

TANÁROK ÉS ISKOLÁIK

A tanári munkavégzés és a tanári munkával való elégedettség vizsgálata romániai pedagógusok körében

Értekezés a doktori (Ph.D.) fokozat megszerzése érdekében
a neveléstudományok tudományágban

Írta: **Zoller Katalin**, okleveles pedagógia–magyar nyelv és irodalom szakos tanár

Készült a Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskolája
(Neveléstudományok Doktori Programja) keretében

Témavezető: **Dr. Bacskai Katinka**
(olvasható aláírás)

A doktori szigorlati bizottság:

elnök: Dr.
tagok: Dr.
Dr.

A doktori szigorlat időpontja: 20.....

Az értekezés bírálói:

Dr.
Dr.
Dr.

A bírálóbizottság:

elnök: Dr.
tagok: Dr.
Dr.
Dr.
Dr.

A nyilvános vita időpontja: 20.....

Én Zoller Katalin teljes felelősségem tudatában kijelentem, hogy a benyújtott értekezés önálló munka, a szerzői jog nemzetközi normáinak tiszteletben tartásával készült, a benne található irodalmi hivatkozások egyértelműek és teljesek. Nem állok doktori fokozat visszavonására irányuló eljárás alatt, illetve 5 éven belül nem vontak vissza tőlem odaítélt doktori fokozatot. Jelen értekezést korábban más intézményben nem nyújtottam be és azt nem utasították el.

Debrecen, 2019. november 11.

Zoller Katalin

Köszönetnyilvánítás

Hálával és köszönettel tartozom **Dr. Bacskai Katinka** témavezetőmnek, aki tudásával, áldozatos munkájával, minden részletre kiterjedő figyelmével, sok-sok türelmével mindvégig mellettem volt és lehetővé tette, hogy az értekezés létrejöhessen. Köszönöm erőfeszítéseit, önzetlen törődését, értékes szakmai és baráti jellegű tanácsait.

Ezúton is köszönetet szeretnék mondani a Neveléstudományi Doktori Program vezetőjének, **Prof. Dr. Pusztai Gabriella** egyetemi tanárnak, aki az elmúlt évek során mindvégig figyelemmel és törődéssel kísérte munkámat, amellyel meghatározó módon járult hozzá tudományos tevékenységem sikeréhez. Éveken átívelő emberi és szakmai támogatása nélkül ez az értekezés nem jöhetett volna létre.

Köszönettel tartozom **Dr. Buda Mariannak**, volt témavezetőmnek, akinek átfogó szakmai műveltsége, embersége, nyitottsága megtermékenyítően hatott szakmai életutam alakulására.

Köszönöm a **Neveléstudományi Doktori Program minden oktatójának**, hogy áldozatos munkájukkal támogatták tudományos tevékenységemet. Kiemelt köszönettel tartozom az elővita bizottság tagjainak előremutató, alapos javaslataikért. Külön köszönöm a kollégáknak, intézményvezetőknek, hallgatótársaimnak és hallgatóimnak, akik bármilyen módon hozzájárultak kutatásomhoz.

Külön hálás vagyok **családomnak**, hogy az évek során kitartottak és támogattak!

TARTALOMJEGYZÉK

| | | |
|-------|--|-----|
| 1. | Bevezetés | 6 |
| 1.1 | A téma relevanciája | 9 |
| 1.2 | Az értekezés felépítésének áttekintése | 15 |
| 2 | A pedagóguskutatások elméleti háttéréről | 18 |
| 2.1 | Az iskolai eredményességet meghatározó tényezők | 21 |
| 2.2 | A pedagóguskutatások rendszerelméleti szemlélete | 27 |
| 2.2.1 | A pedagógusi munka elemzésének rendszerelméleti alapjai | 27 |
| 2.2.2 | A pedagógusi munka a folyamatos szakmai fejlődés értelmezési keretében 30 | |
| 2.3 | A pedagógusok személyes adottságai mint megközelítés | 33 |
| 2.4 | A tudás megosztásának kultúrája | 36 |
| 2.4.1 | Szervezeti tanulás..... | 37 |
| 2.4.2 | Tanuló szakmai közösségek..... | 38 |
| 2.4.3 | Iskolai klíma, iskolai kultúra..... | 44 |
| 2.5 | A kutatási alapfogalmak konceptualizálása | 48 |
| 2.5.1 | A tanári munkával való elégedettség | 48 |
| 2.5.2 | Tőkeelmélet-koncepciók adaptálása a dolgozatban | 50 |
| 2.5.3 | Szakpolitika–Oktatáspolitiká | 63 |
| 2.5.4 | A kutatás értelmezési és elemzési keretrendszere..... | 64 |
| 3 | Az empirikus vizsgálat jellemzői | 66 |
| 3.1 | A kutatás adatbázisa | 66 |
| 3.2 | Kutatási kérdések és hipotézisek..... | 69 |
| 3.3 | A kutatás bemutatása, a kutatás során alkalmazott módszerek | 74 |
| 4 | A romániai tanárok a TALIS-zárójelentés tükrében | 77 |
| 4.1 | Az alsó középfokon tanító tanárok és iskoláik | 78 |
| 4.1.1 | A romániai tanárok demográfiai, munkahelyi és végzettségi jellemzői ... | 78 |
| 4.1.2 | A tanítás-tanulás környezete | 86 |
| 4.2 | Eredményes iskolavezetés. Szervezeti tanulás | 95 |
| 4.3 | A tanárok folyamatos szakmai fejlődése..... | 102 |
| 4.3.1 | Beillesztés és mentorálás | 102 |
| 4.3.2 | Folyamatos szakmai fejlődés | 104 |
| 4.4 | A tanári munka értékelése | 109 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 4.5 | A tanítási gyakorlat jellemzői..... | 114 |
| 4.5.1 | Személyes elköteleződés és énhatékonyság, szakmai elégedettség..... | 119 |
| 5 | Az iskolák humán erőforrásának jellemzői és az oktató-nevelő munka..... | 123 |
| 5.1 | Pedagógusi jellemzők..... | 123 |
| 5.1.1 | A tanárok elégedettségét és énhatékonyságát befolyásoló tényezők | 124 |
| 5.1.2 | Az iskola légkörét befolyásoló jellemzők | 126 |
| 5.2 | Iskolai jellemzők | 127 |
| 5.2.1 | Tanári és igazgatói jellemzők | 128 |
| 5.2.2 | A pedagógiai kultúra jellemzői szerinti különbségek | 131 |
| 6 | Pedagógusok munkával való elégedettsége | 137 |
| 6.1 | A munkahelyi elégedettség klaszterei | 137 |
| 6.1.1 | A tanári csoportok egyéni jellemzői | 140 |
| 6.1.2 | A tanári csoportok pedagógiai kultúrája | 144 |
| 6.2 | A módszertani kultúra alapján elkülönített klaszterek | 147 |
| 6.2.1 | A tanári csoportok egyéni jellemzői | 150 |
| 6.2.2 | Pedagógiai kultúra: kapcsolatok és klíma alapján vizsgált csoportok | 152 |
| 6.3 | Jó tanári munkahelyek–a jó iskolák ismérvei a tanárok véleménye alapján .. | 154 |
| 6.3.1 | A tanárok átlagosnál nagyobb munkahelyi elégedettsége | 157 |
| 7 | Összegzés | 163 |
| | Felhasznált irodalom | 179 |
| | Mellékletek..... | 203 |

1. Bevezetés

Az iskola feladata, a tanárok munkája a mai megnövekedett elvárások miatt nagyon sokrétű. A pedagógusi lét, a pedagógusi munkavégzés során minduntalan jelentkeznek pedagógusokat próbára tevő kihívások és elvárások. A pedagógusok, az oktatási rendszer szereplőinek szerepváltozásai, illetve szerepeinek kiterjesztése lényeges fókuszpontok, úgy a pedagóguskutatásokban, mint az oktatáshoz, pedagógiához, tanuláshoz kapcsolódó mindennapi narratívákban. A tét ugyanaz: megteremteni az oktatás összhangját a jelenkor elvárásaival és kihívásaival.

Szinte lehetetlen vállalkozás általánosan, egy egységes tudományos megközelítés alapján megfogalmazni a tanári szerepekkel járó tevékenységek teljes körét. Ez éppen annak a függvénye, hogy ki fogalmazza meg az elvárásokat. N. Tóth (2015) a tanári tevékenységek körülírásának különböző aspektusait emeli ki. Társadalmi megközelítésben a tanárok olyan szakemberek, akik a társadalmi tudással, értékekkel, normákkal fel tudják vértetni a rájuk bízott generációkat. Másként erősíti meg a tanári kvalitásokat az intézmény fenntartója, akinek elsősorban az eredményesség és a hatékonyság a kívánalma. Más tanári jellemzők kerülnek előtérbe, ha a szülők érdekeit és elvárásait tartjuk szem előtt, illetve *másként jók* a tanárok, ha a tanulók erről alkotott vélekedését vesszük figyelembe. Mihály (2002) a pedagógusokkal szembeni elvárások hét területét jelöli meg, amelyek a szakmai igényesség, felelősségvállalás, döntésképeség, elkötelezettség, kollektív munkavégzés, professzionális önfeljesztés, innováció iránti nyitottság. A „*kiterjesztett pedagógusszerepekről*” (Fáyiné Dombi 2011) való értekezés a pedagóguskompetenciák kutatására és részletes leírására is kiterjedt (Szabó L. 1998; Falus 2009, 2011; Kotschy 2011; Kocsis – Mrázik – Imre 2012; Szabó Thalmeiner 2009), amelyek változatos módon jelenítik meg a pedagógusok tevékenységét. Tovább árnyalja a problémát az, hogy a társadalmi, gazdasági, oktatáspolitikai, oktatástechnológiai változások a tanári pályával szembeni elvárásokat is átalakították. Ezek a változások a tanári szerepek újabb rétegét húzták rá a most már *hagyományosnak* nevezett tanárszerepekre. Míg a hagyományos tanárfelfogás jellemzője, hogy a tanár a „minden tudás birtokosa”, a lexikális tudást átadó, tekintélyelvű, addig a 21. századi tanárkép ezzel merőben ellentétes: társ a tanulásban, az információ felfedezését segítő, innovatív módszereket alkalmazó tudásmenedzser.

A fentiek alapján is látható, hogy az oktatásban érdekeltek mind szélesebb köre vár el többet meg többet a tanároktól és az oktatási intézményektől. Az oktatási rendszerek fejlesztését célzó vizsgálatoknak is kiemelt területe a pedagógusok szerepét előtérbe állító széleskörű kutatási programok. Ezek tapasztalata, hogy a tanulók iskolai teljesítményét az oktatáspolitikai döntéshozatal által is befolyásolható tényezők közül elsősorban a tanárok munkájának a minősége határozza meg (Sanders – Rivers 1996; Darling-Hammond 1999; Hanushek – Rivkin – Kain 2005; Sági 2011). Kvantitatív elemzések eredményei (Darling-Hammond 1999) mutatják azt, hogy a tanárok képzettsége például messzemenően az a tényező, ami leginkább összefüggésbe hozható a tanulók szövegértés és matematika területeken elért eredményeivel. Az elemzés rámutat arra, hogy a tanári pálya erősítésére vonatkozó oktatáspolitikai döntések a tanulói teljesítményekben mérhető javulást idézhetnek elő. E tapasztalat több terhet ró a tanárok képzésére, beleértve ennek minden szakaszát: szelekció, alapképzés, bevezető szakasz és a folyamatos szakmai továbbképzés. Ennek fontosságát az első McKinsey-jelentés már megfogalmazta, mely a következő három tényező együttes megvalósulásának jelentőségét hangsúlyozta az oktatási rendszerek felzárkóztatásának folyamatában: 1. a megfelelő emberek legyenek tanárok, 2. eredményes oktatókat képezzenek belőlük, és 3. az oktatási rendszer legyen méltányos, minden gyerek számára tudja biztosítani a lehető legmagasabb színvonalú oktatást (Barber – Mourshed 2007). A második McKinsey-jelentés az oktatási rendszerek fejlettségi szintjének megfelelően fogalmaz meg javaslatokat a további előrelépést illetően (Mourshed – Chijioke – Barber 2010).

De hogyan vélekednek maguk a pedagógusok a nevelésről, a tanításról, az iskoláról, a munkájukról, hiszen tudjuk azt, hogy mindennek nagy jelentősége van abban, ahogy gyakorlatukat megformálják (Vámos 2003; Szivák 2014).

A disszertációban arra vállalkozunk, hogy a romániai pedagógusok válaszai alapján a tanári munkavégzéssel kapcsolatos területeket megvizsgáljuk, a felmerülő kérdéseket a tudományos elemzés igényével, empirikus adatokkal alátámasztva vizsgáljuk és értelmezzük. A tanári munkavégzés, a munkahelyi körülmények szerepét egyre több írás hangsúlyozza, hiszen jelentősen befolyásolják a tanárok elégedettségét, pedagógusi pályán való megmaradással kapcsolatos terveik alakulását. Több kutatás is kapcsolatot mutatott ki a pedagógusi pályával való elégedetlenség és a pálya elhagyása között (Boe et al. 2008; Cha – Cohen-Vogel 2011).

A pedagógusok munkájának minőségét több tényező határozza meg, amelyeknek egy részét az oktatáspolitikai döntéshozatal tudja közvetlenül befolyásolni, míg másokat csak nehezen (Sági 2011:49). A gyerekek iskolai teljesítményét leginkább a családok szocio-kulturális háttere határozza meg, mely oktatáspolitikai döntésektől független, míg a tanári tényező legtöbb esetben az oktatáspolitikai által befolyásolható (tanárképzés, tanártovábbképzés). A pedagógusok munkával való elégedettsége is, összetettségéből fakadóan, egy olyan tényező, ami csak nehezen és indirekt módon tud a szakpolitika kontrollálni.

Kulcsszavak: közoktatási kutatás, pedagóguskutatások, romániai gimnáziumi tanárok (ISCED 2), tanári munkavégzés, tanári munkavégzés körülményei, tanárok munkával való elégedettsége, Románia.

1.1 A téma relevanciája

Románia oktatási rendszere a francia modell szerint alakult, mely alapvetően magán hordozza az európai iskolatípus jellemzőit (Kozma 2015). A szigorú szabályozások szocialista modellje az 1989-es fordulatot követően a fellazulás tüneteit mutatta és a reformok következtében a szabályozás újabb rendszerei léptek életbe. Nagyobb lépésekben áttekintjük az 1989-es időszak utáni reformintézkedések szakaszait, a reformok főbb irányvonalait. Kérdés azonban, hogy a rendszer igazi reformja megtörtént-e? A rendszer kulcsfontosságú szereplőinek a szempontjából (is) a téma időszerűsége és érvényessége töretlen. A témaválasztás során nagy kihívást láttunk abban, hogy megvizsgáljuk e reformfolyamatokkal és intézkedésekkel szétszabdalt, illetve átlagon aluli eredményeket felmutató (European Commission 2019) oktatási kontextusban magukat a pedagógusokat, munkavégzésüket, munkával való elégedettségüket.

Romániában az 1989-es változásokat követően a mindent átpolitizáló mentalitás oda vezetett, hogy az oktatási reformprogramok nagytöbbsége befejezetlen maradt, semmiképp sem hozta az előrevetített és elvárt eredményeket. A kormányváltások gyakorisága megtörte ezeket a folyamatokat, újabb célokat és megvalósítási utakat jelölve ki (Frangopol 2002). Ezt az átmeneti időszakot mindenekelőtt a hatalmi harcok változása jellemezte (Bîrzea 1996). 1997-ig jelentősebb reformok bevezetésére nem került sor, többnyire a reformok bevezetésének halasztása és megakadályozása (Chiş 2002), az oktatáspolitikai tehetetlenségből fakadó késleltetés, a valós reformszándék hiánya (Fóris-Ferenczi – Péntek 2011) volt jellemző. Az 1989 utáni időszak korszakolási kísérletében Papp Z. (1998) az 1996-ig terjedő időszakot két periódusra osztja, a proklamált reformok időszakára (1989-1992), melyet a reformok szükségességének a felismerése jellemez elsősorban, másrészt pedig az átfogó jogi keret hiánya. A minisztériumi és intézményi szintű kezdeményezések ebben az időszakban legfőképpen a kommunista jellegű oktatási rendszer legszembetűnőbb sajátosságait próbálták megszüntetni.

1995-ben, a populista reformok időszakában (1992-1996) jelent meg a változások utáni első Tanügyi Törvény. Az oktatási reformok tényleges megvalósításának terén ez a fontos szabályozó dokumentum sem váltotta be a hozzá fűzött reményeket, melynek legalább két okát említi Papp Z. (1998): az oktatás reformja több annál, mint egy-egy törvény megjelenése, sokkal átfogóbb, koherensebb

cselekvéssorozatok, döntések láncolatából tud kibontakozni. Másrészt pedig az életbe léptetett törvények sok olyan elemet tartalmaztak, amelyek a reformok célkitűzéseivel összeegyeztethetetlenek voltak. Például a decentralizációt is zászlójukra tűző reformoknak gátat szab az oktatási rendszert irányító és hatáskörébe vonó Oktatásügyi Minisztérium széles hatásköre.

Komolyabb reformújításokkal 1998-tól találkozunk (Birta-Székely 2012; Chiş 2002; Péter 2012; Marga 2008, 2016), amelyek az oktatási rendszer különböző területein fejtik ki hosszabb-rövidebb távú hatásaikat. A reform kiterjesztésének időszaka (1996-tól) ez, mely időszak kiemelkedő eseménye az 1998-ban az Országos Oktatási Reformbizottság megalakulása. A reformintézkedések meghatározó eseménye az oktatási rendszernek a decentralizálás elvei szerinti átalakítása (Bordás 2017), illetve az Európai Unióhoz való csatlakozás és az arra történő felkészülés. Az átfogó reformintézkedéseknek hat területen való megvalósulását helyezi előtérbe Marga (1998), 1. curriculáris reform; 2. az egyetemi felvételi vizsga megreformálása, és az érettségi vizsga országos jellegűvé tétele, valamint az eredményének beszámítása a felvételiknél; 3. a szakosodások átgondolása, az akadémiai és tudományos teljesítmények segítése; 4. az iskola és a gazdasági-igazgatási egységek kapcsolatrendszerének átgondolása; 5. a felsőoktatási intézmények anyagi önállóságának bővítése és pénzügyi autonómiája; 6. a külföldi ösztöndíjak jobb, korrektebb elosztása és felhasználása. Egy további, reformintézkedések irányát meghatározó dokumentumban szintén egy hat pontból álló fejlesztési stratégia megvalósítását kezdeményezi Marga (1999a, 1999b), melyek elemei az oktatási rendszer decentralizációja, a tartalmi szabályozás megújítása, az oktatási intézmények egymás közti viszonyainak és az önkormányzatokkal való kapcsolatának az erősítése, az intézményi infrastruktúra bővítése, a falusi oktatás felzárkóztatása, a tudományos kutatás fejlesztése és a nemzetközi együttműködés erősítése.

Hasonló helyzetben lévő kelet-európai országok irányultságát elemezve, Anweiler (1992) szerint az oktatási rendszerük újragondolása során legalább két irányvonalat követtek: egyrészt figyelembe vették a korábbi hagyományokat, ugyanakkor próbáltak felzárkózni egy, az Európai Unió által generált fejlesztési politikához. A reformok megvalósulásának ezen kontextusába illeszkednek a romániai stratégiai célkitűzések is.

A decentralizáció implementációjának vizsgálatára vonatkozóan Mincu – Horga (2010) arra a következtetésre jutott, hogy a helyi közösségek és intézmények

befolyásának megerősödése helyett a bürokrácia eluralkodása, ellentmondásos döntések megszületése jellemezte a folyamatot.

A tartalmi szabályozás kérdése a romániai reformfolyamatok leginkább vitatott és legtöbbször előtérbe kerülő területe az újító szándékoknak, ugyanakkor a reformok legjelentősebb és legtöbb pozitív változását eredményezte (Péter 2007). Ezek a változások sem következetesen lezajló, egyirányú és egyértelmű folyamatok, inkább több szakaszban történő, a tartalmi szabályozást decentralizáló elképzelések érvényesítései (Fóris-Ferenczi 2004; Péter 2007).

A változások a közoktatás több más területét is érintették: 1998-ban az Országos Felmérési (Értékelési) Ügynökség megalakulásával az értékelési rendszer reformkérdései kerültek előtérbe, ugyanakkor az oktatás minőségére vonatkozóan jogszabályok sora jelent meg a 2000-es években¹.

A minőségi oktatás megvalósításának egyik fontos szempontja a tanárképzés és tanártovábbképzés reformjának területén történt változások (Iucu 2004; Szabó-Thalmeiner 2006). A Iucu (2004) által regisztrált, pedagógusképzésben és pedagógustovábbképzésben bekövetkezett változások többnyire az európai országok modelljeinek hatásait és a társadalmi változások következtében létrejövő elméleti keretek tágítását jelentik, gyakorlatban megfigyelt változások főleg a továbbképzések területén jelentkeztek (Szabó-Thalmeiner 2006).

Az 1989-es fordulatot követően a posztoszocialista országok, köztük Románia fejlesztési és stratégiai célkitűzéseit tehát az Európai Unió követelményrendszereihez való felzárkózás határozta meg. Silova (2010) az összehasonlító oktatáskutatás külön területként definiálta az 1989-es szocialista blokk összeomlása után bekövetkezett „átmeneti” időszak oktatáskutatásban is rejlő lehetőségeit. Az átmeneti időszakot egy komplex rendszerként definiálja, amelyet történelmi, politikai, gazdasági, ideológiai és szociológiai transzformációk együttesen jellemeznek, amelyek többé vagy kevésbé járulnak hozzá a múlt felszámolásához és a jövő meghatározásához.

Bár az átmeneti időszakok vizsgálata sok lehetőséget rejtett magába, a 2000-es évekig nyilvánvalóvá vált, hogy ezeket a kutatásokat magukba foglalták a népszerűbb globalizációs keretrendszerek (Zoller 2016b). Tehát nem csak az átmeneti időszak

¹ A minőségbiztosítási törvény (87/2006) § Oktatási standardok (KR 21/ 2007) § Intézményi értékelési módszertan (KR 22 /2007) § Az ARACIP szakemberek kiválasztásának és képzésének módszertana (a 5336 / 2006 –os miniszteri rendelet melléklete) § Az ARACIP szakemberek szakmai etikai kódja (a 5337 / 2006 –os miniszteri rendelet melléklete) § Az ARACIP szakemberek képzésének programja (a 5338 / 2006 –os miniszteri rendelet melléklete) § 4889 / 2006 – os Rendelet, mely a szakmai és műszaki oktatás minőségi eszközeinek általánosítására vonatkozik.

narratívái követték a poszt-szocializmus lineáris konceptualizálását, amelynek fő irányvonala a piacgazdaság és a nyugati demokráciákhoz való felzárkózás, hanem egyre inkább növekvő számú kutató kezdett figyelni a poszt-szocialista társadalom érezhető elmozdulására a globális normák felé, amelyeket az Európai Unió² standardjai vagy a Világbank politikai feltételrendszerei képeztek le (Silova 2010).

A fejlődési irányok sokfélesége azonosíthatóvá válik az implementált reformokban a romániai oktatási rendszerben, s mint általában a poszt-szocialista oktatási rendszerekben, ezek irányultsága a nemzetközi, multinacionális programok érvényesítése felé mozdul el. Azonban a felszíni változások mögött legtöbbször a tanítási folyamatok megszervezésének, az állami szerepvállalásnak, a pedagógusi szerepfelfogásnak, az egész oktatási rendszer működésének évtizedek óta érintetlen formáit találjuk (Zoller 2016b).

Jelen pillanatban az a helyzet, hogy az Európai Bizottság Romániára vonatkozó *Oktatási és Képzési Figyelő 2019* adatainak alapján minden oktatási és képzési mutató tekintetében az Unió átlag alatt teljesít az ország. Az alapkészségek terén való alulteljesítés továbbra is az egyik legmagasabb az EU-ban. Ez az oktatási tényezők és a méltányossági kihívások következménye. A jó minőségű többségi oktatáshoz való hozzáférés különösen a vidéki térségekben élő tanulók és a romák számára jelent kihívást. Az iskolaelhagyás aránya is nagyon magas (European Commission 2019). Bár az utóbbi két évben regisztrálható egy enyhe csökkenés (16,4%) a 2016-os arányhoz képest (19,1%), az európai átlaghoz (10,6%) és ahhoz viszonyítva, amit Románia vállalt 2020-ig (11,3%), még mindig egy nagyon magas arány, amit valószínűsíthetően nem tud egy év alatt látványosan tovább csökkenteni. A tanári munka hatékonyságát a következő adatok helyezik előtérbe: A 2015-ös PISA tesztek eredményei szerint a romániai 15 évesek 38,5%-a (az EU átlag e téren 20,6%) a természettudományok terén, 38,7%-a (az EU átlag e téren 19,7%) a szövegértés és 39,9%-a (az EU átlag e téren 22,2%) a matematika területén nem teljesítette a minimális követelményszintet. A 15 évesek negyede (24%) mindhárom területen a minimum követelményszint alatt teljesített. Az alacsony teljesítményszinttel rendelkezők aránya nagyon magas a hátrányos helyzetű tanulók körében, de viszonylag magas a teljes társadalmi-gazdasági spektrumban. A legjobb teljesítményt nyújtó tanulók aránya a legalacsonyabb az

² 2004-ben nyolc volt szocialista ország csatlakozott az Európai Unióhoz, melyek a Cseh Köztársaság, Észtország, Magyarország, Litvánia, Lettország, Lengyelország, Szlovákia és Szlovénia, míg 2007-ben Bulgária és Románia.

Európai Unióban (2% szövegértés, 3,3% matematika és 0,7% tudományok). Az adatok vizsgálata kétségeket támaszt a tanítás minősége és hatékonysága tekintetében, ugyanakkor az eredményességkutatások feltárt dimenziói és eredményességet befolyásoló tényezői ismeretében állítható, hogy a felelősség nem csak a tanároké. Ez a beállítódás teljesen figyelmen kívül hagyja olyan tényezőket, mint a tanulók motivációs háttere, az iskola adottságai és szervezeti sajátosságai.

A tanítás hatékonysága vonatkozásában két fontos adalék említése szükségszerű az egészen friss országjelentés (*Oktatási és Képzési Figyelő 2019*) vonatkozásában. Egyrészt folytatódik a kompetenciaalapú tantervek bevezetése, amely még nem érte el a mért korosztály szintjét. Az 2017-2018-as tanévben vezették be az V-ik osztályokba a kompetenciaalapú tanterveket, az idei 2019-2020-as tanévben a VII. évfolyam tanulói kezdtek el a új tantervek alapján tanulni. Az Európai Alapok Minisztérium finanszírozni fogja a pedagógusok felkészítését arra, hogy a bevezetett vagy bevezetésre kerülő kompetenciaalapú tanterveket a tanítási-tanulási folyamatokra megfelelően alkalmazni tudják. A pedagógusok továbbképzése tehát nem kellően követi a fejlesztési igényeket. Másrészt, a jelentés kiemeli, hogy a pedagógusok kevesebb alapképzést³ kapnak, mint azt más európai országok pedagógusai, különösen gyakorlati vonatkozásban. Továbbá, az oktatási törvény előírja a tanári mesterképzést, azonban az egyetemek megelégszenek a pedagógiai modullal.

Minden számbavett hiányosság ellenére a megkérdezett európai országok átlagánál (17,7%) jelentősen több tanár vélekedik úgy, hogy a tanári foglalkozás megbecsült a társadalomban (40,9%), amely arány a harmadik legmagasabb az összes megkérdezett oktatási rendszer közül (OECD 2019), tehát a pedagógusszakma társadalmi támogatottsága jelentős Romániában.

