel, lehetséges-e – és ha igen, hogyan – megváltoztatni egy ország oktatási rendszerét úgy, hogy az a gazdasági fejlődés motorjává váljék.²

Az oktatás minősége egyike azon kulcsfontosságú tényezőknél, amelyek meghatározzák, hogy egy ország növelni tudja-e versenyképességét, polgárainak jólétét és jólétét a globalizálódó világban. Elemzések sora³ mutatott rá, hogy az iskolai tényezők közül a tanári munka minősége befolyásolja legjobban a tanulói teljesítményeket, hatása sokkal nagyobb, mint az iskolarendszer szerkezetéé vagy a pénzügyi feltételeké.

Az OECD 2005-ben az eredményes tanárok pályára vonzása, szakmai fejlődésének elősegítése és megtartása témakörben lefolytatott vizsgálata nemcsak arra hívta fel a figyelmet, hogy az iskolai tanulásban az emberi tényező a legfontosabb,⁴ hanem arra is, hogy a fejlett országok többsége komolyan aggódik a jó színvonalú tanárok megfelelő kínálatának fenntarthatóságáért, mivel a legtöbb országban korlátozott eszközök állnak rendelkezésre a tanári munka elismerésére és jutalmazására. Ezzel egy időben a tanárok aggodalmuknak adtak hangot amiatt, hogy a nagy munkateher, a stressz és a rossz munkafeltételek rontják a tanítás hatékonyságát. A projekt nyomatékka mutatott rá arra is, hogy az oktatáspolitikai döntések megfelelő megalapozásához nemzeti és nemzetközi szinten is több megbízható információra van szükség a tanári munkáról, s egyben el is kezdték a nemzetközi tanárvizsgálat megszervezését.

1 OECD PISA-vizsgálatok: Programme for International Student Assessment. [online:] {<http://www.pisa.oecd.org>}, magyarul: [online:] {<http://www.oecd-pisa.hu>}

2 Többek között ez az igény hozta létre Magyarországon az Oktatási és Gyerekesély kerekasztal tevékenységét, amelynek eredményeit a Zöld könyv (Fazekas–Köllő–Varga, 2008) foglalja össze.

3 Lásd például Hanushek, 1997; 2002, Goldhaber, 2002, McKinsey-elemzés, 2007.

4 Az OECD 2005-ös projektjének zárójelentése ennek megfelelően a „Teachers matter – Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers” címet kapta (OECD, 2005). Magyarul: A tanárok számítanak. OKM, 2007.

A TALIS-vizsgálat újszerű és egyedülálló perspektívából mutat rá az iskolával, a pedagógusokkal kapcsolatos néhány olyan kulcstényezőre, amelyek az OECD PISA-vizsgálatok által feltárt eredmények, a tanulói teljesítményekben megmutatkozó nemzetközi különbségek hátterében állnak.

A TALIS-VIZSGÁLAT MÓDSZERE

A kutatás az alsó középfokon tanító pedagógusokra, iskolákra – Magyarországon az általános iskola felső tagozata, illetve a szerkezetváltó középiskolák 5–8. évfolyamára – és az iskolavezetésre összpontosított. A részt vevő 23 országban vizsgálta a pedagógiai munka értékelésének formáit, az ezekről való visszajelzéseket, az értékelésnek a tanári munkára gyakorolt hatását, a pedagógusok szakmai továbbfejlesztésének lehetőségeit, az iskolavezetés sajátosságait, valamint a pedagógusok tanítással kapcsolatos attitűdjeit és tanítási gyakorlatait.

A TALIS-kutatásban részt vevő országok:

OECD-tagországok	Partnerországok
Ausztrália	Brazília
Ausztria	Bulgária
Belgium	Észtország
Dánia	Litvánia
Írország	Malajzia
Izland	Málta
Korea	Szlovénia
Lengyelország	
Magyarország	
Mexikó	
Norvégia	
Olaszország	
Portugália	
Spanyolország	
Szlovákia	
Törökország	

Megjegyzés: a felmérésben Hollandia is részt vett, de ott az adatfelvétel nem felelt meg a mintavételi standardoknak, ezért adataik nem szerepelnek a nemzetközi összehasonlításban.

A TALIS-vizsgálat rétegzett véletlen mintavételen alapuló kérdőíves adatgyűjtés volt, amelynek elsődleges mintavételi egysége az iskola. A vizsgálat szervezői országonként 200 olyan iskolát választottak ki, amelyekben az alapfokú iskolázás felső szakaszában (nálunk az 5–8. évfolyamon) folyik tanítás. A vizsgálat megkérdezettjei az iskolák igazgatói, illetve a kiválasztott korosztályt tanító tanárok. A magyar mintában arányos képviseletet biztosítottak a városi és falusi iskoláknak, a nagy és kis iskoláknak, az általános iskoláknak és a 6, illetve 8 évfolyamos gimnáziumoknak.

A mintába bekerült iskolákban véletlenszerűen kiválasztott 20 pedagógust⁵ kértek fel egy 45 perces kérdőív megválaszolására, továbbá az iskola igazgatóját is megkérték egy neki szóló, kb. 40 perces kérdőív kitöltésére. A kérdőíveket nemzetközi szinten standardizálták, az igazgatói és a pedagógusoknak szóló kérdőívben azonos témakörök, esetenként azonos kérdések szerepeltek két különböző nézőpontból (az iskolavezetés és a pedagógusok szempontjából). Összességében a TALIS-vizsgálat során körülbelül 90 000 pedagógust kérdeztek meg, akik a részt vevő 23 országban dolgozó mintegy kétmillió pedagógust reprezentáltak.

5 Azokban az iskolákban, ahol az ISCED2 szinten is tanító pedagógusok száma nem haladta meg a 20-at, az összes érintett pedagógus bekerült a tanármintába.

SZERVEZETI HÁTTÉR

A TALIS-vizsgálat a részt vevő országok, a nemzetközi projektkonzorcium, valamint az OECD-titkárság intézményi és szakértői együttműködésének eredményeként jött létre. A projekt lebonyolításáért felelős nemzetközi konzorcium tagjai az Oktatási Teljesítményértékelés Nemzetközi Szövetsége (IEA, Hollandia), IEA Adatfeldolgozó Központ (IEA DPC, Németország) és a Kanadai Statisztikai Hivatal voltak. A magyarországi vizsgálat lebonyolításával az Oktatási és Kulturális Minisztérium (OKM) az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetet (OFI, az Országos Közoktatási Intézet jogutódja) bízta meg, a kérdőíves adatfelvételt a TÁRKI Társadalomkutatási Intézet végezte. A hazai vizsgálat felügyelőbizottságában az OKM, a vizsgálatot végző OFI, a Pedagógusok Szakszervezete, a Pedagógusok Demokratikus Szakszervezete, a Tanárképzők Egyesülete és a Gimnáziumok Országos Szövetsége képviseltette magát.

AZ ADATOK ÉRTELMEZÉSI KERETE

A TALIS-kutatás során az iskola vezetőit és a tanárokat kérdőív alkalmazásával részletesen megkérdezték a tanítás és tanulás szakmai környezetéről, munkájuk értékelésének formáiról, az értékelés következményeiről, szakmai fejlődésükről, a továbbképzés lehetőségeiről, formáiról, körülményeiről, a tanítási munkájukra gyakorolt hatásáról, az iskolavezetés sajátosságairól, valamint a tanítással kapcsolatos attitűdjeikről és tanítási gyakorlatukról. Válaszaik alapján következtetünk arra, hogy az iskolavezetők és a pedagógusok hogyan érzékelik az aktuális oktatáspolitikai szándékokat, törekvéseket, és mindezek hogyan tükröződnek az iskolai gyakorlatról alkotott önképükben. Az eredményeket ennek fényében kell értelmezni, az országok közötti összevetés során pedig nem szabad elfeledkezni arról sem, hogy a kulturális különbségek befolyásolhatták a válaszok finomabb jelentéstartalmát.

A HATÉKONY TANÍTÁSI-TANULÁSI FOLYAMAT FELTÉTELEI

A TALIS-kutatás nem vizsgálta közvetlenül a tanítási munkát, azonban a tanárok és az iskolaigazgatók megkérdezésével több olyan összefüggésre világított rá, amelyek az iskolai tanítás és tanulás hatékonyságában meghatározó szerepet játszanak.

A szakirodalom számos bizonyítékkal szolgál arra, hogy a saját pedagógiai kompetenciák hatékonyságának átélése a tanári alkotóképesség fontos összetevője, pozitívan befolyásolja a tanárok munkahelyi cselekvését. Azok a tanárok, akik elhiszik, hogy a tanítási kompetenciák elsajátíthatók és fejleszthetők, inkább képesek elemezni osztálytermi problémákat, mint azok, akiknek folyamatosan kétségeik vannak afelől, hogy meg tudnak-e birkózni tanítási feladataikkal. Az előbbiekből inkább lesznek kísérletező szellemű, s végső soron megújulni képes, egy életen át tanuló tanárok, míg az utóbbiak gyakrabban válnak konzervatívvá, kudarckerülővé, merevekké.

Az eredményes tanítás-tanulási folyamathoz figyelem, ehhez pedig megfelelően nyugodt osztálytermi légkör szükséges, ami a tanári munka egyik legnagyobb kihívását jelenti. A kutatásban részt vevő országok többségében minden negyedik tanár a tanítási idő 30%-át veszíti el fegyelmezzéssel és adminisztratív feladatok végzésével, s ez az idővesztés egyes esetekben az 50%-ot is eléri. A tanárok 60%-a tanít olyan iskolában, ahol a diákok rendzavaró magatartása kisebb-nagyobb problémát okoz. A TALIS-vizsgálat részletes elemzése feltárja az iskolai fegyelmeztelenség és a tanári munka lehetséges összefüggéseit.

A pedagógiai professzionizmus egyik fő ismérve, hogy a tanár képes termékeny tanulási légkört teremteni az osztályban. Bár a továbbképzésben eltöltött idő és a tanórai fegyelem között csak Ausztráliában találtak kimutatható összefüggést, a tanároknak a szakmai fejlődésbe fektetett ideje és tanítási kompetenciáikkal kapcsolatos biztonságérzete (self-efficacy) között a vizsgálatban részt vevő országoknak csaknem a felében kimutatható összefüggés van. Ugyancsak kimutatható, hogy általánosságban azok a tanárok, akik képezik magukat, a metodikai eszközök nagyobb tárházából tudnak válogatni ahhoz, hogy megteremtsék a tanulás kedvező légkörét.

A TALIS-vizsgálat közvetlen összefüggést mutatott ki a pozitív iskolai légkör, a tanárok szakmai meggyőződése, együttműködése, a pedagógiai munkával való elégedettség, a szakmai fejlődés és a különféle tanítási technikák között. Figyelemre méltó, hogy az egyéni különbségek ezen tényezők mindegyikében nagyobbak, mint akár az iskolák, akár az országok közötti különbségek. Az oktatáspolitikai számára tanulság, hogy a tanárok attitűdjének, tanítási gyakorlatának javítása terén jócskán akad tennivaló. Ugyanakkor azt is tudomásul kell venni, hogy az egész iskolára, az egész oktatási rendszerre ható beavatkozások helyett, csak a tanárok egyénre szabott, fejlesztő szakmai támogatás lehet hatékony.

A TALIS-vizsgálatban részt vevő országok egy részében a tanároknak adott értékelő visszajelzés erősen befolyásolja a saját tanítási kompetenciáikba vetett bizalmukat. Más szóval, azok a tanárok, akik munkájukról professzionális értékelést kapnak, ennek hatására nagyobb bizalommal néznek szembe a tanítás kihívásaival. Ez azonban nem minden körülmények között van így. Ugyanakkor kimutatható, hogy azok a tanárok, akiknek a munkáját értékelik és nyilvánosan elismerik, nagyobb szakmai magabiztosságról adnak számot, többek között Magyarországon is (emellett Ausztriában, Belgiumban, Észtországban, Írországon, Litvániában, Máltán, Norvégiában, Olaszországban, Spanyolországban). Az innovatív tanítási módszerekre kapott pozitív visszajelzések kedvező hatását mutatták ki Brazíliában, Portugáliában és Izlandon.

A TALIS-vizsgálat fontos felfedezése az a különbség, ahogyan a direkt tudásközvetítésre beállítódó (instrukcionista), illetve a tudás teremtésére beállítódó (konstruktivista) tanárok észlelik az osztálytermi légkört. Magyarországon, Olaszországban, Koreában, Lengyelországban és Szlovéniában a konstruktivista beállítódású tanárok, akik a tanulókat a közös tanulás aktív közreműködőinek tekintik, gyakrabban ítélik pozitívnak az osztálytermi fegyelmi viszonyokat, mint a direkt tudásközvetítés hívei. Ugyanakkor kimutatható, hogy a direkt tudásközvetítés hívei negatívabban ítélik meg az osztálytermi fegyelem színvonalát (Belgium, Korea, Norvégia, Lengyelország, Portugália, Szlovénia, Spanyolország).

Gyakorlatilag minden országban kimutatható összefüggés van a tanárok tanítással kapcsolatos szemlélete és tanítási gyakorlata között. A konstruktivista beállítódású tanárok gyakrabban alkalmaznak olyan módszereket, amelyekben a tanulók kezdeményezésének, egymás közötti interakciójának nagyobb tere van (például csoportmunka).

Mind a tudásközvetítő, mind a konstruktivista tanári szemlélet pozitív kapcsolatban van a tanári magabiztossággal (self-efficacy). A két különböző szemléletet képviselő tanárok sok tekintetben ellentétes felfogást vallanak a tanulással kapcsolatban, a tapasztalatok, a sikeresen alkalmazott metodikai eszköztár adja a tanári magabiztosságot.

A tanár tudásközvetítő, illetve konstruktivista beállítódásától függetlenül a tanórai fegyelemről alkotott kép pozitív kapcsolatban van a strukturált óravezetési gyakorlattal. Azok a tanárok, akik világosan megfogalmazzák a tanítási óra közvetlen tanulási céljait, és a tanulók számára érzékelhető módon segítik e célok elérését, jobban el tudják érni, hogy a tanulók figyeljenek, és aktívan közreműködjenek a közös munkában. Érdekes módon az adatok arra utalnak, hogy a nők jobbak a tanítási óra strukturálásában és a tanulók aktivizálásában, mint a férfi tanárok.

A tanárok közötti együttműködés és az iskolai fegyelem között nincs jelentős összefüggés, de a részt vevő országok egy részében kimutatható – így Magyarországon is, továbbá Ausztriában, Belgiumban, Izlandon, Koreában, Lengyelországban, Portugáliában és Spanyolországban –, hogy azok a tanárok, akik a kollégáikkal való együttműködés újszerűbb formáiban (például team teaching) vesznek részt, hatékonyabbnak érzik a munkájukat, mint azok, akik magányosan dolgoznak.

AZ ISKOLAI ÉS A TANÁRI MUNKA ÉRTÉKELÉSE, AZ EZEKRŐL VALÓ VISSZAJELZÉSEK

- *A pedagógusok munkájuk értékelését túlnyomórészt tisztességesnek, korrektnek és igazságosnak tartják.*
- *A tanárok a munkájukról való visszajelzéseket gyakorlati támogatásként élik meg, különösen akkor, ha ezek abban segítik őket, hogy hogyan kezeljék az iskolában előforduló speciális helyzeteket.*
- *A tanárok munkájuk során azokra a tényezőkre figyelnek leginkább, amelyekről visszajelzést kaptak.*
- *Magyarországon tíz pedagógusból négy úgy látja, hogy az iskola vezetése észleli és jutalmazza azt, ha fejleszt tanítási munkáját.*

A tanári munka értékelése, az iskolai oktatás értékelési rendszere és az ezekről való visszajelzések oktatáspolitikai, illetve elemzési szempontból egyaránt központi kérdéskörök a nemzetközi tanárvizsgálatnak, mivel a tanári munka értékelésének rendszere alapvető szerepet játszik a pedagógusok hivatásbeli továbbfejlesztésében és általában az iskolai munka eredményességében. Az iskolai oktatás minőségét jelentősen befolyásolja, hogy az egyes pedagógusok, iskolai kollektívák erősségei és gyengeségei napvilágra kerülnek-e, hogy rendelkeznek-e az érintettek kellő információval a továbbfejlesztésükhöz szükséges lehetőségekről, forrásokról, igénybe veszik-e, és ha igen, milyen feltételek mellett vehetik igénybe a továbbképzési lehetőségeket, végül, de nem utolsósorban, motiváltak-e arra, hogy saját teljesítményüket javítsák. A TALIS-kutatás során mindezekről részletesen kikérdezték az iskola vezetőit és a pedagógusokat. Válaszaik alapján arra lehet következtetni, hogy az iskolavezetők és pedagógusok miként észlelik az aktuális oktatáspolitikai szándékokat, törekvéseket, és mindezek hogyan tükröződnek az iskolai gyakorlatról alkotott önképükben.

Az elemzés során a tanári munka értékelésének tekintettük, ha a pedagógus munkájáról véleményt mond az iskola igazgatója vagy valamelyik kollégája, a kollégák speciális csoportja, illetve valamilyen külső értékelő, tanácsadó. Ez lehet formális, hivatalos aktus, de a tanári munka értékelésének tekintettük a kevésbé formális, kevésbé hivatalos visszajelzéseket, megbeszéléseket is, például ha a pedagógusok egyszerűen csak megbeszélik az egymás munkájáról alkotott véleményeiket, javaslataikat.

HOGYAN LÁTJÁK A PEDAGÓGUSOK SAJÁT MUNKÁJUK ÉRTÉKELÉSÉT, AZ ERRŐL VALÓ VISSZAJELZÉSEKET?

A TALIS-kutatás egyik legfontosabb megállapítása, hogy a pedagógusok összességében pozitívan viszonyulnak pedagógiai munkájuk értékeléséhez. Elsőpró többségük (tíz válaszoló pedagógusból nyolc) úgy látja, hogy munkájuk értékelése nemcsak tisztességes, korrekt és igazságos volt, hanem jelentősen segítette a további munkájukat is, és az értékelés hatására ők maguk is elégedettebbeké váltak a munkakörülményeikkel.

A pedagógusok nemcsak arról számoltak be, hogy ők maguk pozitívan fogadják munkájuk értékelését, hanem arról is, hogy az értékelések és a munkájukról való visszajelzések hatására gyakran változtatnak is tanítási gyakorlatuk egyes aspektusain. Minden harmadik-negyedik pedagógus számolt be arról, hogy a munkájáról kapott visszajelzés változást eredményezett az óravezetési gyakorlatában, a szaktárgyi felkészültségében, szakmódszertanában, abban, ahogyan a sajátos nevelési igényű gyerekeket tanítja, ahogy multikulturális környezetben tanít, vagy ahogyan a tanulók fegyelmezési és viselkedési problémáit kezeli. Ugyanakkor az értékelések és visszajelzések legnagyobb mértékben abban eredményeztek változást, hogy a tanár mekkora súlyt fektet arra, hogy a diákok tesztekkel mért teljesítménye javuljon, tíz válaszoló pedagógus közül négy ilyen jellegű hatást is kiemelt. A magyar pedagógusok a TALIS-átlagnak megfelelően reagálnak munkájuk értékelésére.