A fentebbi adatok is egyértelműsítik, hogy az oktatásban érintettek, a tanulók alapkészségei alacsonyak, ezeket nagyban befolyásolja a diákok társadalmi-gazdasági háttere. Ugyanakkor, a tanárokkal kapcsolatos tényezők sem hagyhatók figyelmen kívül. A pedagógusokat és iskoláikat előtérbe helyező kutatásunk indítékainak fő csapása is a tanári munkavégzés többtényezős rendszerének a vizsgálata (Zoller 2011, 2013a, 2013b, 2014a, 2014b, 2014c, 2014d, 2015a, 2015b). Hasonló nemzetközi (Hargreaves – Evans 1997; Darling-Hammond 1999; Rivkin et al. 2005) és magyar vonatkozású kutatások (Golnhofer – Nahalka 2001; Nagy 1998, 2004, 2006; Szivák

³ Az alapképzés itt a bolognai folyamat *bachelor* szintjére utal.

2003, 2010, 2014; Hermann 2010; Lénárd 2012;) háttérben is az áll, hogy a tanári munkavégzés körülményeinek jobb megértése lehetőségeket biztosít a pedagógusoknak arra, hogy a kor kihívásait, az iskolákkal szembe támasztott elvárásokat jobban adaptálják, a hatékony és eredményes tanulás tényezőit figyelembe vegyék és érvényesítsék gyakorlatuk megformálásában, ezáltal egy eredményesebb oktatási rendszert alapozzanak meg.

A romániai tanárok munkavégzési körülményeinek jobb megértését helyezük előtérbe tehát a jelen kutatásunkban. A szakirodalomban számos írás hangsúlyozza a munahelyi körülmények szerepét, amely befolyásolja a tanárok elégedettségét és ezáltal a pedagógusi pályán való megmaradással kapcsolatos terveiket.

A romániai magyar nyelvű neveléstudományi kutatásokat⁴ többnyire a kisebbségi oktatáskutatási irányvonalak szervezik, mint az oktatáshoz való jog, a nyelvhasználat joga, két- vagy többnyelvűség, regionális identitás, esélyegyenlőtlenség, nyelvi-kulturális identitás, nemzeti-etnikai identitás, multikulturalizmus, interkulturális nevelés (Kozma 2005:20). Ahogy azt Papp Z. (1998:74) is kihangsúlyozza, mint a többségi oktatási rendszer alrendszere/részrendszere, a kisebbségi oktatás rendelkezik bizonyos sajátosságokkal, azonban formálisan a román oktatási rendszer szabályozásai érvényesek rá. Fóris-Ferenczi (2004) szerint is, a magyar kisebbségi oktatás sajátos problémái csak a romániai oktatás egészének az összefüggésrendszerében érthetők és orvosolhatók.

Az értekezés újszerűsége abban rejlik, hogy a vizsgálat kiterjed az alsó középfokon (ISCED 2) oktató összes romániai pedagógusra, tehát a magyar és a román iskolákban tanító tanárookra is. Megközelítésünkben nem térünk ki olyan problémákra, amelyek sajátosan a kisebbségi pedagóguskutatások valamelyik irányvonalát érvényesítenék, vizsgálataink, értelmezéseink és eredményeink a román oktatási rendszer ISCED 2 szintjén oktató összes tanárt figyelembe veszik. Vizsgálataink során a 2013-as TALIS kutatás Romániára szelektált adataival dolgoztunk, amely adatbázis reprezentálja az ISCED 2 szinten dolgozó romániai tanárokat.

⁴ Mandel 2006; Barabási – Antal 2008; Bura 2008; Csata 2004; Fóris-Ferenczi 2004, 2007; Hatos – Bernáth 2007, 2009; Barabási 2007, 2008, 2014; Barabási – Péter 2014; Péter 2004, 2012; Márton 2007, 2015; Stark 2011, 2018; Szabó-Thalmeiner 2007, 2009; Papp Z. 1998, 2007, 2012a, 2012b; Birta-Székely – Zoller 2012.

1.2 Az értekezés felépítésének áttekintése

A pedagógusi munkavégzés minőségének a javítása olyan kihívás, amely szinte minden oktatási rendszerben szakpolitikai prioritás. A **Bevezetés** fejezetben a pedagógusi munka természetére világítunk rá, arra a komplex és dinamikusan változó karakterére, melyet szinte lehetetlen általánosan, egy egységes tudományos megközelítés alapján megfogalmazni. Az oktatásban érdekelték mind szélesebb köre vár el többet és többet a tanároktól. A pedagóguskutatások következtetései is hangsúlyozzák a jó minőségű tanári munkát, mely prediktora a tanulói eredményeknek. A jó minőségű pedagógusi munkavégzés egyszerre több tényező függvénye, amelyeknek egy része közvetlenül befolyásolható, míg mások csak indirekt módon.

Miért fontos számunkra a téma vizsgálata? **A téma relevanciája** alfejezetben rávilágítunk a romániai 1989-es fordulatot követő általános oktatásügyi helyzetre. Bár történtek jelentősebb lépések, a nemzeti szinten zajló folyamatok egyáltalán nem megnyugtatóak. A legfrisebb *Oktatási és Képzési Figyelő 2019* adatai alapján minden oktatási és képzési mutató tekintetében az Unió átlag alatt teljesít az ország. A nemzetközi összehasonlító elemzésekben is (PISA, PIRLS, TIMSS⁵) a tanulók nagyon alacsony eredményeket érnek el. A rendszer több eleme is beavatkozásra szorul. Hogy mégis egy ilyen típusú kérdésfelvetés–a tanári munkavégzés körülményei– tűnt a leginkább aktuálisnak, annak az a magyarázata, hogy a mindennapi tapasztalatok és a kutatási eredmények alapján is, a pedagógusok a minőségi oktatás legfontosabb tényezői. Számunkra fontos feltárni olyan eredményeket, amelyek segítségével jobban megérthetjük a pedagógusi munka természetét. Az erről való tudásra építhetők további olyan lépések, amelyek egyrészt segíthetik a pedagógusokkal kapcsolatos oktatáspolitikai döntéseket, másrészt pedig a pedagógusok és neveléssel foglalkozók érdeklődésére tarthatnak számot.

Az értekezés újszerűsége abban rejlik, hogy vizsgálatunk az alsó középfokon tanító összes romániai tanárra kiterjed. Romániában magyar nyelven kevés az olyan kutatás, amely nem a kisebbségi oktatáskutatás valamelyik irányvonala mentén szerveződik. Bár a romániai kisebbségi oktatásnak megvannak a sajátosan rá jellemző

⁵ PISA– Programme for International Student Assessment – Nemzetközi tanulói teljesítménymérés program

PIRLS– Progress in International Reading Literacy Study – Nemzetközi Szövegértés-vizsgálat

TIMSS– Trends in International Mathematics and Science Study – Nemzetközi Matematika és Természettudomány Trendvizsgálat

problémái és ezekből eredeztethető kutatási irányai, formálisan a román oktatási rendszer szabályozásai érvényesek rá, tehát ezeknek az összefüggésrendszerében érthetők és vizsgálhatók.

A második fejezet **A pedagóguskutatások elméleti háttéréről** címet viseli, amelyben összefoglaljuk mindazokat az eredményeket, amelyek a téma több évtizedes történetében születtek és amelyek hozzájárultak egy új diszciplína – iskolaeredményességi kutatások– megszületéséhez. Számbavesszük és bemutatjuk azokat a tényezőket, amelyek a szakirodalom alapján meghatározzák a tanári munka eredményességét. Elsőként az eredményességkutatások történetiségének kontextusában világítunk rá arra, ahogyan ez a kutatási terület lendületet vett és a hatótényezők egyre bővülő körének feltárása *elméleti tisztulási folyamatot* is eredményezett (Nahalka–Sipos 2016). A fejezet második részében a pedagógusi munka elemzésének lehetséges rendszereit vizsgáljuk és mutatunk be különböző modelleket.

Ugyancsak a második fejezetben áttekintjük azokat az alapfogalmakat, amelyeket az értekezésben használunk. **A kutatási alapfogalmak konceptualizálása** során számba vesszük mindazokat a megközelítési módokat, amelyek a tanári munkavégzés minőségét meghatározó tényezőkkel kapcsolatosak. Az értekezésben nem a tanárok teljesítményét, eredményességét vizsgáljuk, hanem mindazokat a tényezőket, amelyek az eredményességhez, a teljesítmény eléréséhez hozzájárulnak és munkájuknak a minőségét meghatározzák.

A pedagógusi munkavégzés természetére vonatkozóan sok kutatási megközelítés létezik. Az eredményességi tényezők rendszerének a feltárása egy ilyen vonulata a kutatásoknak, amit ebben a fejezetben foglalunk össze (*lásd: A pedagóguskutatások elméleti háttéréről*). A kutatási alapfogalmak konceptualizálása részben azonban azokra a tényezőkre térünk ki, amelyek vizsgálatával az értekezésben is foglalkoztunk. Összehasonlító vizsgálatok (TALIS 2013, 2018) eredményeit értelmezve, felfigyeltünk a tanári elégedettség feltűnően magas arányaira Romániában. A kutatások alátámasztják azt a szinte magától is értetődő tapasztalatot, hogy a pedagógusok munkájukkal való elégedettsége alapvetően meghatározza a tanítás és tanulás eredményességét. A munkájukkal elégedett pedagógusok tanulóinak eredményei jobbak, mint azoknak, akik munkájukkal kevésbé elégedettek. Foglalkoztunk tehát azzal, hogy a munkával való elégedettségnek milyen individuális és kollektív meghatározó jellemzői vannak.

A kutatás bemutatására a harmadik fejezetben kerül sor. Itt mutatjuk be az adatbázist, kutatási kérdéseinket, a hipotéziseket, a módszereket és a kutatás körülményeit.

A negyedik fejezetben a tanárookra kiterjedő részletes vizsgálatainkat közöljük. Bár kiemelten a romániai tanárokkal foglalkozunk, az olvasó átfogó képet kaphat a TALIS 2013 kutatásban résztvevő országok eredményeiről is. Mivel Magyarország ebben a fordulóban nem vett részt a kutatásban, nincs tudomásunk arról, hogy magyar nyelven léteznének elemzések, amelyek az adatok részletes feldolgozását helyeznék előtérbe, ezért is hiánypótló vizsgálatnak tartjuk.

Az ötödik és a hatodik fejezetekben több alfejezeten keresztül mélyfúrásszerűen csak a Romániára szelektált adatokkal foglalkozunk, különböző jellemzők hatását vizsgáljuk a pedagógusok és az iskolai kontextus szintjén, illetve azt, hogy ezek milyen összefüggést mutatnak az oktató-nevelő munka különböző vetületeivel.

Az értekezés az **eredmények összegzésével** és további kutatási irányok ismertetésével zárul. **Mellékletben** jelenítjük meg azokat a táblázatokat, amelyek a dolgozat fő szövegében sok helyet foglaltak volna. Itt szerepelnek az indexek kialakításához felhasznált változók, illetve a hatodik fejezet logisztikus regressziós táblái is.

2 A pedagóguskutatások elméleti háttéréről

Az iskolai eredményességkutatások az oktatási-nevelés folyamatok összességére kiterjednek. Meghatározó tendenciájuk a pedagógusi munkavégzés összekapcsolása a tanulói teljesítményekkel és az iskolák eredményességével. A szakirodalom több befolyásoló tényező szerepét tárja fel: a pedagógusi kompetenciák, pedagógusképzés, pedagógusok pályára állása, pályán maradás, értékelés-minőségbiztosítás, folyamatos szakmai fejlődés, iskolavezetés, iskolai közösségek szerepe (Sági – Ercsei 2012). A pedagógusi munkához kapcsolódó tényezők eredményesség-orientált vizsgálata dinamizálta a pedagóguskutatásokat, egyre több szempontot véve figyelembe. Számos hatótényező vizsgálata szerepelt a kutatásokban, melyek minden esetben számoltak az eredményesség mérhetőségéből adódó különbségekkel. Az objektív eredményesség a könnyen mérhető, megfigyelhető jellemzők vizsgálatáról, míg a szubjektív eredményesség a szubjektív dimenzió jellemzőinek sajátosságairól közvetít eredményeket. A magyarországi (Pusztai 2009, 2015; Szemerszki 2015; Bacskai 2008, 2015; Széll 2017) és romániai (Tóodor 2019) kutatások az eredményesség mérése során mindkét dimenziót figyelembe veszik.

Az eredményességkutatások indikátorainak elméleti megközelítései és mérési eredményei jelentősen hozzájárultak ahhoz, hogy egyre több mindent tudjunk meg a pedagógusokról, a pedagógusi létről, a pedagógusi munkáról. Ebben a fejezetben ezeket az eredményeket foglaljuk össze. Elsőként az eredményességkutatások történetiségének kontextusában világítunk rá arra, ahogyan ez a kutatási terület lendületet vett és a hatótényezők egyre bővülő körének feltárása *elméleti tisztulási folyamatot* is eredményezett (Nahalka – Sipos 2016). A fejezet második részében a pedagógusi munka elemzésének lehetséges rendszereit vizsgáljuk és mutatunk be különböző modelleket. Elemzéseink és vizsgálataink azokba a modellekbe illeszthetők be leginkább, amelyeknek az alapját azok a megközelítések képezik, amelyek rendszerszintű dimenziókat különítenek el vizsgálataik során (OECD 2016:17), és az oktatás különböző szintjeit veszik figyelembe: egyéni (tanulói, tanári), osztálytermi-iskolai, oktatás rendszerszintje. E szintekhez kapcsolódóan értelmezzük a pedagógusi jellemzőket és szerepeket. Fokozottan figyelünk az iskolai kontextusra, ahol a pedagógusok kifejtik munkájukat. Erre utaló kutatási eredményeket is figyelembe veszünk, melyek a tanulószervezetek, pedagógusi gyakorlatközösségek, a munkahelyi

környezet, az iskolák sajátosságai és a pedagógusi munkavégzés kapcsolataira reflektálnak (Day et al. 2009; Bacskai 2015). Az eredményesség intézményi nézőpontú megközelítése az alábbi tényezők számbavételét jelentheti (Scheerens et al. 2003; Lannert 2006): (1) az iskolai klíma jellemzői - az intézményen belüli kapcsolatok alakulása, a szervezeti kultúra sajátosságai; (2) az iskolai pedagógiai gyakorlat tartalmi és módszertani jellemzői (alkalmazott módszerek, tanítással kapcsolatos attitűdök, értékelés); (3) az osztálytermi klíma jellemzői (tanuló-tanuló kapcsolatok, tanár-diák kapcsolatok); (4) a szülők bevonása az iskola életébe. A TALIS adatokat feldolgozó tanárkutatás során ezekre az iskolaszintű jellemzőkre visszatérünk.

Az oktatáskutatás, az *elméletiség* hiányát a romániai oktatási rendszer vonatkozásában Szolár (2007, 2011) megállapításai már jelezték, miszerint a tudományos argumentáció, az oktatáskutatás lehetősége az 1989-es fordulatot követően sem kapott szárnyra az országban. Az azóta eltelt időszakban kisebb-nagyobb előrelépések történtek, azonban Sava (2015) szerint a kutatás még mindig nem úgy tekint az oktatásra, mint egy nemzeti prioritásra. Bár a nemzeti és nemzetközi felmérések kedvezőtlen romániai eredményei köztudottak, a *Kutatás-Fejlesztés-Innováció*⁶ 2014-2020 időszakra, 2014 végén elfogadott nemzeti stratégia az oktatást és oktatáskutatást hátrányosan kezeli. Ezt figyelembe véve a disszertáció értelmezési keretét alkotó elméleti kérdések bemutatása részben a romániai vonatkozású elméleti szaktudományos megközelítések alapján (Cicea 2005; Stanef 2013; Csata 2014; Tódor 2019), de főleg a nemzetközi és magyarországi szakirodalom vonatkozásában váltak lehetségessé.

Nemzetközi szinten az oktatási rendszer eredményesebbé tételének szándéka évtizedek óta foglalkoztatja a kutatókat és a szakpolitikát is. Számos elméleti és kutatási munka foglalkozik azzal, hogy mi az eredményesség, és milyen tényezők befolyásolják. Ezeknek a tényezőknek a hatását az oktatáspolitikai policy-dokumentumok is beépítették fejlesztéspolitikáikba, illetve részévé váltak a nemzetközi összehasonlító kutatások közös tudásbázisának.

Az oktatás eredményességét több szinten is vizsgálhatjuk. Az eredményesség megközelítésének tanári koncepciója markánsan meghatározta a kutatásokat, a policy-dokumentumok, az összehasonlító nemzetközi kutatások tudásbázisában a tanári faktor úgy is szerepel, mint a tanulói eredményességnek egyik legjelentősebb befolyásoló

⁶ Cercetare-Dezvoltare-Inovare 2014-2020

hatású tényezője (Hermann et al. 2009, OECD 2014, 2016). A pedagóguskutatások elméleti háttérének diverzifikálódását is nagymértékben meghatározták ezek a kutatói attitűdök.

A kutatások egy következő csoportja az eredményességet az iskola vonatkozásában vizsgálja, figyelembe véve az infrastruktúrát, az iskolát mint szervezetet, az iskola klímáját, a tanulási környezetet, a vezető személyiségét és menedzseri felkészültségét (Csapó et al. 2009; Varga 2011; Balázsi et al. 2011; Balázs et al. 2011; Sági 2006; Bacskai 2012).

A szakirodalomban az iskolai (pedagógiai program, iskolai klíma, iskolai célok) és tanári eredményesség (osztályszintű folyamatok, tanulásszervezés, tanári elvárások, tanári viselkedés) fogalmak keveredése tapasztalható, melyek háttérében az áll, hogy leginkább együttesen alkalmasak arra, hogy a tanulmányi eredményességet meghatározó tényezők rendszerét feltárják (Széll 2017). Bacskai (2015) azon kevés kutatásra hívja fel a figyelmet, amelyek az iskolai társas kontextust helyezik előtérbe, a tanárok, iskolaközösségek kollektív munkájának tulajdonítják az eredményességet.

2.1 Az iskolai eredményességet meghatározó tényezők

A bevezetésben Nagy (2006) gondolatát emelnénk ki, mely szerint az eredményesség leginkább meghatározó tényezőjének, a tanári munka minőségének mutatói nem szedhetők egy csokorba a teljesség igényével úgy, hogy azok minden iskolára, minden tanárra érvényesek legyenek.

Az eredményesség mutatóinak a vizsgálata több tudományág kutatási területét érinti (Schreens 2013): a közgazdasági szempont a ráfordítás és megtérülés közötti kapcsolatot értelmezi (hatékonyság), az oktatásszociológia a tanulói és tanári háttéradatakra épít, míg a pszichológia az egyéni különbségeket ragadja meg.

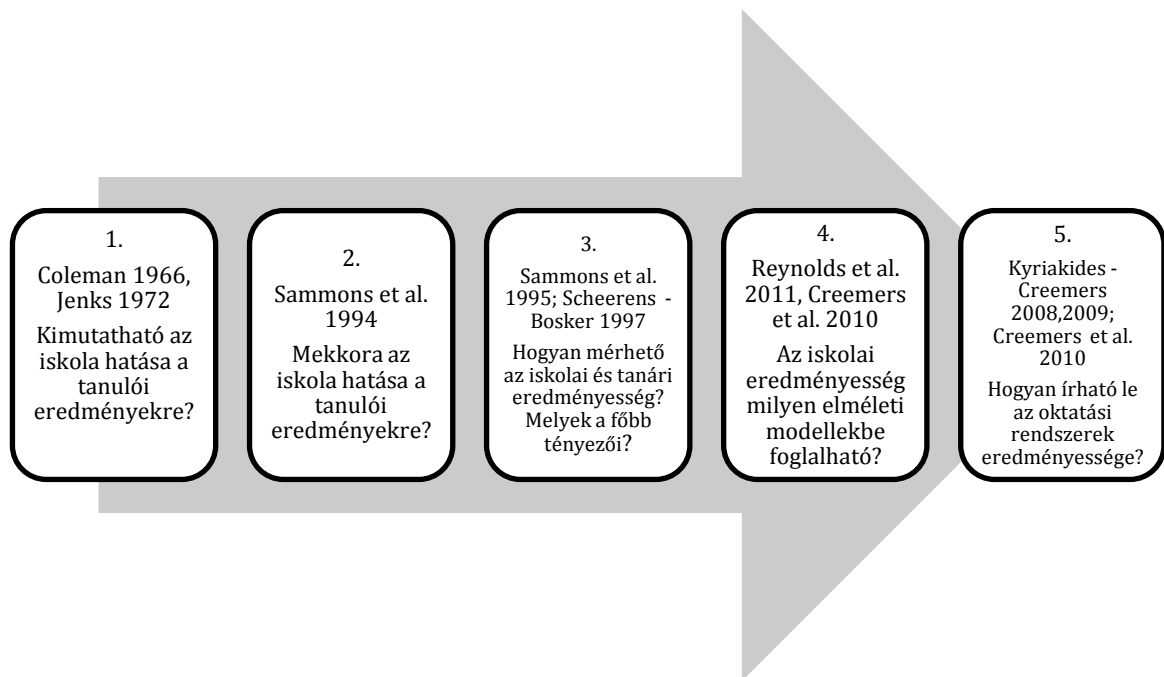
Napjainkban tehát az eredményességkutatások egyaránt foglalkoznak a tanári, osztálytermi és az iskolai tényezőkkel. Az oktatáseredményességi kutatások újabb keletű megnevezés is e két terület egységét jeleníti meg, azt a felfogást, amelyet a bemutatott komplex modellek is szemléltetnek, hogy a két diszciplína – tanári és iskolai eredményesség – együtt tudja megmagyarázni az iskolai, osztálytermi és tanulói szint tényezőinek hatását a gyerekek kognitív és nem kognitív területen elért eredményeire (Gyökös – Szemerszki 2014).

A pedagógusi munka minőségére szubjektíven reflektálva elsőként nem is a pedagógusi kvalitások ötlenek szembe, hanem az iskolából hazatért gyerekek, akik alig várják a következő iskolai napot, tele vannak élményekkel, kíváncsian kezdeményeznek olyan beszélgetéseket, amelyek az iskolában felötlő témákat viszik tovább, vidáman mesélnek legutóbbi játékélményükről, vagy várják a társaikkal való találkozás újabb lehetőségét. Egyszóval: szeretnek az iskolában lenni. Ha ez így van, mi állhat mögötte? Jó tanárok és jó iskolák. A tanári tényező sarkallatos pontja az eredményességnek, azonban ez a téma kutatásának történetében nem mindig volt előtérben.

Ebben a részben szakirodalom feldolgozást végzünk. Azt szándékszunk számbavenni, hogy milyen a jó iskola és milyen a jó tanár. Időrendben mutatjuk meg, hogy honnan indultak az eredményességkutatások, mely szempontok voltak fontosak az egyes szakaszokban, majd felvillantjuk azokat a paradigmaváltásnak is nevezhető fordulópontokat, amelyek oda vezettek, hogy a mi dolgozatunk a felvázolt viszonyítási rendszert használhassa.

Az iskolaeredményességi kutatás területe teljes diszciplínává nőtte ki magát, melyet több kutató (Creemers et al. 2010, Reynolds et al. 2011, Gyökös – Szemerszki 2014) a korszakolás igényével is feltárt. A legfőbb kutatási kérdések és az elméleti

irányultság alapján különítették el öt szakaszt (1. ábra), ugyanakkor számos olyan dimenziót tártak fel, amelyek összefüggést mutatnak a tanulói eredményességgel.



1. . ábra. Az eredményességi kutatások szakaszai és főbb kutatási kérdései Creemers et al. 2010; Reynolds et al. 2011; Gyökös – Szemmerszki 2014; Fehérvári 2016a alapján saját szerkesztés.

A fél évszázados múltra visszatekintő kutatási terület kezdetét a Coleman (1966) vizsgálathoz kötik, melynek eredménye az a lehangoló megállapítás volt, miszerint a tanulók teljesítményét nagyon kis mértékben befolyásolja az iskola és egyéb oktatási tényezők. Kutatásuk alapján, az iskolával kapcsolatos változók a tanulói eredmények mindössze 10%-át magyarázzák. Pontosabban: elsősorban a tanulók egyéni eredményeitől, a szülők társadalmi-szociális helyzetétől függ az iskolák eredményessége és az iskolák közötti különbségek is ebből adódnak (Creemers et al. 2010). A kutatás tanúsága dinamizálta a vizsgálatokat, az iskolák szerepéről, az oktatás lehetőségeiről folytatott diskurzusok előtérbe kerültek és azóta több elmélet született arról, hogy mi az eredményesség, illetve az iskolai hatás milyen tényezőket takar (Fehérvári 2016a). Több tényező is előtérbe került: tanulói, pedagógusi, intézményi, rendszerszintű vizsgálati irányok egyaránt. Vizsgálható például az iskolák belső működése, a nevelési folyamatban résztvevő szereplők, a szervezeti struktúra stb. Tedlie – Reynold (2000) a tudományterület eredményeit összefoglaló kézikönyvükben a

sok éves kutatási tapasztalataik alapján a következő eredményességet befolyásoló tényezőket nevezték meg: hatékony tanítás, tanulás támogatása, hatékony vezetés, pozitív iskolai kultúra, tanulók és tanárok felé tanúsított magas elvárások, tanulói jogok és felelősség hangsúlyozása, a különböző iskolai szintek (iskola, osztályterem, tanuló) folyamatos monitorizálása, a szülők bevonása és az iskola dolgozóinak (iskolai szintű) szakmai fejlesztése. Az eredményes iskola jellemzőit feltáró kutatásukban Scheerens et al. (2007) a következő tényezők szerepét emelték ki: teljesítményorientáció, magas elvárások; jó vezetés; tantestületen belüli konszenzus és kohézió; a tantervek minősége, lehetőségek a tanulásra; iskolai klíma; intézményi értékelési potenciál; szülők bevonása; tantermi klíma; a tanítási idő hatékony kihasználása; strukturált tanítás: differenciálás, megerősítés, visszajelzés (Scheerens et al. 2007). Egyre több tényező bevonása egyben a társadalomtudományok területei szerinti differenciálását is eredményezte a kutatásoknak: a közgazdaságtan a költségek nagyságát, összetételét és hatékony felhasználását vizsgálta, a szociológiai kutatások a tanulói háttérváltozók mentén kutattak (társadalmi-gazdasági helyzet, etnikai hovatartozás, nem, kortárs csoportok, társadalmi tőke), a pszichológia a tanulók egyéni sajátosságaira, tanulási hajlamára, a motivációra, az osztálytermi folyamatokra és a hatékony tanítási gyakorlatra figyelt (Gyökös – Szemmerszki 2014; Nahalka – Sipos 2016). A családi háttérváltozókkal magyarázott iskolai eredményesség-elmélet *lehangoló* megállapításai helyett egyre inkább az iskola belső világával és viszonyaival kapcsolatos tényezők kerültek a kutatások előterébe, különösen a pedagógusok szerepe, tudása, munkájuk hatékonysága (Gyökös – Szemmerszki 2014). Nahalka – Sipos (2016) paradigmaváltásként tekint a kutatások irányváltásaira, a „családi háttér számít” helyébe lépő „a pedagógus számít” ítéletek tömörítik ezek lényegét.

A pedagógus nevelésben, tanítási-tanulási folyamatokban betöltött szerepe valóban nagyon jelentős, ugyanakkor nehéz pontosan rámutatni azokra a tanári jellemzőkre, amelyek megbízhatóan hozzájárulnak a tanulók iskolai eredményességéhez. Reynolds et al. (2011) rámutattak arra, hogy az eredményes tanári munka több szempontból vizsgálható és több tényező figyelembevétele szükséges: milyen iskolában tanít, milyen tantárgyat tanít, milyen háttérű tanulókat tanít. Sok kutatási eredmény szól arról, hogy az alacsony szocioökonómiai tanulócsoportokban más módszerek lehetnek eredményesek, mint magasabb társadalmi státusú diákoknál, illetve az oktatott tantárgy szerint is eltérő súlya lehet a tanárnak az eredményességben (Gyökös – Szemmerszki 2014). Bacskai (2015) olyan iskolák tanárait vizsgálta, ahol a

hátrányos helyzetű és alacsony aspirációs szinttel rendelkező diákok aránya magas, ami a tanárok felé fokozott szerepelvárást támaszt. Azt mutatta ki, hogy ezekben az iskolákban a tanárok rákényszerülnek az együttműködésre és ez saját, illetve diákjai eredményeiben is pozitív változást idéz elő.