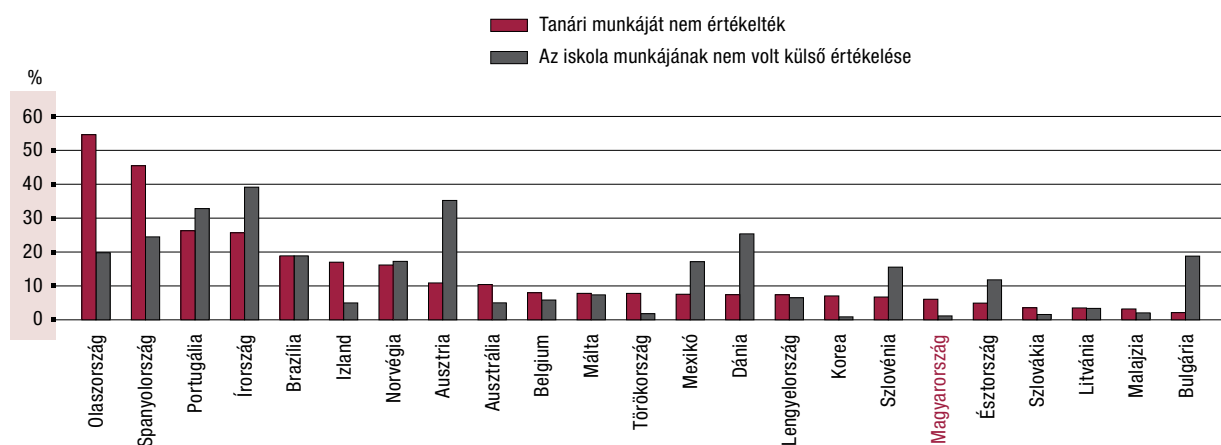
Minél inkább úgy érzik a tanárok, hogy munkájuk értékelésénél figyelembe vesznek egy-egy tényezőt, annál nagyobb annak a valószínűsége, hogy az értékelés hatására változtatnak az adott aspektuson.

A TANÁRI MUNKA ÉS ÁLTALÁBAN AZ ISKOLA ÉRTÉKELÉSÉNEK GYAKORISÁGA

Ugyanakkor minden ötödik pedagógus arról számolt be, hogy az elmúlt öt évben senki, semmilyen formában nem értékelte a munkáját, és az iskola sem esett át külső értékelésen. Magyarországon (és általában a kelet-európai országokban) ebből a szempontból nemzetközi összehasonlításban meglehetősen kedvező képet mutatnak az adatok: szinte minden iskola átesett külső értékelésen, és alig néhány pedagógus maradt ki az értékelés valamilyen formájából.

1. ÁBRA

Azon pedagógusok aránya, akik arról számoltak be, hogy az elmúlt öt évben senki sem értékelte a munkájukat, illetve akik olyan iskolában dolgoznak, amelynek a munkáját nem értékelték az elmúlt öt év során (%)



A pedagógusok munkájának iskolán belüli (az iskolaigazgató, az iskolavezetés vagy a kollégák általi) értékelése másfélszer-kétszer olyan gyakori, mint amilyen gyakran valamilyen külső személy vagy testület (például felügyelő, szaktanácsadó) értékeli a munkájukat. Magyarország ebből a szempontból is átlag körüli képet mutat.

A TANÁRI MUNKA ÉRTÉKELÉSÉNEK SZEMPONTJAI

A TALIS-kutatás során 17 felsorolt szempontról mérték fel, hogy ezeket a pedagógusok szerint milyen súllyal veszik figyelembe tanári munkájuk értékelése során.

Az oktatási munkában játszott kiemelkedő szerepük ismeretében nem meglepő, hogy a pedagógusok elsősorban úgy észleli, hogy a szaktárgyi felkészültséget, az óravezetési gyakorlatot és a szakmódszertani felkészültséget nagyon fontos szempontként veszik figyelembe akkor, amikor munkájukat értékelik.

Abban szinte általános az egység, hogy a tanulók fegyelmezettsége, órai viselkedése nagyon fontos szempont a pedagógusok munkájának értékelése során. A kutatás eredményei szerint ezt ugyanolyan mértékben szokták figyelembe venni akkor, amikor visszajelzéseket adnak a pedagógusok iskolai tevékenységéről, mint amilyen mértékben a szaktárgyi felkészültséget, az óravezetési gyakorlatot és a szakmódszertani felkészültséget.

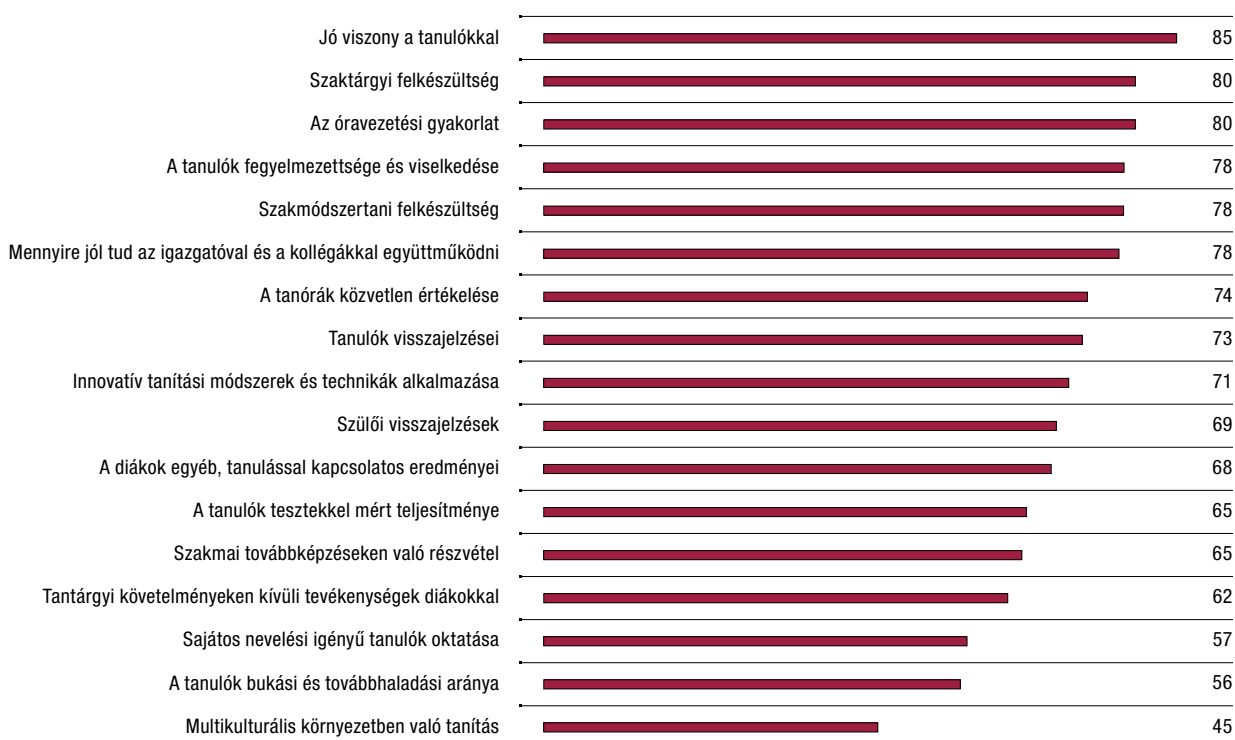
A TALIS-kutatás nagyon fontos eredményeként kell értékelnünk, hogy a tanárok tapasztalatai szerint a tanulókkal való jó viszony a legfontosabb, és ez a leginkább általánosan figyelembe vett szempont a munkájukról való visszajelzések során. Ez az eredmény nemcsak azért kiemelendő, mert rámutat, hogy az iskolákban a tanár-diák viszony valóban fontos, hanem azért is, mert a vizsgálat eredményei szerint a tanulók és a szülők visszajelzéseit ennél lényegesen ritkábban veszik figyelembe a tanári munka értékelése során. A tanár-diák viszony tehát fontos az iskolákban, de ezt jellemzően nem a tanulók, illetve a szülők visszajelzései alapján mérik.

A tanári munka minősítésének meglehetősen elterjedt módja a tanórák közvetlen értékelése. A pedagógusok közel háromnegyedének véleménye szerint az óralátogatások során tapasztaltak is nagyon fontos tényezőként jelennek meg munkájuk értékelése során.

A diákoktól és a szülőktől kapott visszajelzések ugyancsak fontosak lehetnek a pedagógusok munkájának értékelése során, s valóban, a tanárok kétharmada-háromnegyede szerint tevékenységük minősítésekor ezeket is figyelembe veszik, ugyanakkor a diákok és a szülők véleményénél valamivel nagyobb súllyal szerepel az értékelés során az, hogy egy pedagógus mennyire tud együttműködni az igazgatóval, az iskolavezetéssel és a kollégákkal. Ezen szempontok szerint már jelentősebb eltérések mutatkoznak az egyes országok között: Ausztráliában, Dániában, Írországból, Koreában, Norvégiában, Szlovéniában, Spanyolországban és Törökországban az átlagosnál kisebb arányban említették a pedagógusok, hogy ezt is figyelembe veszik munkájuk értékelése során, míg Litvániában és Lengyelországban, valamint Malajziában úgy tűnik, hogy a szülők és a diákok véleményének az átlagosnál nagyobb szerepe van a pedagógusok munkájának értékelésében. Magyarország ebből a szempontból nem tér el a vizsgálatban részt vevő országok átlagától.

2. ÁBRA

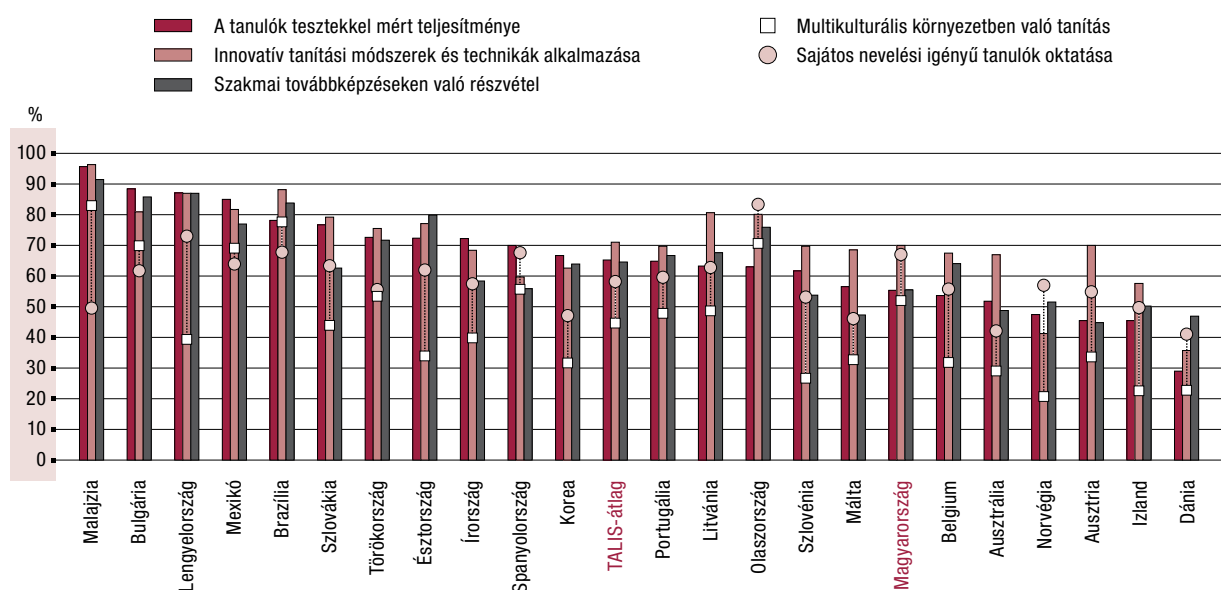
A tanári munka értékelésében nagyon fontos és fontos szempontnak észlelik a TALIS-országok pedagógusai (%)



Jelentősen eltérnek az országok abban, hogy a pedagógusok munkájának értékelésekor mennyire veszik figyelembe a diákok tanulmányi teljesítményét. E témakörön belül három tényező fontosságát mérte a TALIS-kutatás: a tanulók tesztekkel mért teljesítményének, a bukási és továbbhaladási arányoknak, valamint a tanulók egyéb, tanulással kapcsolatos eredményeinek (például tantárgyi versenyek eredményeinek) figyelembevételét. Az adatok alapján úgy tűnik, hogy Ausztriában, Dániában, Izlandon és Norvégiában a pedagógusok munkájának értékelési rendszere nem tartalmazza a diákok tanulási teljesítményének figyelembevételét. A másik végletet Malajzia és Mexikó képezi, ahol az adatok tanúsága szerint ezek különösen fontos összetevői a tanári munka értékelésének. Magyarország ebből a szempontból is a TALIS-vizsgálat átlagértékeit mutatja.

Meglehetősen sok országban kell az iskoláknak kezelniük azokat a feladatokat és problémákat, amelyek abból adódnak, hogy az iskolában tanuló gyerekek egy része a többségi társadalomtól eltérő kulturális környezetből származik, illetve hogy a diákok egy része speciális nevelési igényű. A tanárok ezekben az iskolákban az eltérő tanulói igényeknek leginkább megfelelő, eltérő tanítási módszereket kellene, hogy alkalmazzanak. Ennek ellenére, a TALIS-mérés tanúsága szerint, viszonylag kevés pedagógus tapasztalta azt, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók oktatását és/vagy a multikulturális környezetben való tanítás tényét, az ezekkel kapcsolatos extra erőfeszítéseket figyelembe veszik akkor, amikor a munkájukat értékelik, erről visszajelzéseket adnak nekik.

A tanári munka értékelésének és az ezekről való visszajelzések szempontjainak országok közötti különbségei, a tanárok arányában (%)



Természetesen az iskola tanulóinak összetétele jelentősen befolyásolja azt, hogy a speciális nevelési igényű gyerekekkel való foglalkozás, valamint a multikulturális környezetben való tanítás mekkora mértékben jelenik meg megoldandó feladatként az iskolákban, illetve az egyes országokban. Ugyanakkor az adatok szerint nem egyértelmű, hogy azokban az országokban, ahol ezeket a tényezőket kevésbé veszik figyelembe a pedagógusok munkájának értékelése során, maga a problémakör is kevésbé jelenik meg az iskolákban. Azon pedagógusok közül, akik jelezték, hogy a speciális nevelési igényű tanulók tanításával és nevelésével kapcsolatban szükségük lenne továbbképzésre, tanítási módszereik továbbfejlesztésének támogatására, minden negyedik egyúttal arról számolt be, hogy a speciális nevelési igényű tanulók oktatásának tényét nem vagy alig veszik figyelembe akkor, amikor munkájukat értékelik, illetve erről visszajelzéseket adnak nekik. Ugyanakkor négy kivétellel (Brazília, Írország, Málta és Törökország) a vizsgálatban részt vevő országok mindegyikében jelentős, robosztus kapcsolat mutatható ki a pedagógusok speciális nevelési igényű gyerekek oktatásához kapcsolódó továbbképzés iránti igénye, illetve ezen szempont figyelembevétele között a pedagógusok munkájának értékelésekor. Összességében tehát, az országok többségében azok a szempontok, amiket figyelembe vesznek a tanári munka értékelése során, összhangban vannak a tanítási körülményekkel és az igényeikkel.

A TANÁRI MUNKA ÉRTÉKELÉSÉNEK KIMENETEI

A TALIS-kutatás eredményei szerint a tanári munka értékelésének, az ezekről való visszacsatolásoknak alig van hatása a pedagógusok bérezésére, anyagi jellegű jutalmazására. Összességében a vizsgálatba részt vevő országokban a pedagógusok csupán 10%-a számolt be arról, hogy a munkájára kapott értékelések, visszajelzések jelentős mértékben változást okoztak a fizetésükben vagy a fizetésen felüli prémiumukban, egyéb anyagi juttatásaikban. Ezek az adatok összhangban vannak a későbbiekben ismertetendő eredményekkel, melyek szerint az iskolaigazgatók többsége úgy véli, hogy az iskolák sok területen meglehetősen nagy autonómiával rendelkeznek, de alig van beleszólásuk a pedagógusok fizetésébe, az iskola vezetése nemigen tud differenciálni a pedagógusok teljesítménye alapján. E tekintetben országonként alig vannak különbségek, kivétel csupán Bulgária, Litvánia, Szlovákia és Malajzia, ahol a pedagógusok 20-30%-a számolt be arról, hogy munkájuk értékelésének hatása volt a későbbi fizetésükre. (Magyarország ebben a tekintetben is az átlag értékeit mutatta.)

A kelet-európai országokban (Bulgária, Észtország, Magyarország, Litvánia, Lengyelország, Szlovákia és Szlovénia) a pedagógusok a TALIS-átlagánál valamivel nagyobb arányban számoltak be arról, hogy munkájuk értékelése hatással volt a prémiumukra, egyéb anyagi jellegű eseti juttatásaikra, de ezekben az országokban is csupán a tanárok 20-36%-a tapasztalta azt, hogy jutalmukat befolyásolta, miként értékelték a munkájukat.

A munka értékelésének közvetlen anyagi jutalmazása helyett lehetséges, hosszabb távon gyümölcsöző anyagi jellegű kimenete lehetne az, ha az értékelés hatással lenne a pedagógusok további karrierjére, munkahelyi előrelépési esélyeire. A kutatás eredményei szerint viszont *a munkahelyi előrelépési esélyekre, a szakmai pálya ívére is alig van befolyása a pedagógusok munkája értékelésének*. Ebben az esetben is kivételt jelentenek a közép- és dél-amerikai országok (Brazília és Mexikó), valamint néhány kelet-európai ország (Lengyelország, Szlovákia, Szlovénia), ahol a közvetlen anyagi jutalmazás a hosszabb távú karrierlehetőségekkel is társul, de Magyarország nem tartozik e kivételek közé.

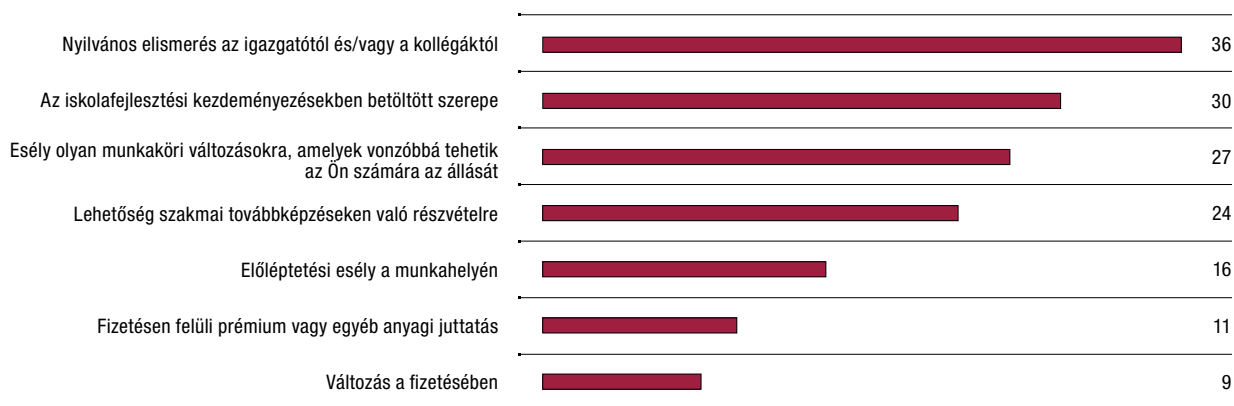
A közvetlen vagy hosszú távú anyagi jellegű elismerésnél lényegesen elterjedtebb formája a jól teljesítő pedagógusok jutalmazásának a nyilvános elismerés, a dicséret. Sajnos, a pedagógusok körében ez sem általánosan elterjedt: tíz tanárból csak négy számolt be arról, hogy munkájuk értékelését követően a jó teljesítményüket nyilvánosság előtt említették, kiemelték. Pozitív kivételt ezekben az esetekben is azok az országok jelentenek, amelyekben a tanári munka értékelésének rövid és/vagy hosszú távú anyagi jellegű kimenetei is vannak, Magyarország azonban nem tartozik közéjük.

Összességében tehát a TALIS-kutatás arra a tényre hívja fel a figyelmet, hogy a legtöbb országban (beleértve Magyarországot is) csak elvétve van akár anyagi, akár nem anyagi jellegű kimenete a pedagógusmunka értékelésének, az ezzel kapcsolatos visszajelzéseknek.