A pedagógusok szerepe, tanulása, munkájuk minősége nem csak a kutatások irányát szabta meg (Sanders – Rivers 1996; Darling-Hammond 1999; Hanushek – Kain – Rivkin 2005; Sági 2011; Imre 2002; Sági 2005, 2006; Hermann et al. 2009), hanem az oktatáspolitikai döntéshozók célkeresztjébe is került az oktatásban érintett nemzetközi szervezetek szakértői munkája révén (Teachers Matter 2005; Barber – Mourshed 2007; Mourshed – Chijoke – Barber 2010; TALIS 2009; OECD 2014, 2016). A 2009-es első TALIS kutatás kimutatta, hogy „ az egész oktatási rendszerre ható beavatkozások helyett, csak a tanárok egyénre szabott, fejlesztő szakmai támogatása lehet hatékony” (Hermann et al. 2009:7). Az iskolai eredményességben a tanári tényező egy olyan beavatkozási területté vált, mely az oktatáspolitikáknak kézzelfogható eszközt adott a kezükbe annak érdekében, hogy az oktatási rendszerek fejlesztésének problémáját erre felfűzzék.

Akár újabb paradigmaváltásnak is nevezhető (Nahalka – Sipos 2016) egy következő szempont megjelenése az iskolai eredményesség kutatásokban. Az iskolavezetés, az intézmény szervezete és egyéb jellemzők felértékelődésének jele ezek összekapcsolása a tanulói eredményességgel. A pedagógusi munkavégzés eredményességének feltétele, hogy a közvetlen munkahelyi környezetben meglegyenek a hatékony munkavégzés adottságai. A leginkább eredményes oktatási rendszerekben az iskolavezetés és az iskolaszervezet fejlesztése kiemelt prioritás lett (Baráth 2006, 2014; Halász 2014). Mindezek a kutatási irányok arra utalnak, hogy az intézményi dimenzió figyelembevétele nélkül nehéz érvényes megállapításokat tenni a pedagógusi munka hatékonyságáról, illetve a tanulói eredményességre gyakorolt hatásáról. Egyre több kutatás bizonyította, hogy a tanulók teljesítményét a szocioökonómiai háttér mellett az iskola tanulási környezete, a szervezeti jellemzők, az iskolai légkör is meghatározza (Fényes – Pusztai 2004; Pusztai 2009, 2015; Fehérvári 2016b).

A paradigmaváltásokat a korszakolási ábrán (*1. ábra*) értelmezve az látható, hogy a „családi háttér számít” kifejezésben megragadott paradigma egyértelműen az e téren elindult kutatások kezdőpontjához, a Coleman-vizsgálathoz (1966) és annak megállapításaihoz köthető. A második szakaszban az iskola hatásának a mértéke kapcsán azok a tényezők váltak fontossá, amelyek számítanak az iskolában: tanulók

tanulási teljesítménye, az iskola kontextuális változói. A tanulói teljesítménykülönbségek okainak a minél pontosabb megragadása során előző iskolaszinthez köthető tanulmányi eredményeket, családi és iskolai háttértényezőket, osztályok összetételét vették figyelembe (Sammons et al. 1997) . A tanárok szerepe főleg a harmadik és negyedik szakasz kutatási kérdésvetéseit irányította. Az, hogy a jó tanulmányi teljesítmény milyen iskolai tényezőkkel függ össze, ráirányította a figyelmet a tanárok és iskolák eredményességét magyarázó változókra. A tanárok eredményességének a vizsgálata olyan szempontokat hozott előtérbe, mint a hatékony tanítási-tanulási stratégiák, a tanári értékelés kérdései, a tanári kompetenciák, a tanár tapasztalatai, saját szakmai eredményességének percepcói, a tanár nézetei stb. (Gyökös – Szemerszki 2014). Az ötödik szakaszban az oktatási rendszer komplexitásának a vizsgálata, az oktatásirányítás szervezeti változásai kerültek előtérbe. Hargreaves – Fullan (2012) alapján az iskolai szervezeti kultúra feltétele annak, hogy a pedagógusok szakmai céljait megvalósítsák. Pusztai (2015) nemzetközi és hazai tapasztalatokat összegző vizsgálatai is arra mutatnak rá, hogy az iskola az intézményi hatások révén hozzá tud járulni a tanulói eredményességhez. A vizsgálat a tanárok és tanulók intézményen belül eltöltött idejének meghosszabbítására vonatkozó magyarországi rendelkezések kapcsán vette górcső alá az intézményi kapcsolatok összefüggéseit az eredményességgel.

Összegzésképpen megállapítható, hogy az iskolaeredményességi kutatások egyre komplexebbek, az évek során egyre árnyaltabbá váltak a kutatási terület megközelítésének szempontjai (Scheerens 2010, 2013; Széll 2018). A témával foglalkozó kutatók egyetértése nyilvánvaló abban, hogy az iskolai eredményességet nem lehet egzakt módon megragadni egyetlen mutató segítségével. Az eredményességi kutatásokat történetiségükben vizsgáló tanulmány alapján láthattuk, hogy mit tartottak fontosnak (Gyökös–Szemerszki 2014), illetve azt, hogy az ötödik szakaszban tárgyalt kutatásoknak megfelelően az oktatási rendszer komplex vizsgálata tűnik célravezetőnek, túlmenően az egyszerű mutatók mérésén (Darling-Hammond 1999; Sági 2006; Gyökös–Szemerszki 2014; Széll 2018).

A tanulók teljesítményének a mérése az eredményesség egyik legmeghatározóbb és leggyakrabban alkalmazott változója, azonban látható, hogy számos más tényező vizsgálata is szerepelt a kutatásokban az eltelt évtizedek során: teljesítményorientáció a tanári és tanulói munkában, tanári együttműködés, az oktatási tartalom minősége, iskolai klíma, intézményi értékelés (Schreens et al. 2007), az iskolai infrastruktúra, a

pedagógusok fluktuációja és munkaterhelése (Lannert 2006). Számunkra az eredményesség egy komplex fogalom, amelynek ugyanúgy része a tanulmányi eredmény, mint a pedagógiai kultúra tanárokhoz, intézményekhez, fenntartókhoz köthető számos jellemzője: tanárok által közvetített értékekkel való azonosulás, vagy a neveltségi szint, amely az iskolai légkörben nyilvánul meg. Saját kutatásunkat a tanári munkavégzés számos tényezőjének vizsgálata alapozta meg, mely vizsgálat leginkább az eredményesség-kutatások oktatási rendszer egészének komplexitását előtérbe helyező paradigmájának alapján értelmezhető.

2.2 A pedagóguskutatások rendszerelméleti szemlélete

A pedagógusi munka természetének a megértése sokféle megközelítést igénylő feladattal szembesíti az erre vállalkozókat. Ebben az alfejezetben a pedagógusi munkavégzésre vonatkozó megközelítésmódokat összegezzük a feldolgozott szakirodalom alapján. Azokból a megközelítésekből indulunk ki, amelyek valamiféle rendszer alapján közelítettek a téma vizsgálatához, azaz a pedagógusi munkavégzés rendszerszintű beágyazottságát vették alapul. A pedagógusi munkavégzést érintő kérdéseket az oktatási rendszer három szintjének (az oktatási rendszer makroszintje, az iskolák mezoszintje és a pedagógusok individuális mikroszintje) a figyelembe vétele alapján körvonalazzuk. A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése ugyanúgy kapcsolatba hozható az oktatás-eredményességi kutatásokkal, amely szintén használja a rendszerszintű megközelítések fogalmi keretét. Ezek alapján „hagymamodellként” mutatjuk be az oktatás mikro-, mezo- és makroszintjének megfelelően a hatékonyság kritériumait

2.2.1 A pedagógusi munka elemzésének rendszerelméleti alapjai

Az iskola eredményességét meghatározó kutatások folyamatosan keresik a mélyebb összefüggéseket a tanári munka minősége és a tanulói eredményesség között. A tanári munka eredményességét befolyásoló számos tényezőt azonosítottak. Santiago (2002) szakirodalmat összegző elemzése szerint a tanári eredményesség a tanárok mérhető jellemzőinek (képzettség, szaktárgyi tudás, tanítási tapasztalat, szakmai továbbfejlődés), empirikusan nem mérhető jellemzőinek (verbális képesség, kommunikációs készség, csapatmunka, rugalmasság, kreativitás, hatékony tanulásszervezés) és a tanítási környezet (tanítási eszközrendszer, iskolai környezet) elemeinek egymáshoz kapcsolódó és egymást kiegészítő rendszeréből áll össze.

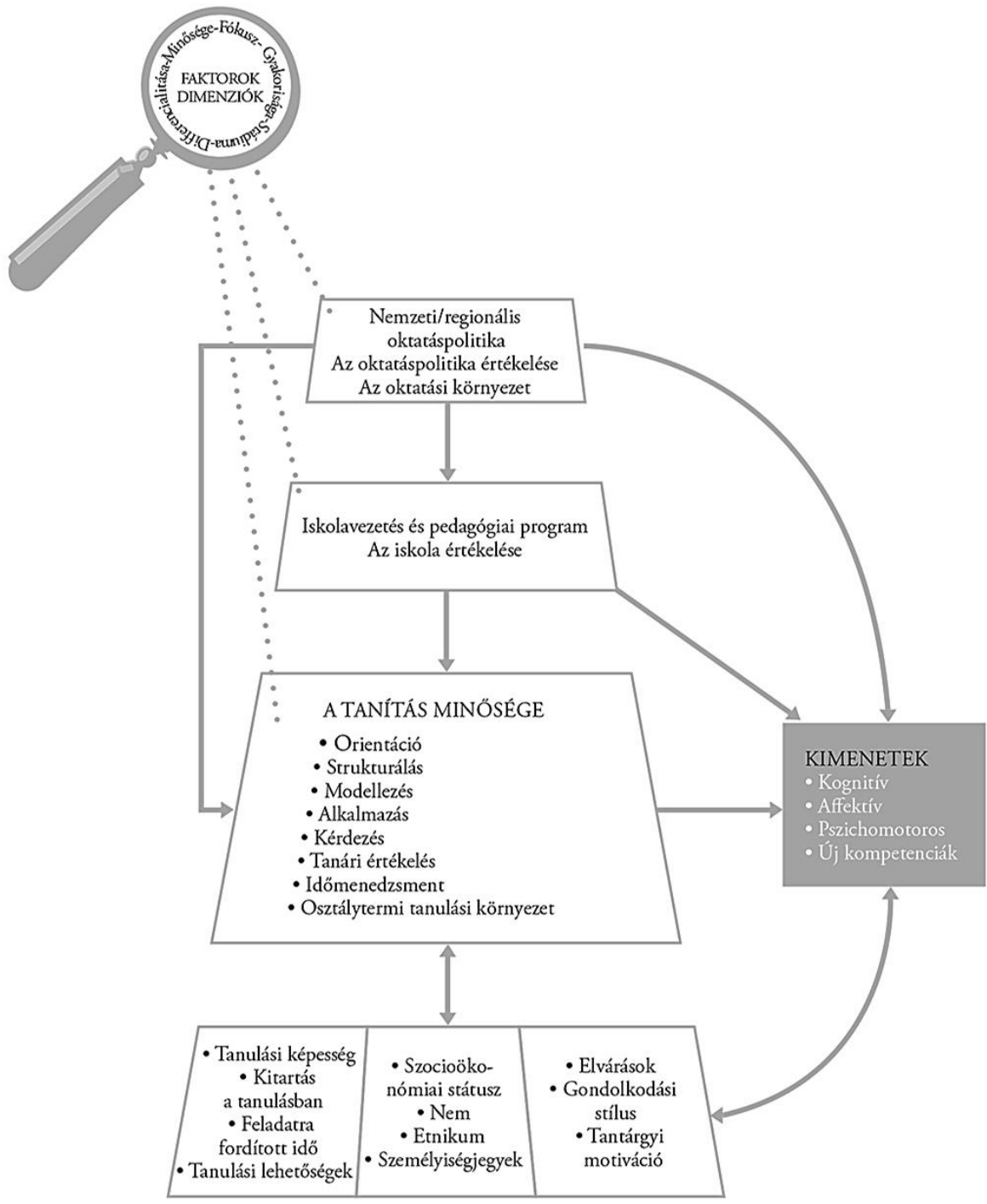
Számos más iskolai eredményességet leíró modell azonosítható, amelyek szemléltetik az eredményességet befolyásoló faktorokat és azok komplex kapcsolódási rendszerét. Scheerens (2013) iskolai eredményességet vizsgáló szakirodalmi elemző kutatásában négy modellt alakított ki az eredményesség elméletek kapcsán: az optimális szervezeti működés modelljét, a dinamikus modellt, a versengő értékek modelljét és diszciplináris megközelítéseket.

Az *optimális szervezeti működés modellek* az eredményes iskola működési tényezőinek azonosításán alapulnak (Edmonds 1979; Sammons et al. 1995). Edmonds (1979) a következő öt jellemzőt sorolja fel: megfelelő (szakmai) vezetés, az alapkészségek fejlesztésének előtérbe helyezése, rendezett és biztonságos környezet, magas elvárások a diákok ismereteit illetően, a tanulói előrehaladás gyakori értékelése. Ezeket egészítik ki Sammons et al. (1995), az eredményes iskola 11 jellemzőjét azonosítva: professzionális vezetés, közös célok, tanulástámogató környezet, tanulási idő maximalizálása, minőségi tanítás, magas elvárásokon alapuló pedagógiai program, pozitív megerősítés, folyamatos értékelés, tanulói jogok és felelősségek, partneri kapcsolatok elsősorban szülőkkel, tanuló szervezet működtetése. Szakirodalmi összegző munkája alapján az eredményes iskola jellemzőit foglalta össze Morrison (2004), amely jellemzők listáját mellékletben jelenítjük meg (*1. Melléklet*). Morrison (2004) a fejlődő országok iskolaeredményességi kutatásaira vonatkozó szakirodalom alapján összesítette azokat a faktorokat, amelyek hozzájárulnak az iskolák eredményességéhez (*1. Melléklet*).

Creemers – Kyriakides (2008) kevésbé előíró, *dinamikus modellje* több szinten értelmezi az eredményességi faktorokat: (1) tanulói szint, (2) osztálytermi szint, (3) iskolai szint és (4) az oktatási rendszerszint (*2. ábra*). A modell jelentősége, hogy különböző eredményességi faktorokat is azonosít, amelyek öt dimenzió mentén mérhetők: (1) gyakoriság, (2) fókusz, (3) időtartam, (4) minőség és (5) differenciálás. A dinamikus, többszintű modell jelentősége, Schreens (2013) szerint az eredményesség fogalmának a kognitív értelmezésen túli kiterjesztése.

A szervezeti sajátosságok és a különböző vezetői szerepek képezik a Schreens (2013) által definiált versengő értékek modelljének alapját, melyet különböző szervezeti kultúrák elkülönítésének elmélete alapján azonosítottak. Céljuk egy olyan megközelítés létrehozása volt, amely segítségével egy komplex modell alapján lehet megítélni a szervezetek hatékonyságát.

A disszertációban a pedagógusi munka, a pedagógusi közösségek vizsgálatára helyezük a hangsúlyt, így alapvetően a pedagógusokat érintő iskolai, osztálytermi szintű hatásokon keresztül igyekszünk átfogó képet nyújtani a romániai ISCED 2 szinten oktató tanárokról. Az értelmezési keret, amelybe az elemzés beilleszthető szintén egyfajta eredményességi megközelítés. Tanári eredményességvizsgálatok elvégzése nem áll módunkban, azonban a komplex eredményességi modelleket fel tudjuk használni a tanári munka összefüggésrendszerének vizsgálatára.

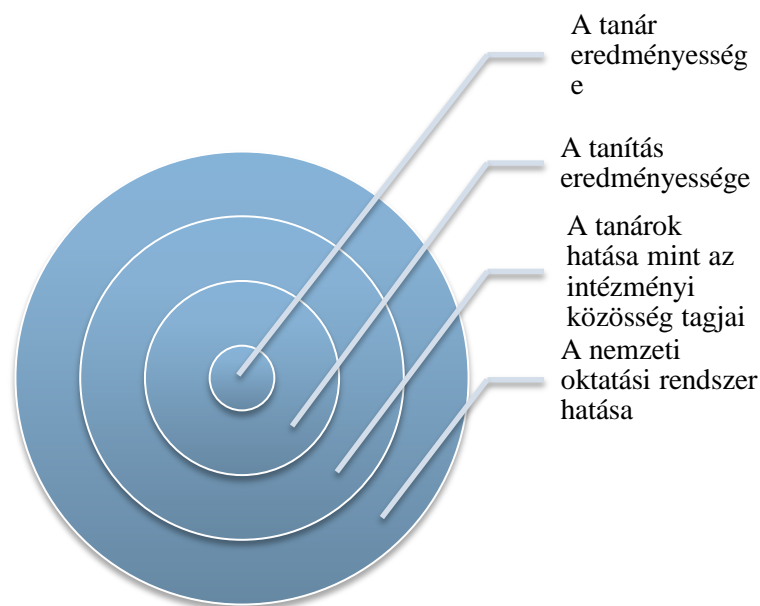


2. ábra. Az oktatási eredményesség dinamikus modellje. Creemers–Kyriakides 2008.

2.2.2 A pedagógusi munka a folyamatos szakmai fejlődés értelmezési keretében

A pedagógusok szakmai kompetenciái leginkább úgy formálódnak, hogy munkavégzés közben feldolgozzák tapasztalataikat, és létrehozzák tanítással, az iskolai munkavégzéssel kapcsolatos elképzeléseiket. Az iskolai kontextus (osztálytermi környezet, iskolai klíma, a tanári munkavégzés értékelése, az iskolavezetés hatása), az oktatás mezoszintjének jelentősége tehát egyre növekszik a kutatásokban, alapvetően meghatározza a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének lehetőségeit, és ezáltal hat a tanulói eredményekre is (Darling-Hammond 1995, 1996, 2005; Schereens 2010; Hattie 2012).

A pedagóguspályához kapcsolódó folyamatos szakmai fejlődés oktatáspolitikai értelmezése a folyamatosság és intézményhez kötöttség mellett annak rendszerszerűségét (Caena 2011, 2013) is hangsúlyozza. Az oktatás-eredményességi kutatásokkal is kapcsolatba hozható az a fogalmi keret, amely „hagymamodellként” mutatja be az oktatás mikro-, mezo- és makroszintjének megfelelően a hatékonyság kritériumait. Major (2013, 2015), Caena (2011, 2013) szerint, a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének az oktatási rendszer minden szintjén történő értelmezése tovább árnyalja a korábbi, csak a továbbképzési kötelezettség teljesítését hangsúlyozó megközelítést (3. ábra).



3. ábra. A szakmai fejlődés hagymamodellje (Forrás: Európai Bizottság, Caena 2011:3)

A többdimenziós modell rendszerében értelmezett folyamatos szakmai fejlődés lényege, hogy az egyéni fejlődésről a hangsúly áttevődik az oktatási rendszer minden szintjén értelmezett továbbképzési folyamatokra. A tradicionális, egyéni karrierúthoz szükséges, formális képzésekben való részvételen túl, az egyéni fejlődés a rendszerszintű elemekkel való kölcsönhatásában nyer értelmet. E szerint a folyamatos szakmai továbbképzés leginkább akkor hatékony, ha az érintettek–pedagógusok, intézmények, intézményvezetők, oktatásirányítók–kölcsönhatásban állnak egymással (Darling-Hammond 2000; Clarke – Hollingsworth 2002; OECD 2005, 2011, 2013; Caena 2011).

A szakmai továbbfejlődés célkitűzései, a többdimenziós rendszerben értelmezett modell alapján, egyszerre több szintet is érintenek. Az OECD iskolai eredményességet vizsgáló elemzése a pedagógusok szakmai továbbfejlődésének célkitűzéseit a következő négy csoportba sorolja (OECD 2005):

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

Ugyancsak az OECD (2011) szakértői csoportja, a pedagógushivatás minőségi fejlesztésének a lehetőségeit elemezve, a pedagógusok szakmai továbbfejlődésének céljait a következőképpen csoportosította:

1. Az adott tudományterület legújabb eredményeinek figyelembe vételével a szaktárgyi tudás frissítése;
2. Az új tanítási technikák, új feltételek, és új oktatáskutatási eredmények figyelembe vételével az egyén tudásának és megközelítésmódjainak frissítése;
3. Képesé tenni az egyént arra, hogy a tananyagban, tantervben, vagy a tanítási gyakorlat egyéb tényezőiben bekövetkezett változásokat alkalmazza;
4. Képesé tenni az iskolákat arra, hogy a tananyaggal, vagy a tanítási gyakorlat egyéb aspektusaival kapcsolatos új stratégiákat dolgozzanak ki és alkalmazzanak;
5. Információk és jó gyakorlatok cseréje pedagógusok között, illetve pedagógusok, és egyéb oktatási szakemberek között;

6. A gyengén teljesítő pedagógus támogatása abban, hogy eredményesebb tanárrá fejlődjön.

A rendszerelméleti megközelítés a mikroszinttől halad kifelé a makroszintű szempontok felé. A modell középpontját a pedagógusi egyéni jellemzők alkotják (nézetek, motiváció, kompetenciák, attitűdök), az utána következő szint az osztálytermi tanítás hatékonyságának területéhez kapcsolódik, majd az iskolai környezet, a szervezeten belüli tanári együttműködés szintje következik és végül a külső rétegben jelennek meg a nemzeti oktatáspolitikai sajátosságai és strukturális jellemzői. Caena (2011) modellje elsősorban a szakpolitika által befolyásolható tényezők egy rendszerét dolgozza ki, hangsúlyozva az intézményi programok meghatározó szerepét a tanári minőség és tanulói eredményesség szempontjából, illetve felhívja a figyelmet az adott ország kultúrájára, mely sajátos elemeket ad hozzá a folyamatok értelmezéséhez (Caena 2011). Bár a folyamatos szakmai tanulást az egyéni tényezők alapvetően befolyásolják (Day et al. 2007) (hogyan értékelik a pedagógusok saját szakmai gyakorlatukat, tapasztalataikat, a szakmai támogatás rendszerét, énhatékonyságukat, vagyis hogy mennyire van meggyőződve arról, hogy a saját maga által kitűzött célokat képes megvalósítani), az egyéni fejlődés intenzitását a szűkebb és tágabb tanulási környezetek is meghatározzák (Sági 2011; Zoller 2015a, 2015b).

Mind az egyéni, intézményi és rendszerszinthez kapcsolódóan különböző elméleti megközelítésmódok vannak jelen a tudományos közéletben, melyek a kutatási paradigmának megfelelően szerveződnek. A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődését alapvetően két kutatási paradigma szempontjából közelítik meg a kutatók: az egyéni életút, karrier szempontjából és az iskolára mint szervezetre jellemző feltételek felől (Little 1992; Bordás 2017). Az első szempont fő kérdéscsoportjai arra vonatkoznak, hogy hogyan tanulnak meg a tanárok tanítani, a folyamatos szakmai fejlődésük milyen szakaszokon keresztül haladva valósul meg, a pedagógus-életpálya modellek hogyan illeszkednek a folyamatos szakmai fejlődési folyamatokba (a kimeneti standardok szerepe), mi motiválja a szakmai fejlődést, milyen tartalmak alkotják a pedagógiai tudást, ezek hogyan szerveződnek (tartalomra vonatkozó standardok), milyen továbbfejlődési igényeik vannak, ezek hogyan igazodnak a munkájukat értékelő visszajelzésekhez (Zoller 2013a, 2014a, 2014b, 2014c, 2014d). A második szempontot képviselők szerint egyre nagyobb a pedagógusok irányában az az elvárás, hogy képesek legyenek szervezetben működni, együtt tudjanak dolgozni kollégáikkal iskolán belüli és iskolán átívelő hálózatokban (Zoller 2016a). Az iskola, mint szervezeti-működési

egység keretein belül történő tanulás, szakmai fejlesztés lehetőségei és eredményessége az utóbbi évtizedek szervezetelméleti kutatásai során léptek be a köztudatba (Geijsel et al. 1999, 2001, 2003; Vilmányi 2004), az iskolát mint tanuló szervezetet értelmezve. A kutatások azt vizsgálják, hogy a pedagógusok folyamatos fejlődésének milyen szervezeti keretei vannak/lehetnek, ezek hogyan befolyásolják a fejlődést, illetve az oktatáspolitikai és az oktatási rendszer adta lehetőségek ezt a típusú fejlődési folyamatot hogyan facilitálják.

A folyamatos szakmai fejlődés – fentebb bemutatott –mikro-, mezo- és makroszintű értelmezése (3. ábra) az egyéni tanári eredményességet az iskolai, helyi közösség, s végül a közoktatási rendszer kontextusához, elvárásaihoz köti. A szakirodalomban megjelenő elméleti megközelítések több más lehetőséget is kínálnak az eredményességi indikátorok vizsgálatára. Az alábbiakban ezeket vesszük számba, illetve mutatjuk be azokat az értelmezési kereteket, amelyekbe az elemzésünk beilleszthető.

2.3 A pedagógusok személyes adottságai mint megközelítés

A pedagógusmunka természetének megközelítései sokfélék. Az oktatás makro-, mezo- és mikroszintje alapján tematizáltuk a pedagógusi munkavégzés és folyamatos szakmai fejlődés eredményességi mutatóit. A pedagóguskutatások egy másik vonulata, a rendszerszintű megközelítések mellett, azt vizsgálja, hogy milyen személyes adottságokkal rendelkeznek a pedagógusok, hiszen ők *a személyiségükkel (is) dolgoznak*. Ebben az alfejezetben azokat a megközelítéseket vettük figyelembe, amelyek a munka eredményességét a pedagógusok személyes adottságaival hozzák összefüggésbe.

A pedagógusok munkájának minősége több tényező függvénye, amelyek egy részét az oktatáspolitikai képes közvetlenül befolyásolni (Sági – Ercsei 2012), míg másokat nehezen, többnyire csak indirekt módon. Főleg az oktatáspolitikai dokumentumok szintjén fogalmazódnak meg azok a beavatkozási lehetőségek, amelyek a tanárok munkájának a jobbítását célozzák, mintegy válaszként azokra a megállapításokra, miszerint a diákok iskolai teljesítményét az oktatáspolitikai által is befolyásolható tényezők közül elsősorban a tanári munka minősége határozza meg (Sanders – Rivers 1996; Darling-Hammond 1999; Hanushek – Kain – Rivkin 2005; Sági 2011). A reakciók ezen a téren oktatáspolitikai jellegűek, hiszen olyan tényezőkről

van szó, amelyeket a szakpolitikák képesek közvetlenül befolyásolni. Sági – Ercsei (2012) oktatáspolitikai dokumentumok, nemzetközi összehasonlító vizsgálatok elemzése alapján (Teachers Matter 2005; Mourshed – Chijoke – Barber 2010; OECD-TALIS 2009) hét fő tényező vizsgálatát ítéli meg célravezetőnek a tanári munka minőségének növelése tekintetében⁷: a tanári kompetenciákat, pedagógusképzést, pályára állást, pályán maradást, értékelés és minőségbiztosítást, továbbképzést és szakmai továbbfejlődést, iskolavezetés és iskolai tanári közösségek szerepét.

Széll (2013) a pedagógusi munka minőségét meghatározó tényezők rendszerét az empirikusan megfigyelhető, mérhető (tanárképzés, szaktárgyi tudás, képesítés szintje, tudományosan tesztelt tanári képességek, tanítási tapasztalat, szakmai továbbképzés), illetve az empirikusan nem vagy nehezen megfigyelhető és mérhető jellemzőkre osztja (verbális készségek, kommunikációs készségek, csapatmunkára való képesség, osztálytermi gyakorlatokban való jártasság, a tanulókkal folytatott közös munka, együttműködési motiváció, rugalmasság, kreativitás, feladatorientáltság, tanítási célok távlatossága). Rivkin – Hanushek – Kain (2005) alapján hangsúlyozza azt, hogy a tanári munka minőségének csak mérhető jellemzőin keresztül történő értelmezése bizonytalan eredményekhez vezethet (Rivkin – Hanushek – Kain 2005). Hasonló következtetéseket fogalmaz meg Halász (2015) a szakpolitikai intézkedések dömpingjére vonatkozóan. Ezek olyan hatalmas költségigényeket feltételező beavatkozások, amelyek sokszor a vártnál szerényebb eredményeket mutattak fel. A pedagógusmunka természetének – személyes adottságokat előtérbe állító – alaposabb vizsgálatára hívja fel a figyelmet.

A személyes adottságok a nehezen és általában indirekt módon befolyásolható tényezők közé tartoznak, ilyenek a pedagógusok szakmai elkötelezettsége, munkájukkal való elégedettségük, eredményességük és hatékonyságuk percepciója, tanításról-tanulásról alkotott nézeteik (Stoll – Fink 1996; Vámos 2003, 2008; Stoll et al. 2006; Szivák 2014; Halász 2015). Fontos tényezők, ugyanis az, ahogy a pedagógusok gondolkodnak munkájukról, a tanításról, befolyásolja ennek sikerességét, további elkötelezettségüket (Falus 2006). Falus szerint (2001:23) „a tanárok rendelkeznek egy többé vagy kevésbé koherens nézetrendszerrel, amely segíti őket a bonyolult jelenségek strukturálásában, megértésében és befolyásolja gyakorlati tevékenységüket.” Hercz (2005) megkülönbözteti a *szakmai énképet* a *szakember-kép* fogalomtól. Az előbbi alatt

⁷ Lásd még: Council of European Union (2004): Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. <http://www.pfmb.uni-mb.si/bologna/principles.pdf>. [2018. 09. 29.]

azokat a jellemzőket érti, amelyek a pedagógusokat, mint egyéneket jellemzik: saját célrendszer, helyzetükről, eredményességükről, elégedettségükről alkotott kép. A szakember képet úgy definiálja, mint azokat a jellemzőket, amelyek a pedagógust, mint szakembert minősítik: szakmai kérdésekben való állásfoglalása, gondolkodása, nézetei, pedagógiai tudása.

A tanárok munkájukkal kapcsolatos elkötelezettségét, elégedettségét sokféle tényező határozza meg. Day (2011) a következő szempontok szerint rendszerezi ezeket: 1. tágabb kulturális és szakpolitikai kontextus (a bérezés, a presztízs vagy az alkotó munkavégzés lehetősége), 2. a munkahely minőségének kategóriája (az adott munkahely légköre, a vezetés támogató jellege vagy közösséghez tartozás és az együttes munkavégzés öröme) és 3. a személyes adottságok és élethelyzet kontextusa (a családi háttér, a gyerekek iránt érzett pozitív érzelmek vagy a konfliktuskezelő képesség). A legkedvezőbb forgatókönyv, ha mindhárom tényező növeli az elégedettséget és elköteleződést, kedvezőtlen, ha mindhárom csökkenti. A tényezők együttes hatásának eredménye, hogy pozitív vagy negatív lesz a szakmai identitása a pedagógusnak, mely alapvetően meghatározza munkavégzése minőségét (Halász 2015).

A pedagógusok személyes adottságait tárgyaló szakirodalom része az elképzelések és nézetek szerepének a tárgyalása a pedagógusi munkában, valamint az eredményességben. Gazdag nemzetközi (Pajares 1992; Richardson 1996; Calderhead 1996) és magyarországi szakirodalom (Falus, 2001; Szivák, 2003; Dudás, 2006; Bárdossy – Dudás, 2011, Kálmán 2013) foglalkozik ezekkel a kérdésekkel, amelyek egy részét a fogalmak tisztázása teszi ki: elképzelések (*beliefs*), nézetek (*beliefs*), tudás (*knowledge*), attitűdök (*attitudes*). A disszertáció keretei között eltekintek a fogalmak részletes elemzésétől, a Pajares (1992) által használt kiterjesztett álláspontot érvényesítem, mely alapján a nézetek tapasztalatokból származó személyes konstrukciók: attitűdök, értékek, ítéletek, vélemények, ideológiák, prekonceptiók, feltevések, személyes elméletek. Pajares (1992) megkülönbözteti a nézeteket a tudástól, azonban későbbi magyar vonatkozású kutatások ezek együttjárását hangsúlyozzák. Vámos (2016) kutatásaiban az elképzeléseket, a nézeteket a tudás egy specifikus fajtájának tekinti, amelyek erősebben kapcsolódnak az emberi célok, törekvések kijelöléséhez, sokkal inkább affektív tartalmakhoz kötődnek és erősen értéktelítettek. Richardson (1996) vette számba azokat a kutatásokat, amelyek a nézetek és attitűdök hasonlóságait és különbözőségeit vizsgálta. Azt állapította meg, hogy a nézetek

szorosan összefonódnak az attitűdökkel, a legfontosabb különbség az lehet, hogy a nézetek természete inkább kognitív, az attitűdöké többnyire affektív.

A tanári nézetek kutatására vonatkozóan azt állapította meg Richardson (1996), hogy a nézetek forrása a személyes és az iskolai tapasztalat, s a nézetek a cselekvéssel kölcsönhatásban értelmezhetők. „*A nézetek meghatározzák a cselekedeteket, de a cselekedetekben szerzett tapasztalatok és reflexiók visszahatnak a nézetekre, ezáltal okozva változást és/vagy gyarapodást*” (Richardson 1996:104).

A pedagógusokkal, a pedagógusok munkájával kapcsolatos, folyamatos szakmai továbbfejlődésük vizsgálatára is vonatkozó kutatásunk empirikus adatait a TALIS (2013) nemzetközi összehasonlító vizsgálat szolgáltatja, amely a tanárok saját eredményességükről alkotott percepcióiról ad átfogó képet. Ebben a kontextusban is fontos kiemelni a pedagógusi percepció, a nézetek értelmezési kereteit és az elméleti megfontolásokat.

2.4 A tudás megosztásának kultúrája

Az osztálytermi gyakorlat, az iskola jellemzőinek viszonyrendszere határozza meg a pedagógusok tanítási folyamatait. Bár az osztályteremben minden pedagógus egyedül dolgozik, az oktatáseredményességi kutatások alapján ez a munka akkor a leghatékonyabb, ha az iskolára jellemző hatások mindenikével számolnak. A tanulmányi eredmények szempontjából számba véve nem mindegy, hogy milyen az iskolában uralkodó légkör, milyen az iskolában uralkodó pedagógiai és módszertani kultúra, milyenek a tanárok és az iskola elvárásai.

Az intézményen belüli tudásmegosztó tevékenységek ösztönzése (Geijsel et al. 1999, 2001 2003; McLaughlin – Talbert 2006; Talbert 2010; Creemers – Kyriakides 2012; Doppenberg 2012), a munkavégzés közvetlen környezetének, a munkahely szerepének hangsúlyozása egyre inkább teret kap az iskolaeredményességi vizsgálatokban. A mezoszínthez tartozó, az intézmények működésére vonatkozó, szűkebb és tágabb tanulási környezetet befolyásoló több elméleti megközelítésmód van jelen a tudományos kutatásokban. A *szervezeti tanulás (organizational learning)* koncepció képviselői az intézményi-szervezeti hatásokat, mint támogató tanulási környezetet vizsgálják és kapcsolják össze a tanári munkavégzéssel. A *szakmai tanuló közösségek (professional learning community)* koncepció kutatói az intézményen belüli vagy intézményeken átívelő tematikus csoportok munkavégzésben való szerepét

vizsgálják. Az *iskolai klíma- és kultúrakutatások* az intézmények nem kognitív szempontjaira helyeznek hangsúlyt (Fehérvári 2016a). Day et al. (2007) alapján az egyes intézmények pedagógiai kultúrája, klímája sokkal inkább meghatározza a pedagógusok eredményességét, mint személyes háttérváltozók: életkor, nem, tanítással eltöltött évek száma. Az alábbiakban ezeket az egymással részben versenyző, részben egymást kiegészítő elméleti megközelítésmódokat vizsgáljuk részletesebben.

2.4.1 Szervezeti tanulás

Az iskolákat szervezeti szempontból vizsgáló kutatók több dimenzió mentén értelmezik a szervezeti hatásokat. Ezen belül kiemelt jelentőséget tulajdonítanak a vertikális és horizontális kapcsolatoknak, melyek egyrészt a bürokratikus rendszerek sajátosságait értelmezik iskolákra, hiszen ezeknek a működése is szervezeti hierarchiakon nyugszik: az iskolavezetés, az intézmény vezetője felel a közoktatási egység működésének minden részéért (Szabó et al. 2011), így a vezetés feladata az intézményi és egyéni szakmai továbbfejlődési folyamatok irányának a meghatározása és támogatás nyújtása az egyéni és közösségi célok megvalósításához (Geijsel et al. 1999, 2003). Másrészt az adott szervezeti keretrendszeren belül az együttműködés, a közös döntéshozatal és felelősségvállalás befolyásolja jelentősen a folyamatos szakmai fejlődés folyamatát (Geijsel et al. 1999, 2003). A szervezeti tanulásnak egy következő dimenziója a szervezeti szocializáció formáinak a körvonalazására irányul. A vezetéselmélethez átvett szervezeti szocializáció témakör (Kopp 2016) elméleti megközelítései és kutatási irányai egy olyan tanulási folyamatként értelmezik, melynek során a kívülállókat beveszik a szervezetbe, azaz a belépők megtanulják a szervezet kultúráját. Az internalizációs folyamatokra irányuló magyar vonatkozású kutatások (Kopp 2016) pedagógusok konkrét megoldásait vizsgálták olyan helyzetekben, amikor újonnan érkező kolléga szervezetbe való beillesztésének megkönnyítését várják el tőlük (pl. legyen szabálykövető, legyen együttműködő stb.). Ezáltal tártak fel szervezeti szocializációs formákat, melyeket azonos mintázatokba sorolva a szervezeti kultúra sajátosságait rajzolták ki. A szervezeti kultúra a szervezeti tanulásnak egy újabb vizsgálati dimenziója tehát, amelyet Schein (1986) olyan alapvető feltevések mintázataként értelmez, amely különböző problémák megoldása során a szervezetben beváltak, így ezeket a szervezet tagjai elfogadták és hasonló problémák esetén hagyatkoznak rá, mint közös tudásra. A pedagógusok szakmai fejlődése szempontjából

számolni kell a szervezeti tanulás kiemelt dimenzióival, melyek az egyéni szinten értelmezett jellemzők mellett (nézetek, attitűdök, alapképzés, továbbképzés) meghatározzák fejlődését és szakmai identitását (Beijaard – Meijer – Verloop 2004; Cohen 2010).

2.4.2 Tanuló szakmai közösségek

A tanuló közösségek vizsgálatának már hagyományai vannak doktori iskolánkban is (Kozma 2010, 2011, 2012, 2014; Benke 2014). A tanuló közösségek átfogó, általános fogalom, amelynek nagyon széles az értelmezési horizontja és magába foglal minden szűkebb vagy tágabb tanuló közösséget, a tanuló városokat vagy a tanuló régiókat is. Számos esetben, úgy ahogy ezt mi is használjuk, oktatási intézmények tanuló közösségeit értik alatta (Benke 2014).

Figyelembe véve a tanuló szakmai közösségek szakirodalomban előforduló definícióit, körvonalazni lehet a legfontosabb jellemzőket és funkciókat, amelyek az iskolafejlesztést, így a pedagógusok tanulását más nézőpontból is képes megvilágítani. Ha egy pedagóguscsoport tagjai gondolkodó, együttműködő, bevonó, tanulást középpontba helyező, fejlődést elősegítő légkörben rendszeresen megbeszéli egymással, és kritikai vizsgálatnak vetik alá saját munkamódszereiket, akkor ők egy tanuló szakmai közösségként dolgoznak (Mitchell – Sackney 2000; Toole – Louis 2002). King – Newmann (2001) a közösség működésének alapjaként azt hangsúlyozza, hogy a csoport egy komoly közös vállalkozást hajt végre, illetve fontos szempont, hogy ezt a közösséget egy iskola tanárai alkotják, és egy sikeres szakmai tanuló közösségként működő iskola elsődleges célja az, hogy a diákok tanulási eredményeiben pozitív változást idézzon elő, miközben a tanárok szakmai fejlődéséhez is egy tanulást ösztönző környezetet képes biztosítani (Louis et al.1995; Bolam et al. 2005; Doppenberg 2012).

A legtöbb tanári együttműködésre és tanulásra irányuló vizsgálat az együttműködő tanulási környezet két dimenzióját hangsúlyozza, amelyek összefüggésben vannak a tanári szakmai fejlődéssel. Az első az, hogy mire irányul az együttműködés, illetve mi a célja az együttműködésnek. A tanári szakmai fejlődés szempontjából a leginkább meghatározó, ha az együttműködés fókusza a tanárok mindennapi munkájából merül fel, és kapcsolatban van a tanítási gyakorlattal és/vagy a gyerekek tanulásával (Bolam et al. 2005). A második dimenzió arra a helyzetre

vonatkozik, amelyben az együttműködés létrejön, így a környezet jellemezhető annak nagyságával és természetével, ugyanakkor formális vagy informális jellegével, iskolán belüli vagy iskolák közötti kapcsolatok irányultságával. Iskolán belüli kapcsolatok lehetnek a közös munkacsoportok, míg iskolán túlmutató együttműködési forma például a tanuló közösségek hálózata. A formális közösségek általában jobb tanulási eredményeket képesek felmutatni, mint az informálisan vagy véletlenszerűen szerveződő közösségek (Bakkenes et al. 2010).

Az iskolák nagy mértékben eltérnek az együttműködő környezet fentebb említett két dimenziójának tekintetében, ilyenformán a tanuló szakmai közösségek szerveződése is iskolánként másképp alakulhat (Stoll – Louis 2007; Westheimer 2008).

Ahogy arra a fogalom megnevezése is utal, az együttes tanulás más, mint a szakmai fejlesztés hagyományos formái, ahol az egyéni tudás és készségek iskolán belüli és kívüli gyarapításának lehetőségei állnak a középpontban. A „*tanuló szakmai közösség*” kifejezés azt sugallja leginkább, hogy nemcsak az egyes pedagógus tanulására kell hangsúlyt fektetni, hanem egy összetartó, együttműködő csoport keretei között folyó szakmai fejlődésre is, melynek lényege a közös tudás megteremtése által a pedagógusok szakmai fejlődése, illetve ennek eredménye a tanulói teljesítmények jelentős javulása (Stoll – Louis 2007).

Nincs teljes konszenzus annak meghatározásában, hogy ki tartózik a szakmai közösségekhez, amelyet általában pedagógusok vezetők által támogatott csoportjaként határoznak meg. Ettől eltérően Stoll – Louis (2007) úgy véli, hogy ideje lenne tágabban meghatározni a fogalmat, és szélesebb tagságot tömörítő, eltérő tudásalapokat ötvöző szerveződésnek tekinteni a tanuló szakmai közösségeket. Azért érdemes kiemelt figyelmet fordítani a szakmai közösségek tágabb definiálására, mert a pedagógusok és vezetők mellett szerintük más tényezők is szerepet játszanak abban, hogy a változatos körülmények között tanuló *valamennyi* diák igényeit kielégítthesse az iskola, és a komplex, gyorsan változó világban szükséges változások végbemehessenek. Az valóban igaz, hogy az iskola a tanulás egy jelentős részéből kiszorul. Ha ez így van, érdemes tágabban értelmezni azt, ami integrálni tudja a tanulást tágabban értelmező rendszert.

Az iskolai eredményességre vonatkozó kutatások szerint is az iskola komoly hatással lehet a tanulókra és sikereikre (Reynolds 2000), de ezt nem szabad úgy értelmezni, hogy a teljes felelősséget a pedagógusok vállára lehetne helyezni. Másoknak is szerepet kell vállalnia. Az érveléssel összhangban kibővítik a szakmai közösségekhez tartozók körét, melyek az alábbi táblázatban láthatók (*1. táblázat*). Ezek a tágan

értelmezett tanuló szakmai közösségek már nem egy adott helyhez kötődnek, átléphetik az iskolán belüli csoportok közötti határvonalakat, valamint az iskolát a helyi közösségtől és más iskoláktól elválasztó fizikai határokat is. Azonban mint minden ilyen határ lebontása esetén, a tanuló szakmai közösség kibővített összetételével kapcsolatos elképzeléseik a létező szervezeti kultúra megkérdőjelezését is maguk után vonják.

1. táblázat. *Az új felfogás szerinti tanuló szakmai közösségek tagjai és tudásalapja*

| A tanuló szakmai közösség összetételének bővítése | A tanuló szakmai közösség rendelkezésére álló tudásalap |
|--|--|
| Pedagógusok tanuló szakmai közössége (eredeti meghatározás) | Pedagógiai és egyéb kapcsolódó tudás |
| Iskolán belüli bővítés a támogató személyzet, az irányítótestületi vagy iskolatanács-tagok és a diákok bevonásával | Egyéb szakmai tudás, pl. sajátos tanulási igények ismerete, diákok tudása, külső tudás, pl. pénzügyi ismeretek |
| Iskolák közötti bővítés iskolahálózatok bevonásával, tankerületen vagy helyhatóságon belül, pl. tanuló szakmai közösségként működő hálózat vagy tankerület, esetenként a tankerület munkatársainak bevonásával | Nagyobb hozzáférés ugyanahhoz a tudáshoz |
| Iskolán kívüli bővítés a szülők bevonásával | Helyi tudás és az egyes gyerekek közelebbi ismerete |
| Iskolán kívüli bővítés a tágabb közösség és más szolgáltatók bevonásával | Más szakmai tudás, pl. egészségügyi, szociális ellátással kapcsolatos, üzleti, stb. |
| Országhatáron túli bővítés más kulturális közegben tevékenykedő résztvevők bevonásával | Interkulturális tudás |

Forrás: Stoll–Louis 2007: 5. Saját szerkesztés.

Ezt a tágabb értelmezést támasztja alá az a definíció is, mely szerint a tanuló szakmai közösség

„egymást támogató, együtt dolgozó emberek bevonó szellemű, a tanulásra vonatkozó közös elképzelés által vezérelt csoportja, akik közvetlen közösségükön belül és kívül lehetőségeket keresnek saját gyakorlatuk vizsgálatára, és közösen új, jobb módszereket sajátítanak el, melyekkel diákjaik tanulását eredményesebbé tehetik”. (Stoll et al. 2006: 5.).

Az iskolán belüli tanuló szakmai közösségek kapcsolati erőforrásainak egy következő, a modell szerint is tágabban értelmezett szintje, az iskolahálózatok létrejötte. Mivel a tanulás egy nyitott rendszerben zajlik, a szakmai kapcsolatok kiterjedhetnek más iskolákra és más típusú intézményekre is. Ezek a kapcsolatok hálózatokba szerveződnek, amelyek működését jelentősen megkönnyítik az infokommunikációs technológiák, különösen pedig az internet (Koltói 2009).

Az angol közoktatási vezetőképző iskola⁸ (NCSL) indított el olyan kutatás-fejlesztési programot, amelynek célja, hogy adatokat, információkat, gyakorlati megvalósítási lehetőségeket gyűjtsön a hálózatok kialakulásáról, méretükről, működésükről, vezetésükről, fejlődési szakaszaikról, minden olyan jellemzőről, amely az oktatási rendszereket segítheti e tanulási gyakorlat adaptációja során. Ugyanakkor fontos szempont volt annak a szemléltetése is, hogy a hálózatok hogyan és milyen körülmények között járulhatnak hozzá a tanulói eredmények javításához, valamint milyen vezetési módszerek segíthetik leginkább az iskolák egymástól való tanulását. A tapasztalatok elemzése azt bizonyította, hogy a hálózatok jelentősen hozzájárulnak a pedagógusok szakmai fejlődéséhez és a gyerekek tanulási eredményességének a javulásához (Szabó et al. 2011; Seashore et al. 1995).

Stoll–Seashore (2007:46) definíciója alapján

„hálózati tanulásról akkor beszélünk, ha a hálózatot alkotó különböző iskolák szakembereinek csoportja célirányos, tartós, a nyilvános tudásból táplálkozó, fejlesztő tevékenységben vesznek részt, melynek során saját módszertani tudásukat felhasználva együttesen létrehoznak egy közös tudásalapot.”

Az eredményes tanuló szakmai közösség legfőbb jellemzője tehát, hogy a diákok tanulásának eredményessége érdekében az iskolai közösség minden szakemberének tanulását támogatja

2.4.2.1 A tanuló szakmai közösségeken belüli együttműködő folyamatok és tevékenységek

A kollégák közötti együttműködési folyamatok tanulást eredményezhetnek, azonban

⁸ National College for School Leadership. Magyarul: Az angol közoktatási vezetőképző iskola

jobban meg kell értenünk, hogy az iskolán belül milyen együttműködési folyamatok vezetnek az intézmények és az általuk kiszolgált érdekeltek számára kívánatos eredmények eléréséhez (Stoll – Louis, 2007).

Little (1990) az együttműködés négy típusát határozza meg a tanári tanulás vonatkozásában, melyek két alapelv köré csoportosíthatók. Az egyik alapelv a kölcsönös függőség szintje a tanári interakciók során, a másik a kollektív autonómia iránti igény. Little (1990) feltevése, hogy egy magas szintű kölcsönös függőség és egy nagyfokú kollektív autonómia a kölcsönös tanulás mértékét támogatja. Az alapelveket figyelembe véve az együttműködés következő négy típusát körvonalazza: tanuló társalgás (*történetmesélés, feltárás*), amely az informális beszélgetések során szerzett információkat jelöli. A *támogatás* típusú együttműködést jellemzi az a fajta segítségnyújtás, amikor a tanárok egymást megkérdezik, egymás véleményét kikérik bizonyos helyzeteket illetően. A *megosztás* típusú együttműködés eszközök, módszerek, ötletek és vélemények cseréjére vonatkozik, míg az *együttes munka* típusú tevékenységek a legmagasabb szintű kölcsönös függőséget és kollektív autonómiát feltételezik, és azokban a csoportokban lelhető fel, ahol megosztott felelősséget éreznek a tanárok, a tanítás-tanulásra vonatkozó közös döntéseket hoznak meg (Little, 1990).

Doppenberg (2012) több kutató együttműködési formákra és ezekhez kapcsolódó tanulási tevékenységekre vonatkozó álláspontját tárta fel, majd foglalta össze, melyek a Little (1999) modelljének együttműködési formáit a tanárok tanulási folyamataira értelmezte. Kwakman (2003) az együttműködési formákhoz a következő tanulási tevékenységeket rendeli: a tanuló társalgás formái a tapasztalatok megosztását, ötletek gyűjtését jelenti. A támogatás az igény szerinti segítségkérésre, illetve a segítségkérésre vonatkozik. Ide tartozik még a saját problémákról való beszélgetés a kollégákkal. A megosztás az eszközök, módszerek, ötletek megosztására vonatkozik, az együttműködés ismérve a csapatban dolgozás, az együtt tanítás, illetve más kooperációs formák érvényesítése.

2.4.2.2 A tanuló szakmai közösségek további jellemzői

A tanuló szakmai közösségek létrejöttének és működésének alapfeltételeit Talbert (2010) olyan jellemzőkkel írta le, amelyek a gyakorlatban létező nagymértékű diverzitás és intézmények közötti változatosság kontextusában is érvényesek. Ennek megfelelően négy feltételt említ:

- az együttműködés normáinak betartása,
- a tanulókra és a tanulói eredményességre való odafigyelés,
- az egyéni és csoportos tanulás feltételrendszerének a megléte,
- kölcsönös felelősségre vonhatóság a tanulók fejlődését és sikereit illetően.

Az együttműködést több tényező is akadályozhatja, melyek közül a tanári autonómia az egyik leginkább nyitott kérdés. Amikor az oktatást egy individuális gyakorlatnak gondolják, nagyon nehéz a tanárokat arra készíteni, hogy együttműködjenek, illetve, hogy egymás tanóráit látogassák, megbeszéljék és értékeljék (Talbert 2010). Márpedig a vizsgált pedagógiai kultúrára vonatkoztatva, a tanítási gyakorlatnak leginkább az individuális karaktere érvényesül. Bár az individuális tapasztalatok összegzése, megosztása jelen van, ez önmagában nem felel meg a tanuló szakmai közösségek alapelveinek, a tanuló társalgás, az informális beszélgetések szintjét nem haladja meg. A másik alapvető nehézség az állandóság biztosítása, hiszen változékony környezetben nagyon nehéz tanulni (Talbert 2010). A tanárok alacsony státusú diákkompozíciójú iskolákból (Bacskai 2015) való áramlása jellemző tendencia, a pedagógusok fluktuációja sok országban súlyosbítja a problémát. A tanuló szakmai közösségeken belüli együttműködést tovább nehezíti a folyamatos, elmélyült reflektáláshoz szükséges idő elkülönítése. Azokban a helyzetekben is, amikor az idő rendelkezésre áll, kérdés, hogy a tanárok ezt hogyan használják fel, ugyanis különböző elvárásrendszerek erőviszonyai nyomást gyakorolhatnak rájuk (Talbert 2010).

A szakmai közösségek célja elsősorban a tanulók eredményességének a növelése. Amikor a tanuló szakmai közösségek tekintélyes szakirodalmát vesszük figyelembe, többnyire átfogó képet kapunk jellemzőikről, fejlődési folyamataikról. Számomra igazából az a kérdés, hogy hogyan hatnak a tanulmányi eredményekre, ugyanis befolyásoló erejük több rendszerszintű változás feltételéhez kötöttek. Talbert (2010) a curriculum implementáció példáját említi, amely egy versengő modellje a tanuló szakmai közösségek által előidézhető innovációnak és a tanulói eredményekben megmutatkozó fejlődésnek.

A tanuló szakmai közösségek létrejöttét továbbá egy olyan feltételhez köti Talbert (2010), amely egy olyan minimum tanárlétszám meglétét tartja szükségesnek, akik jól felkészültek és tapasztaltak. Bár a közösségen belüli arányok tekintetében nem ad támpontot, fontosnak tartja, hogy minden tanuló szakmai közösség ezt figyelembe vegye, ugyanis működésük szempontjából döntő jelentőségük van a jól teljesítő, erős

hálózatokat működtető tanároknak, akik a pályára állás segítésének folyamatában is szerepet tudnak vállalni.

A kollektív felelősségvállalás és együttműködés normái lassan fejlődnek ki, ezt egy centralizált értékelési rendszer, az individuálisan értelmezett minőségi tanári munka csak akadályozza, illetve nehezíti a kollektív felelősség kialakulását és előrehaladását (Talbert 2010). Ugyanakkor az érdem szerinti fizetési modellek is az együttműködés korlátai lehetnek, hacsak nincsenek olyan standardokhoz kötve, mint a hatékony mentorálási tevékenységek vagy kollégákkal való együttműködés tanulói eredmények növekedésében megmutatkozó hatékonysága (Talbert 2010).

2.4.3 Iskolai klíma, iskolai kultúra

Az iskolai kultúra- és klímakutatásoknak a disszertáció szempontjából előremutató eredménye, hogy számos kutatás igazolta a szervezet kultúrájának hatását a pedagógusok tanulására, így a tanulók tanulmányi eredményére (Teddlie – Reynolds 2000; Brauckmann – Pashardis 2011; Schoen – Teddlie 2008), az iskolai eredményesség egyik legmeghatározóbb változójaként nevezve meg. Ugyanakkor a jó iskolai légkör tanulmányi eredményekre, viselkedésre, érzelmi és mentális egészségre gyakorolt pozitív hatását is kiemelik a kutatások (Fényes–Pusztai 2004; Pusztai 2009, 2005; Cohen et al. 2009; Bacskai 2015).