4. ÁBRA

A tanári munka értékelésének kimenetei

Azon pedagógusok aránya, akik arról számoltak be, hogy a munkájukra kapott értékelések és/vagy visszajelzések hatottak a felsorolt tényezőkre (a vizsgálatban részt vevő országok pedagógusai összesen, %)



A tanári munka értékelésének egy másik jelentős kimenete lehet, és kellene, hogy legyen az, hogy az értékelés, visszajelzés olyan mechanizmusokat indítson el, aminek az eredményeképpen a pedagógusok, a tantestület javítja, fejleszti a tevékenységét. E mechanizmusok elindításának számos lehetősége van. Első lépésben fel kell tárnai, hogy mely területeken milyen további segítségre van szüksége ahhoz, hogy szakmailag továbbfejlődjön, létre kell hozni, illetve meg kell találni azokat a kompetenciafejlesztési, továbbképzési formákat és lehetőségeket iskolán belül és kívül is, amelyek elő tudják segíteni a pedagógusok szakmai fejlődését, végül, de nem utolsósorban valamilyen formában jutalmazni (legalább dicsérni) kellene azokat a pedagógusokat, akik javulást értek el saját korábbi teljesítményükhöz képest. A TALIS-kutatás a tanári munka értékelését követő továbbfejlődési, továbbfejlesztési mechanizmusok közül háromnak a jelenlétét mérte: 1) a szakmai továbbképzésen való részvétel lehetőségét, 2) lehetőséget olyan munkaköri változásokra, amelyek vonzóbbá tehetik a pedagógus számára a munkáját, és 3) lehetőséget arra, hogy részt vegyen az iskola fejlesztési kezdeményezéseiben. A nemzetközi adatok tanúsága szerint csak minden negyedik pedagógus számolt be arról, hogy munkájuk értékelése, az erről való visszacsatolás lényegesen (nagy mértékben vagy legalább mérsékelten) befolyásolta a szakmai továbbképzéseken való részvételének lehetőségét. Alig többen számoltak be arról, hogy munkájuk kedvező értékelését követően esélyük lett olyan munkaköri változásokra, amelyek vonzóbbá tették számukra a munkát (például speciális, őket különösen érdeklő kurzusok tartásának lehetőségére), s nem éri el az egyharmadot azok aránya sem, akik a jó teljesítményük elismeréseképpen lehetőséget kaptak arra, hogy részt vegyenek az iskolafejlesztési kezdeményezésekben. Még a közvetlen vagy hosszabb távú anyagi jellegű jutalmazási formákat alkalmazó országokban sem általános, hogy a szakmai továbbfejlődés ezen mechanizmusait indítanák el a pedagógusi munka értékelését követően, habár ezekben az országokban a teljes minta átlagánál valamivel nagyobb arányban (40-50%) említették a pedagógusok munkájuk értékelésének ezeket a kimeneteit is.

A TANÁRI MUNKA MINŐSÉGÉNEK ÉSZLELÉSE ÉS KÖVETKEZMÉNYEI AZ ISKOLÁKBAN

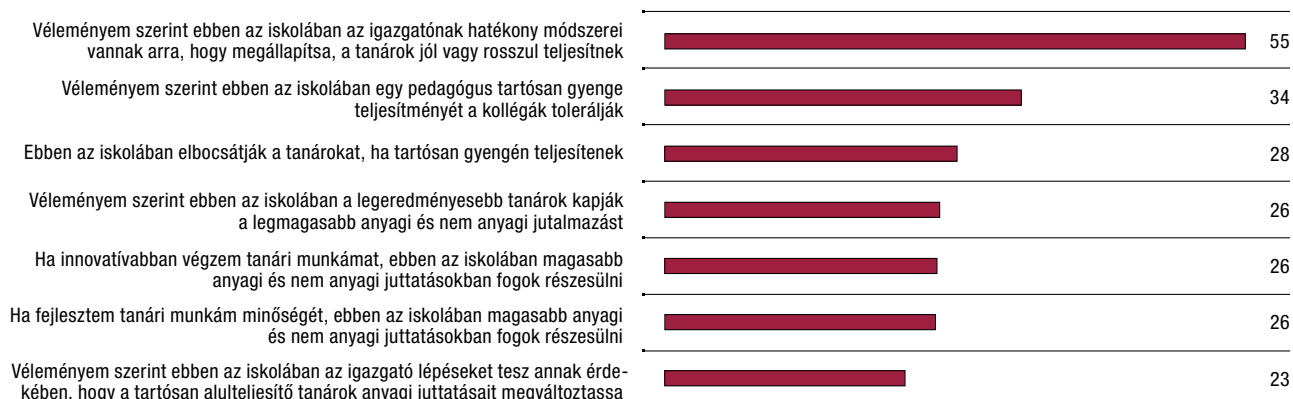
A TALIS-kutatásban részt vevő pedagógusok háromnegyede úgy látja, hogy az iskolájában nem ismerik el (sem anyagi, sem más formában) azt, ha egy pedagógus fejleszti a munkája minőségét, illetve ha innovatívabban végzi tevékenységét. Szintén háromnegyedük vélekedik úgy, hogy az iskolájában nem jutalmazták a jól teljesítő tanárokat, és az iskolaigazgató nem tesz lépéseket annak érdekében, hogy a rosszul teljesítő pedagógusok anyagi juttatásait megváltoztassa. Ráadásul csak minden második tanár gondolja azt, hogy az iskola igazgatójának hatékony módszerei vannak annak a megállapítására, hogy a tantestülethez tartozó pedagógusok jól vagy rosszul teljesítenek.

A nemzetközi átlagok országonként nagy eltéréseket mutatnak. Általában elmondható, hogy azokban az országokban, ahol nincs elegendő pedagógushiány – kiemelten a kelet-európai országokban, köztük Magyarországon is –, a pedagógusok a TALIS-vizsgálat átlagánál lényegesen kedvezőbbnek ítélik meg a tanári munka értékelésének folyamatát, és az ennek hatására bevezetett iskolavezetői intézkedéseket.

Magyarországon tíz pedagógusból négy úgy látja, hogy az iskola vezetése észleli és jutalmazza azt, ha fejleszti az oktató munkáját, s ugyanennyien tapasztalják azt, hogy az iskolaigazgató jutalmazza a jól teljesítő tanárokat, illetve lépéseket tesz annak érdekében, hogy a rosszul teljesítő tanárok anyagi juttatásait megváltoztassa. A magyar pedagógusok közel kétharmada (61%) értékeli úgy, hogy az iskola igazgatójának hatékony módszerei vannak annak a megállapítására, hogy a tantestülethez tartozó pedagógusok jól vagy rosszul teljesítenek. Magyarországon tehát a TALIS nemzetközi átlagánál valamivel szorosabb a kapcsolat a tanári munka értékelése, az ezzel kapcsolatos visszajelzések és a tanári munka minőségének észlelése, elismerése között, de még mindig jelentős lehetőségek vannak a fejlesztésre.

5. ÁBRA

Az iskolavezetésnek a tanári munka értékelésével kapcsolatos gyakorlata a pedagógusok észlelése alapján (az egyes állításokkal egyetértők aránya a vizsgált országok pedagógusai körében, %)



A PEDAGÓGUSOK SZAKMAI TOVÁBBFEJLŐDÉSE, TOVÁBBKÉPZÉSE

- Magyarországon az 5–8. évfolyamon tanító tanároknak több mint 10%-a – saját bevallása szerint – a felmérést megelőző 18 hónapban semmilyen szakmai fejlődését szolgáló tanulási tevékenységben nem vett részt.
- A TALIS-vizsgálat teljes nemzetközi mintájában a szakmai önképzésre (továbbképzésre) fordított napok száma 18 hónap alatt átlagosan 17,6 nap volt, Magyarországon ennél valamivel kevesebb: 16,7. Mind a képzésbe fektetett idő összességét, mind pedig az egyes képzések átlagos hosszát illetően Magyarország a középmezőnyben helyezkedik el.
- A továbbképzésben való részvétel tekintetében Magyarországon feltűnő a pályakezdők és az egyetemi végzettségűek alacsony részvételi aránya.
- Magyarországon a TALIS-átlagnál lényegesen kevesebben vesznek részt különböző kutatásokban, ugyanakkor az adatok tanúsága szerint az óralátogatás hazánkban az átlagnál népszerűbb a tanárok körében.
- A szakmai fejlesztések (továbbképzés, mentorálás, óralátogatás, kutatás) minőségével a magyar tanárok elégedettebbek a kutatásban részt vevő kollégáik átlagához képest. Feltűnő azonban, hogy a továbbképzések mennyiségével is elégedettebbek, mint a nemzetközi átlag, noha részvételi arányuk viszonylag alacsony.
- Három területen érzik úgy a tanárok, hogy szakmai fejlődésükhöz nagyobb mértékben lenne szükség továbbképzésre: a speciális tanulási igényű tanulók oktatása; a tanulók viselkedési és fegyelmezési problémái megoldásának technikái, valamint a tanításhoz szükséges számítógépes ismeretek.
- A magyarországi tanárok a szakmai fejlesztési igényeik kielégítetlenségének fő okaként a nemzetközi átlaghoz képest gyakrabban említik a munkáltatói támogatás hiányát, illetve azt, hogy a képzés számukra túl drága.

Az oktatási rendszerek – felfogásuk és anyagi lehetőségeik szerint – igyekeznek lehetőséget teremteni a tanároknak a szakmai továbbfejlődésre. Ezért a legtöbb országban működik állami tanfelügyelet, támogatják a pedagógusok továbbképzésben való részvételét, az oktatáskutatást, pedagógiai szaklapokat adnak ki, internetes fórumokat és portálokat működtetnek a pedagógiai újítások terjesztésére. A TALIS-vizsgálat arra keresett választ, hogy a pedagógusok mennyire élnek ezekkel a lehetőségekkel, mennyire elégitik ki a szakmai fejlődésre biztosított keretek az igényeiket és szükségleteiket, és van-e pozitív hatása a továbbképzésben való részvételnek a mindennapi tanítási munkájukban.

A TALIS-vizsgálat a tanárok továbbképzése (szakmai fejlődése) fogalmát tágan értelmezi, több olyan tevékenységet ide sorol, amelyek az egyén tudását, képességeit, szakértelmét és egyéb tanári mesterséghez tartozó jellemzőit fejlesztik. Így nemcsak a hagyományos továbbképzési formákra kérdezett rá (például tanfolyamok, képesítést nyújtó programok, tanári szakmai hálózatok munkájában való részvétel), hanem olyan informális tanulási formákra is, mint a szakirodalom olvasása vagy a kollégákkal folytatott szakmai beszélgetések. (Fontos persze megjegyeznünk, hogy minderről a tanárok önbevallása alapján nyerünk képet, és ez esetenként – különösképpen a véleményeket tükröző válaszok esetén – torzíthatja a nemzeti összevetéseket.)

RÉSZVÉTEL A SZAKMAI TOVÁBBKÉPZÉSEKBEN

Az adatfelvételt megelőző 18 hónapban a részt vevő országokban átlagosan a tanárok 88,5%-a részesült valamilyen szakmai továbbfejlesztésben. A magyar adatok (átlagosan 86,9%-os részvétel) átlag körüliek.

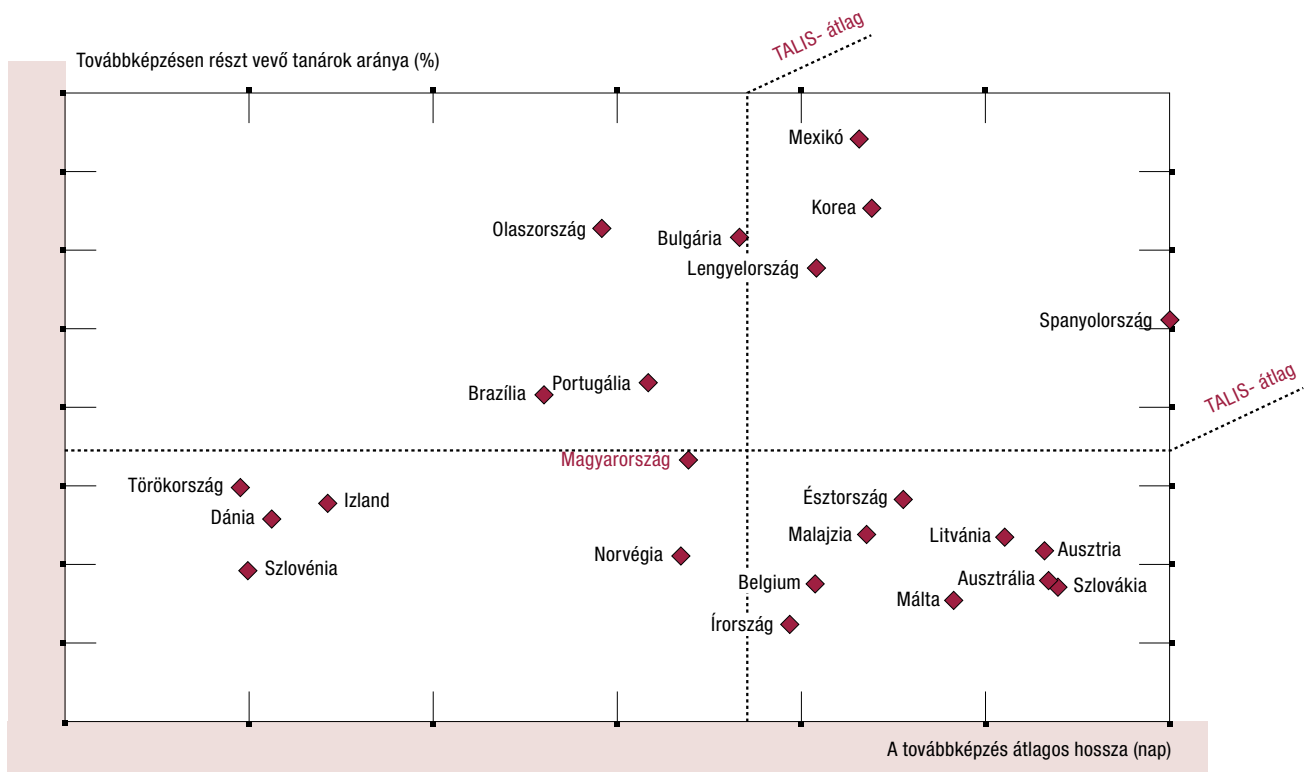
6. ÁBRA

A kérdéskört megelőző 18 hónapban továbbképzésben részesült tanárok aránya országonként (%)



A részvétel intenzitását tekintve elmondható, hogy a teljes minta tanárai (azok, akik részt vettek ilyen) átlagosan 17,3 napot fordítottak erre a tevékenységre. A magyar adatok itt is az átlag körül mozognak (16,7 nap). A résztvevők arányát és a részvétel intenzitását összevető elemző ábra (lásd 7. ábra) az országok négy csoportját jelöli ki: azokat, ahol átlagosan kevesebben és rövidebb ideig vesznek részt továbbképzéseken (bal alsó sarok); ahol az átlagosnál többen, ám rövidebb ideig (jobb alsó rész); ahol az átlagosnál kevesebben, ám hosszabb időtartammal (bal felső sarok); és végül, ahol az átlagosnál többen, az átlagosnál hosszabb ideig részesülnek továbbképzésekben (jobb felső sarok). Amennyiben a tanári munka eredményessége szempontjából hasznosnak gondoljuk a továbbképzést, és a hosszabb ideig tartó képzéseket hatékonyabbnak gondoljuk, a magyar tanárok helyzetét úgy értékelhetjük, hogy a mindkét szempontból inkább a középmezőnyben való elhelyezkedés, azon belül pedig az inkább alacsonyabb és inkább rövidebb részvétel azt jelzi, hogy még lehetnek tartalékaink a továbbképzési rendszer hatékonyságának növelésében.

A továbbképzésen részt vevő tanárok arányának és a továbbképzés hosszának összefüggése

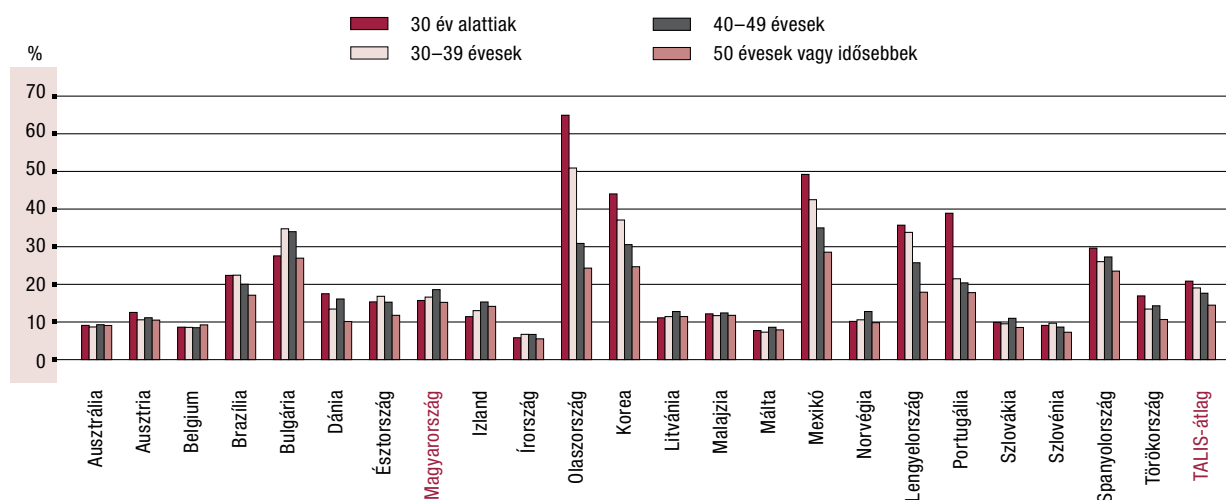


A RÉSZVÉTELI ARÁNYOK ÖSSZEFÜGGÉSE A TANÁROK ÉS AZ ISKOLÁK JELLEMZŐIVEL

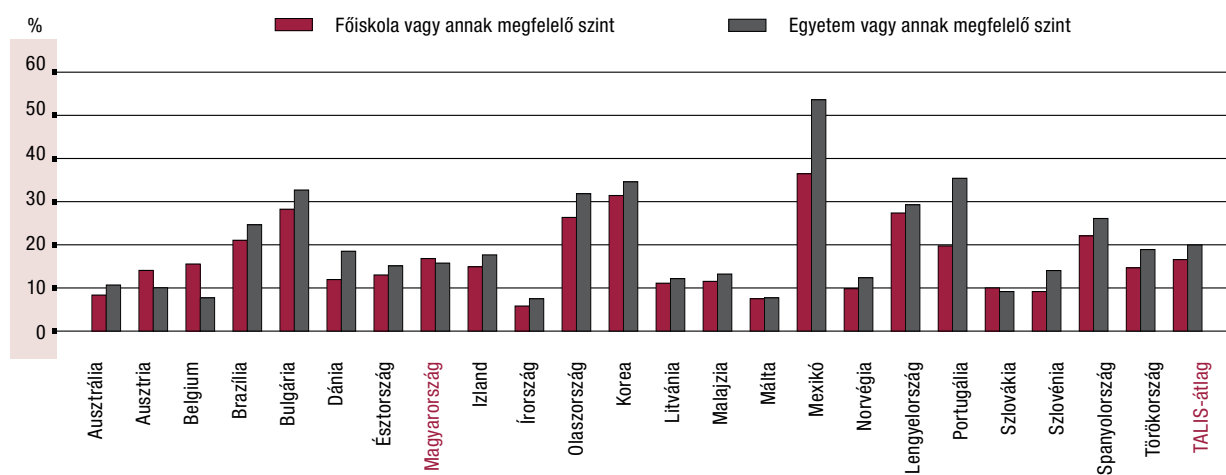
A vizsgált országokban néhány általánosabb tendencia rajzolódik ki a továbbképzésekben való részvételt illetően. Összességében: az életkor előrehaladtával csökken a részvételi hajlandóság, továbbá az egyetemi (MA) fokozattal rendelkezők lényegesen több időt töltenek továbbképzéseken (hosszabb ideig tartó vagy több, rövidebb továbbképzésen vesznek részt), mint a főiskolai (BA) fokozattal rendelkezők.