Több szakmai vita keresztüzét képezték már az iskolai kultúra és iskolai klíma, illetve a kettő viszonyát taglaló elméleti megközelítések. Az iskolai kultúra pedagógiai (Bruner 1973), szociológiai és szervezetelméleti (Hoys – Miskel 1991) megközelítései egy széles értelmezési horizontot tárnak fel. Halász (1980), Kozma (1985) empirikus és elméleti munkáinak köszönhetően magyar vonatkozásban is viszonylag korai időpontban jelentek meg az iskolát mint szervezetet elemző kutatások. Úgy a nemzetközi mint a magyarországi szakirodalomban, az iskolát mint szervezetet vizsgáló fogalmi apparátus nem egységes. A disszertációban az iskola mint szervezet elsősorban a vezetői/igazgatói válaszokon keresztül kerül értelmezésre, ezért a szervezet hatékonyságának irodalmát is a vezetés minőségén keresztül térképeztük fel. Kvalitatív kutatások egyértelműen a kvantitatív kutatások kevésbé határozottan fogalmazzák az iskolai vezetés tanulói teljesítményekre, iskolai eredményességre gyakorolt hatásáról (Scheerens–Bosker, 1997). Czető–Lénárt (2018) a metaanalízisük eredményei alapján azt a következtetést fogalmazzák meg, hogy ezek egyértelműen nem igazolják a vezető

közvetlen hatását az iskolai eredményességre, bár szerintük nem az a kérdés, hogy van-e összefüggés a vezető és az iskola eredményessége között, hanem az, hogy hogyan ragadható meg ez az összefüggés.

Az iskolai kultúra fogalma mellett az iskolai klíma fogalma is jelen van, amelyeket sokszor ugyanabban az értelemben használnak a szerzők, a szakmai konszenzus hiányzik e tekintetben (Buda – Péter-Szarka 2015). Több szerző is azzal az igénnyel lép fel, hogy tisztázza a fogalmi eltéréseket. Van Houtte – Van Maelle (2011) az iskolai klíma fogalmát értelmezi tágabban, amely magába foglalja az iskolai kultúrát. A klíma az iskola általános sajátosságait, fizikai környezetet, infrastruktúrát, kohéziót foglalja magába, míg az iskolai kultúra a közös hiedelmeket, értékeket. Schoen–Teddlie (2008) a jelenséget fordítva értelmezik: a kultúra a hollisztikus, a klímát is magába foglaló fogalom. Az iskolai kultúra leírására négy dimenziót különböztettek meg: (1) szakmai orientáció, amely a tanárok tudására, nézeteire, szemléletére, attitűdjeire vonatkozik, (2) szervezeti struktúra, amely az iskolavezetésre, irányításra, kapcsolatok rendszerére, kommunikációra vonatkozik, (3) a tanulási környezet minősége, amely a tudás-, ismeretek átadására vonatkozik és a (4) tanulóközpontúság dimenzió, amely a tanulók támogatására, a szülői bekapcsolódásra vonatkozik. E négy dimenzió ráépül Schein (1997, 2004) kultúramodelljére, úgy hogy a dimenziók beágyazódnak a kultúra mindhárom szintjébe: (1) a legalsó maga az alapvető előfeltevések szintje, amelyek meghatározzák, hogy a csoporttagok hogyan gondolkodnak, észlelnek (2) a második az értékek szintje, (3) míg a legfelső az artefaktumok, a kulturális szimbólumokat tartalmazza, amelyek a szervezet technikájáról, hiedelmeiről, értékeiről közvetítenek információkat.

A kutatási eredményeink értelmezése során az iskolai klíma- és kultúrakutatások abban az értelemben relevánsak, hogy ráerősítenek az eredményességkutatások nem kognitív szempontjaira is, arra, hogy a nem kognitív tényezők és a kognitív tényezők között összefüggések tárhatók fel. Az iskolai klíma dimenzióit több szerző is rendszerbe foglalta. Cohen et al. (2009) több kutatási módszert is alkalmazva (kérdőív, szakirodalmi áttekintés, történeti elemzés) átfogó elemzésükben az iskolai klíma négy dimenzióját tárják fel, amelyeket aldimenziókra és konkrét léggörte megnevező tényezőkre tagolnak (2. táblázat).

2. táblázat. Az iskolai klíma dimenziói, aldimenziói és tényezői

| |
|--|
| I. Biztonság |
| a) <i>Fizikai</i> (krízisterv; egyértelmű kommunikációs szabályok; világos és következetes válaszok az erőszakra; fizikai biztonságérzet; erőszakkal kapcsolatos attitűdök) |
| b) <i>Szociális-érzelmi</i> (egyéni különbségekkel és bántalmazással kapcsolatos attitűdök; iskolai konfliktuskezelés; iskolai szabályok iránti bizalom) |
| II. Tanulás és tanítás |
| a) <i>Tanítás minősége</i> (magas teljesítményelvárások; a tanulási stílusok tiszteletben tartása; szükséges segítség biztosítása; élethez igazodó tanulás; vonzó tanulási anyagok; dicséret és jutalmazás; részvételi lehetőségek; változatos tanítási módszerek; tanulásközpontú iskolavezetés; kreativitás) |
| b) <i>Szociális, érzelmi és etikai tanulás</i> (szociális-érzelmi kompetenciák és akadémiai ismeretek nagyra értékelése, tanítása; az intelligencia különféle megjelenési formáinak megbecsülése; műveltségterületek összekapcsolása) |
| c) <i>Szakmai fejlesztés</i> (standardok és mérések használata a tanulás és a folyamatos fejlődés támogatására; rendszeres és folyamatba ágyazott szakmai fejlesztés; adatalapú döntéshozatal; iskolai rendszerek értékelése; tanárok is érzik, hogy mindez fontos és hasznos számukra) |
| d) <i>Iskolavezetés</i> (egyértelműen és világosan kommunikált elképzelések; adminisztráció hozzáférhetősége, támogatása; megbecsült dolgozók) |
| III. Kapcsolatok |
| a) <i>Sokszínűség tiszteletben tartása</i> (pozitív iskolán belüli kapcsolatrendszerek: tanár-tanár, diák-diák, tanár-diák; megosztott döntéshozatal; akadémiai tervezés közös lehetőségei; sokszínűség nagyra értékelése; diákok részt vesznek a tanulásban, nevelésben; kortársak tanuláshoz kapcsolódó normái; kooperatív tanulás, konfliktusok és erőszak megelőzése, „nem”-et mondás képessége) |
| b) <i>Iskolai közösség és együttműködés</i> (kölsönös támogatás és folyamatos kommunikáció; iskolai közösség bevonása; szülők részvétele a döntéshozatalban; a tanulásra és a viselkedésre vonatkozó közös szülői-tanári normák; tanulók családját támogató programok) |
| c) <i>Közérzet és kapcsolódás</i> (a diákok tanulóvá válnak, megtanulnak tanulni; az iskolában dolgozók lelkesednek a munkájukért; a tanulók egy vagy több felnőttel is kapcsolatot ápolnak; tanulók/ dolgozók jól érzik magukat az iskolában és az iskolai közösségben) |
| IV. Környezeti-strukturális dimenzió |
| tisztaság; megfelelő terek és tárgyak; vonzó esztétikai minőség és iskolaméret; tantervi és tanórán kívüli lehetőségek |

Forrás: Cohen et al. (2009:184) alapján. Saját szerkesztés. Felhasználtuk Fehérvári–Széll–Paksi (2016), Széll (2018) fordítását is.

Összegzés

A pedagóguskutatások elméleti háttéréről című fejezetben azt mutattuk be, hogy az oktatási eredményességkutatások hogyan dinamizálták a pedagóguskutatásokat, milyen szempontok voltak fontosak a vizsgálatokban, illetve bemutattuk azokat a

paradigmaváltásként is értelmezhető fordulópontokat, amelyek oda vezettek, hogy értekezésünkben a felvázolt viszonyítási rendszert használhassuk. A téma kutatásának öt évtizedes történetében öt szakaszt különítenek el a fontosabb összefoglaló munkák (Creemers et al. 2010; Gyökös – Szemerszki 2014). A fejezet első részében a kutatásoknak ezeket a szakaszait tárgyaljuk röviden, kiemelve a vizsgálatokat meghatározó főbb fordulópontokat. Témánk szempontjából releváns paradigmaváltás azon a ponton következett be a kutatások történetében, amikor az oktatási eredményességet meghatározó faktorok közül a tanári munka eredményességére helyeződik nagyobb hangsúly. Ez a harmadik és negyedik szakasza a kutatásoknak. A vizsgálatok ötödik szakaszában minden előző paradigmánál hangsúlyosabban jelenik meg az oktatási rendszer komplexitása és ebben a pedagógusi munkavégzés kiterjesztett szerepfelfogása. Creemers – Kyriakides (2008) elméleti munkájukban megalkották az oktatási eredményesség dinamikus modelljét (1. ábra), amelyet ha figyelembe veszünk, azt állapíthatjuk meg, hogy a jelenlegi kutatások e dinamikus modell osztálytermi, tanítási-tanulási folyamatok szintjéhez köthető tényezőket tekintik kulcsfontosságúaknak a vizsgálatokban. E szakaszhoz köthető kutatások szintetizálják az előzőekben vizsgált tényezőket (mint pl. az iskolavezetés hatása), illetve beillesztik ezeket a különböző szempontok alapján megalkotott modellekbe (Gyökös – Szemerszki 2014).

Elemzéseink értelmezési keretrendszerére kiválóan alkalmasak az oktatási eredményességkutatások, annál is inkább, mert egyaránt foglalkoznak a tanári, osztálytermi és iskolai tényezőkkel is. Az *oktatáseredményességi kutatások* újabb keletű megnevezés, mely egyaránt kiterjed a tanári- és iskolai eredményességre is.

A fejezet második részében kifejezetten azokra a megközelítésekre figyelünk és olyan modelleket veszünk számba, amelyek az eredményes pedagógusi munka vizsgálatának lehetőségeit kínálják. Fokozottan figyelünk arra, hogy a pedagógusi munkavégzés tényezőinek rendszere nem függetleníthető az iskolai kontextustól, ahol tulajdonképpen a tanárok dolgoznak.

Miért volt fontos vizsgálni a tanári tényezőket, tágabban az oktatási eredményességet? A felvázolt viszonyítási rendszer megfelelő támpontokat biztosított elemzéseinkhez, elsősorban arra volt alkalmas, hogy segített a maga komplexitásában látni a problémákat, amivel foglalkozunk.

2.5 A kutatási alapfogalmak konceptualizálása

Kiváló és eredményes tanárookra nagy szükség van. A pedagóguskutatások értelme megkeresni és rávilágítani azokra az összefüggésekre, amelyek fókuszában ez áll. A tanári jó és eredményes munkavégzés azonban több tényező függvénye: a pedagógusok tudása, felkészültsége, azaz emberi (humán) tőkéje mellett szükséges a kapcsolatok, egy csoport vagy közösség közös tudásának, az intézmény jellemzőinek a számbavétele is. Az oktatás minőségének a pedagógusi munkavégzéssel való magyarázata vizsgálatok egész sorát indította el, amelyek a tanárok munkájának eredményességét, minőségét befolyásoló tényezők rendszerének feltérképezésére és ezek tanulmányi eredményekre gyakorolt hatásának mérésére vállalkoztak (Sanders – Rivers 1996; Darling-Hammond 1999; Hanushek – Kain – Rivkin 2004, 2005; Sági 2011). Hasonlóképpen, a pedagógusokat vizsgálja az OECD TALIS-kutatássorozata is (2008, 2013, 2018), amely az iskolai és osztálytermi szintű tanulási környezettel, a tanári munka, a tanítással kapcsolatos nézetek, attitűdök, valamint a továbbképzési, illetve értékelési formák nemzetközi gyakorlatával foglalkozik. Vizsgálatunkat mi is erre alapoztuk. A pedagógusi munkavégzés percepciójával foglalkozó TALIS 2013 kutatás Romániára szelektált adatainak másodelemzését az alábbiakban bemutatott, a konceptualizált fogalmak köré szerveződő tematikus csomópontok elemzése alapján végeztük el.

2.5.1 A tanári munkával való elégedettség

A magyarországi és nemzetközi szakirodalomban egyaránt nagy gyakorisággal megjelenik a pályaválasztással, illetve a tanári munkával kapcsolatos *elégedettség*, mint a pályán maradással összefüggő motivációs elem (Barmby 2006; Kocsis 2002; Simon 2006; Chrappán 2012).

Harangi (2004), ahogy azt mi is használjuk az értekezésben, a tanárok elégedettségét a tanárok munkával és munkahellyel kapcsolatos elégedettségére érti, és kihangsúlyozza, hogy a fogalom nem a munkával, mint produktummal vagy a teljesítmény színvonalával kapcsolatos elégedettséget jelenti, hanem ennél sokkal átfogóbb attitűdöt, mely a munka sokféle vonatkozásával kapcsolatos érzésekből alakul ki. A fogalommal jelölt problémavilág magába foglalja a tanárok szempontjából releváns, munkával, körülményekkel, munkahelyi környezettel kapcsolatos attitűdöket.

Mások szerint a tanári munkaelégedettség nagyon egyszerűen annak mértéke, hogy a tanárok mennyire szeretik a munkájukat. Chrappán (2012) a pályaelégedettség kapcsán számos tényező együttes hatását emeli ki. A következő tényezőket vizsgálja: a pedagógusi munka szakmai, tartalmi részével való elégedettséget; az előmenetellel való elégedettséget; a szakmai presztízzsel való elégedettséget; a jövedelmi viszonyokkal való elégedettséget; a munka személyi és tárgyi környezetével való elégedettséget. Ezen szempontok együttese teljes komplexitásában jelenik meg a romániai tanároknak a pályával, munkával, munkahellyel való elégedettségét kifejező véleményében.

Day (2011) szerint legalább három tényezőt kell megkülönböztetnünk a pedagógusok munkájukkal való elégedettségének vizsgálata során: (1) a tágabb kulturális és szakpolitikai kontextust, (2) a munkahely minőségét és (3) a személyes adottságokat és élethelyzeteket. A pedagógusi foglalkozásnak a rendszerre jellemző sajátosságai tartoznak az első kategóriába. Itt kiemelnénk a bérezést (Hancock 2008; Self 2001; Bankó 2009; Anderson 2008; Coolahan 2002; Varga 2007, 2008) és a pedagógusi pálya presztízsét (Bankó 2009), mint a leggyakrabban vizsgált tényezőket. A második kategóriába a munkahely légköre, a vezetési stílus, a nagyfokú közösségen belüli együttműködés sorolható. A személyes adottságok és élethelyzet kategóriába a családi háttér, a gyerekek iránti pozitív érzelmek tartoznak, de ide soroltuk a személyes szakmai karrier alakulásának meghatározó tényezőit is, mint az alapképzést, a pályakezdő szakaszt, a továbbképzést.

A TALIS 2013 kutatás alapján a romániai pedagógusok a nemzetközi átlagnál sokkal elégedettebbek a pedagógusképző programokkal, saját szakmai felkészültségükkel. A szaktárgyi tudással való elégedettség tekintetében a romániai pedagógusok a nemzetközi mezőny élén teljesítenek, valamint a pedagógiai, szakmódszertani és gyakorlati tudásuk vonatkozásában is átlag fölöttiek, mindössze az izraeli és malajziai tanárok előzik meg (3. táblázat).

3. táblázat. Az alapképzés által nyújtott felkészítéssel való elégedettség a pedagógusi tudás különböző rétegei alapján (%).

| | Nagyon jól vagy jól felkészültnek érzi magát az alábbi területeken % | | |
|--------------------|---|----------------------------------|------------------|
| | Szaktárgyi tudás | Pedagógiai- módszertani tudás | Gyakorlati tudás |
| ROMÁNIA | 99,8% | 98,5% | 98,1% |
| TALIS-átlag | 93,2% | 88,9% | 88,9% |

Forrás: TALIS 2013.(saját szerkesztés).

Magasak az elégedettségi arányok a tanári énhatékonyság, az iskolában nyújtott teljesítmény, a munkahelyi környezet és a pedagógusi munka társadalmi presztízse faktorokban is. Bordás (2017) az elégedettségben mért magas értékeket egy sajátos pedagógiai kultúrával magyarázza, aminek a kialakulása háttérében olyan jellemzőit találjuk az oktatási rendszernek, mint a túlszabályozottság, forráshiány, autonómia hiánya, a tanárok anyagi és erkölcsi megbecsülésének hiánya. Bordás (2017) alapján a magas szintű elégedettséget magyarázhatja az, hogy mindezek mellett a pedagógusok úgy érzik, hogy minden tőlük telhetőt megtesznek az adott körülményekhez képest.

Az értekezésben továbbléptünk, hiszen kíváncsiak voltunk arra, hogy a pedagógusi munkavégzés komplexitását leképező magas értékű munkahelyi elégedettség mögött milyen pedagógusok és milyen iskolák állnak. A szakirodalomban számos kutatás foglalkozik azzal, hogy az elégedettséget, a pályán maradást a pedagógusok individuális jellemzői és a kollegiális kapcsolatok támogató szerepe, illetve az iskola klímája hogyan határozza meg.

2.5.2 Tőkeelmélet-koncepciók adaptálása a dolgozatban

Bacskai (2015) az egyházi iskolák tanárainak a vizsgálata során ösztönző vagy gátló kollektív iskolai jelenségekre figyel fel, amelyeknek több komponense lehet és leginkább a tanárok egymás közötti, vagy a tanár-diák kommunikációban ragadható meg. Nyilván a szakirodalomból több fogalom kínálkozik a jelenség megnevezésére, iskolai klíma, tanítási klíma, tanítási környezet, azonban a *colemani* társadalmi tőke fogalma bír a leginkább magyarázó erővel a megnevezni kívánt jelenségre. Tulajdonképpen azt a bizalommal teli légkört hivatott körülírni, amely lehetővé teszi a tanári/humán tőke diákokhoz való eljutását.

A kutatásában Bacskai (2015) az oktatási eredményességkutatások megállapításait a humán- és társadalmi tőkeforrások modellbe szintetizálja, a tanári jellemzők vizsgálatát, ez alapján végzi el és veti össze a tanulók eredményességével. A tanárok humán tőkéjét viszonylag jól körülhatárolható és mérhető jellemzők alkotják, mint a tanári végzettség, a továbbképzések, a pályán eltöltött idő, szaktárgyi-, szakmódszertani- és pedagógiai tudás. A társadalmi tőke fogalma a kapcsolatok rendszerére vonatkozik, a kapcsolatok olyan hálójára, amely közvetíteni tudja a humán tőkeforrásokat: tanárok együttműködése, kooperációja; tanárok-diákok közötti jó

kapcsolatok; diákok egymással való jó viszonya. A társadalmi tőkeforrásokat három szempont alapján csoportosítja Bacskai (2015): intergenerációs, intragenerációs és externális tőkeforrásokról beszél. Az intergenerációs tőkeforrások a tanárok és diákok közötti kapcsolatokra koncentrálnak, az intragenerációs tőkeforrások az intézményen belüli viszonyokat tárgyalják, míg az externális tőkeforrások az iskola és a külvilág (szülők, alapítványok, helyi önkormányzatok) szerepére irányítják a figyelmet.

Ugyancsak egyfajta eredményességi megközelítés Hargreaves – Fullan (2012) tőkeelmélet-konceptiója is, mely a tanári munka egyéni jellegén túlmenően, kollektív teljesítményként való értelmezését hangsúlyozzák. 2012-ben megjelent könyvükben, hasonlóan az előbbieken bemutatott modellhez, azt hangsúlyozzák, hogy a pedagógusok ún. *humán tőkéje* mellett nagy szerepet játszik a pedagógusok együttműködéseiben fellelhető *szociális tőke*, de szintén nagyon fontos tényező a *döntési tőke* is. A tőke-konceptiók lényege tehát, hogy a pedagógusok eredményes munkavégzésében az egyes pedagógusok kompetenciái és jellemzői mellett azt a hatást is vizsgálni szükséges, amely a köztük lévő együttműködésben rejlik. Ennek értelmében a pedagógiai munka nem csak egyéni, hanem kollektív teljesítmény is. Fullan (2010, 2011) annyira fontosnak ítéli a tanárok közötti együttműködésben rejlő lehetőségeket, hogy korábbi munkáiban már alkot erre egy új fogalmat: kollektív kapacitás (*collectiv capacity*). Későbbi, már idézett munkájukban (Hargreaves – Fullan 2012) ezt a koncepciót részletezik tovább és alkotják meg tőkeelméletüket. A döntési tőke szükségét a szerzők abban látják, hogy „profi” tanárnak lenni nem más, mint folyamatosan komplex helyzetekre reagálni és jó döntéseket hozni.

A disszertációban, a fentebb bemutatott tőkeelmélet-konceptiókat is figyelembe véve, a következő kategóriák mentén építettük fel a kutatásunkat: vizsgáltuk a tanárok egyéni jellemzőit, képzettségét, a szervezet jellemzőit, illetve a pedagógusok munkavégzését, ahogy azt a saját intézményeikben érzékelik. A pedagógusok által érzékelt pedagógiai kultúra elemeit két részre osztottuk, elkülönítettük a tanítási-tanulási folyamatokkal kapcsolatos elemek dimenzióját, amit módszertani kultúrának nevezünk, illetve a pedagógiai kultúra klímával kapcsolatos dimenzióját. Ide soroltuk az intézményen belüli és kívüli kapcsolatokat, az intézményben uralkodó légkört és a vezetési hatásokat is.

2.5.2.1 A tanárok egyéni jellemzői, a szervezet jellemzői

A tanárok egyéni jellemzőivel főleg az oktatásszociológiai szakirodalom foglalkozik. Azok a könnyen mérhető jellemzők sorolhatók ide, mint a tanárok neme, életkora, pályán eltöltött ideje, képzettsége, folyamatos szakmai fejlődése és az iskola területi elhelyezkedése. A tanárkutatások többnyire a könnyen mérhető jellemzők hatásának vizsgálatára vállalkoztak (Santiago 2002). Módszertanilag nehezebb ugyan a közvetlenül nem megfigyelhető tanári jellemzők mérése, azonban nem hagyhatók figyelemen kívül a tanári munkához kapcsolódó elemzések során. Az értekezésben a leíró statisztikákon túlmenően, elemezzük a pedagógusi pálya jellemzői és a könnyen mérhető tanári háttérváltozók közötti összefüggéseket. Alapvetően a fenti változók tanári munkavégzéssel való kapcsolatára vagyunk kíváncsiak.

Több kutatási eredmény alapján a pedagógusi pályával való elégedetlenség összefügg a pályaelhagyással (Boe et al. 2008; Self 2001). A pályával való elégedetlenség több tényezőjét emelik ki: szerényebb anyagi juttatások (Hancock 2008; Self 2001; Anderson 2008; Varga 2007), a tanári foglalkozás presztízse (Bankó 2009) vagy az otthon és munkahely közötti egyensúlyozás nehézsége (Boone – Boone 2007). A demográfiai jellemzők közül több kutatás kitér a pályaelhagyás és az életkor, valamint a pályán eltöltött idő kapcsolatára. Anderson (2008), Sass et al. (2012) vizsgálatai jelzik, hogy a férfiak körében nagyobb a pályaelhagyás valószínűsége, amelynek hátterében megjelenik, hogy a férfiaknak alacsonyabb a tanári pályával való elégedettsége. Varga (2007) követéses kutatásában nem volt kapcsolat a férfi és női tanárok között a pályán maradás valószínűsége tekintetében.

A szervezeti jellemzők közül az iskola típusa, mérete, a diákok demográfiai jellemzői, az iskolai fizikai környezet jellemzői (biztonság, tisztaság), az elérhető források szerepét tudjuk kiemelni. A szervezeti jellemzők között több kutatás hangsúlyozza a kedvező munkafeltételek és az elégedettség kapcsolatát. Johnson et al. (2012) alapján a pedagógusok elégedettségére sokkal inkább a munkahelyi környezet gyakorol hatást, mint az iskola típusa, mérete vagy a diákok demográfiai jellemzői. Dagenhart et al. (2005) pedig az intézményi körülmények (biztonság, tisztaság) és az elérhető források (technológia, eszközök) szerepét hangsúlyozza. Papanastasiou – Zembylas (2005) magán és állami szektorban dolgozó óvodapedagógusokat vizsgált. A magánintézmények óvodapedagógusai elégedettebbek voltak munkahelyükkel, mint az állami intézményekben dolgozók.

A diákok jellemzői, a szakirodalom alapján, kevésbé voltak hatással a tanárok munkahelyi elégedettségére. Johnson et al. (2012) szerint azokban az iskolákban, ahol a kisebbségi tanulók aránya magasabb, a tanárok elégedettsége alacsonyabb. Hasonló a helyzet azokban az iskolákban is, ahol a hátrányos helyzetű tanulók aránya magasabb. Collie – Shapka – Perry (2012) és Squillini (2001) a diákok motiváltságának és a tanárok elégedettségének a kapcsolatát erősítette meg. Bár a klíma tényezői között is említhetnénk, a tanulói jellemzők sorában ki kell emelnünk a fegyelmezést és a tiszteletlenséget. Landers et al. (2008) alapján a tanulók tanárokkal szembeni tiszteletlensége nagyon negatívan hat a pedagógusok munkával kapcsolatos elégedettségére.

2.5.2.2 A tanári alapképzés

A tanárképzést, melyet egy összefüggő folyamatként kellene értelmezni, tulajdonképpen három egymásutáni, ugyanakkor egymásra épülő szakaszokra szokták bontani. Ennek első fázisa az egyetemi tanulmányokra épülő tanárképzés, ezt követi az iskolai indukció (bevezető, betanuló szakasz, amely több oktatási rendszerben mentori segítséget is jelent), a harmadik pedig a pályán lévő tanárokat érintő tanár-továbbképzési szakasz. A tanári alapképzés tekintetében megoszlanak a vélemények (Széll 2017): egyes kutatások szerint a jól képzett, felkészült tanárok és a tanulók teljesítménye között erős pozitív kapcsolat van, más kutatások azonban cáfolják ezt az összefüggést.

A romániai tanárképzés térfelén vizsgálódva azt a kritikát erősítenénk fel, amely már évekkel ezelőtt foglalkoztatta az oktatási szakembereket, mostanra azonban már az európai fórumokon is felfigyeltek rá. Az Európa Tanács *Oktatási és Képzési Figyelő* című legutóbbi kiadványa is kiemeli a képzésbeli hiányosságokat, főként a gyakorlati felkészítés elenyésző mértékére hívja fel a figyelmet (European Commission 2019). A pedagógusi gyakorlati tudás Schön (1983), Falus (2011) munkái alapján, olyan gyakorlati és mesterségbeli tudást jelent, amely események köré csoportosul és a tapasztalatok elemzésével jön létre. A pedagógusok tudásának meghatározó területe lenne a megfelelő gyakorlati képzés biztosítása, miközben a tanárképzésben ez két félévben és mindössze pár óraszámban valósul meg⁹. Több romániai oktatáskutató kiemelte a képzésbeli hiányosságokat (Iucu 2005; Jigău 2009; Szabó-Thalmeiner 2013;

⁹ Az európai országok közül Románia a második, ahol a legkevesebb a gyakorlati órák száma-78 óra.

Bordás 2015a, 2015b, 2015c, 2017; Stark – Zoller 2014), amelyek a gyakorlati képzés hiányosságaira, a képzési tartalom és a közoktatásban elvárt pedagógiai tudás közötti összhang hiányára, a mentorrendszer hiányosságaira, illetve a gyakorlati évet záró véglegesítő vizsga formális és elméleti jellegére hívják fel a figyelmet.

A Bologna-folyamat utáni tanárképzés jelenlegi állapotában az alap- és mesterképzéshez kapcsolódó kétszintes pedagógiai modul elvégzését jelenti. A kétszintű pedagógiai modul felépítését Stark (2018) alapján a következő táblázatban foglaltuk össze (4. táblázat).

4. táblázat. *Kétszintű pedagógiai modul*

| Modul megnevezése | I. szint Alapozó szakasz | II. szint Fejlesztő szakasz |
|--------------------------------|---|---|
| Kreditszám | 30 kredit | + 30 kredit min. |
| Tantárgyak | Pedagógia Pszichológia Szakmódszertan | Pedagógia Pszichológia Szakmódszertan |
| Képesítés | Általános iskolai tanári képesítés | Középiskolai tanári képesítés Posztliceális és egyetemi oktató ¹⁰ |
| Elvégzésének lehetősége | BA tanulmányokkal párhuzamosan nappali tagozaton Posztgraduálisan távoktatás formájában egyetemi tanulmányok után | BA tanulmányokkal párhuzamosan nappali tagozaton Posztgraduálisan távoktatás formájában egyetemi tanulmányok után |

Forrás: Stark 2018: 84

A pedagógiai modulok, mintegy „*másodlagos jelleggel*” a szaktudományos képzést egészítik ki. A pszichopedagógiai modul I. szintjét, mivel ingyenes, sokkal többen veszik fel, mint ahányan tanárok szeretnének lenni. Többnyire egy második lehetőségként értelmezik (Birta-Székely 2005). Ezek a modulok párhuzamos és követő modellben is elvégezhetőek.

A képzés alatt megszerzhető tudás tehát közvetlen befolyással van a tanári munka minőségének alakulására szempontjából. A pedagógusok tudásosztályozása során három nagy tudástípust emelnek ki (Guerrero 2018): a szaktárgyi tudást, a szaktárgy-pedagógiai tudást vagy szakmódszertani tudást és az általános pedagógiai tudást. Számos kutatási eredmény bizonyítja azt, hogy a szaktárgyi tudás önmagában nincs hatással a tanári hatékonyságra és a tanulmányi eredményekre.

¹⁰ A felsőoktatásban való oktatáshoz nem feltétlenül szükséges a pedagógiai modul elvégzése.

Az értekezésben e hatásokat nem vizsgáljuk, azonban a tanárképzésben megjelenő tudástípusokat figyelembe véve empirikus eredményeinkben megjelenítjük ehhez kapcsolhatóan a tanári munkavégzésben jelentkező különbségeket.

Pedagógusok tudásának, intellektuális képességeinek pályán maradással, pályaelhagyással való kapcsolatát vizsgáló korábbi kutatások eredményei nem egyértelműek. Henke et al. (2000) az intellektuális képesség és a pályaelhagyás között pozitív korrelációt valószínűsítettek, ami azt jelenti, hogy „a rosszabb képesség növeli annak a valószínűségét, hogy pedagógusként dolgozzon az illető” (Varga, 2007: 621).

2.5.2.2.1 Az iskolai indukció

A romániai oktatási jogszabályok és az azokat kiegészítő dokumentumok értelmében a mentorálás, a mentori szerep három lehetséges beavatkozási területen érvényesülhet. Mentori tevékenységeket látnak el azok a pedagógusképzésben résztvevő tanárok – mentor tanárok –, akik középfokú szinten tanuló diákok pedagógiai gyakorlatát vezetik valamint azok az oktatók, akik egyetemi szintű pedagógusképzésben látnak el hasonló oktatói szerepeket. Mindkét esetben a mentori feladatkörök a pedagógusképzés alapszakaszához köthetők és a formális rendszer által meghatározott tevékenységek ellátását írják elő. Jelen pillanatban a mentori tevékenységek formális működése csak ezen a szinten, az alapképzésben valósul meg annak ellenére, hogy a 2011-es Oktatási Törvény¹¹ nyomán a mentorálás, a mentor tanári szerepkör mint felsőfokú képzésből kikerült pedagógusok pályára állásának a segítése, a 2014-2015-ös tanévtől való bevezetése és jogszabályként való hivatalos közreadása megtörtént.

E kapcsolatoknak a célja elsősorban a szakmai támogatás nyújtása lett volna az alapképzés utáni bevezető szakasz gyakornoki egy éves időszaka alatt, a pályára állás megkönnyítése érdekében. Az oktatási törvény által adott lehetőségek értelmében kidolgozták a mentori rendszer implementációját és elkezdődött az a folyamat, amely ezt nemzeti szinten érvénybe is lépteti. *“A kezdéstől a sikerekig”* elindított, európai alapokból finanszírozott projekt például mentorképzéseket hirdetett, a mentori testületekbe való felvételnek ezek a képzések azonban nem voltak feltételei.

Az elképezelés alapján a mentori rendszer kidolgozása a gyakornoki egy évre vonatkozik, amelynek a sikeres, vizsgával történő lezárása jogosítja fel a

¹¹ Romániában 16 évig a 84/1995-ös oktatási törvény volt életben, ezt váltotta fel az 1/2011-es törvény, melyet az új jelzővel illetünk helyenként. Ez a még mindig érvényben lévő oktatási törvény.

pedagógusjelölteket a szakma gyakorlására. A gyakorlatban azonban, a mentori testületek megalakulásával a folyamat elakadt, és csupán azok az elemek élnek, amelyek a pedagógusi pályamodell részét képezték a 2011-es új oktatási törvény bevezetése előtti időszaknak is.

A jelenség több szempontból is kiegészítésre és magyarázatra szorul. A kezdő tanári szakasz Európa-szerte fontos része a tanárképzési gyakorlatnak. Az Európai Unió szintjén kiemelt prioritás a pályakezdő pedagógusok szakmai támogatásának kiépítése. Az oktatás korszerűsítésének eme koncepciójában az alapképzés, a bevezető képzés (próbaidő vagy gyakornoki idő), illetve a folyamatos szakmai továbbképzés koherens, egymásra épülő rendszert alkot.

Az új oktatási törvény egy éves gyakornoki évének is a legfőbb célja az, hogy az alapképzés utáni bevezető szakaszban lévő pedagógusok pályára lépését megkönnyítse. A gyakornoki szakaszra ugyanis jellemző a rendszerből való kilépés nagy aránya, a pályát elhagyók más foglalkozási területek felé fordulnak, leginkább anyagi okok miatt, de gyakori indok a megfelelő, pályán maradáshoz támogató programok hiánya is (Șerbănescu 2011a, 2011b). A gyakornoki időszakban tapasztalt problémákat a szaktanfelügyelők főleg a tanítási-tanulási folyamatokkal kapcsolatos szakmódszertani és pedagógiai tudásban tapasztalt hiányosságokban jelölik meg, az órákra való felkészülés túlnyomórészt tanárközpontúan valósul meg, a kezdő pedagógusok tanítási stílusa a tanítási gyakorlat hagyományos módszertani és szervezési formáit követi (Șerbănescu 2011a, 2011b). Bár a fejlesztési stratégiákban megfogalmazott javaslatok, a mentor-program koncepciója előremutató, az életbe léptetése ismeretlen okokból elmaradt, így hatását sem tudjuk értékelni.

Korábban a pedagógusi karrier első lépcsőfokaként megjelenő véglegesítő vizsga, az új törvény és módszertan értelmében a tanári szakma gyakorlási jogának a megszerzésére irányuló feltétel. A korábbi két éves időszakra ennek időtartama egy évre csökkent és célja most már nem a véglegesítő vizsgával lezáruló véglegesítő fokozat megszerzése, hanem az európai és nemzetközi trendekhez igazodva a pályára állás megkönnyítése. A kisebb-nagyobb szerkezeti változások azonban, a mentori rendszer életbe léptetésének elmaradásával, a régi rendszerből származó elemek újrendeződéseként hatnak, megújuló tartalom nélkül, vagyis ebben a felfogásban egyéni módon és tartalommal zajlik a pedagógusok pályára való szocializációja. Erős befolyásoló tényező azonban az egy év gyakornokiságot lezáró vizsga, melynek

besorolása a fokozat megszerzésének feltételéről a tanári szakma egyetem előtti oktatásban való gyakorlásának jogára módosult.

Úgy tűnik, hogy a kezdő pedagógusok pályára állását segítő rendszer körül sok a bizonytalan és ismeretlen tényező. A struktúra kialakítását gátolhatja a rendszerben már meglévő és működő szakmódszertanos tanárkonceptió, amely köré felépített elképzelés néhány eleme átfedi ugyan a pályakezdő pedagógusok szocializációját segítő mentori szerepeket, azonban teljes mértékben nem képezi le az elképzelés autonóm logikáját. A szakmódszertanos tanárt több felelősségteljes munkával is megbízhatják, mint például azzal is, hogy helyettesítheti a tanfelügyelőt a szaktanfelügyelet alkalmával, tehát hatásköre messze túlmutat a bevezető képzést teljesítő jelölt gyakornoki időszakának mentorálásán.

Nézzük, hogy az erre vonatkozó jogszabályok alapján, melyek a mentortanár megkülönböztető jellemzői. Elsősorban a szaktudományos, módszertani ismeretek tekintetében példaértékű a kezdő tanárok számára, ugyanakkor képességei, értékrendje, attitűdjei alapján is érdemei kimagaslóak. Pontosság, igényesség, kiforrott értékrendszer jellemzi, tiszteletben tartja a mentoráltja személyiségét és támogatja, hogy megfelelő gyakorlati tapasztalatokat szerezzen a tanítási-tanulási folyamatok irányításában, megszervezésében, ezek tervezésében, értékelésében, saját szakmai fejlődésének a menedzselésében, valamint az iskolán kívüli programok megvalósítása tekintetében.

A mentortanár feladatköre az oktatási törvény erre vonatkozó cikkelye alapján megtervezni a gyakornoki egy évet, tájékoztatást, segítséget nyújtani az iskolai és iskolán kívüli tevékenységek tervezéséhez, megvalósításához, segíteni a portfólió összeállítását, folyamatosan nyomon követni a tevékenységet és állandó konstruktív visszajelzést nyújtani mentoráltjának. A mentori tevékenységéről a mentortanárnak is állandóan referálni kell a tanfelügyelőség felé. Be kell nyújtani a mentori tevékenységek tervét, a látogatott órák jegyzékét, azok értékelését, a találkozások jegyzőkönyvét, valamint a gyakornok és mentor mentori tevékenységre irányuló értékelését.

A gyakornoki egy évet lezáró vizsgának a jogszabályok értelmében megváltozott a funkciója, a pedagógusi előmeneteli rendszer első lépcsőfokaként számon tartott véglegesítő vizsga követelményeinek a teljesítése a szakma gyakorlására jogosít fel. Ugyanúgy két szakaszban zajlik: az első szakasz a gyakorlati tevékenységek minősítésére vonatkozik, értékelik a kezdő tanár szakmai portfólióját, illetve a két szakfelügyeleti alkalom során a tanár kompetenciáit. Mindkét esetben a mentortanár hozzájárulása, értékelése és ajánlása ezeket a kimeneti eredményeket meghatározza. A

vizsga második szakaszában egy írásbeli vizsgára kerül sor, melynek tematikáját és tájékoztató jellegű bibliográfiáját az oktatásért felelős minisztérium határozza meg. Sikertelen vizsga esetén még két alkalommal próbálkozhatnak a pedagógusok és öt év áll a rendelkezésére, hogy ezt teljesítsék. Egy újabb vizsga előfeltétele a gyakornoki év megismétlése.

A végleges tanári oklevél kiállítása, a tanári kompetenciák meglétének az ellenőrzése már nem az alapképzést biztosító egyetem feladata, hanem a tanfelügyelőségek hatáskörébe tartozik. A véglegesítő vizsgát is a tanfelügyelőségek szervezik, a felkészülést pedig a minden megyében működő Pedagógusok Háza biztosítja.

Jelen pillanatban a gyakorlat átírja az elméleti elképzelések logikáját. Az alapképzés két éves didaktikai mesterivel való kiegészítése, a gyakornoki év fentebbiekben bemutatott rendeltetészerű bevezetése nem történt meg, mely egy kaotikus helyzetet eredményezett a tanárképzés területén. A bevezető képzés, gyakornoki év, mentortanár, mentor-mentorált koncepciók elemeinek a részleges integrációja a rendszerbe azt eredményezte, hogy a kialakított, autonóm elképzelés nem képes a szerepét ellátni, így a gyakorlatban makacsul visszatérnek a hagyománnyal rendelkező, de más funkciót betöltő forgatókönyvekhez.

A fentebbi elemzésben részben megerősíthetők a szupranacionális szintről érkező közpolitikai célok nemzeti oktatáspolitikán belüli érvényesítésének a nehézségei. A továbbképzési gyakorlat átformálása érdekében az ország politikuma befogadta az EU-s célkitűzéseket, bár ezeket nem sikerült megfelelő módon közvetíteni. A 2014-2015-ös tanévtől bevezetésre előkészített gyakornoki év koncepcióját a kutatások is szükségesnek és hasznosnak vélték. A pedagógusok olyan problémákban való tájékozódási segítséget, illetve megerősítést is láttak e lehetőségben, mint a tanulók viselkedésében való szakszerű beavatkozás tanulása, az értékeléssel kapcsolatos problémák tisztázása, az iratcsomók összeállítására vonatkozó útbaigazítás, a didaktikai stratégiák érvényesítése, projektek kidolgozása, szakmai önbizalom növelése. Egyértelműen kifejeződik a szakmai segítségnyújtás fontossága, melyet a megkérdozett kezdő pedagógusok nagytöbbsége igénybe is venne (Dacu 2011). Bár a nemzeti oktatási igényekhez igazodó „külső” célkitűzésről van szó, implementációja mégsem mondható sikeresnek. A jogi szabályozás során általánosan, rendszerszinten kidolgozták a koncepciót, implementációja azonban nem volt sikeres és elmaradt.

Az értekezés empirikus vizsgálati részében kevesebb súllyal van jelen a képzési folyamat e szakasza, azonban fontosnak tartottuk részletesen megvizsgálni, ugyanis a képzés e szakaszának kiemelkedő jelentősége van az eredményes és sikeres tanári munkavégzésben. Kutatási eredmények határozottan bizonyítják a munkával kapcsolatos elégedettség tekintetében a pályakezdő években kapott segítség szerepét. Blömeke – Klein (2013) matematikatanárok körében végzett kutatása kimutatta ezt a kapcsolatot. Hellsten et al. (2011) kistelepüléseket megcélzó kutatásukban a mentorkapcsolatok kialakításának és támogatásának fontosságát hangsúlyozzák különösen pályakezdők esetében. Kardos – Johnson (2007) alapján a pályakezdő tanárok elégedettségét növeli a tapasztaltabb tanárokkal való együttműködés. Peters – Pearce (2012) szintén kezdő tanárokat vizsgált és az intézményvezető szerepét hangsúlyozták a pályakezdők könnyebb beilleszkedésében és pályán maradásában.

2.5.2.2.2 A tanár-továbbképzés

A témában publikált jelentős mennyiségű szakirodalom alapján, mely a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének újszerű megközelítéseit veszik számba, a következő jellemzőkkel leírható megváltozott szemléletmód alakítja a továbbképzések céljait, tartalmait és folyamatait. Villegas-Reimers (2003: 13–15) szakirodalmi összegzésének értelmében, a folyamatos szakmai fejlődés elméleti háttérében elsősorban a tanulás konstruktivista modellje áll, amely a tanulásban egy aktív, szakértői szerepet tételez a passzív befogadói magatartás helyett. A korábbi „átvitel-orientált”, az ismeretek átadását előtérbe helyező ismeretközlést egy aktív bekapcsolódást igénylő magatartás váltja fel. Ez egy hosszú távú folyamat, amely elkezdődik a tanárképzésben és folytatódik a tanítással töltött évek alatt. Olyan folyamat, amely egy bizonyos kontextuson belül történik. A tanár szakmai fejlődésére elsősorban az osztálytermi folyamatok vannak hatással, de munkáját befolyásolja a közvetlen szakmai környezete is, amiben dolgozik. A folyamatos szakmai fejlődés így szorosan kapcsolódik az iskolai környezethez és a reformokhoz, alapja a reflektív pedagógus, mely egy kollaboratív közegben fejti ki tevékenységét: a kollégák, a tantestület, az intézményi vezetés, a fenntartó, a diákok és szülei, az iskolával kapcsolatban álló helyi vezetés mind az értelmező közösség része (Nagy 2004; Zoller 2012; Zoller – Petras 2012).

Cha – Cohen-Vogel (2011) azt találták, hogy a folyamatos szakmai fejlődés hatással van a tanárok kompetenciájának, magabiztosságának és elégedettségének emelkedésére. A TALIS 2013 kutatás értelmezési keretrendszere a folyamatos szakmai

fejlődés kétirányú hatását emeli ki, egyrészt a tanítási gyakorlatra, másrészt pedig a tanárok munkával való elégedettségére (OECD 2013:24). A szakmai fejlődési folyamatok szerepet játszanak a tanárok pályán maradásában. Azoknak a tanároknak, akiknek a folyamatos továbbképzésekben való részvétel során szakmai kompetenciáik növekednek, munkával való elégedettségük érzése is nagyobb (Ma – MacMillan 1999).

2.5.2.3 Pedagógiai-módszertani kultúra

Egy iskola módszertani kultúrája nem függetleníthető attól, hogy milyen domináns paradigma mentén gondolkodunk a tanítási-tanulási folyamatokról. Egyre inkább teret hódít az a nézet, hogy az iskolának az ismeretek egyszerű átadása helyett/mellett a fő feladata azoknak a képességeknek a fejlesztése, amelyek alkalmassá teszik a tanulókat arra, hogy jól tudjanak boldogulni a társadalomban, tudjanak megbirkózni a technikai változásokkal, és tudják alakítani a körülöttük lévő világot (Vajnai 2012). Tehát érezhető egy elmozdulás az ismeretalapú pedagógiai tevékenységektől a kompetencia alapú pedagógiai tevékenységek felé. A megjelenő paradigmák a pedagógiai gyakorlatot is befolyásolják/befolyásolhatják. E téren többféle állásponttal találkozhatunk: egyes megközelítések szerint a gyakorlatnak döntenie kell, hogy melyik elmélet szerint építi fel saját rendszerét. Másrészt a gyakorlatnak nem kell elméletileg koherensnek lennie. A pedagógusnak ismernie kell a különböző elméleteket, s azok gyakorlati ajánlásaiból tudnia kell válogatni munkája megtervezése, kivitelezése és értékelése során (Nahalka 2002). Egy harmadik megközelítés szerint (Nahalka 2002), sok pedagógus nem konzekvensen, egy tudományos paradigma alapján építi gyakorlati munkáját. Például a romániai kompetenciamérések kapcsán gyakorta szembeötlik ez a fajta ellentmondás: a kompetencia alapú tantervek bevezetésével, a kompetencia alapú tanítási gyakorlathoz értelemszerűen egy ehhez igazodó értékelési gyakorlatot társítanánk, azonban sokszor előfordult már az országos szintű méréseken, hogy szigorúan elsajátított ismeretek számonkérését helyezték előtérbe. Nyilván az értékelési gyakorlat mellett azt sem zárjuk ki, hogy a tanítási-tanulási folyamatokat is még mindig az ismeretátadás pedagógiai kultúrája dominálja.

Széll – Sági (2014) a tanítással kapcsolatos általános beállítódás hatását vizsgáló kutatásuk eredményei szolgálnak eligazításképpen ebben a kérdésben. Elemzéseik alapján, az iskola hozzáadott értéke szempontjából elsősorban nem az volt a lényeges, hogy milyen általános beállítódása van a pedagógusnak, hanem az, hogy legyen

valamiféle markánsan körvonalazódó elméleti megközelítése a tanításról. A pedagógusok általános attitűdjeinek nem, míg a hagyományos tudásközvetítő és a konstruktivista beállítódásnak is hatása volt az iskolai összetétel alapján számított iskolai hozzáadott értékre.

A módszertani kultúra vonatkozásában azt az álláspontot képviseljük, hogy a tanítási-tanulási folyamatok során jó az, ha koherens elméleti alapokon nyugszik a tanári munkavégzés. A tapasztalat és a szakirodalom is alátámasztja, hogy a konstruktivista elméleti alapokon szerveződő tanítási gyakorlat nagyobb munkaterheléssel terhel a pedagógusokra. Kelchtermans (2006) rávilágít arra, hogy a kollaboratív munkával járó feladatok például növelik a munkaterhelést. Sok publikáció jelezte a munkaterhelés és a tanárok elégedettsége közötti negatív kapcsolatot (Karaj – Rapti 2013; Skaalvik – Skaalvik 2009).

A munkával kapcsolatos jellemzők között vizsgálható, bár nem kapcsolódik közvetlenül a módszertani kultúrához, hogy mennyire jellemző az, hogy a pedagógus a végzettségének nem megfelelő feladatokat kell elvégezzen, és ez hogyan hat a munkahelyi elégedettségére. Ingersoll (2004) kutatása azokat a tanárokat, akik nem végzettségüknek megfelelő munkát végeztek, a pályaelhagyási rizikót hordozó csoportba sorolta.

2.5.2.4 Pedagógiai kultúra–A iskola klímája

Ide soroltuk a tanárok együttműködését, a tanár-tanuló kapcsolatokat, a szülőkkal hatóságokkal, fenntartókkal való interakciókat és az iskola légkörének olyan jellemzőit, mint a kölcsönös tisztelet, az iskolai bűnözés vagy az intézményvezetésnek a kérdésköre.

Az iskolai közösséget a kapcsolatokból szövik: ezek a kapcsolatok tanuló-tanuló, tanuló-tanár, tanár-tanár közötti kötelékek, de ide soroljuk az iskola működésében érintett külső személyek, intézmények és az iskola kapcsolatait is. Bár az oktatás eredményességében döntő jelentőségűek, a nehéz mérhetőség miatt, ezeket a kapcsolatokat sokszor alulértékelik. Ez nem csak a kisebb gyerekek oktatására jellemző, hanem igaz a középfokú és felsőfokú oktatásban résztvevőkre is (Edwards 2019).

Az iskolakutatási eredmények tapasztalatai, hogy akkor sikeres a tanítási-tanulási folyamat, ha a tanár és diákok között jó viszony van. A tanár-diák viszony vizsgálata során strukturális és tartalmi elemeket egyaránt figyelembe vesznek a kutatások.

Hoffman (2009) a tanár-diák kapcsolat tartalmi elemeinek vizsgálata során mutat rá, hogy a sikeres pedagógiai tevékenység feltételeihez tartozik a tanárok szaktárgyi tudása, a tanárok általános műveltsége, a tanárok személyisége és más kívánatos tanártulajdonságok. Következtetéseik között szerepel, hogy a tanulók hiteles érző embert, partnert keresnek a tanáraikban. A kapcsolatok minőségén múlik, hogy a tanári, iskolai értékek és normák mennyire hatékonyan adódnak át. Frymier – Houser (2000), Bacskai (2015) a tanár-diák kapcsolatok vizsgálata során a kommunikáció fontosságát emeli ki. Bacskai szerint óriási a tétje a kommunikáció mélységének, gyakoriságának és annak, hogy kölcsönös elfogadáson alapuljon. Kutatásai során egyértelműen bizonyítja azt, hogy a hátrányos kompozíciójú iskolákban a jó tanulmányi eredmények együtt járnak az átlagnál jobb tanár-diák viszonyal.

Strukturális adottságnak tekinti Bacskai (2015) az osztálylétszámot, a tanárok munkaterhelését, ezen belül azt az időt, amit a tanár a gyerekekkel az osztályban és az extrakurrikuláris tevékenységek során tölt.

Vizsgálatunk során a tanár-diák viszonyt a tanárok megítélése alapján tudtuk vizsgálni. A tanár-diák viszony strukturális sajátosságaira a tanári kérdőív részben ad lehetőséget, illetve figyelembe vettük az országról összegyűjtött statisztikai adatokat (OECD 2017).

Sok kutatás igazolja (Gablinske 2014; OECD 2015) a tanár-diák közötti jó kapcsolat összefüggését a motivációval és a jó tanulmányi eredményekkel. Az OECD (2015) *Fókuszban a PISA* kiadványában¹² a matematikában elért jó eredményeket hozza összefüggésbe a tanár-diák kapcsolatokkal, ugyanakkor kiemeli ezeknek a döntő jelentőségét a tanulók szocio-emocionális jóllétében. A hasonló matematika eredményekkel és hasonló szociális háttérrel rendelkező tanulók összehasonlítása során, azok a tanulók, akik jó tanár-diák viszonyról számoltak be, nagyobb valószínűséggel mondták azt, hogy jól érzik magukat az iskolában, könnyen barátkoznak, érzik, hogy tartoznak valahova és elégedettek az iskolájukkal (OECD 2015:2).

A jó kapcsolatok jótékony hatása a tanulmányi eredményekre egyértelmű. Az intézményi támogatórendszer hatása a tanárok elégedettségét és pályán maradását is elősegíti. Prather-Jones (2011) vizsgálatait a következő tényezők szerepét hangsúlyozták: kollegiális támogatás, adminisztratív feladatok megkönnyítése, kezdő

¹² A *Fókuszban a PISA* egy havonta megjelenő kiadvány, amely tömören és felhasználó-barát módon számol be a PISA-témákról. (PISA in Focus is a series of monthly education policy-oriented notes designed to describe a PISA topic in a concise, user-friendly way.)

pedagógusok támogatása. Berry (2012) gyógypedagógusokat vizsgáló kutatásai egyértelműen rámutattak a kollégáktól kapott támogatás és az elégedettség kapcsolatára. Ugyancsak Berry (2012) tárta fel az adminisztratív személyzettől érkező támogatás és az elégedettség közötti kapcsolatot. Squillini (2001) eredményei katolikus iskola tanárai körében végzett kutatásokra alapozva emelték ki a pozitív kollegiális kapcsolatok szerepét a munkával való elégedettségben. Ugyancsak a jól működő iskolai közösség tanárok munkahelyi elégedettségére gyakorolt pozitív hatását emelik ki Klassen et al. 2008.

A nemzetközi szakirodalom alapján az iskolai légkör szerepe meghatározó a tanárok szakmai és szervezet iránti elköteleződésében (Opfer 2011; Collie – Shapka – Perry 2012). Az iskolai légkör-kutatásokban jelennek meg legtöbbször az intézmény vezetésével kapcsolatos jellemzők is. Huang (2001) eredményei alapján az intézmény vezetőjével való pozitív szakmai kapcsolat szignifikáns összefüggést mutat a tanárok munkával kapcsolatos elégedettségével. A vezetés stílusa és a tanárok elégedettsége között Bogler (2005) mutatott ki kapcsolatot. A transzformációs vezetés pozitív hatással, míg a tranzakcionális vezetés negatív hatással volt a tanárok munkahelyi elégedettségére. Grissom (2011) is a hatékony (egyértelműen megfogalmazott elvárások, támogatás) iskolavezetés és a tanárok munkahelyi elégedettsége közötti kapcsolatot erősítette meg. Más kutatások (Menon – Athanasoula-Reppa 2011) a tanárok döntéshozatalba való bevonása kapcsán emelik ki az igazgató szerepét.

2.5.3 Szakpolitika–Oktatáspolitiká

A magyarul, románul (de számos más európai nyelven) beszélők és olvasók fogalomhasználata félreértésekre adhat okot. A *politika* fogalom jelentése az angol nyelvben három, egymástól eltérő tartalomra tesz utalást: a *polity* kifejezést elsősorban a tudományban és az értelmiségi diskurzusokban használják, a *politics* az, amit a hatalom megszerzése érdekében tesz egy párt, míg a *policy* az, amit hatalma birtokában tesz egy adott területen. A kormányzati politika tartalmára utaló kifejezés tehát a *szakpolitika*, illetve a *policy*-ként is használt utalás. (Gajduschek – Hajnal 2010).