Magyarország mindkét tekintetben kicsit eltérően viselkedik ezeket a tendenciákat illetően. A fiatalabb tanárok alacsonyabb részvétele részben azzal magyarázható, hogy az 1996-ban bevezetett, hétevenként bizonyos mértékű kötelező továbbképzést előíró rendelet a pályakezdőket felmentette ezen kötelezettség alól. Ugyanakkor, miután a TALIS-vizsgálatban érintett továbbképzési napok csupán 46%-a esett a kötelező képzések tartományába, további hazai vizsgálódást igényel annak eldöntése, hogy más típusú továbbképzésekben is háttérbe szorul-e a fiatalabb tanárok igénye, netán ők csekélyebb hajlandóságot mutatnak-e az ilyen részvételre. A magasabb, egyetemi végzettséggel, azaz középiskolai tanári végzettséggel rendelkező, felső tagozaton tanítók alacsonyabb továbbképzési részvétele viszont minden bizonnyal részben annak az általános tendenciának köszönhető, amit korábbi, a pedagógusok továbbképzésével kapcsolatos kutatások is kimutattak, nevezetesen: a középiskolai tanárok kevésbé elkötelezettek a továbbképzések iránt az általános iskolai végzettségűekhez, és még inkább a tanítói végzettségűekhez képest. Ezt részben az magyarázza, hogy nálunk tipikus a tanári pályán a végzettségek magasabb szintre emelésének gyakorlata, azaz a képzések személyes, karrier célú jellege.

A továbbképzésen részt vevő tanárok aránya életkori csoportok szerint, országonként (%)



A továbbképzésen részt vevő tanárok aránya iskolai végzettség szerint, országonként (%)

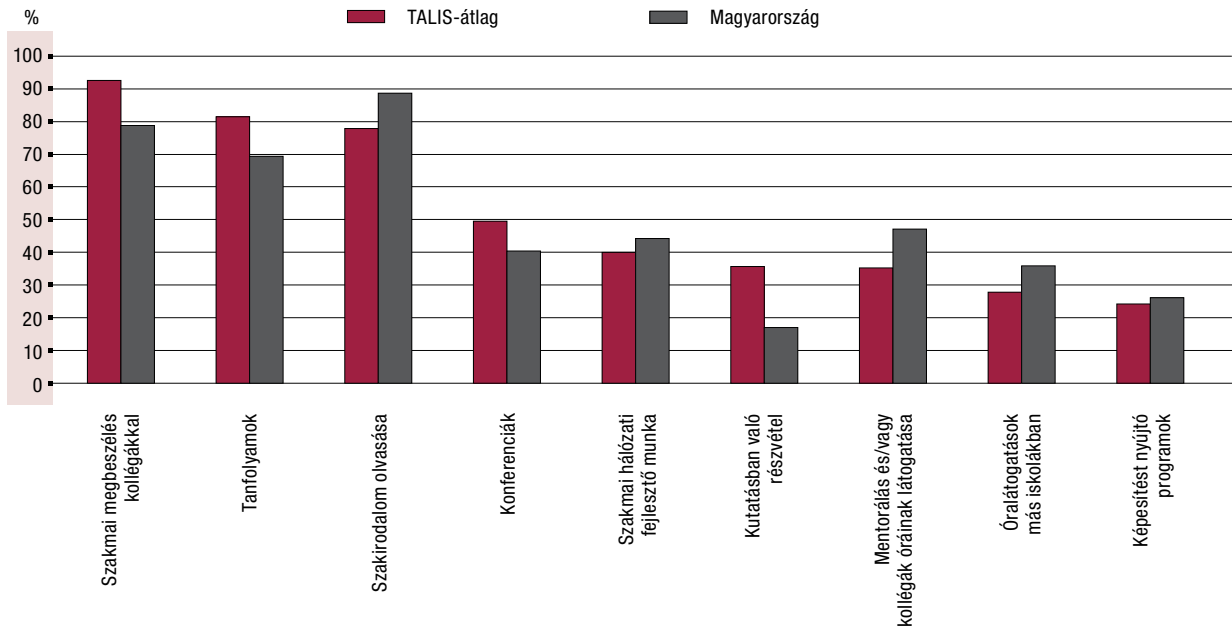


RÉSZVÉTEL A KÜLÖNBÖZŐ TÍPUSÚ KÉPZÉSEKBEN, ELÉGEDETTSÉG A KÉPZÉSSEL

A különböző típusú képzéseken való részvétel némileg eltérő mintázatot mutat a vizsgált országokban. Legnépszerűbbek a kollégákkal való megbeszélések, a különböző tanfolyamok és a szakirodalom olvasása, a pedagógusok elsősorú többsége szokott ilyen jellegű szakmai továbbfejlesztő tevékenységeket végezni. Lényegesen kevesebben – a tanárok fele-harmada – szokott részt venni a többi továbbképzési formában. Magyarországon a TALIS-vizsgálat átlagához képest lényegesen kevesebben vesznek részt különböző kutatásokban, ugyanakkor az óralátogatás hazánkban az átlagosnál népszerűbb a tanárok körében.

10. ÁBRA

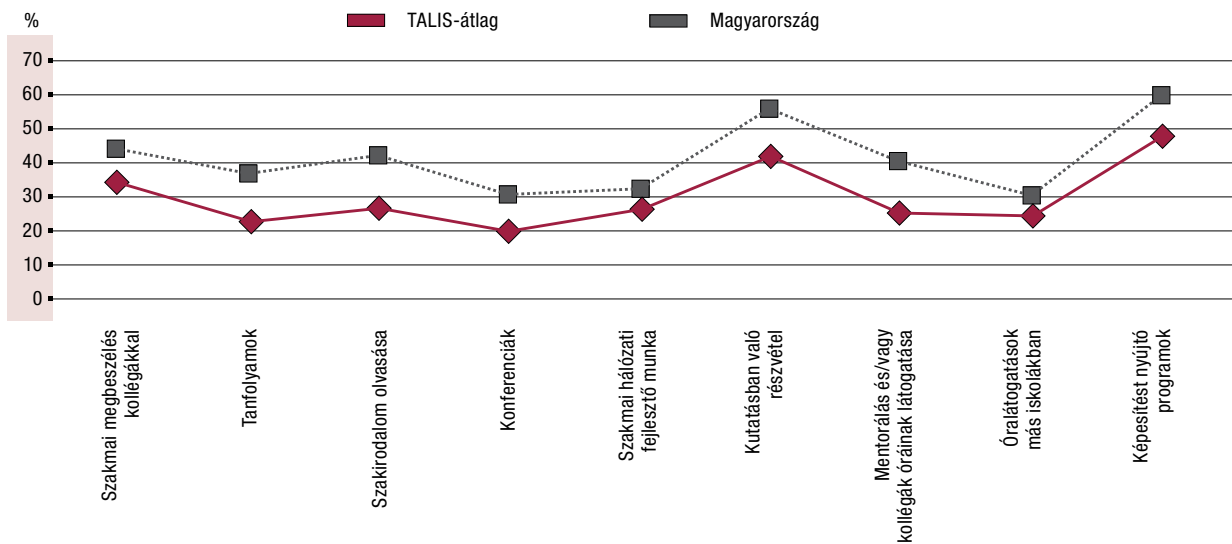
A különböző típusú képzésekben résztvevők aránya a TALIS-országok átlagában és Magyarországon (%)



Az egyes továbbképzések hatásának megítélésében meglepően konzekvens a magyar adatok eltérése az országok átlagos megítélésétől: a magyar tanárok elégedettsége – az irányok hasonlósága mellett – kiugróan magasnak tűnik minden típus esetében. Az adatok szerint nemcsak a szakmai fejlesztések minőségével elégedettebbek a magyar tanárok az átlagosnál, de a továbbképzések mennyiségével is.

11. ÁBRA

A különböző típusú továbbképzések hatását magasra értékelők aránya a TALIS-országok átlagában és Magyarországon (%)

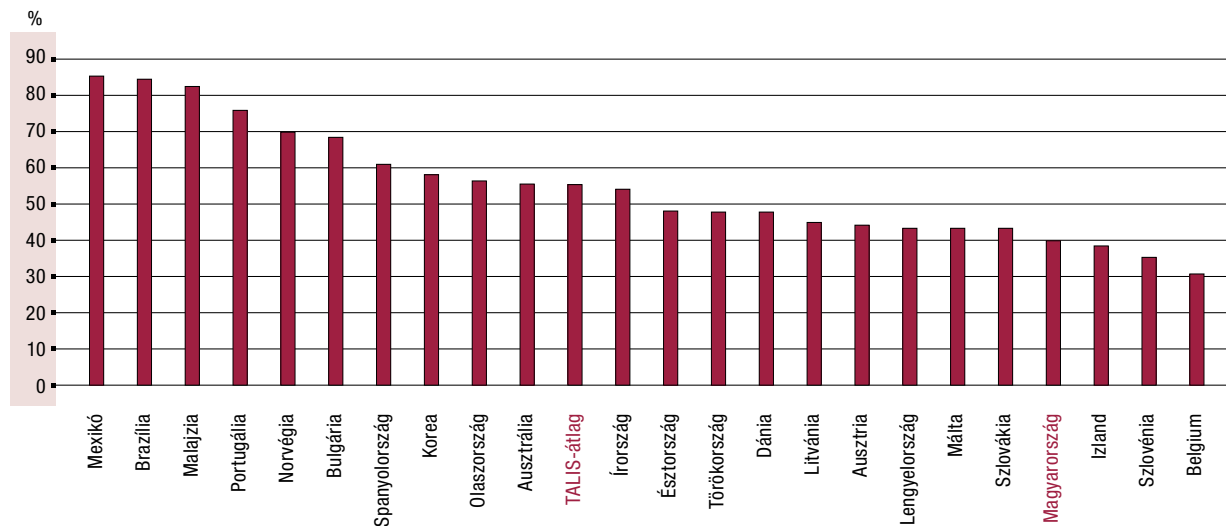


MENNYIRE TELJESÜL A TANÁROK TOVÁBBKÉPZÉS IRÁNTI IGÉNYE?

Mint említettük, a továbbképzésekben való részvétel a vizsgált országokban meglehetősen magas volt. A megkérdezett tanárok körében mégis nagymértékű kielégítetlen igény is mutatkozott a továbbképzések iránt. A TALIS-országok átlagában a tanárok 55%-a nyilatkozott úgy, hogy szakmai fejlődéséhez további (meghatározott) továbbképzéseken való részvételre lenne szüksége. Magyarország azon országok közé tartozik, ahol ez az igény viszonylag alacsony (a tanárok 40%-a jelzett ilyet).

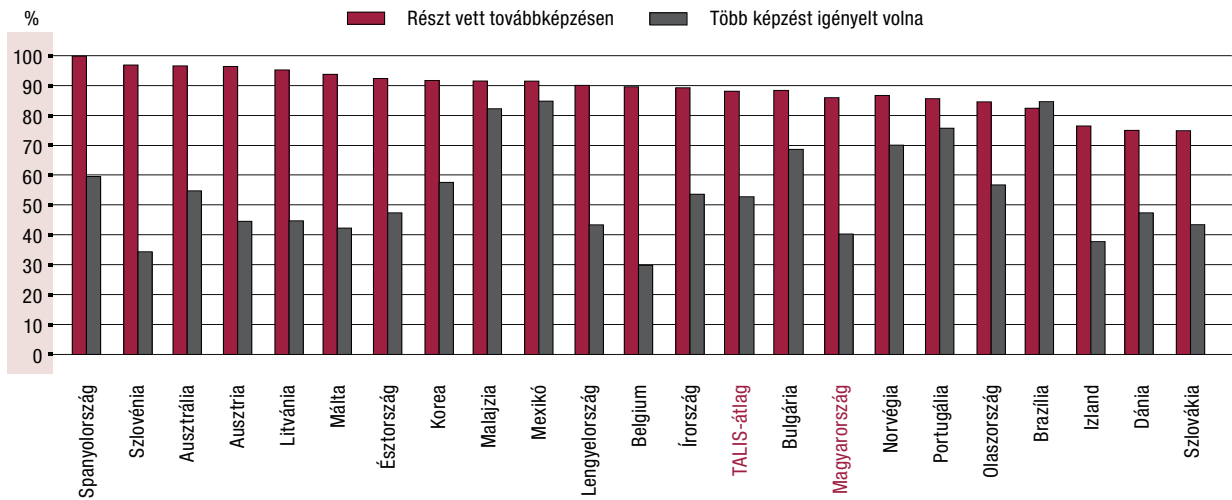
12. ÁBRA

Azon tanárok aránya, akik több képzést igényeltek volna, mint amennyire a kérdést megelőző 18 hónapban lehetőségük volt (%)



Az adatok tanúsága szerint semmiféle értelmezhető összefüggést nem mutatható ki az országonkénti részvétel mértéke és a kielégítetlen igények nagysága között. Magas részvételi arányok mellett is találkozunk nagymértékű kielégítetlen igényekkel, és alacsonyabb részvételi arányok mellett sem valószínűsíthető, hogy nagyobb arányú kielégítetlen igényekről vallanak a tanárok. A magyar tanárok átlagos (annál kissé alacsonyabb) részvétel mellett igen alacsony mértékű kielégítetlen igényről számolnak be.

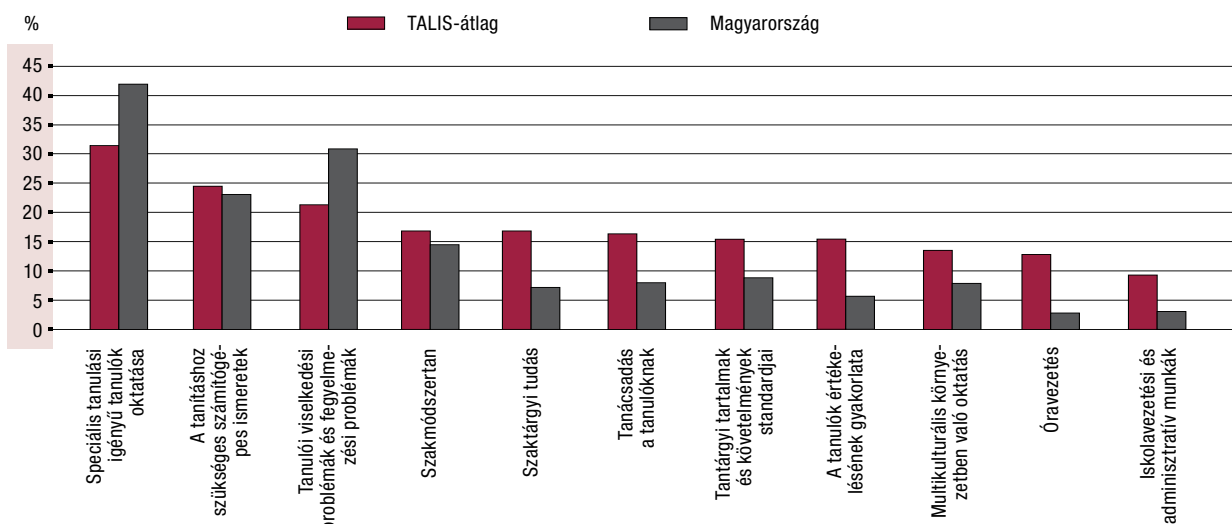
A továbbképzésben részt vevők és a kielégítetlen továbbképzési igények aránya országonként (%)



Az eredmények szerint a kielégítetlen továbbképzési igények nem mennyiségi, hanem inkább minőségi problémákra világítanak rá. Ha azt nézzük, milyen típusú, tartalmú továbbképzések iránt mutatkozik erős kereslet, kirajzolódik egyfajta problémásorrend, mind a felmérésben részt vett országok, mind a magyarországi tanárok átlagában. *Három területet azonosíthatunk, ahol a tanárok úgy érzik, szakmai fejlődésükhöz nagyobb mértékben szükség lenne továbbképzésre: a speciális tanulási igényű tanulók oktatása, a tanításhoz szükséges számítógépes ismeretek, valamint a tanulók viselkedési és fegyelmezési problémái kezelésének technikái.*

A magyarországi tanárok esetében is ez a három igény a legerőteljesebb, ám két területen (az elsőn és a harmadikon) ez az igény az átlagosnál is erősebb, az IKT-ismeretek esetében pedig valamivel gyengébb. (Ez talán azzal is magyarázható, hogy az utóbbi területen az elmúlt években széles továbbképzési kínálat, illetve az ilyen továbbképzések erős támogatása volt tapasztalható Magyarországon.) A magyar tanárok abban is kitűnnek a nemzetközi mezőnyből, hogy egyéb területeken a vizsgált országok átlagához képest kiugróan alacsony kielégítetlen továbbképzési igényről számolnak be (kivéve talán a szak módszertani továbbképzések iránti igényt, amely az átlagosnál csak kevéssé alacsonyabb). Azaz a magyar tanároknak sokkal kevésbé differenciált az igénystruktúrájuk a vizsgált országok tanáraihoz viszonyítva.

Kielégítetlen továbbképzési igényekkel rendelkező tanárok aránya témakörök szerint Magyarországon és a TALIS-országok átlagában (%)

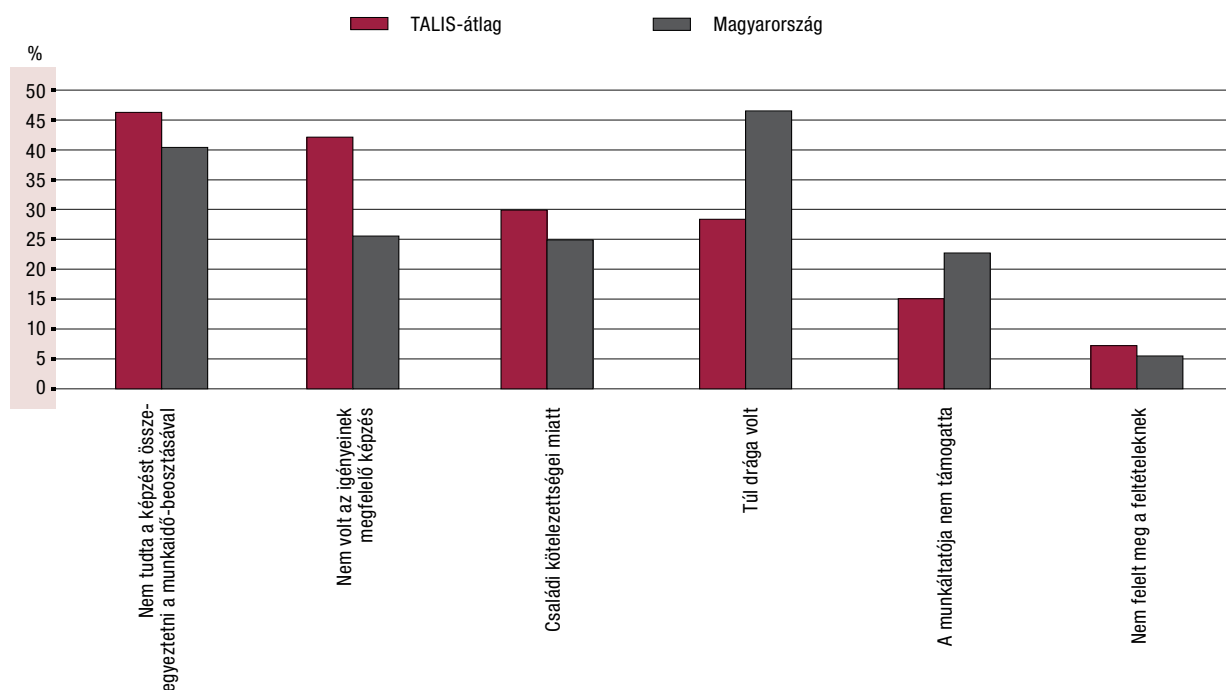


Arra a kérdésre, hogy azok, akik a vizsgált időszakban szerettek volna több továbbképzésben részesülni, végül is miért nem tették azt, a megadott válaszlehetőségek közül a vizsgált országok átlagában a legtöbben (a megkérdezettek 47%-a) azt választották, hogy a képzést nem tudták összeegyeztetni a munkaidő-beosztásukkal. Szintén gyakori válasz volt (42%), hogy nem találtak az igényüknek megfelelő képzést.