Az oktatáspolitiká a szakpolitikák azon területe, mely az oktatással kapcsolatos kormányzati célokat és a megvalósításukhoz kapcsolódó eljárásokat és eszközöket foglalja magába (Howlett – Cashore 2014:17). Az oktatással kapcsolatos nemzeti célok nemzetközi szintre való kerülésében játszanak szerepet a közpolitikai folyamatokat

moderáló szereplők. Ezek lehetnek nemzetközi aktorok, melyek szervezetekben fejtik ki hatásaikat: nagy nemzetközi politikai szervezetek, mint az ENSZ; Nemzetközi Valutaalap (IMF), Világbank (WB), az OECD; az Európai Unió számára pedig meghatározóak az EU intézmények. A nemzetközi szereplők mellett az államhatalmi és egyéb állami szervek képviselőiben ott vannak az állami szereplők, ugyanakkor az érdekvédelmi szervezetek, a média, a szakértői csoportok képviselőiben pedig a társadalmi szereplők (Gajduschek – Hajnal 2010).

Az oktatási rendszert és annak aktorait célzó kutatásokban tehát külön vizsgálati területet jelent, a problémák mélyebb megértéséhez, a nemzetközi viszonyítási pontok tisztázása. A különböző szervezetek oktatási fejlesztések területen végzett munkája meghatározza a főbb fókuszpontokat, és tematizálja az oktatásban megjelenő aktuális kérdéseket. Jelentős mennyiségű tudást hoz létre a folyamatosan gyűjtött adatok elemzése révén. Ezáltal különleges közvetítő szerepet tölt be a kormányzás és a tudományos kutatás világa között (Halász 2014:8), biztosítja azokat a szakpolitikai irányvonalakat, melyek orientálják az országokat a döntések meghozatalában.

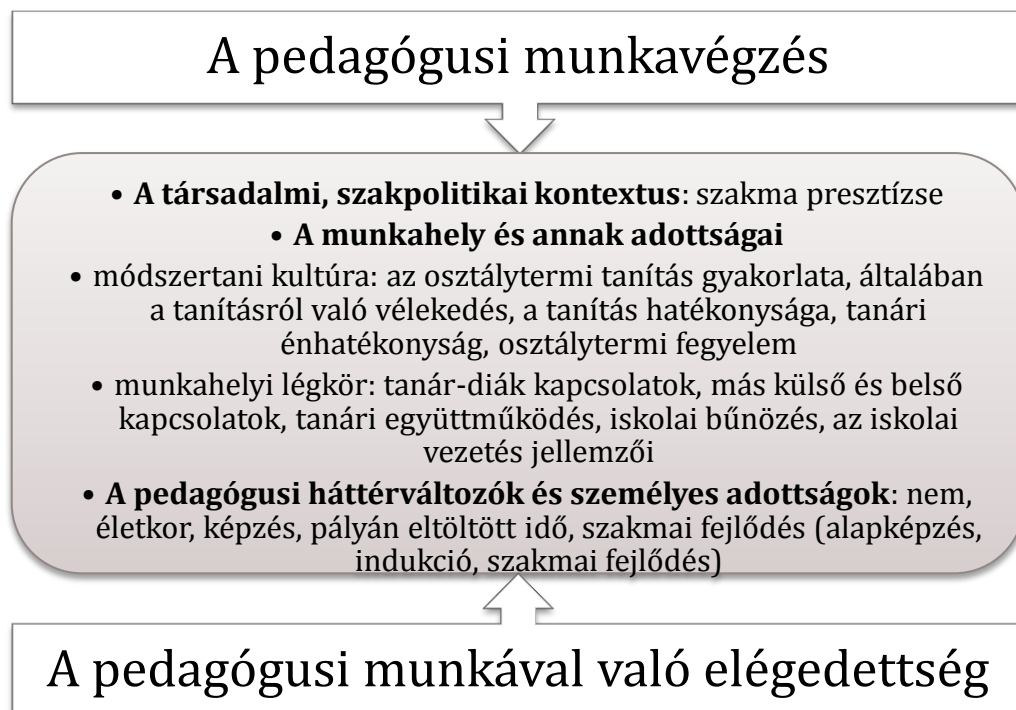
A disszertációban két dolog indokolja azt, hogy a *policy-jellegű* hatásokat, leginkább az OECD tanárkutatásokkal kapcsolatos tevékenységét, külön entitásként vizsgáljuk: egyrészt körvonalazódik az a szakmai tudás, melyet az OECD jelent a nemzeti szakpolitikák számára, másrészt pedig a disszertáció kutatási kérdései pontosan az OECD-n belül keletkezett tudás romániai reprezentációjára irányulnak. Bár Románia nem tagja az OECD-nek, történt egy nyitás a romániai oktatásirányítás részéről, hogy az OECD által (is) képviselt globális problémavilágot a sajátos hazai keretek között megjelenítse és érvényesítse.

2.5.4 A kutatás értelmezési és elemzési keretrendszere

A kutatási fogalmak konceptualizálása fejezetben a pedagógusi munkavégzés minőségét is meghatározó tényezők közül bemutattuk a munkával való elégedettséget, amely indirekt módon ugyan, de befolyásolja a tanítás eredményességét. Ugyanakkor a szakirodalomban megvizsgáltuk a munkával való elégedettséget meghatározó individuális és kollektív jellemzőket. Saját elemzéseink kiindulópontját is a pedagógusok munkával való elégedettsége adja, amely leképezi a pedagógusi munkavégzés komplexitását. A szakirodalom alapján (Day 2011) abból indulunk ki, hogy a pedagógusok munkával való elégedettségét legalább három dimenzióba

csoporthozható tényezők rendszere határozza meg: (1) tágabb kulturális és szakpolitikai kontextus, (2) a munkahely és annak minőség a (3) személyes adottságok és élethelyzet. Halász (2015) alapján e három tényező együttes hatásától függ az, hogy a munkával való elégedettségnek milyen szintje alakul ki az egyes pedagógusokban. A pedagógusi munkavégzéssel kapcsolatosan vizsgált változók ugyanúgy csoportosíthatók az előbb megnevezett három dimenzió valamelyikébe. A pedagógusok munkavégzésével kapcsolatos területek mélyebb elemzése, ahogyan azt az eredményességekutatások szakirodalmában is bemutattuk, kapcsolódnak a tanári, osztálytermi, az iskolai és szakpolitikai dimenziók valamelyikéhez. A hatások ezeknek a kontextusában válnak értelmezhetővé. Ezt az összefüggésrendszert illusztrálja az alábbi modell, amelynek a feltüntetett elemei alkotják vizsgálataink fókuszát (4. ábra).

4. ábra. A kutatás vizsgálati fókuszja



Forrás: Saját szerkesztés

3 Az empirikus vizsgálat jellemzői

3.1 A kutatás adatbázisa

Az empirikus kutatás alapját a 2013-as TALIS adatbázisainak másodelemzése jelentette. Romániában a TALIS kutatás lebonyolítását, kormányrendelet alapján¹³, az Oktatási Minisztériumnak alárendelt központi szervezet a CNEE (Centrul Național de Evaluare și Examinare/ Nemzeti Értékelési és Vizsgáztatási Központ¹⁴) biztosította. A CNEE alegységeként kimondottan csak a TALIS kutatással a *Centrul Național TALIS* (TALIS Nemzeti Központ) foglalkozott. A TALIS Nemzeti Központ munkáját megyei és iskolatelephelyi megbízottak segítették. Romániában volt a legmagasabb a válaszadási arány (98%), amely jóval meghaladta a minimum küszöböt (75%). Az országok választhattak, hogy papíralapú vagy on-line kérdőíveket alkalmaznak a lekérdezés során, Románia az on-line kérdőívek használata mellett döntött. Az országjelentés (CNEE 2014) a TALIS tematikáknak megfelelően foglalja össze az országra szelektált adatok feldolgozása nyomán született eredményeket. Ez a jelentés a minden országot magába foglaló kutatási jelentés alapján íródott.¹⁵

Az elemzés nagy előnye, hogy megbízható és reprezentatív mintavételen alapszik. A nemzetközi összehasonlítás lehetősége szintén egy előny, mely azt is lehetővé teszi, hogy a nemzeti rendszerek kutatói saját oktatási rendszerüket ezek alapján megvizsgálják. A kutatás kérdőíveinek összeállítása előtt az OECD felkérte a résztvevő országokat, hogy pontszámokkal rangsorolják azokat a tanítási-tanulási környezettel kapcsolatos témákat, amelyeket a kutatásba bevonnának. Az oktatási rendszerek eredményességéhez, sikerességéhez hozzájárulni tudó vizsgálható területek bármelyike, ha ki is marad valamely nemzeti rendszer fókuszából, egy ilyen volumenű nemzetközi kutatás előkészítése és lebonyolítása során mindenképp előtérbe kerülhetett.

A már hagyományokkal rendelkező, ötévente ismétlődő TALIS¹⁶ (Teaching and Learning International Survey) nemzetközi pedagóguskutatás az OECD¹⁷ (Organisation

¹³ 906/2011-es Kormányhatározat

¹⁴ Angol nyelven: National Assessment and Examination Centre
<https://www.edu.ro/index.php/articles/c862>

¹⁵ OCDE (2014): *Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OCDE Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>

¹⁶ Erről lásd: <http://www.oecd.org/edu/school/talis.htm>

¹⁷ Az OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development – Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet) párizsi székhelyű globális szervezet, amelynek célja a tagállamok kormányainak

for Economic Co-operation and Development magyarul *Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet*) egyik projektje, mely a tanítás és a tanulás feltételeit vizsgálja. Az OECD vizsgálatai körébe tartozó TALIS nemzetközi tanárkutató kutatás az első olyan adatforrás, mely standardizált kérdőíves vizsgálat alapján tárja fel a tanárok munkájának körülményeit, az iskolához való viszonyukat, a tanítási és tanulási környezet jellemzőit, valamint az intézmény vezetésének sajátosságait. A tanárkutatót eddig három alkalommal végezték el, 2018¹⁸-ban, 2013¹⁹-ban és 2018²⁰-ban. Észrevehető, hogy ciklusonként bővül a résztvevő oktatási rendszerek száma. Egyre több ország bekapcsolódik a nemzetközi mérésbe, mely kiváló lehetőséget jelent az oktatási rendszerek összehasonlítására, illetve az ismételt részvétel esetén a pedagógustársadalomban bekövetkezett változások regisztrálására.

Az első TALIS kutatás eredményei 2009-ben kerültek be a kutatási adatokat értelmező elemzések körébe. Ekkor 23 ország – köztük Magyarország is – részt vett a kutatásban (OECD 2009). Az empirikus vizsgálatunk alapját képező második TALIS kutatás adatfelvételére 2013-ban került sor, melyben 34 ország – köztük Románia – vett részt (OECD 2014). A kutatás mintája kötelező módon minden országban reprezentálta az ISCED 2 (alsó középfokú 5-8 osztályok) szinten tanító pedagógusokat és intézményeiket. Ugyanakkor a kutatás lehetőséget teremtett arra is, hogy az elemi oktatás, ISCED 1 és az ISCED 3 (felső középfokú) szinteken gyakorló pedagógusok és intézmények véleménye is reprezentálva legyen, valamint néhány ország – Románia is – úgy döntött, hogy a PISA 2012-es felmérésben résztvevő iskolákat is bevonja a

segítése a hatékony gazdasági és szociális politika kialakításában és értékelésében. Románia nem tagja a szervezetnek, a 2013-as és 2018-as tanárkutató kutatásban is partnerországgént vett részt.

¹⁸ 2008-ban résztvevő országok–OECD-tagországok: Ausztrália, Ausztria, Belgium, Dánia, Írország, Izland, Korea, Lengyelország, Magyarország, Mexikó, Norvégia, Olaszország, Portugália, Spanyolország, Szlovákia, Törökország.

Partnerországok: Brazília, Bulgária, Észtország, Litvánia, Malajzia, Málta, Szlovénia.

¹⁹ 2013-ban résztvevő országok–OECD-tagországok: Alberta (Kanada), Ausztrália, Chile, Csehország, Dánia, Anglia (Egyesült Királyság), Észtország, Finnország, Belgium, Franciaország, Izland, Izrael, Olaszország, Japán, Korea, Mexikó, Hollandia, Norvégia, Lengyelország, Portugália, Szlovákia, Spanyolország, Svédország, Amerikai Egyesült Államok.

Partnerországok: Abu Dhabi (Egyesült Arab Emírségek), Brazília, Bulgária, Horvátország, Ciprus, Litvánia, Malajzia, Románia, Szerbia, Szingapúr.

²⁰ 2018-ban résztvevő országok–OECD-tagországok: Anglia, Ausztria, Ausztrália, Belgium, Chile, Csehország, Dánia, Egyesült Államok, Észtország, Finnország, Franciaország, Hollandia, Izland, Izrael, Japán, Kanada (Alberta), Koreai Köztársaság, Kína (Sanghaj), Lettország, Litvánia, Magyarország, Mexikó, Norvégia, Olaszország, Portugália, Spanyolország, Svédország, Szlovákia, Szlovénia, Törökország, Új-Zéland.

Partnerországok: Argentína (Buenos Aires), Brazília, Bulgária, Ciprus, Dél-afrikai Köztársaság, Egyesült Arab Emírségek, Grúzia, Horvátország, Kazahsztán, Kolumbia, Málta, Oroszország, Románia, Szaúd-Arábia, Szingapúr, Tajvan, Vietnam.

kutatásba. A harmadik TALIS kutatást 2018-ban szervezték meg 48 ország részvételével.

A TALIS-kutatások novuma az volt, hogy a tanárokat és intézményvezetőket, az oktatásban leginkább érintetteket kérdezi meg munkájukról, munkahelyi körülményeiről, módszertani-osztályszervezési gyakorlatukról, értékelési eljárásaikról, énhatékonyságukról és munkahelyi elégedettségükről. A tanári munka sajátosságait szem előtt tartó átfogó kutatások létrejöttét főleg a tanulói eredményesség-vizsgálatok alapján megfogalmazott következtetések hívták életre, melyek azt bizonyították, hogy a tanulói teljesítményeket a családi háttér után leginkább a tanári munka minősége határozza meg (Hanushek – Rivkin – Kain 2005; Sanders–Rivers 1996; Darling-Hammond 1999, 2006). A TALIS 2013 küldetése a megelőző kutatások alapján információkat gyűjteni a tanítási-tanulási folyamatokról, olyan információkat, amelyekről a kutatásban résztvevő országok képviselői joggal gondolják, hogy hozzájárulnak a tanuló jó tanulmányi eredményeihez. A kutatás elismeri ugyanakkor, hogy az oktatási eredményesség indikátorai túlmutatnak azon, amit vizsgáltak, illetve amit egy hasonló saját reprezentációk alapján vizsgált kutatás eredményei fel tudnak tárnani. A TALIS tehát az eredményességi indikátorok alapján újabb indikátorokat fejleszt és információkat gyűjt ezekről. A kutatás nem alkalmas arra, hogy a feltárt tanári jellemzők és a tanulói eredmények között összefüggéseket detektáljon. Ehhez szükség lenne a kutatásban megjelenő iskolai telephelyek tanulói adataira és eredményességi mutatókra is.

A TALIS sajátossága az a kutatói megközelítés is, mely az utóbbi évek egyre erősödő tendenciáinak megfelelően lehetőséget ad a nemzetközi összehasonlító vizsgálatokra, az egy-egy ország eredményeinek nemzetközi mezőnyben való értelmezésére. Ugyanakkor jellemző rá a gyakorlat-orientáltság, közvetlen gyakorlati alkalmazás céljából, oktatáspolitikai döntések megalapozása érdekében történik

A nemzetközi összehasonlítás kínálja lehetőségeket nagyon jól ki lehet használni, hiszen a TALIS egy 34 országra kiterjedő adatbázist állít rendelkezésre.

A romániai adatokat 197 intézményben dolgozó tanár és intézményvezető megkérdezése alapján begyűjtött kérdőív szolgáltatta. Az intézmények közül 91 rurális, 105 pedig városi település. A megkérdezett tanárok száma 3286, mely az ISCED 2 szinten (5–8 évfolyamon) tanító 68.810 pedagógust reprezentálja (OECD 2014).

Az adatbázis iskolai és egyéni (pedagógus és intézményvezető) szintű adatokat tartalmaz, melyekkel a disszertációban egyaránt foglalkozunk. Fontosnak tartjuk

hangsúlyozni, hogy a TALIS kutatássorozat minden esetben a pedagógusokat és intézményvezetőket kérdezi meg munkájuk több vetületéről, tehát elemzéseink alapjául is a tanári munka tanári percepciója szolgál.

A kutatás adatai szabadon elérhetők az OECD honlapján,²¹ ugyancsak itt található meg a kutatás során alkalmazott tanári és igazgatói kérdőívek is. Az összes, illetve az egyes országok adatfájllai külön-külön SPSS, SAS and CSV formátumban letölthetők. A romániai TALIS Nemzeti Központ nem tette elérhetővé a kérdőívek románra fordított változatait, így végig az angol nyelvű kérdőívekből dolgoztunk. Többszörös személyes és intézményi szintű (Babeş-Bolyai Tudományegyetem) megkeresés történt e vonatkozásban, azonban ezekre nem reagáltak az illetékes személyek. Ugyancsak a lábjegyzetben feltüntetett honlapról érhető el a Technikai jelentés²², amelyet elemzéseink során több alkalommal is felhasználtunk.

3.2 Kutatási kérdések és hipotézisek

A kutatás célja a pedagógusok munkavégzésével kapcsolatos romániai viszonyok empirikus megismerése, amely lehetőséget kínál a tanári munka világának jobb megértéséhez, illetve támpontot ad a pedagógusok munkavégzésével kapcsolatos egyéb kutatások megtervezéséhez és kivitelezéséhez. Jelen kutatás romániai viszonylatban egy kevésbé vizsgált területet érint. Bár nem teljesen előzmények nélküli a romániai tanárkutatások sorában, ki kell emelnünk, hogy magyar nyelven nincs tudomásunk olyan átfogó munkáról, amely a romániai tanárok teljes populációját állítja vizsgálati központjába.

Az értekezésben arra szeretnénk választ kapni, hogy milyenek a romániai gimnáziumi tanárok és iskoláik, illetve mi jellemzi és hogyan vélekednek a pedagógusi munkavégzés különböző aspektusairól. Ennek megfelelően vizsgáltuk a tanárok egyéni jellemzőit, képzettségét, a szervezet jellemzőit, illetve a pedagógusok munkavégzését, ahogy azt a saját intézményeikben érzékelik.

A pedagógusok által érzékelt pedagógiai kultúra elemeit két részre osztottuk, elkülönítettük a tanítási-tanulási folyamatokkal kapcsolatos elemek dimenzióját, amit módszertani kultúrának nevezünk, illetve a pedagógiai kultúra klímával kapcsolatos

²¹ <https://www.oecd.org/education/school/talis-2013-results.htm>

²² OECD (2014): TALIS 2013 Technical Report. Paris: OECD Publishing.

https://www.oecd.org/education/talis/TALIS_2018_Technical_Report.pdf [2019.09.20.]

dimenzióját. Ide soroltuk az intézményen belüli és kívüli kapcsolatokat, az intézményben uralkodó légkört és a vezetési hatásokat is. Ugyanakkor vizsgáltuk a pedagógusok munkával való elégedettségét, hogy mi határozza meg azt, hogy milyen elégedettséggel végzik a tanárok a munkájukat. A témának megfelelően a fő kutatási kérdésünk további kutatási kérdéscsoportokra bontható fel:

1. A TALIS 2013 kutatás alapján, milyen jellemzői vannak a romániai tanároknak? A nemzetközi összehasonlító elemzés adatainak felhasználása alapján, melyek azok az országok, amelyek a vizsgált, tanári munkavégzésre utaló mutatók szerint leginkább hasonlítanak a romániai tendenciákra? A hasonló mintázatok mögött milyen lehetséges magyarázatok húzódnak meg?
2. A Romániára szelektált adatok elemzése alapján, milyen egyéni és iskolai jellemzők mentén tárhatók fel különbségek a tanárok munkavégzésében? A Romániára szelektált adatok elemzése alapján, beszélhetünk-e iskolai hatásról? Milyen egyéni és iskolai jellemzők mentén különböznek/különbözhetnek az iskolák? Milyen tényezők vannak leginkább hatással arra, hogy a pedagógusok elégedettek munkavégzésükkel, éhathatékonyaságuk magas, illetve iskolájuk légkörét pozitívan ítélik meg?
3. Milyen tanári csoportok különíthetők el a munkahelyi elégedettség szempontjából, ezeknek milyen jellemzői vannak? Milyen személyes tényezők határozzák meg a pedagógusi munkavégzéssel való elégedettséget? Milyen munkahelyi jellemzők határozzák meg a pedagógusi munkavégzéssel való elégedettséget?
4. Milyen tényezőkkel van összefüggésben az, hogy a tanárok szempontjából releváns, munkával, körülményekkel, munkahelyi környezettel kapcsolatos elégedettség terén átlagosnál jobbnak vagy az átlagosnál rosszabbnak ítélik meg az iskolájukat?

Az empirikus vizsgálatunkat a fent leírt kérdések mentén végeztük. A kutatást az empirikus társadalomtudományi hagyományoknak megfelelően a szakirodalomban már előrejelzett eredmények alapján hipotézisek segítségével konkretizáltuk. Az alábbi három hipotézist fogalmaztuk meg:

1. A nemzetközi összehasonlítás eredményei (Kozma 2006) ösztönözhetik az oktatásban lezajló változások megértését, segítenek abban, hogy kontrollálni tudjuk az országra szelektált adatainkat abban az értelemben, hogy ráirányítják a figyelmet a szélsőségesen eltérő értékek mögött álló jellemzőkre. Silova (2010

az összehasonlító oktatáskutatás külön területeként definiálja az 1989-es szocialista blokk összeomlása után bekövetkezett „átmeneti” időszak oktatáskutatásban is rejlő lehetőségeit. Az Európai Unió 2004, majd 2007-es bővítését követően, egyes kutatók Kelet-Európát felzárkóztatva látták, ahonnan a szocializmus teljesen kihalt és helyét a liberális demokrácia vette át (Gilbert et al. 2008). Az összehasonlító oktatáskutatás számára ez több kérdést is megnyitott azzal kapcsolatban, hogy érdemes ezt a témát tovább vizsgálni vagy nem. Több kutató állásfoglalása egyértelmű: a poszt-szocializmus, nem csak mind földrajzi egység, de mint egy szélesebb, átfogóbb narratíva létezik és releváns több évtizeddel a szocialista blokk összeomlása után is (Silova 2010; Webster et al. 2010; Aydarova et al. 2015). Feltételezzük, hogy az összehasonlító elemzés során feltárt, Romániához hasonló módon megnyilvánuló tanári beállítódások mögött kiolvasható a poszt-szocialista értelmezési keret, mely nem vesztette érvényét, hanem párhuzamosan létezik az oktatásban is megtapasztalható globalizációs folyamatokkal. Feltételezzük, hogy Románia más posztszovjet állam adataihoz hasonló eredményeket fog produkálni.

2. A tanárok munkavégzésében megjelenő különbségek egyértelműen köthetők a tanárok egyéni sajátosságaihoz, képzettségéhez, a szervezeti tényezőkhöz és az osztálytermi és iskolai szintű folyamatok jellemzőihez. Ennek megfelelően a hipotézis két alhipotézisre osztottuk:

- (a) Ahogyan arra az elméleti fejezetekben is utaltunk a tanári munka minőségét meghatározó tényezők rendszere nagyon komplex, a mérése is kihívások elé állítja a kutatókat. A szakirodalom különbséget tesz a könnyen mérhető (pályán eltöltött idő, a képzettség szintje, szakmai továbbfejlődés stb.) és közvetve vagy nehezen mérhető jellemzők között (motiváció, elkötelezettség, énhatékonyság stb.) (Santiago 2002). A kutatások túlnyomórészt a könnyen mérhető jellemzők vizsgálatára vállalkoztak, a tanítási gyakorlattal, az attitűdökkel kevesebb elemzés foglalkozik, noha ezek hatása legalább akkora mértékű, mint a könnyen megfigyelhető és mérhető tényezőké (Wenglinsky 2002). Feltételezzük azt, hogy a tanári munkavégzést elemzéseinkben is sokkal inkább befolyásolják az attitűdök, mint a kemény változók.

(b) Fullan (2010, 2011) az iskolai együttműködést nagyon fontosnak ítéli, megnevezésére a *kollektív kapacitás (collective capacity)* fogalmat alkotja meg. Az ő álláspontja szerint a kollektív kapacitás azért eredményez kiemelkedőbb egyéni teljesítményt (az átlagemberek körében is), mert a munkavégzés során eredményesnek mutatózó gyakorlat széles körben elérhetővé és alkalmazhatóvá válik. Másrészt pedig, ezt tartja erőteljesebben befolyásolható tényezőnek, a közös munka erős elköteleződést eredményez. Nyilván a tanári munka továbbra is egyéni, de a tantestületben, az iskolai közösségben van egy mindenki számára elérhető erőforrás. Feltételezzük, hogy az egyéni szinthez képest az iskolára jellemző mutatóknak erősebb a hatása a tanári munkavégzésre.

3. A szakirodalom szerint a munkával való elégedettséget legalább három tényező befolyásolja: a szakpolitikai kontextus, a munkahelyi jellemzők és a pedagógus személyes adottságai (Day 2011). Az oktatáspolitikai hatások átítatják a tanári munkavégzés mezo- és mikroszintjeinek kontextusát és ezek alakításán keresztül gyakorolhatnak hatást a pedagógusok elégedettségére (Halász 2015). Makroszintű hatások vizsgálatával e kutatásban nem foglalkozunk, az elégedettséget befolyásoló tényezőket a munkahelyi kontextus és a pedagógusok személyes adottságai felől közelítettük meg. Feltételezzük, hogy a következő mezo- és mikroszintű hatások járulnak hozzá leginkább a munkahelyi elégedettség alapján kialakuló tanársoportokhoz: a háttérváltozók (életkor, nem), a képzettségi jellemzők (mennyire és milyen téren érzi felkészültnek magát, folyamatos szakmai továbbképzése), a módszertani kultúra és az iskola klímája.
4. A munkahelyi kapcsolatok –kollégákkal való együttműködés, kollegiális kapcsolatok– szerepét sok publikáció nyomatékosítja, az elégedettség szempontjából (Huang 2001; Billingsley – Carlson – Klein 2004; Berry 2012). Blömeke – Klein (2013) a pályakezdő években kapott segítséget emeli ki az elégedettség tekintetében. Saját kutatásunkban a pályakezdést a képzési szakaszokhoz soroltuk és az egyéni jellemzők sorában tárgyaltuk. Johnson et al. (2012) ugyancsak a munkahelyi körülmények hatását emelte ki a pedagógusok elégedettségére. Az igazgató vezetői hatékonysága és vezetési stílusa is

összefügg a munkával való elégedettséggel. Erre Huang (2001) és Bogler (2005) eredményei is rávilágítottak.

A kutatás elméleti részében, illetve a fentebb is érintett szakirodalom alapján feltételezzük, hogy saját kutatásunkban is a magas elégedettségi szintű iskolák mögött tapasztalt, magas szintű pedagógiai tudással rendelkező, hatékony szakmai fejlődése iránt elkötelezett tanárok állnak. A pedagógiai kultúra tanítással-tanulással kapcsolatos megközelítései dimenzióból feltételezzük, hogy az elégedett iskolák tanárai inkább konstruktivista beállítódásúak, tanári énhatékonyságuk szintje magas, kevésbé vannak fegyelmezési problémáik, illetve tanítási gyakorlatuk a beállítódásuknak megfelelően inkább tanulóközpontú. Az iskola légköri dimenzióit helyezve előtérbe, feltételezzük, hogy az elégedett iskolák tanárainak kapcsolatai átlagon felülően jók, képesek csapatmunkában összedolgozni kollégáikkal, iskolán kívüli partnerkapcsolatokat is ápolnak, magatartásukra nem jellemző a delikvens viselkedés, az intézmény vezetőjével hatékonyan együttműködnek.