A magyarországi tanároknál a leggyakoribb válaszként az szerepelt, hogy a képzés túl drága volt (47%-uk választotta ezt a lehetőséget), és a TALIS-országok átlagához képest jóval kevesebben nyilatkoztak úgy, hogy nem találtak az igényüknek megfelelő képzést (26% az átlagos 42%-hoz képest). Ugyanakkor ők az átlagosnál magasabb arányban (23% az átlagos 15%-kal szemben) jelölték a képzésben való részvétel elmaradása okaként a munkáltatói támogatás hiányát.

15. ÁBRA

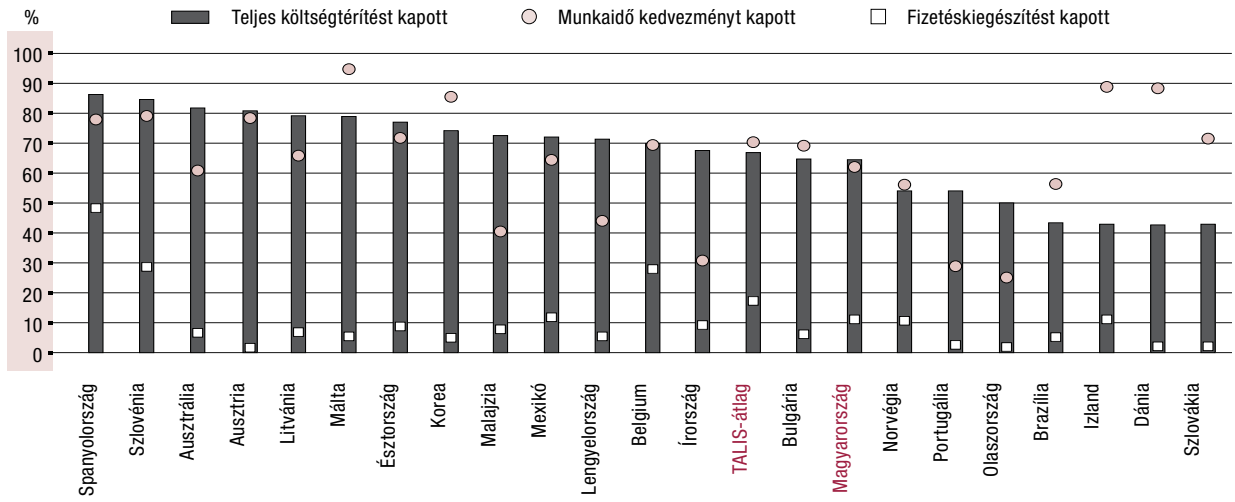
A kívánt továbbképzésben való részvétel elmaradásának oka a TALIS-országokban és Magyarországon (az említések százalékában)



A TOVÁBBKÉPZÉSEK MUNKAADÓI TÁMOGATOTTSÁGA

A különböző iskolarendszerekben a továbbképzéseken való részvétel támogatásának három formáját vizsgálták: a képzéshez való hozzájárulás mértékét, a részvétel érdekében nyújtott óraszám-kedvezményeket, illetve a képzés elvégzésével járó fizetéskiegészítést. Gyakorlatilag mindhárom forma előfordul minden vizsgált országban. A leggyakoribb a képzéshez való hozzájárulás: a kutatásban részt vevő országok tanárainak átlagosan 65%-a teljesen ingyenesen vett részt a továbbképzéseken. Valamivel kevesebben (63%) részesültek óraszám-kedvezményben, viszont alig több mint egytizedük részesült csupán a továbbképzésben való részvételért járó fizetésemelésben (11%). Magyarországon ezek az arányok (72%; 45% és 6%) a képzéshez való munkaadói hozzájárulás még nagyobb mértékét mutatják. Mindez a továbbképzési rendszer hazai szabályozásából is fakad (a kötelező továbbképzés, illetve a továbbképzési norma bevezetése), és azt a gyakorlatot is tükrözi, hogy a kormányzat az oktatáspolitikai szempontból szükségesnek tartott továbbképzéseket ilyen támogatással segíti.

Azon tanárok aránya, akik a jelzett továbbképzési támogatásban részesültek, országonként (%)



A TANÍTÁSSAL KAPCSOLATOS ATTITÚDÖK ÉS A TANÍTÁSI GYAKORLAT

- A TALIS-felmérés vizsgálta az alsó középfokon tanító tanárok tanítással kapcsolatos felfogását, és megállapította, hogy Olaszország kivételével a kutatásban részt vevő országokban erőteljesebb a pedagógusok konstruktivista beállítódása, mint a direkt tudásátadás beállítódás, de az erősség foka különböző mértékű. Magyarország ebből a szempontból középtájon helyezkedik el.
- A tanárok közötti együttműködés formái Magyarországon inkább a „csere és koordináció” típusba tartoznak, ami magában foglalja a tanítási segédanyagok cseréjét, az ezekről való diskurzust tantestületi megbeszéléseken, csoportmegbeszéléseken, a konferenciákon való részvételt, a közös standardok kialakítását.
- Kevésbé jellemző a magyar tanároknak a hivatásbeli együttműködés, azaz a teammunkában tanítás, egymás óráinak látogatása, az, hogy visszajelzéseket adnak egymásnak a tapasztalatról, a házi feladatokat koordinálják az egyes osztályokban és évfolyamokon, és elkötelezik magukat közös hivatásbeli tanulási aktivitások iránt.

A tanárok tanítással kapcsolatos attitűdjei a szakirodalom szerint két fő pólus köré csoportosulnak: a tudásközvetítő (direct transmission beliefs on learning and instruction) és a konstruktivista beállítódás köré (Kim, 2005). A tudásközvetítő pedagógus szerint a tanár feladata az, hogy egy adott tudásanyagot világos, érthető és strukturált formában közvetítsen a tanulók felé, feltárja és megmagyarázza a helyes megoldást, a diákokat egyértelműen megoldható feladatokkal szembesítse, és az osztályteremben megőrizze hidegvérű nyugalmát. Ezzel szemben a konstruktivista szemlélet képviselői szerint a tanulók nem passzív befogadói a tudásanyagoknak, hanem aktív résztvevői a tudás elérése folyamatának. A konstruktivista szemléletű pedagógusok a tanulók természetes kíváncsiságát, felfedezőkedvét mozgósítják, lehetőséget adnak nekik arra, hogy a problémák különböző megoldási módjaival kísérletezzenek, és hagyják, hogy a diákok a tanórai tevékenységek tanár által megtervezett struktúráját is megváltoztassák. Kutatási eredmények szerint a konstruktivista szemléletmód lényegesen hatékonyabban fejleszti a tanulók gondolkodási és következtetési képességét, mint a tanulás és tanítás direkt tudásátadás jellegű megközelítésmódja (Staub–Stern, 2002).

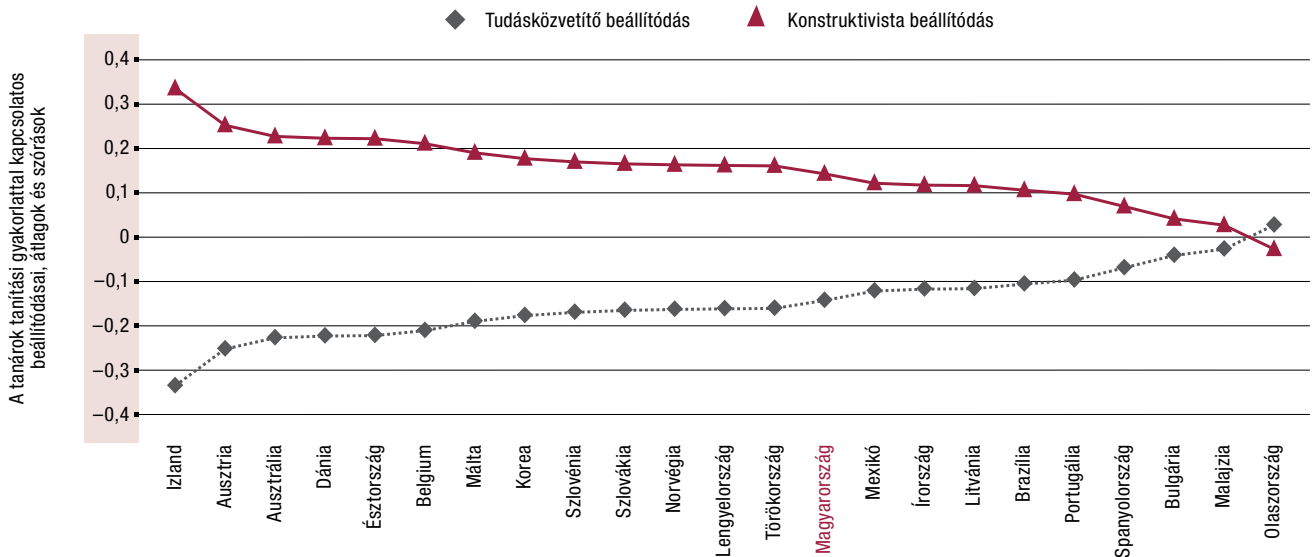
Fontos, hogy az eredmények értelmezése során mindig szem előtt tartsuk azt a tényt, hogy a TALIS kutatási módszerével (kérdőíves megkérdezés) a tényleges tanítási gyakorlatot és az ezt vezérlő, gyakran a pedagógusok számára is rejtve maradó motivációs rendszert nem lehet felfedni, csupán azt tudtuk mérni, hogy a tanárok milyen vezérelvekről számoltak be, mint a szerintük követett (esetenként csak követendő) hozzáállás. A tanárok válaszai alapján tehát csak arra lehet következtetni, hogyan észlelik az aktuális oktatáspolitikai szándékokat, törekvéseket, és mindezek hogyan tükröződnek az iskolai gyakorlatról alkotott önképükben.

A TANÍTÁSI GYAKORLATTAL KAPCSOLATOS BEÁLLÍTÓDÁSOK ORSZÁGOK SZERINTI KÜLÖNBSÉGEI

Az OECD szakértői a tanárok válaszai alapján megalkották a tanárok tanítással kapcsolatos beállítódásainak két fő típusát (lásd 17. ábra).

17. ÁBRA

Az egyes országok pedagógusainak a tanítási gyakorlattal kapcsolatos beállítódása szerinti országprofilok (a tudásközvetítő és a konstruktivista beállítódás országankénti átlagértékei)



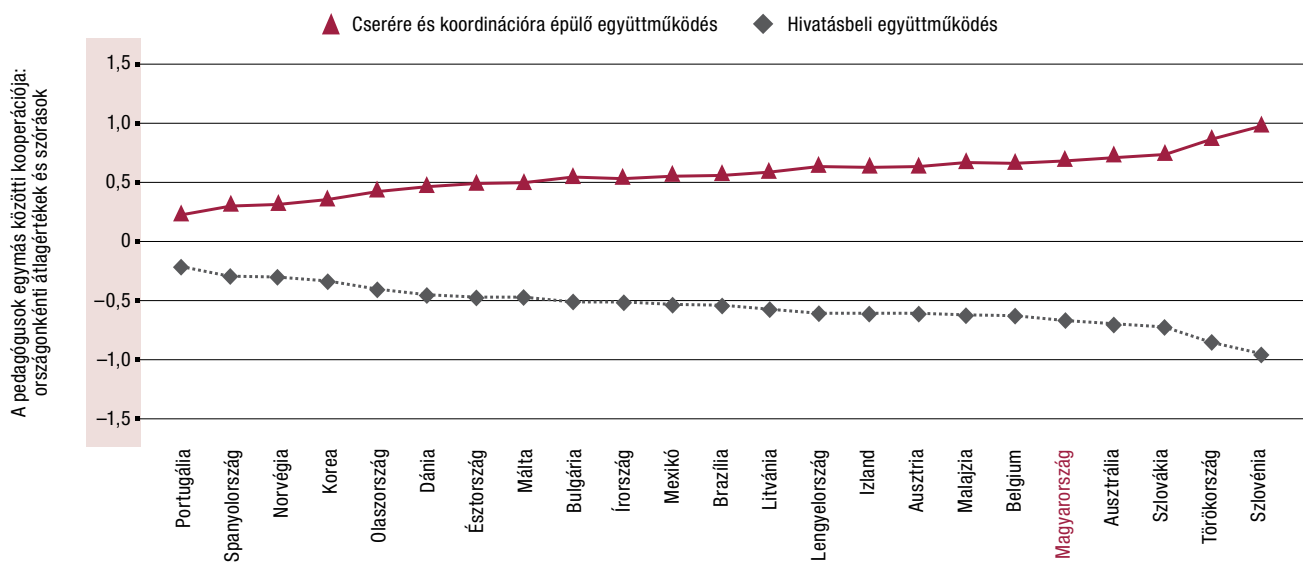
Az eredmények szerint – Olaszország kivételével – minden TALIS-országban erőteljesebb a pedagógusok konstruktivista beállítódása, mint a tudásközvetítői. Magyarország ebből a szempontból lényegében középen helyezkedik el. Az országok a hagyományos csoportosítások (például volt szocialista államok, angolszász országok stb.) mentén nem különülnek el markánsan ebből a szempontból. A konstruktivista szemlélet – amely mind a tanárképzők, mind pedig az oktatáspolitikusok által erőteljesen pártolt szemléletmód a legtöbb vizsgált államban – az országok átlaga szintjén jelentős mértékben elfogadott, de mindenütt jelentős egyéni különbségek vannak az egyes pedagógusok beállítódásában.

A PEDAGÓGUSOK EGYÜTTMŰKÖDÉSE A KOLLÉGÁKKAL

A TALIS-kutatás tanári kérdőíve a tanárok kooperációjának számos aspektusát mérte. A tanári kooperáció fogalma magában foglalja azt, hogy a pedagógusok csoportokban, teamekben tevékenykednek közösen annak érdekében, hogy javítsák az oktatás folyamatát és annak kimenetét. Ahhoz, hogy ezt a célt meg tudják valósítani, szükséges meghatározni azokat a közös oktatási célokat, amiket el kívánnak érni, és a csoport tagjainak kooperálniuk kell az erőforrások megszerzése és felhasználása, valamint az egyes pedagógusok oktatási stratégiája szempontjából. A kooperatív szemléletmód nemcsak a professzionizmust és a saját hatékonyságba vetett hitet erősíti, hanem jelentős mértékben óv a stressztől és a kiégéstől is (Rosenholtz, 1989; Clement–Vandenbergh, 2000).

A TALIS-kutatás során a pedagógusok kooperációjának két típusát különböztették meg. A *cserére és koordinációra* épülő együttműködés a következő gyakorlati cselekvéseket foglalja magában: a tanítási segédanyagok cseréje, az ezekről való diskurzusok tantestületi és csoportmegbeszéléseken, konferenciákon való részvétel, közös standardok kialakítása. A *hivatásbeli együttműködés* (professional collaboration) pedig a kollégák közötti kooperációnak az a típusa, amikor például teammunkában tanítanak, egymás óráit látogatják, majd visszajelzéseket adnak egymásnak a tapasztalatról, a házi feladatokat koordinálják az egyes osztályokban és évfolyamokon, továbbá elkötelezik magukat közös hivatásbeli tanulási aktivitások iránt.

A pedagógusok kooperációja szerinti országprofilok
(a cserére és koordinációra épülő együttműködés, illetve a hivatásbeli együttműködés beállítódások országokénti átlagértékei)



Az eredmények szerint a kutatásban részt vevő országokban a cserére és koordinációra épülő együttműködés lényegesen elterjedtebb kooperációs forma a tanárok körében, mint a hivatásbeli együttműködés. Az általános jellemzőn túl országspecifikus sajátosságokra is rávilágítanak az eredmények: Portugáliában, Spanyolországban, Norvégiában, Koreában Olaszországban, Dániában, Észtországban és Máltán a két együttműködési forma megjelenése közötti különbség meglehetősen kicsi, úgy tűnik, hogy ezekben az országokban a pedagógusok egyaránt nyitottak mindkét együttműködési módra. A skála másik végpontján Szlovénia, Törökország, Szlovákia, Ausztrália, Magyarország és Belgium található. Ezekben az országokban a pedagógusok közötti kooperáció hagyományosabb módja, a cserén és koordináción alapuló együttműködés a jellemző.

PÁLYAKEZDŐ PEDAGÓGUSOK

- A magyar iskolaigazgatók a TALIS-országok átlagánál nagyobb arányban számoltak be arról, hogyha új tanár lép be az iskolába, akkor annak át kell esnie formális betanítási vagy indukciós időszakon. Ugyanakkor az ehhez nyújtott mentorálás nem annyira a tanítás hatékony módszereibe való beavatást, mint inkább az iskola munkame-
netébe történő beillesztést szolgálja.
- A pályakezdők kritikusabbak kollégáik értékelésével kapcsolatban, mint idősebb tanártársaik, de ha elfogadják az értékelést, hasznosnak és szakmai fejlődésüket előmozdítónak tartják.
- A pályakezdő fiatalok – idősebb kollégáikhoz hasonlóan – szinte sohasem kapnak külső visszajelzést.
- A magyar pályakezdő tanárok jóval kisebb arányban vettek részt a pedagógiai munkát fejlesztő tevékenységek-
ben (más iskolák megfigyelése, továbbképző kurzusokon, konferenciákon, kutatásokban való részvétel), mint
a nemzetközi átlag.
- A magyar pedagógusok általában is kevésbé gondolják, hogy egyes területeken szükségük lenne szakmai
továbbképzésre, mint a TALIS-országok átlaga, és a pályakezdő pedagógusok még kisebb arányban látnak ilyen
képzéseket szükségesnek, mint tapasztaltabb kollégáik.

A pályakezdő pedagógusok rekrutációja, szelekciója, képzése és továbbképzése problémaköre különlegesen fontos azokban az országokban, amelyek felismerték, hogy egy ország oktatásának minősége és gazdaságának eredményessége között rendkívül szoros összefüggés van, s ezért az oktatás minőségének javítását prioritásként kezelik. Hazai és nemzetközi kutatások sora mutatott rá arra, hogy az oktatás színvonalának kulcstényezője a pedagógus (OECD, 2005; Rivkin–Hanushek–Kain, 2005; Hanushek, 2002; Varga, 2007; Goldhaber, 2002, Fazekas–Köllő–Varga, 2008). Emiatt fontos, hogy a megfelelő emberek váljanak tanárrá, őket eredményes oktatókká képezzék, és így a lehető legjobb oktatásban részesüljön minden gyerek (McKinsey, 2007).

A pályakezdő tanárok kiválogatása és beillesztése az iskolai munkába alapvető fontosságú a tanári kar összetétele szempontjából, hiszen hosszabb távon ez fogja meghatározni, milyen minőségű pedagógusok tanítanak az iskolákban. Pályakezdőnek azokat a tanárokat tekintik az elemzés, akiknek három évnél rövidebb a gyakorlati idejük.

A megfelelő szelekcióhoz arra lenne szükség, hogy az iskolák nagyobb meritési bázisból válogathassanak, vagyis hogy elegendő létszámban jelentkezzenek jó minőségű pályakezdő tanárok az iskolákba, és így az iskola vezetése élhessen azzal a lehetőséggel, hogy megfelelő próbaidő után dönthessen a pedagógus állandó alkalmazásáról.

A pályakezdő tanárok beillesztése történhet formális, betanítási programok segítségével, mentorálással, a beillesztésben pedig fontos szerepet játszhat az értékelés, a visszajelzés a pedagógus munkájáról.

BETANÍTÁS

A magyar iskolaigazgatók a TALIS-országok átlagánál nagyobb arányban számoltak be arról, hogyha új tanár lép be az iskolába, akkor annak át kell esnie formális betanítási vagy indukciós időszakon (lásd 1. táblázat). A formális betanítási szakasz a magyar iskolákban inkább a pályakezdők, közülük is az első ízben állásba lépők beillesztését szolgálja, és elsősorban arra irányul, hogy a friss diplomásokat bevezessék az iskolai munkába, kevésbé arra, hogy az iskolába lépő pedagógusokat megismertessék az iskola céljaival, a kialakult együttműködési formákkal stb.

1. TÁBLÁZAT

Ha új tanár kezd el dolgozni, át kell-e esnie egy formális indukciós időszakon? Az iskolaigazgatók válaszainak megoszlása (%)

	TALIS-átlag	Magyarország
Igen, minden új tanárnak	39	8
Csak a pályakezdőknek, akiknek ez az első munkahelyük	21	70
Nem	40	22

A formális betanítási szakasz programjait a magyar iskolák teljes egészükben önmaguk szervezik, szemben a TALIS-országok egy részével, ahol külső, iskolán kívüli szervezetek is nagymértékben részt vesznek ebben a munkában.

2. TÁBLÁZAT

Ki szervezi a formális indukciós időszak programjait? Az iskolaigazgatók válaszainak megoszlása (%)

	TALIS-átlag	Magyarország
Az iskola egyedül	42	100
Az iskola más iskolán kívüli szervezetekkel vagy intézetekkel együtt	37	0
Iskolán kívüli szervezetek vagy intézetek	21	0

MENTORÁLÁS

Az iskolaigazgatók beszámolója szerint az újonnan belépő pedagógusok, köztük a pályakezdők mentorálása elterjedtebb gyakorlat a magyar iskolákban, mint a TALIS-országok átlagában. Az iskolaigazgatók csaknem mindegyike beszámol erről a gyakorlatról, az összes belépő tanár esetében is közel tíz százalékponttal nagyobb arányban, mint a TALIS-országok átlaga.

3. TÁBLÁZAT

Amikor egy új pedagógus tanítani kezd, részesül-e mentorálásban? Az iskolaigazgatók válaszainak megoszlása (%)

	TALIS-átlag	Magyarország
Minden új tanár	27	35
Csak a pályakezdők, akiknek ez az első munkahelyük	38	64
Nem	35	1

4. TÁBLÁZAT

Mennyire fontos a mentorálás? Az iskolaigazgatók válaszainak megoszlása (%)

	TALIS-átlag	Magyarország
Egyáltalán nem fontos	0	0
Kevésbé fontos	2	0
Mérsékeltén fontos	30	1
Nagyon fontos	68	99

Érdeemes azonban megjegyezni, hogy maguk a magyarországi pályakezdő pedagógusok kisebb arányban számoltak be arról, hogy részesültek volna mentorálásban. A három évnél rövidebb gyakorlati idejű tanároknak kevesebb, mint negyede említette, hogy részesült mentorálásban, vagy látogatta volna a kollégák óráit (a TALIS-átlag 35%).

Megerősíteni látszik a pályakezdőktől jövő információt, hogy a Magyarországon a mentortanár szaktárgya a TALIS-átlagnál (83%) kisebb arányban (69%) egyezik meg a mentorált tanár szaktárgyával. Az adatok alapján úgy tűnik, hogy Magyarországon a mentorálás inkább az iskolai munkába történő beilleszkedést, mint a tanított tantárgy tanítására való felkészítést támogatja.

A PÁLYAKEZDŐK TANÍTÁSI MUNKÁJÁNAK ÉRTÉKELÉSE

A pályakezdők munkájának javításában igen fontos a tapasztaltabb tanároktól kapott visszajelzés, értékelés, tanácsadás munkájukkal kapcsolatban. A magyar pályakezdők a TALIS-átlagnál (19%) kisebb arányban (14%) számoltak be arról, hogy tanítási munkájukról értékelést sohasem kaptak.

Az igazgatók válaszai alapján ítélve az igazgatói értékelések nemzetközi összehasonlítása is azt mutatja, hogy a TALIS-országok átlagához viszonyítva a pályakezdők munkáját gyakrabban értékelik az iskolaigazgatók. Ez többek között azért is van így, mert a pályakezdő tanárokat határozott idejű szerződéssel alkalmazza az iskola, és határozatlan időre történő kinevezésükről két év után az iskola igazgatója dönt. Ez a próbaidő tehát fontos megfigyelési időszak az iskola vezetőjének is, hiszen a közalkalmazotti státusból nehezebb elbocsátani az esetleg nem megfelelően teljesítő tanárt.

5. TÁBLÁZAT

A pedagógusok megoszlása az igazgatói értékelés gyakorisága szerint (%)

	Pályakezdők		Nem pályakezdők		Pályakezdők és nem pályakezdők közti különbség százalékpont	
	TALIS-átlag	Magyarország	TALIS-átlag	Magyarország	TALIS-átlag	Magyarország
Soha	30,6	21,3	28,0	8,6	2,5	12,7
Évente legfeljebb egyszer	20,3	23,4	30,3	34,8	-10,0	-11,4
Évente többször	28,1	33,3	26,9	44,3	1,3	-11,0
Legalább havonta	21,0	22,3	14,8	12,4	6,2	9,9

A tanárok külső értékelése kevésbé jellemzi Magyarországot mint a TALIS-országok átlagát. A pályakezdő pedagógusok még kisebb arányban számoltak be külső értékelésről, mint a hosszabb gyakorlati idővel rendelkező pedagógusok.

6. TÁBLÁZAT

A pedagógusok megoszlása a külső értékelésük gyakorisága szerint (%)

	Pályakezdők		Nem pályakezdők		Pályakezdők és nem pályakezdők közti különbség százalékpont	
	TALIS-átlag	Magyarország	TALIS-átlag	Magyarország	TALIS-átlag	Magyarország
Soha	57,8	78,0	51,0	49,8	6,8	28,3
Évente legfeljebb egyszer	21,5	16,0	32,8	45,2	-11,3	-29,2
Évente többször	16,1	3,9	13,0	4,2	3,1	-0,3
Legalább havonta	4,6	2,4	3,1	0,9	1,5	1,5

A magyar pedagógusok inkább egyetértettek az értékeléssel, inkább gondolták, hogy az segítette őket a pedagógiai munkájuk javításában, mint összességében a TALIS-átlag, de a pályakezdők kisebb arányban fogadták el az értékelést, mint tapasztaltabb kollégáik. Ugyanakkor nagyobb arányban találták hasznosíthatónak az értékelést, ha már elfogadták.

7. TÁBLÁZAT

A pedagógusok válaszainak megoszlása az értékelés elfogadása szerint (%)

	Pályakezdők		Nem pályakezdők	
	TALIS-átlag	Magyarország	TALIS-átlag	Magyarország
Egyáltalán nem ért egyet	3,5	7,0	5,6	2,3
Nem ért egyet	11,8	8,0	14,5	10,9
Egyetért	62,0	58,3	61,8	65,4
Teljesen egyetért	22,6	26,7	18,1	21,5

8. TÁBLÁZAT

Segítette-e az értékelés a munkáját? A válaszok megoszlása (%)

	Pályakezdők		Nem pályakezdők	
	TALIS-átlag	Magyarország	TALIS-átlag	Magyarország
Egyáltalán nem ért egyet	3,1	0,8	5,6	3,9
Nem ért egyet	9,7	6,2	14,7	12,2
Egyetért	60,2	75,9	60,9	64,2
Teljesen egyetért	27,0	17,1	18,7	19,8

RÉSZVÉTEL A PEDAGÓGIAI MUNKÁT FEJLESZTŐ TEVÉKENYSÉGEKBEN

A pályakezdő pedagógusok munkájának fejlesztésében sokféle tevékenység segíthet. Ezek egy része (más iskolák megfigyelése, tanári munkaközösségek munkájában való részvétel, mentorálás) a szűkebb értelemben vett pedagógiai munkát segítheti, a programok másik része (oktatási kurzusokon, konferenciákon, képzési programokon való részvétel) a tudás elmélyítésében, jobb megalapozásában és a pedagógusok látókörének szélesítésében segíthet, illetve az országok mind nagyobb részében egyre inkább előtérbe kerül, hogy a pedagógusok kutató tanárokká váljanak, hogy saját maguk is végezzenek kutatásokat pedagógiai munkájukkal kapcsolatban.

A magyar pályakezdő pedagógusok jóval kisebb arányban vettek részt a pedagógiai munkát fejlesztő ilyen tevékenységekben, mint a TALIS-átlag. A legkisebb lemaradás a szűkebb értelemben vett pedagógiai munkát segítő tevékenységekben mutatkozott, bár mentorálásban vagy a kollégák óráinak látogatásában a magyar pályakezdő pedagógusok tíz százalékponttal alacsonyabb arányban vettek részt, ami annál is figyelemre méltóbb, mert az iskolaigazgatók ugyanakkor jóval nagyobb arányban számoltak be arról, hogy mentorálással segítik a pályakezdő pedagógusok munkáját. A lemaradás igen jelentős a kurzusokon, oktatási konferenciákon, képzési programokban való részvétel esetében, különösen nagy a kutatási részvételben, ami azt mutatja, hogy Magyarországon a kutató tanár elgondolás nem tudott egyenlőre gyökeret verni. A TALIS-országok átlagában a pályakezdő pedagógusok 44%-a végzett egyénileg vagy munkatársaival valamilyen kutató tevékenységet, Magyarországon ez az arány alig haladja meg a 10%-ot.

A pályakezdő pedagógusok megoszlása különböző, a pedagógiai munkát fejlesztő tevékenységekben (%)

	TALIS-átlag	Magyarország
Kurzusok/ műhelyek (tananyagról, oktatással kapcsolatos témakörökről)	73,4	49,8
Oktatási konferenciák, szemináriumok	45,7	26,6
Képzési program	30,7	10,3
Megfigyelési célú látogatás más iskolákban	22,9	20,2
Részvétel tanárokból álló hálózat munkájában	24,1	20,6
Kutatás egyénileg vagy munkatársakkal	44,4	13,6
Mentorálás vagy kollégák óráinak látogatása	34,2	24,3

Az alacsony részvételi arányok abból is következhetnek, hogy a magyar pedagógusok általában kevésbé gondolják, hogy egyes területeken szükségük lenne szakmai továbbképzésre, mint a TALIS-országok átlaga, és a pályakezdő pedagógusok – talán mivel korszerűbb képzést kaptak, s még friss a tudásuk – még kisebb arányban látnak ilyen képzéseket szükségesnek, mint a tapasztaltabb kollégáik. Érdeemes lenne azonban megvizsgálni, hogy milyen szerepe van ebben a továbbképzési kínálatnak, vajon a fiatal pedagógusok mint célcsoport szerepel-e a pedagógiai továbbképzést nyújtó szervezetek terveiben.

AZ ISKOLAVEZETÉS JELLEMZŐI ÉS HATÁSUK AZ OSZTÁLYTERMI MUNKÁRA

- Magyarországon az 5–8. évfolyamokat tanító iskolákban az igazgatói magatartás jellemzően szakmai irányító típusú, de a TALIS-átlagnál jobban jelen vannak a bürokratikus vezetés sajátosságai is.
- A magyar iskolaigazgatóknak a szakmai felügyelettel és a pedagógusok szakmai ellenőrzésével kapcsolatos szerepfelfogása független a preferált vezetési stílusuktól.
- A szakmai irányító típusú vezetők mellett a tanárok között jobb az együttműködés, gyakoribb a teammunka.
- Az igazgató vezetői stílusa nincs közvetlen összefüggésben a tanárok didaktikai szemléletével, azzal, hogy felfogásuk szerint tudásátadás vagy a tanulás megszervezése, a konstruktív tanulási feltételek megteremtése a feladata.

AZ ISKOLAVEZETÉS STÍLUSA

Az iskolavezetési munka sokféle szempontból megközelíthető, az egyik lehetőség az iskolavezetők vezetéssel és oktatással összefüggő szemlélete, viselkedése, az iskolavezetés stílusa alapján alkotott tipológia. A TALIS-vizsgálat az igazgatók válaszainak faktorelemzése segítségével öt iskolavezetői viselkedéstípust különböztetett meg:

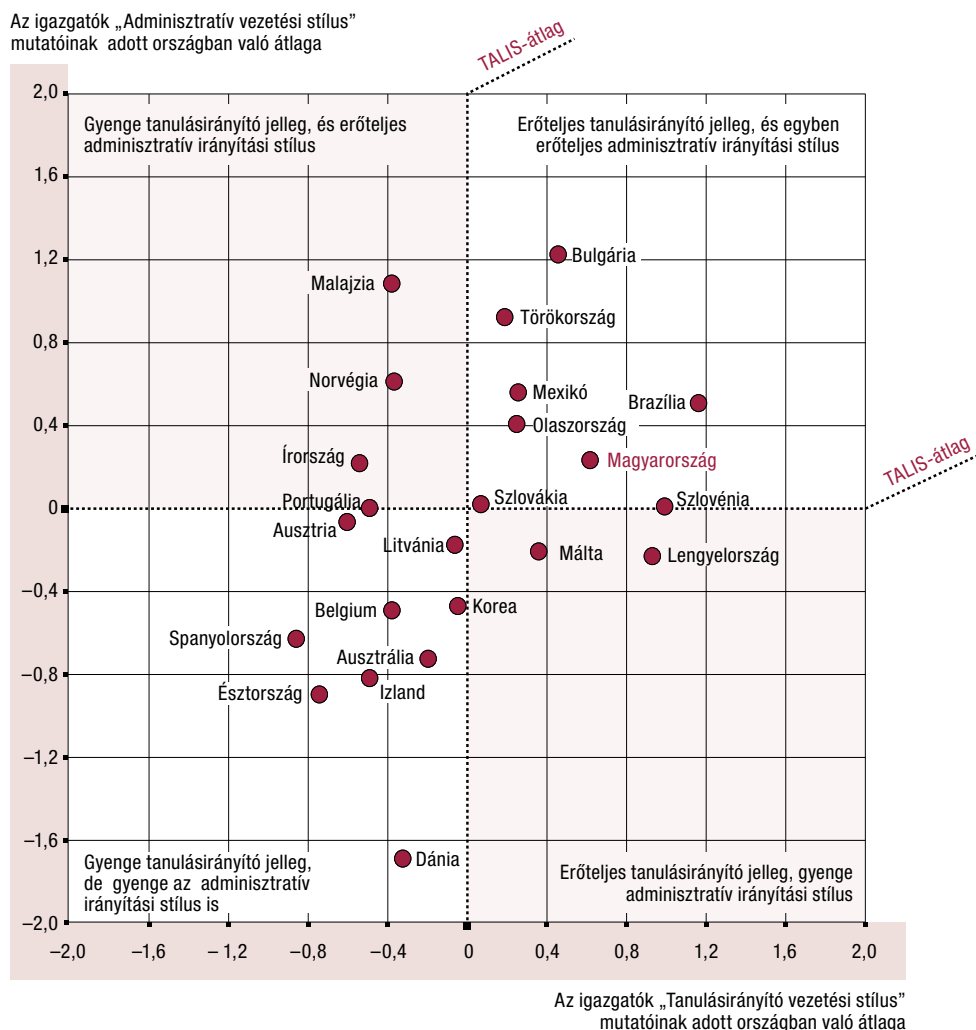
- az iskolai célkitűzések teljesítésére összpontosító (management-school goals),
- a tanítási folyamatok ellenőrzésére, felügyeletére fókuszáló (direct supervision),
- a fejlesztő-tanulásirányító (instructional management),
- a bürokratikus (bureauratic management) és
- az elszámoltathatóságra fókuszáló vezetői magatartás (accountability management).

A következő lépésben a viselkedési típusokat megragadó skálák kombinációjából két alapvető vezetői stílust leképező skálát alkottak, amelyek átfogóan jellemzik a vezetés stílusát. Az *szakmai irányító vezetési stílus (Instructional Leadership style)* skála főként az első három viselkedéstípus skálájából készült, azaz az *iskola célkitűzéseire fókuszáló vezetés*, a *tanítási folyamatok ellenőrzésére vonatkozó* és a *tanulásirányító vezetés* skáláit tartalmazza, s az oktatás folyamatára fokozottan figyelő vezetési stílust ragadja meg. A másik alapvető vezetői stílust képező *adminisztratív vezetői stílus (Administrative Leadership style)* elsősorban a *bürokratikus vezetés* és az *elszámoltathatóságra fókuszáló vezetés* skáláit tartalmazza. Ez a vezetési stílus az adminisztratív feladatokra, a szabályok betartására, az elszámoltathatóságra fókuszál. Az OECD Improving School Leadership c. jelentésének javaslata szerint az oktatásra és a tanulási folyamatokra fokozottan figyelő szakmai irányító stílusú vezetés tűnik hatékonyabbnak (OECD, 2008), ámbár a hatékony iskolavezetés magában foglalja az adminisztratív szabályoknak való megfelelést és az elszámoltathatóságot is. A TALIS-vizsgálat elemzése azt mutatja, hogy a szakirodalomban gyakran szembeállított vezetési stílusok a gyakorlatban nem egymást kizáróak, hanem inkább egy komplex vezetői feladatrendszer elvégzéséhez való viszonyulásnak két szélsőségét jelentik. A gyakorlatban a szakmai irányítás és felügyelet, valamint az iskolai munka jogszabályoknak megfelelő és zökkenőmentes működésének biztosítása egyaránt fontos vezetői teendő, s ez megmutatkozik abban, hogy a két vezetési stílust jellemző kérdésekre adott válaszok között van korreláció ($r=0,44$).

A vizsgálat szerint minden országban megtalálhatók az inkább szakmai irányító, illetve az inkább adminisztratív iskolavezetők, de más-más arányban. Hét országban mindkettő igen erősen, kilencben egyik sem különül el erősen, kettőben a szakmai irányító vezetői magatartás a jellemzőbb, háromban az adminisztratív típusú iskolavezetés. A 19. ábra a kétféle skálán a TALIS-átlaghoz (0) viszonyított standard pontszám országos átlagait mutatja be.⁶

6 Az igazgatók válaszait a TALIS teljes igazgatói populációjában átlagolták, és egy olyan skálára transzformálták, amelyen 0 a TALIS-átlag és 1 a TALIS-szórás.

Iskolavezetés szerinti országprofilok



Magyarországon az igazgatói magatartás jellemzően szakmai irányító típusú, de a TALIS-átlagnál jobban jelen vannak a bürokratikus vezetés sajátosságai is. Az öt vezetői viselkedéstípus közül talán legkevésbé az elszámoltatást és az ellenőrzést előtérbe helyező igazgatói viselkedés van jelen. Ezek az adatok egybevágóan a mai Magyarországon az iskolavezetés feladatáról és kényszereiről alkotott felfogással, és az iskolavezetéssel kapcsolatos tapasztalatokkal.

A magyar iskolavezetés esetében a vizsgált viselkedéstípusok kevésbé különülnek el egymástól, s az összefüggések erősebbek, kevésbé jelennek meg tiszta típusai a szakmai irányító vezetőnek és az adminisztratív vezetőnek. Az irányítási feladatok és az igazgatási feladatok versengő túltengése miatt, szinte elmosódik a határ a szakmai irányító és az adminisztratív vezető között, és legfeljebb azt a kérdést lehet feltenni, hogy melyik vezetői szerep áll közelebb a megkérdézett egyéniségéhez, hajlamaihoz.

A válaszok alapján nyert adatok inkább egyfajta sokirányú alkalmazkodási törekvés jeleként értelmezhetőek, mintsem egy általánosan elfogadott iskolavezetési koncepció és gyakorlat jeleként. Ettől függetlenül úgy látjuk, hogy az iskolavezetés hagyományai és a vezetési technikák megújításába fektetett két évtizedes erőfeszítések révén kialakult egy olyan iskolavezetési kultúra, amelyben a fejlesztő-irányító tevékenység és az adminisztratív követelmények teljesítésére irányuló törekvés jól megfér egymás mellett. *Igen figyelemre méltó azonban, és valószínűleg szintén a hazai oktatáspolitikai sajátos terméke, hogy az igazgatóknak a szakmai felügyelettel és szakmai ellenőrzéssel kapcsolatos szerepfelfogása alig függ össze egyéb vezetői feladataikkal kapcsolatos felfogásukkal.*

AZ ISKOLAVEZETÉS, A TANÁRI MUNKA ÉS A TANÁRI SZEMLÉLET KAPCSOLATA

Az iskolavezetéssel összefüggésben felvethető a kérdés, hogy az iskola igazgatója mennyire képes befolyásolni az osztálytermi folyamatokat, a tanítás minőségét.

A tanári munkával és attitűdökkel való összefüggés területén az OECD szakértőinek nem sikerült közvetlen összefüggést találni a tanárok konstruktivista tanítási szemlélete és az igazgató vezetői stílusa között. A tanári munkával, tanítási gyakorlattal kapcsolatos tapasztalat hasonló volt, a legtöbb országban nem találtak kimutatható összefüggést a vezetői stílussal. Valamivel szorosabb összefüggés volt kimutatható a továbbképzés, illetve az osztálytermi klíma és az iskolavezetés stílusa között. A *szakmai irányító típusú vezetők* mellett a tanárok között úgy tűnik, jobb az együttműködés, gyakoribb a teammunka. Az osztálytermi klíma a TALIS-országokban általában nincs kapcsolatban a szakmai irányító típusú vezetési stílussal, de hat országban – köztük Magyarországon – a szakmai irányító vezetés pozitív tanár-diák viszonytal jár együtt. Néhány ország esetében – Magyarországon is – összefüggést lehetett találni a szakmai irányító vezetői stílus és a pedagógusok munkával való elégedettsége, valamint pozitív önértékelése között.

A TALIS-vizsgálat során kétféle tanítási szemlélet, illetve tanári szerepfelfogás – a tudásátadó, illetve a konstruktivista szemlélet⁷ –, valamint az iskolavezetési stílus közötti kapcsolatokat is megvizsgálták. *A TALIS-elemzés azt mutatja, hogy nincs közvetlen hatása az iskolavezetés stílusának a tanárok didaktikai szemléletére.* Az igazgató mint szakmai irányító egy szemléletében és didaktikai eszköztárában sokszínű professzionálisan önálló személyekből álló csapatot irányít, és a tanárok szemléletére, gyakorlatára csak annyiban tud hatással lenni, amennyiben saját tanulókkal, illetve tanítással kapcsolatos szemléletét kollegiális szinten befolyásolni tudja.

A pedagógusok szemléletének formálása az általános didaktikai képzés és a szakmódszertani képzés, valamint a pedagógiai kutatás, illetve a pedagógiai kísérletezés feladata, s ez nem helyettesíthető az iskolavezetők képzésével, pedagógiai továbbképzésével.

Ugyanakkor mégsem közömbös, hogy az iskolavezető milyen stílusú vezető. Mint korábban említettük, közvetve, vagyis a továbbképzés támogatása, a szakmai együttműködés és a teammunka támogatása révén maga is konstruktív- van előmozdíthatja és inspirálhatja a tanárok önreflexióját, szakmai fejlődését. S munkája értékéből nem von le semmit, hogy az iskolai munka együttesében a karmesteri szerepet látja el, s nem a szólamvezetőjét vagy a korrepetitorét.

7 A tanárok tudásközvetítő, illetve konstruktivista beállítódásáról részletesebben lásd az 5. fejezetet.

AZ ALAPFOKÚ ISKOLÁZÁS FELSŐ SZAKASZÁBAN TANÍTÓ PEDAGÓGUSOK ÉS ISKOLAI KÖRNYEZETÜK ÁLTALÁNOS JELLEMZŐI

- Magyarországon az alapfokú iskolázás felső szakaszában tanító pedagógusok demográfiai jellemzői nem térnek el lényegesen a TALIS-országok átlagától: magas a nők aránya (77%), ehhez képest a vezető (igazgatói) beosztásban kevesebben vannak (51%). Kevés a fiatal a pályán (a 30 év alattiak aránya 12%), és ehhez képest viszonylag sok az idősebb (50 év feletti) pedagógus (28%).
- Magyarországon az 5–8. évfolyamon tanítók 87%-a határozatlan idejű kinevezéssel rendelkezik. Ugyanakkor a 30 éven aluliak állásbiztonsága közel sem ilyen jó: kétharmaduk a határozott idejű szerződéssel foglalkoztatottak közé tartozik.
- A magyar pedagógusok 22%-a dolgozik olyan iskolában, ahol a szaktanárok hiánya az oktatás minőségét gátló tényező, ez az arány valamivel kisebb, mint a TALIS-országokban átlagosan. A tanárok 46%-ának iskolájában probléma az oktatást segítő személyzet hiánya, ez az arány a TALIS-országok körében közepesen magasnak tekinthető. A tanárok 40%-ának iskoláiban panaszkodnak az iskolaigazgatók a taneszközök, tankönyvek hiányára, illetve nem megfelelő voltára. A hiányok jellemzően halmozódnak: nemcsak nálunk, hanem a TALIS-országok többségében is.
- A TALIS-országokban nagy számban dolgoznak pedagógusok olyan iskolákban, amelyekben a diákok egy része nem az anyanyelvén tanul. Ez a probléma Magyarországon nem jellemző. Viszont a TALIS-átlagnál nagyobb arányban dolgoznak a pedagógusok olyan iskolában, amelyikben tíz tanuló közül legalább négynek egyik vagy mindkét szülője középfokúnál alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkezik.
- A diákok agresszív viselkedésére a TALIS-országok átlagánál több pedagógus iskolájában van panasz: a vulgáris beszéd, a rongálás, a lopás, más tanulók megfélemlítése, fizikai bántalmazása kiemelkedően súlyos probléma Magyarországon.

A PEDAGÓGUSOK DEMOGRÁFIAI JELLEMZŐI

Nemzetközi szinten is sokkal nagyobb arányban dolgoznak nők a pedagóguspályán, mint férfiak: a TALIS-országokban az ISCED 2 szinten (alsó középfokon) tanítók 70%-a nő. A kelet-európai országokban a TALIS-országok átlagánál is nagyobb arányban felülreprezentáltak a nők a tanárok körében (76-85%, Magyarországon 77%), a régió kivül csak Olaszországban találunk hasonló arányokat.

Ugyanakkor a TALIS-országok átlagában az iskolaigazgatóknak több, mint a fele – 55%-a – férfi. Ez a tény még akkor is a férfiak esélyelőnyére enged következtetni, ha figyelembe vesszük, hogy a nagyobb női dominanciájú országokban a női iskolaigazgatók aránya is magasabb. Magyarországon az iskolaigazgatók 51%-a nő.

A legtöbb TALIS-országban nagyon kevés a fiatal pedagógus, a tanárok többsége 40 év feletti. Átlagosan az 50 év feletti tanárok kétszer annyian vannak, mint a 30 év alattiak. Ez azt jelenti, hogy az idős pedagógusok nyugdíjba vonulásával a legtöbb országban hamarosan tanárihiánnyal kell számolni, illetve fiatal pedagógusok tömegeivel kell pótolni a nyugdíjba vonulókat. Magyarországon a pedagógusok kormegoszlása megfelel a TALIS-átlagnak, a tanárok 12%-a 30 év alatti és 28%-uk 50 év feletti.

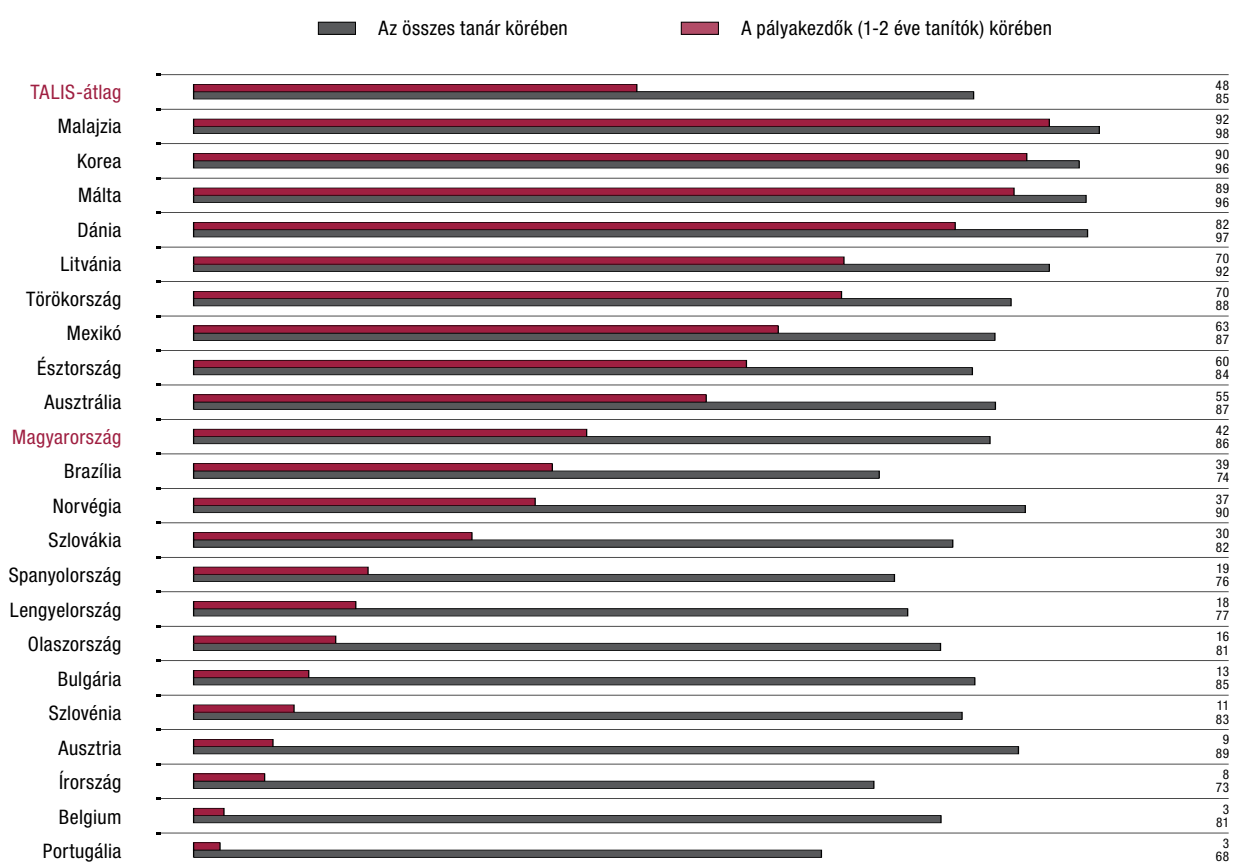
A MUNKASZERZŐDÉS JELLEGE

A pedagóguspálya világszerte viszonylag stabil foglalkozás, a pedagógusok körében más foglalkozásokhoz képest nagy az állásbiztonság. A TALIS-országokban dolgozó pedagógusok elsöprő többsége határozatlan idejű munkaszerződéssel dolgozik, kétharmaduk több mint 10 éve dolgozik a pályán.

A pályakezdők körében lényegesen nagyobb az állások bizonytalansága, mint általában a pedagógusok körében. A legtöbb országban a pályakezdők nagy részét határozott idejű, gyakran csak az adott tanévre szóló munkaszerződéssel alkalmazták. Magyarországon a pályakezdő pedagógusok közel kétharmada nem rendelkezik határozatlan idejű közalkalmazotti szerződéssel, de a 3-5 éve dolgozók közül is csak minden másodiknak (55%) van végleges kinevezése, és jellemzően csak a hatodik évre áll be egy átlagos 86%-os arány a határozatlan időre szerződötett közalkalmazottak javára.

20. ÁBRA

Határozatlan idejű munkaszerződéssel rendelkező pedagógusok aránya a TALIS-országokban, az összes tanár és a pályakezdők körében (%)



A TANÍTÁS KÖRNYEZETE

A TALIS-kutatás során az iskolaigazgatók beszámoltak arról, hogy bizonyos tényezők jelenléte mekkora mértékben hátráltatja iskolájukban az oktatási tevékenységet.

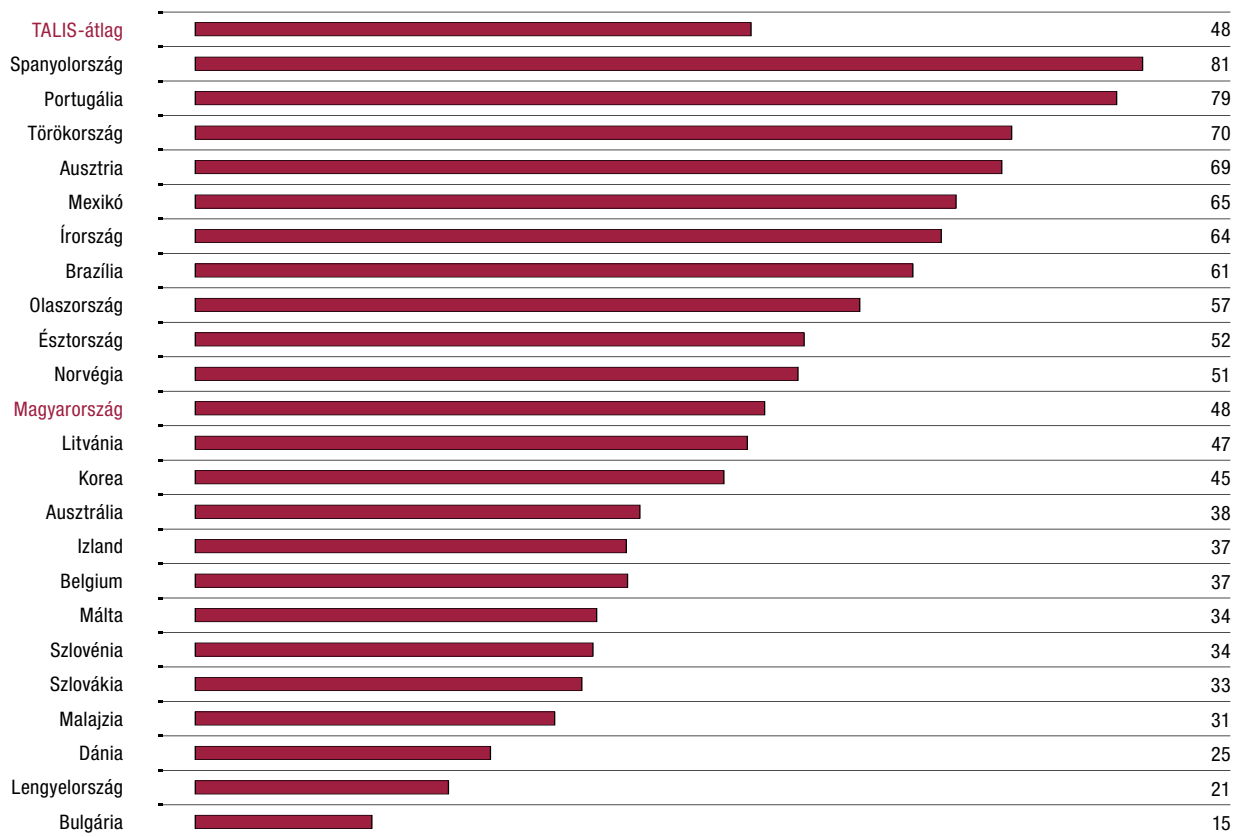
Egyes országokban jelentős pedagógushiányt tárt fel a vizsgálat, de az országok között e tekintetben nagy különbségek vannak. Ugyanakkor nem volt egyetlen olyan ország sem, ahol az iskolaigazgatók ne számoltak volna be szakképzett pedagógusok hiányáról. A TALIS-országok pedagógusainak harmada dolgozik olyan iskolában, ahol az iskolaigazgató szerint az oktatást jelentősen hátráltatja a pedagógushiány. Magyarországon 2008 tavaszán ez az

arány 22% volt. A vizsgálat eredményei szerint tehát, a pedagógushiány a nemzetközi átlag alatti, de nem elhanyagolható mértékű a magyarországi iskolákban.

Lényegesen nagyobb hiány mutatkozik az oktató munkát segítő pedagógiai segédszemélyzetben. Összességében a TALIS-országok pedagógusainak közel fele (46%) dolgozik olyan iskolában, ahol az igazgató szerint az oktató munkát jelentősen hátráltatja az oktatást segítő pedagógiai személyzet hiánya, de ebben is jelentős országok szerinti különbségek mutatkoznak. Így például Spanyolországban a tanárok négyötöde, míg Bulgáriában kevesebb, mint egyhatoda dolgozik olyan iskolában, ahol a segédszemélyzet hiányát problémának látják az iskolaigazgatók. Magyarországon minden második pedagógus dolgozik olyan iskolában, ahol az iskolaigazgató szerint a segédszemélyzet hiánya jelentősen hátráltatja az oktató-nevelő munkát.

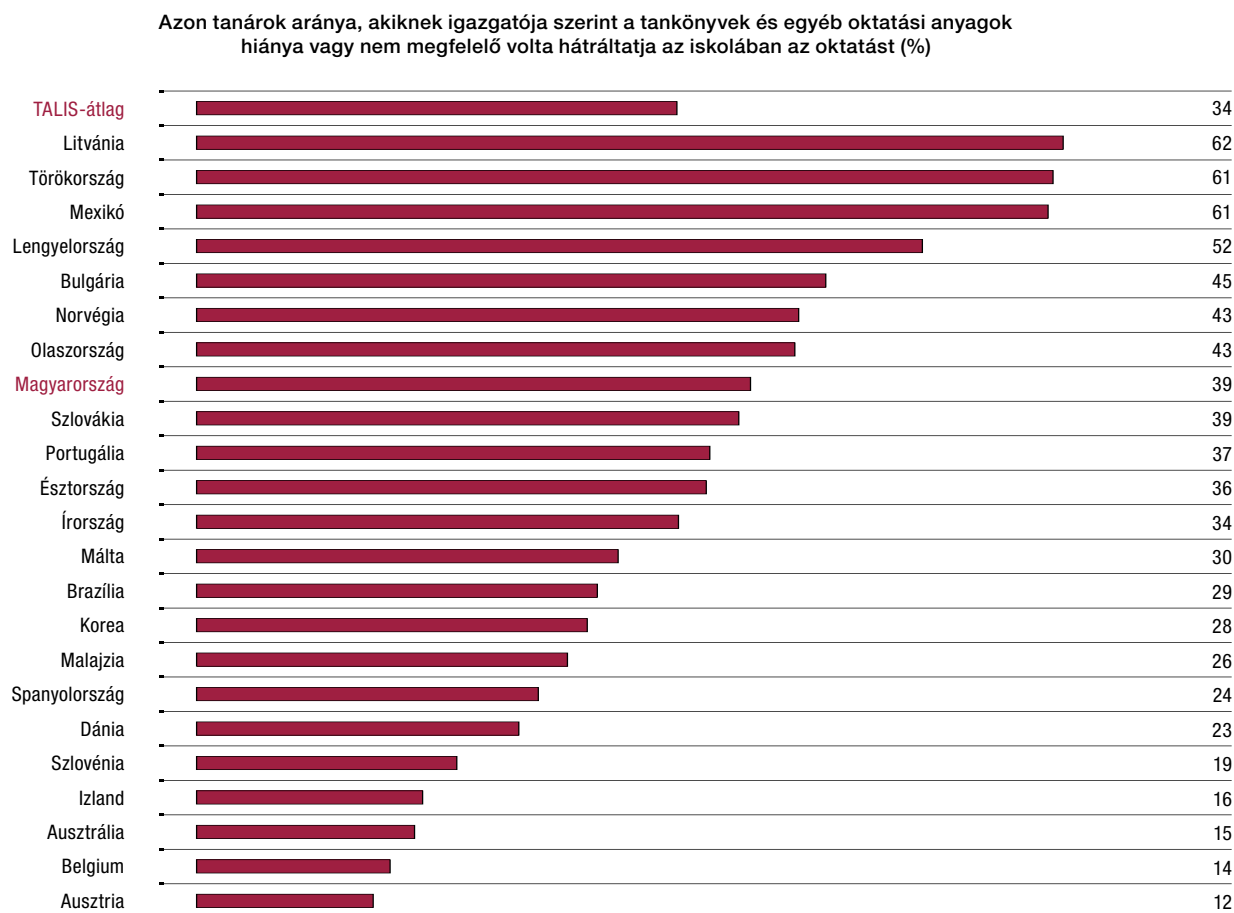
21. ÁBRA

Az 5–8. évfolyamon tanító tanárok közül azok aránya, akiknek iskolájában az oktatást segítő személyzet hiánya gátolja a tanítási munkát az igazgató szerint (%)



Az oktatási segédanyagok, tankönyvek hiánya, vagy nem megfelelő volta hátráltatja az oktatási tevékenységet átlagosan minden negyedik Magyarországon tanító pedagógus iskolájában. Ez az arány Litvániához, Törökországhoz, Mexikóhoz, Lengyelországhoz viszonyítva kedvező, de lényegesen rosszabb, mint Ausztriában, Belgiumban, Ausztráliában, Izlandon vagy akár Szlovéniában.

Különösen kiemelendő, hogy az oktatás eredményességét gátló tényezők a legtöbb országban halmozottan jelentkeznek: Magyarországon is és más országokban is jellemző, hogy az iskolavezetésnek egyszerre kell szembenéznie a személyi és a tárgyi feltételek hiányával, míg más iskolákban ezek egyike sem jellemző.



Közel azonos arányban számoltak be az iskolaigazgatók arról, hogy a diákok órai viselkedése, rendetlenkedése hátráltatja a tanítási munkát. Összességében a TALIS-országokban a pedagógusok kétharmada dolgozik olyan iskolában, ahol az iskolaigazgató szerint a diákok órai magatartása zavarja a tanítást. Magyarországon is hasonló arányokra mutatott rá a vizsgálat.

Az iskolai autonómia ugyancsak jelentős összetevője az iskola légkörének, és befolyásolhatja a tanítási munkát. Általánosságban az iskolaigazgatók jelentős autonómiáról számoltak be a legtöbb területen: a részt vevő országok iskoláinak kétharmadában az iskola vezetése dönthet a pedagógusok alkalmazásáról, háromnegyedüknek jelentős beleszólása van abba, hogy az iskola költségvetését az iskolán belül hogyan osztják szét, és szinte minden iskolában az iskola vezetésének hatáskörébe tartozik az iskola belső rendjének, munkamenetének a meghatározása, továbbá az alkalmazott taneszközök kiválasztása.

A hazai tendenciák az említettekhez hasonlóak, de az iskolai autonómia a TALIS-átlagnál valamivel nagyobb mértékű hazánkban. Különösen szembetűnő a magyar iskolák önálló döntési jogköre a tanulók felvételében, a tanárok alkalmazásában és elbocsátásában, valamint az iskola költségvetésének elkészítésében. Bár, ami ez utóbbit illeti, kétégeink vannak afelől, hogy ez a költségvetési szabadság a források szűkössége mellett valódinak tekinthető-e.

Jelentős különbségek mutatkoznak az országok között abból a szempontból is, hogy az iskola vezetése mennyire tud differenciálni a pedagógusok teljesítménye szerint. Norvégiában szinte minden iskolaigazgató úgy látja, hogy jelentős beleszólása van a pedagógusok fizetésébe is, míg Ausztriában, Belgiumban, Olaszországban, Portugáliában és Spanyolországban szinte minden iskolaigazgató arról számolt be, hogy egyáltalán nincs beleszólása a pedagógusok fizetésébe. Magyarország ebből a szempontból a középmezőnyben helyezkedik el: a pedagógusok fele olyan iskolában dolgozik, ahol az igazgató úgy látja, hogy a pedagógusok fizetését iskolai szinten is jelentősen befolyásolni tudja.

A tanulók összetételét tekintve számos országban jelentős arányban tanítanak a pedagógusok olyan iskolákban, ahol a tanulók egy részének anyanyelve nem egyezik meg az oktatás nyelvvel. Magyarországon ez kevésbé jellemző:

az iskolák 96%-ában a nem magyar anyanyelvű diákok aránya jelentéktelen.

Jelentős a nemzetközi mintában az alacsony iskolázottságú szülők gyermekeinek aránya (pontosabban az olyan gyermekeké, ahol legalább az egyik szülő alacsony iskolázottságú): átlagosan az iskolák 57%-ában 40% felett van a középfokúnál alacsonyabb végzettségű szülők aránya, Magyarországon ez az arány valamivel kevesebb, 50%. A nemzetközi minta átlagában az iskolák 18%-ában a magasán iskolázott szülők aránya legalább 40%, Magyarországon ez az arány mindössze 10% (lásd 10. táblázat).

10. TÁBLÁZAT

Az iskolák megoszlása tanulói szociokulturális jellemzői szerint Magyarországon és a TALIS-országok átlagában (%)

Az olyan tanulók aránya, akiknek...		Az összes pedagógus közül az adott tanulói összetételű iskolákban tanítók aránya	
		Magyarország	TALIS-átlag
...az anyanyelve eltér az oktatás nyelvétől	kevesebb, mint 10	95,8	77,1
	10–20	2,1	9,1
	21–40	0,5	4,9
	41–60	1,1	2,5
	61-nél több	0,5	6,6
...a szülei közül legalább az egyiknek nincs középfokú végzettsége	kevesebb, mint 10	4,1	10,7
	10–20	14,9	13,0
	21–40	31,3	19,9
	41–60	23,6	23,2
	61-nél több	26,2	33,3
... a szülei közül legalább az egyik szülő diplomás	kevesebb, mint 10	37,1	35,2
	10–20	34,0	26,2
	21–40	18,6	20,5
	41–60	4,6	11,7
	61-nél több	5,7	6,3

Az iskolai légkör indikátorai vegyes képet mutatnak nemzetközi összehasonlításban, s nálunk is. Néhány területen kedvezőbbnek mutatkozik a helyzetünk nemzetközi összehasonlításban, másutt azonban magasabb arányban neveztek meg problémaként a kérdezett jelenséget az igazgatók. A TALIS-országok viszonylatában kisebb problémának tűnik az alkohol- vagy a kábítószerfogyasztás és -birtoklás, valamint az iskolából való kérés. A hiányzás, a puszkázás mértéke hasonló a nemzetközi átlaghoz. Azonban az átlagot meghaladó mértékű a tanórai rendzavarás, a rongálás, a lopás, más tanulók vagy a személyzet fizikai vagy lelki bántalmazása. Különösen aggasztó a hazai helyzet a vulgáris beszéd használata és a rongálás esetében: míg a nemzetközi minta átlagában az iskolák 25%-a esetében hátráltatja az oktatást a rongálás, addig hazánkban az arány 53,5%, s míg a nemzetközi mintában az iskolák 37%-ában szenvednek a tanárok a diákok vulgáris beszédétől (értsd verbális agressziójától), addig Magyarországon a 77%-ban. Igen magasnak mondható Magyarországon a tanórai rendzavarás, ami az iskolák 71%-ában okoz nehézséget a napi munkában (lásd 11. táblázat).

11. TÁBLÁZAT

Az iskolák megoszlása Magyarországon és a TALIS-országok átlagában aszerint, hogy milyen tényezők hátráltatják a tanulási és tanítási tevékenységet (%)

	Magyarország		TALIS-átlag	
	Egyáltalán nem vagy csak kis mértékben	Jelentős mértékben	Egyáltalán nem vagy csak kis mértékben	Jelentős mértékben
Késés az iskolából	64,5	35,5	63,0	36,9
Hiányzás	54,0	46,0	55,4	44,6
Tanórai rendzavarás	29,1	70,9	41,3	58,7
Puskázás	77,3	22,7	79,0	21,0
Vulgáris beszéd, káromkodás	23,1	76,9	62,7	37,3
Rongálás	46,6	53,5	74,3	25,7
Lopás	77,9	22,1	85,3	14,6
Más tanulók megfélemlítése	53,3	46,8	66,3	33,7
Más tanulók fizikai bántalmazása	64,0	35,0	84,6	15,5
A tanárok vagy a személyzet megfélemlítése	80,2	19,9	84,0	16,0
Alkohol és /vagy kábítószer használata vagy birtoklása	93,0	7,0	89,8	10,3

TALIS-ÖSSZEGZÉS

AZ OECD TALIS-VIZSGÁLATA

Az OECD TALIS (Teaching and Learning International Survey) elnevezésű tanárfelmérése az első, kormányok által kezdeményezett nemzetközi vizsgálat, amelyik a tanárokat kérdezi meg munkájukról, a tanítás és a tanulás körülményeiről. A vizsgálatban Ausztrália, Ausztria, Belgium, Brazília, Bulgária, Dánia, Észtország, Írország, Izland, Korea, Lengyelország, Magyarország, Malajzia, Málta, Mexikó, Norvégia, Olaszország, Portugália, Spanyolország, Szlovákia, Szlovénia és Törökország alsó középfokon tanító tanárainak reprezentatív mintája vett részt, országonként mintegy 6000 pedagógus. A válaszaikból kirajzolódó kép fontos üzenet arról, hogy a társadalomnak sokkal jobban meg kell becsülnie a gyermekekkel, fiatalokkal hivatásszerűen foglalkozó dolgozó réteget, jobban oda kell figyelnie munkájukra, és támogatnia kell hivatásbeli előmenetelüket, ha fontosnak tartja saját jövőjét, ami az utána jövő generáció kezében van.

MILYEN AZ ISKOLA TÁRSADALMI ÉS MUNKAHELYI KÖRNYEZETE?

A társadalmi közeg, amelyben a pedagógusok naponta dolgoznak, vészes eldurvulásról árulkodik: *a tanárok nagy százaléka dolgozik olyan társadalmi-gazdasági környezetben, amelyben – az iskolaigazgatók tanúsága szerint – jelentős mértékben gátolja az iskolai munkát a késés, a hiányzás, a trágárság, a lopás, a rongálás, a tanórai-iskolai rendezettség.*

Fontos eredménye a TALIS-vizsgálatnak, hogy kimutatta: *a tanárok a munkájukról való visszajelzéseket gyakorlati támogatásként élik meg, különösen, ha ezek abban segítik őket, hogy hogyan kezeljék az iskolában előforduló problémás helyzeteket.* Erre a segítségre rá is szorulnak: a pedagógusok fele dolgozik olyan iskolában, amelyikben az alacsony iskolázottságú szülők magas aránya (40% vagy több) gondot okoz. A pedagógusok munkájuk értékelését túlnyomórészt tisztességesnek, korrektnek és igazságosnak tartják. A vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy a tanárok munkájuk során azokra a tényezőkre figyelnek leginkább, amelyekről közvetlen visszajelzést kaptak. Ez arra is int, hogy az egyéni, személyre szabott szakmai támogatás nem helyettesíthető mechanikus, mindenkire érvényes intézkedésekkel.

A magyar pedagógusok 60%-a véli úgy, hogy az iskola igazgatója hatékony módszerekkel rendelkezik annak megállapítására, vajon a tantestülethez tartozó pedagógusok jól vagy rosszul teljesítenek. Ugyanakkor tíz közül csak négy látja úgy, hogy az iskola vezetése észleli és jutalmazza azt, ha fejleszt, javítja tanítási munkáját, s ugyancsak ennyien tapasztalják azt, hogy az iskolaigazgató jutalmazza a jól teljesítő tanárokat, és lépéseket tesz annak érdekében, hogy a rosszul teljesítő tanárok anyagi juttatásait megváltoztassa.

A TALIS-országok többségében – néhány kivételtől eltekintve – a pedagógusmunka értékelésének alig van befolyása a munkahelyi előrelépési esélyekre, a szakmai pálya ívére. Ilyen kivételek Brazília és Mexikó, valamint néhány kelet-európai ország (Lengyelország, Szlovákia, Szlovénia), ahol a közvetlen anyagi jutalmazás a hosszabb távú karrierlehetőségekkel is társul. Sajnos Magyarország nem tartozik e kivételek közé.

A PEDAGÓGUSOK HIVATÁSBELI ELŐMENETELE

A TALIS-vizsgálat a tanárok szakmai fejlődésre tett erőfeszítéseit az egész életen át tartó tanulás perspektívájából szemléli, s beleérti a tanulás olyan nem formális és informális kereteit is, mint a továbbképzéseken, konferenciákon való részvétel, a kollégákkal való szakmai együttműködés, a kutatásban való részvétel és a szakirodalom olvasása.

Az önképzésre fordított időt és a képzés átlagos hosszát tekintve Magyarország nem sokkal marad el a TALIS-vizsgálat teljes nemzetközi mintájának átlagától: a továbbképzésre fordított napok száma a felmérést megelőző 18 hónap alatt átlagosan 16,7 nap volt. *Feltűnő azonban a pályakezdők és az egyetemi végzettségűek alacsony részvételi aránya, s az, hogy az 5–8. évfolyamon tanító tanároknak több mint 10%-a saját bevallása szerint a felmérést megelőző 18 hónapban semmilyen szakmai fejlődését szolgáló tanulási tevékenységben nem vett részt.*

A szakmai fejlődés egyik kulcsa a hivatásbeliekkel való szakmai együttműködés. *Úgy tűnik, a magyar pedagógusok a továbbképzés, a mentorálás, az óralátogatás, a kutatás hasznosságával elégedettebbek a TALIS-országokban működő kollégáik átlagánál. Ugyanakkor feltűnő, hogy a továbbképzések mennyiségével is elégedettebbek, mint a TALIS-átlag, noha részvételi arányuk viszonylag alacsony.*

A továbbképzési szükségleteket felmérve a vizsgálat általában is és Magyarországon is azt mutatta ki, hogy a tanárok három területen igényelnek több szakmai segítséget: *a speciális tanulási és nevelési igényű tanulók oktatása, a tanulók viselkedési és fegyelmezési problémáinak megoldása, valamint a tanításhoz szükséges számítógépes ismeretek terén.*

A magyarországi tanárok a szakmai fejlődésük gátló okaként a TALIS-átlagnál gyakrabban említik a munkáltatói támogatás hiányát, illetve azt, hogy a képzés számukra túl drága.

A PEDAGÓGUSOK TANULÁSSAL, TANÍTÁSSAL KAPCSOLATOS FELFOGÁSA, TANÍTÁSI GYAKORLATA

A TALIS-felmérés vizsgálta a tanároknak a tanítás funkciójával kapcsolatos felfogását. Megállapította, hogy a pedagógusok nagyobb része osztja azt a nézetet, hogy a tanár szerepe inkább a tanulás irányítása, mint a direkt tudásátadás, de hogy mennyivel nagyobb része, abban jelentős eltérések vannak a részt vevő országok között. Magyarországon nem elsőprő a tanulásirányító tanári szerepfelfogás, de tény, hogy a tanári szemlélet – valószínűleg a kompetencia alapú tanítás módszereinek terjedése révén – ebben az irányban változik. A tanári szerepfelfogás összefügg az alkalmazott tanítási módszerekkel, sőt a tanárok egymás közötti kooperációjával is, és végső soron befolyásolja ezeket.

A TALIS-kutatás vizsgálta a tanárok közötti együttműködés formáit, megkülönböztetve a formális munkaszervezésre és az eszközök, anyagok cseréjére irányuló „csere és koordináció” típusú együttműködést a hivatásbeli együttműködéstől, amelyben a tanárok „testületként”, a tanulókra egyenként és közösen figyelve, egymás munkáját kiegészítve irányítják a tanulók tanulási tevékenységét, visszajelzéseket adnak egymásnak a tapasztalatról, a házi feladatokat koordinálják az egyes osztályokban és évfolyamokon, valamint elkötelezik magukat közös hivatásbeli tanulási tevékenységekre. A tanárok saját visszajelzéseiből arra lehet következtetni, hogy a „csere és koordináció” típusú együttműködés jellemzőbb, és jóval ritkább a tanárok hivatásbeli együttműködése, pedig ez utóbbi az, ami az iskolában tanítókat és tanulókat élő tanulóközösséggé formálja, amelyet kölcsönös felelősségvállalás jellemez. Számos példa bizonyítja, hogy a fegyelmi problémák megoldásának is ez az egyik kulcstényezője.

OKTATÁSPOLITIKAI TANULSÁGOK

Összegezve a TALIS-vizsgálat eredményeit, Magyarországon (ahogy más országokban is) azok a tanárok érzik jól magukat az osztályteremben, akik hisznek abban, hogy tanítási kompetenciáikat fejleszteni tudják, s erre törekszenek is, akiknek didaktikai felkészültsége elegendő arra, hogy az osztályteremben pozitív tanulási légkört teremtsenek, akik nyitottak a pedagógiai újításokra, képesek a tanulókat aktivizálni a tanítási órán, és jól tudnak együttműködni kollégáikkal. Az oktatáspolitikai dolga azoknak a keretfeltételeknek a megteremtése, amelyek között az iskolák autonóm módon, környezetük és a lehetőségeik figyelembevételével „tanuló szervezetekként” tudnak fejlődni.

A TALIS-vizsgálatból számos tanulság adódik az oktatáspolitikai számára. Mindenekelőtt az, hogy a pedagógusmunka folyamatos értékelése elsőrendően fontos a tanári kompetenciák fenntartása, javítása szempontjából, s ebből kell kiindulnia a tanárok egyéni szükségleteinek megfelelő, személyre szabott szakmai támogatásnak.

Magyarországon jó gyakorlat, hogy az iskolaigazgató autonóm szakmai irányító, nem csupán adminisztratív felettes. Ez az iskola-összevonások idején megszívlelendő szempont, megőrzendő érték. Pozitív visszajelzés az oktatáspolitikai számára, hogy a tanárok viszonylag nagy arányban vélik úgy, hogy a munkájukra kapott értékelés korrekt és igazságos. Ugyanakkor észre kell venni, hogy az iskolavezetés a környezet foglyává válhat mind a tanári kar, mind a fenntartó oldaláról: az igazi pedagógus tehetségek pályára irányításához, pályán tartásához külső értékelésre, és ennek az értékelésnek az érvényesítésére is szükség van. Le kell bontani az akadályokat a pályára alkalmatlanok kiszűrése előtt, és a kiváló pedagógusoknak a pályán maradásra ösztönző karrier esélyeket kell biztosítani, hiszen ők azok, akik a jó gyakorlatok terjesztésére, a tanári munka minőségi kritériumainak meghatározására hivatottak.

IRODALOM

Clement, M.–Vandenberghe, R. (2000): Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 16 pp.81–101.

Completing the Foundation for Lifelong Learning. An OECD survey of Upper Secondary Schools. (2004): OECD.

Fazekas K.–Köllő J.–Varga J. (2008): *Zöld Könyv. A magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat, Budapest.

Goldhaber, D. (2002): The Mystery of Good Teaching: Surveying the Evidence on Student Achievement and Teacher Characteristics. *Education Next*, 2(1). pp. 50–55.

Hanushek, E.–Kain, J.–O'Brien, J.–Rivkin, S. (2005): The Market for Teacher Quality. NBER Working Papers No. 11154, National Bureau of Economic Research, Inc.

Hanushek, E. (2002): The Long Run Importance of School Quality, NBER Working Papers No. 9071, National Bureau of Economic Research, Inc.

Improving School Leadership (2007): OECD.

Kim, J. S. (2005): The Effects of a Constructivist Teaching Approach on Student Academic Achievement, Self-concept, and Learning Strategies. *Asia Pacific Education Review*, 6 (1), pp. 7–19.

McKinsey-elemzés (2007): Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében? Magyarul megjelent: az OKA 2008. január 25-i sajtótájékoztatójára.

Mulford, B. (2003): School Leaders: Changing roles and impact on teacher and school effectiveness. A paper commissioned by the Education and training division, OECD for the Activity Attracting, developing and retaining effective teachers.

OECD (2005): „Teachers matter” Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, OECD.

OECD PISA-vizsgálatok: Programme for International Student Assessment. Lásd: www.pisa.oecd.org Magyarul: <http://oecd-pisa.hu>

Rivkin, S.–Hanushek, E.–Kain, J. (2005): Teachers, Schools, and Academic Achievement. *Econometrica*, *Econometric Society*, Vol. 73(2), pp 417–458.

Rosenholtz, S. J. (1989): *Teachers' Workplace: The Social Organization of Schools*. New York: Longman.

School Factors Related to Quality and Equity. Results from PISA 2000. (2005): OECD.

Staub, F.–Stern, E. (2002): The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: quasi-experimental evidence from elementary mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 93, pp. 144–155.

TALIS: Teacher and Learning Survey. Draft report. (2009): OECD.

Varga J. (2007): Kiből lesz ma tanár? *Közgazdasági Szemle*, 2007. július–augusztus, 609–627. o.

What Schools for the Future? (2001): OECD CERL.