3.3 A kutatás bemutatása, a kutatás során alkalmazott módszerek

Kutatásunk kérdéseit, hipotéziseit és módszereit az alábbi táblázatban foglaltuk össze (5. táblázat):

5. táblázat. *Kutatási kérdések, hipotézisek és módszerek.*

| |
|--|
| 1. |
| a) A TALIS 2013 kutatás alapján, milyen jellemzői vannak a romániai tanároknak? b) A nemzetközi összehasonlító elemzés adatainak felhasználása alapján, melyek azok az országok, amelyek a vizsgált, tanári munkavégzésre utaló mutatók szerint leginkább hasonlítanak a romániai tendenciákra? c) A hasonló mintázatok mögött milyen lehetséges magyarázatok húzódnak meg? |
| H1: Románia más posztszovjet állam adataihoz hasonló eredményeket fog produkálni M: leíró elemzés, romániai és más országok átlageredményeinek összehasonlítása, Románia és az összes résztvevő ország átlagainak összehasonlítása; |
| 2. |
| a) A Romániára szelektált adatok elemzése alapján, milyen egyéni és iskolai jellemzők mentén tárhatók fel különbségek a tanárok munkavégzésében? b) A Romániára szelektált adatok elemzése alapján, beszélhetünk-e iskolai hatásról? c) Milyen egyéni és iskolai jellemzők mentén különböznek/különbözhetnek az iskolák? d) Milyen tényezők vannak leginkább hatással arra, hogy a pedagógusok elégedettek munkavégzésükkel, énhatékonyaságuk magas, illetve iskolájuk légkörét pozitívan ítélik meg? |
| H2a: A tanári munkavégzést sokkal inkább befolyásolják az attitűdök, mint a kemény változók. H2b: Az egyéni szinthez képest az iskolára jellemző mutatóknak erősebb a hatása a tanárok munkavégzésére. M. különbözőség-vizsgálatok: keresztábra-elemzés; lineáris regresszió |
| 3. |
| a) Milyen tanári csoportok különíthetők el a munkahelyi elégedettség szempontjából, ezeknek milyen jellemzői vannak? b) Milyen személyes tényezők határozzák meg a pedagógusi munkavégzéssel való elégedettséget? c) Milyen munkahelyi jellemzők határozzák meg a pedagógusi munkavégzéssel való elégedettséget? |
| H3: A háttérváltozók, a képzettségi jellemzők, a módszertani kultúra és az iskola klímája járulnak hozzá leginkább a munkahelyi elégedettség alapján elkülönülő csoportokhoz. M: klaszteranalízis, keresztábra-elemzések |
| 4. |
| a) Milyen tényezőkkel van összefüggésben az, hogy a tanárok szempontjából releváns, munkával, körülményekkel, munkahelyi környezettel kapcsolatos elégedettség terén átlagosnál jobbnak vagy |

az átlagosnál rosszabbnak ítélik meg az iskolájukat?

H4: A magas elégedettségi szintű iskolák tanárai tapasztaltabbak, inkább konstruktivista beállítódásúak, inkább ápolnak jó (külső és belső) kapcsolatokat és inkább együttműködők.

M: logisztikus regressziós vizsgálatok

Forrás: Saját szerkesztés

Az első kutatási kérdésünk kapcsán a nemzetközi összehasonlításra fókuszáltunk, amelynek a doktori programban már nagy hagyománya van. Az ismertetett adatbázis lehetővé teszi ezt a fajta vizsgálódást, amit ki is használtunk, és megvizsgáltuk azt, hogy a romániai tanári jellemzők leginkább mely országok tanáraival mutatnak hasonlóságot. Leíró szinten nyújtottunk betekintést a pedagógusi lét problémavilágába, amikor is a romániai átlageredményeket hasonlítottuk össze a kutatásban résztvevő országok átlagával, illetve az egyes országok átlageredményeivel.

A második kérdés kapcsán különbségvizsgálatok alapján (khi-négyzet-próbák és keresztábrák) elemeztük a tanári munkavégzés egyéni és iskolai aspektusait. Lineáris regressziós vizsgálatokkal elemeztük, hogy hogyan befolyásolják a tanárok munkával való elégedettségét, énhatékonyságát és intézményük klímáját a tanárok egyéni és pedagógiai kultúra elemeihez köthető különböző tényezők.

A harmadik kutatási kérdés megválaszolásához klaszteranalízis segítségével arra tettünk kísérletet, hogy a pedagógusok válaszai alapján jól elkülönülő csoportokat hozzunk létre, amelyek megmutatják az eltéréseket abban, ahogyan a tanárok vélekednek munkahelyi elégedettségükkel kapcsolatban.

A negyedik kérdésünk kapcsán logisztikus regresszióval vizsgáltuk meg azt, hogy mivel van összefüggésben, hogy a tanárok az átlagosnál jobbnak, vagy az átlagosnál rosszabbnak ítélik meg az iskolájukat, mint munkahelyüket. Ennek érdekében az iskolákat két részre osztottuk az szerint, hogy az ott tanító tanárok véleménye alapján a teljes mintához képest, jó vagy kevésbé jó munkahelyként érzékelik iskolájukat.

A TALIS 2013 adatainak feldolgozási lehetőségei többfélék. Az egyes változók elemzését végeztük el a 4-ik fejezetben, ahol arra figyelünk elsősorban, hogy a romániai adatok hogyan viszonyulnak a nemzetközi átlagokhoz, illetve arra, hogy mely országok adatainak elemzése során nyert eredmények közelítik meg leginkább a romániai eredményeket. Ebben a fejezetben elvégzett elemzések során figyeltünk fel azokra az

értékekre, amelyek szélsőségesen eltérnek a nemzetközi átlagtól, így vizsgálatukat módszertanilag is árnyaltabban közelítettük meg.

Az 5-ik és 6-ik fejezetben *mélyfurrásszerűen* csak a romániai adatokkal foglalkoztunk, mely elemzés során nem csak az egyes változók közötti kapcsolatokat tártuk fel, hanem különböző indexek felhasználásával az iskolai átlageredmények különbségeit is vizsgáltuk. A pedagógusok munkájukkal kapcsolatos elégedettségét is előtérbe helyeztük, ugyanakkor azoknak a tényezőknek a rendszerét is vizsgáltuk, amelyek az elégedettségüket meghatározzák.

Az adatbázis lehetővé teszi az iskolai szintű vizsgálatot, mely elemzések lényegesen hozzá tudnak járulni a romániai gimnáziumi tanári munka árnyaltabb bemutatásához. Elemzéseink során többször bebizonyosodott, hogy az iskolai telephelyhez kötött adatok magyarázó ereje nagyobb, mint az egyéni tanári jellemzőké. Az elemzésekkor első lépésben a tanári szintű adatok aggregálása történt. Minden iskolai telephelyhez hozzárendeltük az adott intézménybe tanító tanárok válaszait, majd az így létrehozott változót három egyenlő részre osztottuk, így kifejezve, hogy az adott iskola tanárai átlagon alul, átlagosan vagy átlagon felüli arányban rendelkeznek tanítási gyakorlatukra, munkavégzésükre érvényes jellemzőkkel. A TALIS-kutatásban létrehozott indexek értékeivel hasonlóképpen jártunk el: három egyenlő részre osztottuk, így kifejezve azt, hogy átlagon aluli, átlagos vagy átlagon felüli arányban vannak adott jellemzőkkel rendelkező iskolák. Ezt követően a keresztábra-elemzéseket használtuk és mutatattuk be a leggyakrabban, ugyanis ezek alkalmazása során nyert adatok bizonyultak leghasznosabbnak. A keresztábrás vizsgálatok során az *adjusted residuals*-okat tekintettük a mérvadó mutatónak. Azt néztük meg, hogy egy cellában véletlenszerű eloszláshoz képest milyen értéket találunk. Abban a cellában, ahol az *adjusted residuals* értéke felülreprezentált, aláhúzással jelöltük. A vizsgálatához tartozó elemszámokat és a szignifikancia szintet a táblázatok alatt tüntettük fel.

Az 2. Mellékletben az elemzések során alkalmazott indexeket és azok kialakításához felhasznált változókat mutatjuk be (2. Melléklet).

4 A romániai tanárok a TALIS-zárójelentés tükrében

Az OECD (Organization for Economic Co-operation and Development) által kezdeményezett TALIS-vizsgálat (Teaching and Learning International Survey) az első olyan felmérés, amely a tanárok megkérdezése alapján von le következtetéseket a tanításról, munkájukról, munkahelyi körülményeikről és ezekhez való viszonyulásukról. A több mint 30 ország bevonása lehetőséget teremtett a résztvevők számára, hogy azonos mutatók alapján mérjék fel a tanárok helyzetét.

Románia 2013-ban vett részt először ebben a kutatásban, az ezt megelőző 2008-as vizsgálatnak nem volt részese. A kutatás az alsó középfokon tanító pedagógusokra, iskolákra és az iskolavezetésre terjed ki. Romániában ez az általános iskola felső tagozatának felel meg (V-VIII. évfolyamok). A nemzetközi vizsgálat eredményei lényeges ürt töltenek ki a hasonló tematikájú országos kutatások vonatkozásában (Bîrzea 1993; Cristea 1993; Iucu – Panisoara 1999, 2000; Iucu 2005; Barabási 2002, 2008;), ugyanakkor a más országokkal való összehasonlítás lehetőségének a biztosítása is jelentős mértékben segíti az e területen regisztrált elméleti és gyakorlati problémák mélyebb megértését.

Ebben a fejezetben a TALIS-vizsgálat tematikája alapján leíró szinten nyújtunk betekintést a pedagógusi lét problémavilágába, illetve vizsgáljuk meg a Romániára szelektált adatokat, valamint azt, hogy melyek azok az országok, amelyek a vizsgált mutatók alapján a leginkább megközelítik a romániai tendenciákat. Bár ebben a fejezetben a kelet-közép-európai és ezen belül a romániai adatokat kiemelten kezeljük, de ezzel összefüggésben az olvasó képet kaphat a teljes TALIS 2013-as mérés eredményeiről is, hiszen a vizsgált országokban szinte minden olyan probléma felszínre kerül, amely a pedagógus társadalomban problémát okoz napjainkban. Az összehasonlítások folytán pedig számos ország/oktatási rendszer eredményei kerülnek bemutatásra. Az átlagtól való szélsőséges eltérések részletesebb elemzéseire a romániai adatok során visszatértünk.

4.1 Az alsó középfokon tanító tanárok és iskoláik

Az elemzés e része a romániai pedagógusok demográfiai jellemzőire és a tanítás környezetére vonatkozóan pozicionálja az országos adatokat a résztvevő TALIS-országok mezőnyében. A TALIS-adatok felhasználása alapján a tanárok neme, életkora, munkaszerződésük jellege, pályán eltöltött ideje, a végzettségük szintje, illetve az iskolai környezet több jellemzője kerül előtérbe. Néhány olyan kérdés megválaszolását tartjuk szem előtt, amelyek több olyan összefüggésre is rámutatnak, amelyek a tanítási-tanulási folyamatok hatékonyságában és eredményességében szerepet játszanak: Kik alkotják a tanárok és iskolaigazgatók populációját?; Átlagosan hány órát dolgoznak a tanárok?; Az intézmények működtetésének milyen jellemzőit figyelhetjük meg az iskolaigazgatók válaszai alapján?

4.1.1 A romániai tanárok demográfiai, munkahelyi és végzettségi jellemzői

Szabó L. T. (2009:142) alapján *„a tanárok képzése az Európai Közösségben különböző oktatási módszerek és stílusok alkalmazásával folyik, melyek háttérében eltérő történeti és kulturális fejlődési utak állnak. A tanárképzés egyúttal az oktatási rendszerek eltérő követelményeit, normáit is tükrözi.”* Bár az idézetben a szerző a tanárképzésre reflektálva emeli ki az oktatási rendszerek egymástól való különbözőségét, joggal állíthatjuk, hogy az oktatási rendszerek sok más tanári munkavégzéssel kapcsolatos jellemző vonatkozásában is mutatnak eltéréseket. Ezeknek az eltéréseknek a háttérébe mi is feltételezünk egy, eltérő történeti és kulturális hagyományokon alapuló mintázatot, amely sajátos fejlődési utat eredményezhetett bizonyos országok vonatkozásában. Összehasonlító elemzésünk során a különbségek és hasonlóságok feltárásának egy ilyen vonatkozását is szem előtt tartjuk.

Az alsó középfokú oktatásban dolgozó romániai tanárok demográfiai jellemzőire vonatkozó adatokat foglalja össze az alábbi táblázat (6. táblázat):

6. táblázat. Az alsó középfokú oktatásban dolgozó romániai tanárok demográfiai jellemzői

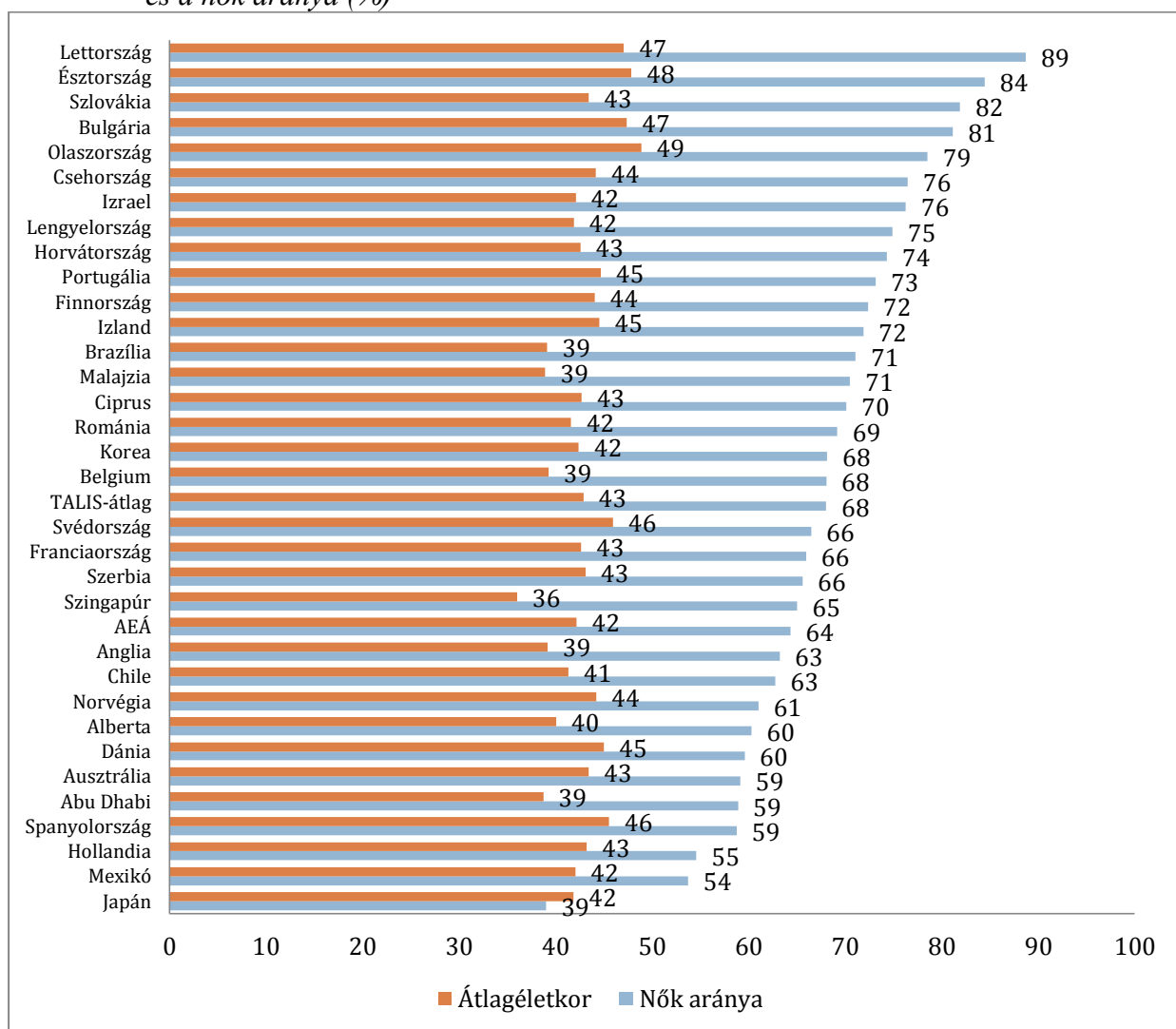
| | |
|--|---|
| A tanárok nemi eloszlása | Az ISCED 2 szinten tanító tanárok 69%-a nő. |
| A tanárok életkora | A gimnáziumi tanárok átlagéletkora Romániában 42 év. A tanároknak mindössze 14%-a 30 év alatti, 27%-a pedig 50 év fölötti. |
| A munkaszerződés jellege | A gimnáziumi tanárok 69%-a meghatározatlan időre szóló munkaszerződéssel rendelkezik; ezek közül 70 % nő és 67 % férfi. A tanárok 92%-a teljes munkaidőben dolgozik; ezek 93%-a nő és 88%-a férfi. |
| A pályán eltöltött idő mennyisége/szakmai tapasztalat | Átlagban a gimnáziumi tanárok 16 év gyakorlati idővel rendelkeznek. A lekérdezés időpontjában átlagban 10 éve már ugyanabban az iskolában tanítottak. |
| Végzettségi szint | 66% -a a gimnáziumi tanároknak egyetemi felsőfokú oklevéllel rendelkezik, 26% -uk pedig már a mesteri oklevelet is megszerezte. |

Forrás: CNEE (2014): Raport Național TALIS 2013. Analiza mediului educațional din România, 10.

Nemzetközi szinten a nők aránya, egy ország kivételével (Japán 39%), minden esetben meghaladja a pedagógusként dolgozó férfiak arányát. Ezek az adatok országoként változó képet mutatnak. A közép-kelet-európai országok²³ közül Szerbia (66%) és Románia (69%) közelíti meg leginkább a TALIS-országok átlagát (68%), a régióon belüli országok aránya ezeknél az értékeknél magasabb, így Bulgáriában és Szlovákiában is tízből több mint nyolc tanár nő. A TALIS-kutatásban szereplő azon országokat is a KKE-országok közé soroltuk, amelyek szovjet vagy jugoszláv tagköztársaságok voltak, illetve, amelyek nem léptek be az EU-ba. A balti államok csoportjaként is ismert Lettországon és Észtországban a legnagyobb arányban felülreprezentáltak a nők az alsó középfokú oktatásban dolgozó tanárok körében (5. ábra).

²³ A közép-kelet-európai országok szövegbeli rövidítése: KKE országok.

5. ábra. Az OECD TALIS (2013) által vizsgált tanári populáció átlagéletkora és a nők aránya (%)



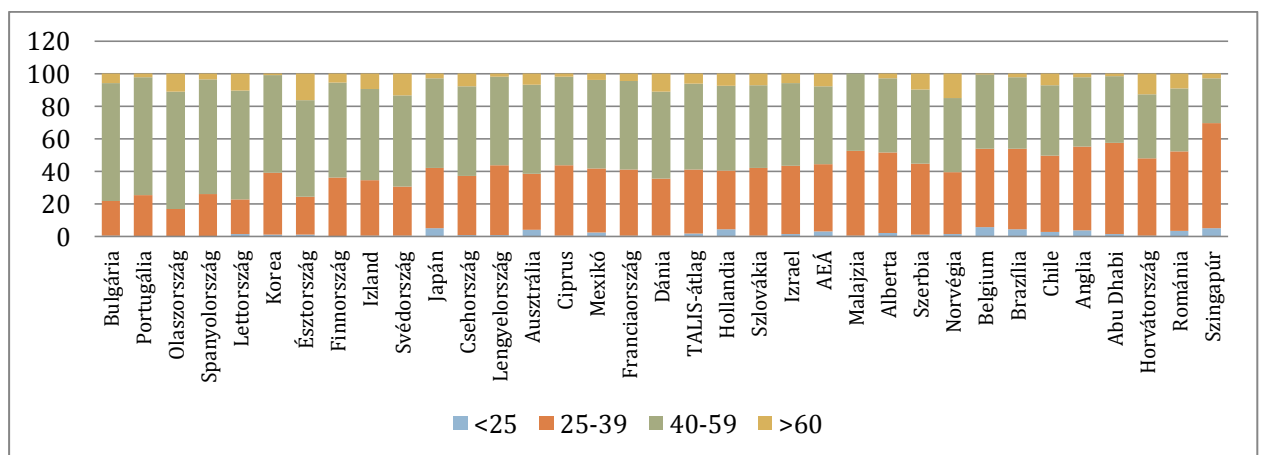
Forrás: OECD, TALIS 2013 Results - Excel Figures and Tables, 2.1. táblázat alapján. Saját szerkesztés. Elérhetőség: <http://www.oecd.org/edu/school/talis-excel-figures-and-tables.htm>

A tanárok átlagéletkora a TALIS-országokban 43 év, Szingapúrban a legalacsonyabb az alsó középfokon tanító tanárok átlagéletkora és Olaszországban a legmagasabb (36 és 49 év). Romániában a tanárok átlagéletkora 42 év, hasonlóan Szlovákiához, Lengyelországhoz, Horvátországhoz, Franciaországhoz és Szerbiához.

A következő ábrán (6. ábra) látható, hogy nemzetközi összehasonlításban hogyan oszlik meg a tanári populáció életkora. A fiatal tanárok sikeres pályára vonzását cáfolják az adások, ugyanis a TALIS-országok több mint felében a tanárok többsége 40 év fölötti, a 25 évnél fiatalabb pedagógusok populációja nagyon alulreprezentált. A 40-60 év közötti korosztály szerint rendezett adatok tükrében a közeljövőben számos országban tanárihiánnyal lehet számolni. Romániában a tanárok fele 25-39 év közötti, a

KKE-országok közül leginkább Horvátországban, Szerbiában és Szlovákiában tapasztalható hasonló jelenség. A pályakezdő tanárok tekintetében Románia a TALIS-országok átlaga fölötti értéket mutat, több a kezdő pedagógus Romániában, azonban nem jellemzi hasonló helyzet a környező közép-kelet-európai régió oktatási rendszereit. A Benelux államok közül a kutatásban résztvevő Hollandia és Belgium oktatási rendszereiben tapasztalható leginkább a fiatal pedagógusok jelenléte, hasonló arányok még az Európán kívüli országok némelyikét jellemzik, mint például Szingapúr, Brazília és Ausztrália. A TALIS 2013 adatainak romániai szempontú elemzése (CNEE 2014:12) a tanított diszciplínák és a tanárok életkori eloszlását vizsgálva a TALIS-átlagnál kedvezőbb arányokat állapított meg a pályakezdők vonatkozásában. A tudományok és a technológiai tárgyak esetében azonban a nemzetközi átlagnál kevesebb a romániai kezdő tanárok aránya. A biológia, fizika és kémia szakos gimnáziumi tanárok mindössze 6,6%-a 30 vagy 30 év alatti, míg a nemzetközi átlag ennek duplája (12,5%). A kor megoszlás adatainak részletező elemzés bizonyos diszciplínák vonatkozásában tanárhiányt jelez előre. A 60 év fölötti tanárok aránya legmagasabb Észtországban és Norvégiában (16 % és 15%).

6. ábra. Az OECD TALIS (2013) által vizsgált tanári populáció életkori eloszlása (%)

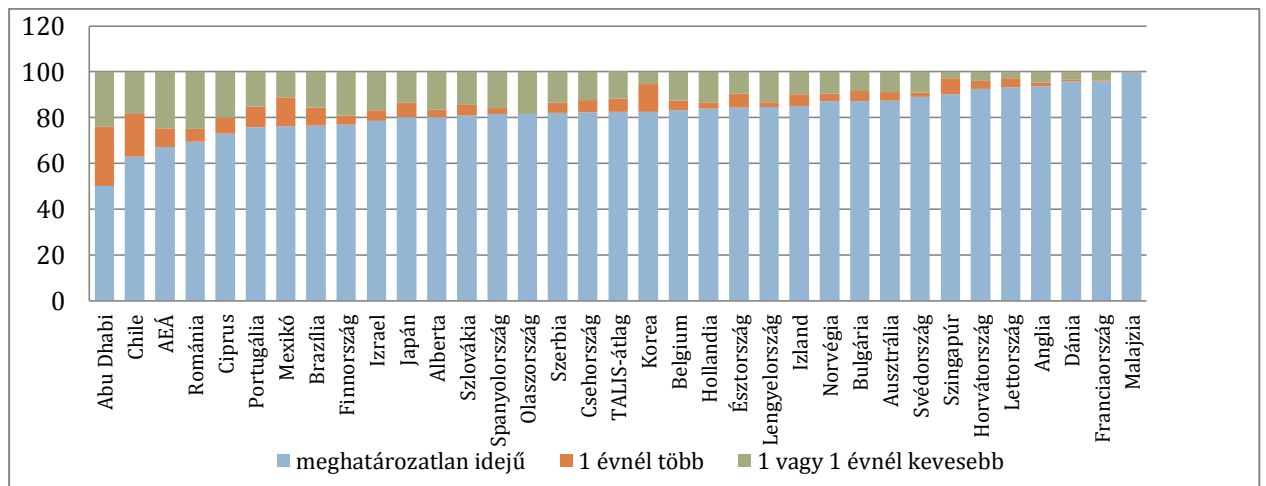


Forrás: OECD, TALIS 2013 Results - Excel Figures and Tables, 2.1. táblázat alapján. Saját szerkesztés. Elérhetőség: <http://www.oecd.org/edu/school/talis-excel-figures-and-tables.htm>

A legtöbb pedagógus munkaszerződése meghatározatlan időre szól és teljes munkaidőt fed le, mely nagyfokú állásbiztonságot és stabilitást jelent más foglalkozásokkal szemben. A TALIS-országok pedagógusainak átlagosan 83%-a rendelkezik ilyen típusú szerződéssel, 82% pedig teljes munkaidőre szól. Románia ebben a tekintetben nem

közelíti az átlagot. A romániai gimnáziumi tanároknál (69%) kisebb arányban még csak három vizsgált oktatási rendszer pedagógusai rendelkeznek határozatlan idejű munkaszerződéssel: Abu Dhabi, Chile és az Amerikai Egyesült Államok. A többi résztvevő ország mindenikében tízből legalább hét tanárnak a munkaszerződése egy stabil és biztos állást garantál. Malajziában minden pedagógus határozatlan időre szóló szerződéssel dolgozik (7. ábra). Az adatok alapján megfogalmazódik a kérdés, hogy vajon a pedagógusok munkájának minőségére milyen mértékben hat az, hogy a más foglalkozási csoportokhoz képest nagy az állásbiztonság. A pedagógusi munka komplexitásából adódóan nem áll módunkban ezt a kérdést megválaszolni, azonban a részletesebb ország-elemzésekben olyan tényezőket ki tudunk emelni, amelyekre a vizsgálat adatokat szolgáltat.

7. ábra. Az OECD TALIS (2013) által vizsgált tanári populáció megoszlása a munkaszerződés jellege szerint



Forrás: OECD, TALIS 2013 Results - Excel Figures and Tables, 2.8. táblázat alapján. Saját szerkesztés. Elérhetőség: <http://www.oecd.org/edu/school/talis-excel-figures-and-tables.htm>

Romániában a részmunkaidőben dolgozó pedagógusok mindössze 24%-a akar részmunkaidőben dolgozni, háromnegyedüknek nincs más lehetősége. Ezzel ellentétben Dánia, Norvégia, Franciaország, Hollandia, Szingapúr és Anglia (Nagy Britannia) részmunkaidős tanárainak nagytöbbségét, saját döntése és választása motiválja erre (84-91%). Horvátországban, Lengyelországban, Portugáliában és Szerbiában 81% és 96% közötti a részmunkaidős tanárok száma, akiknek nincs lehetőségük teljes munkaidőben dolgozni.

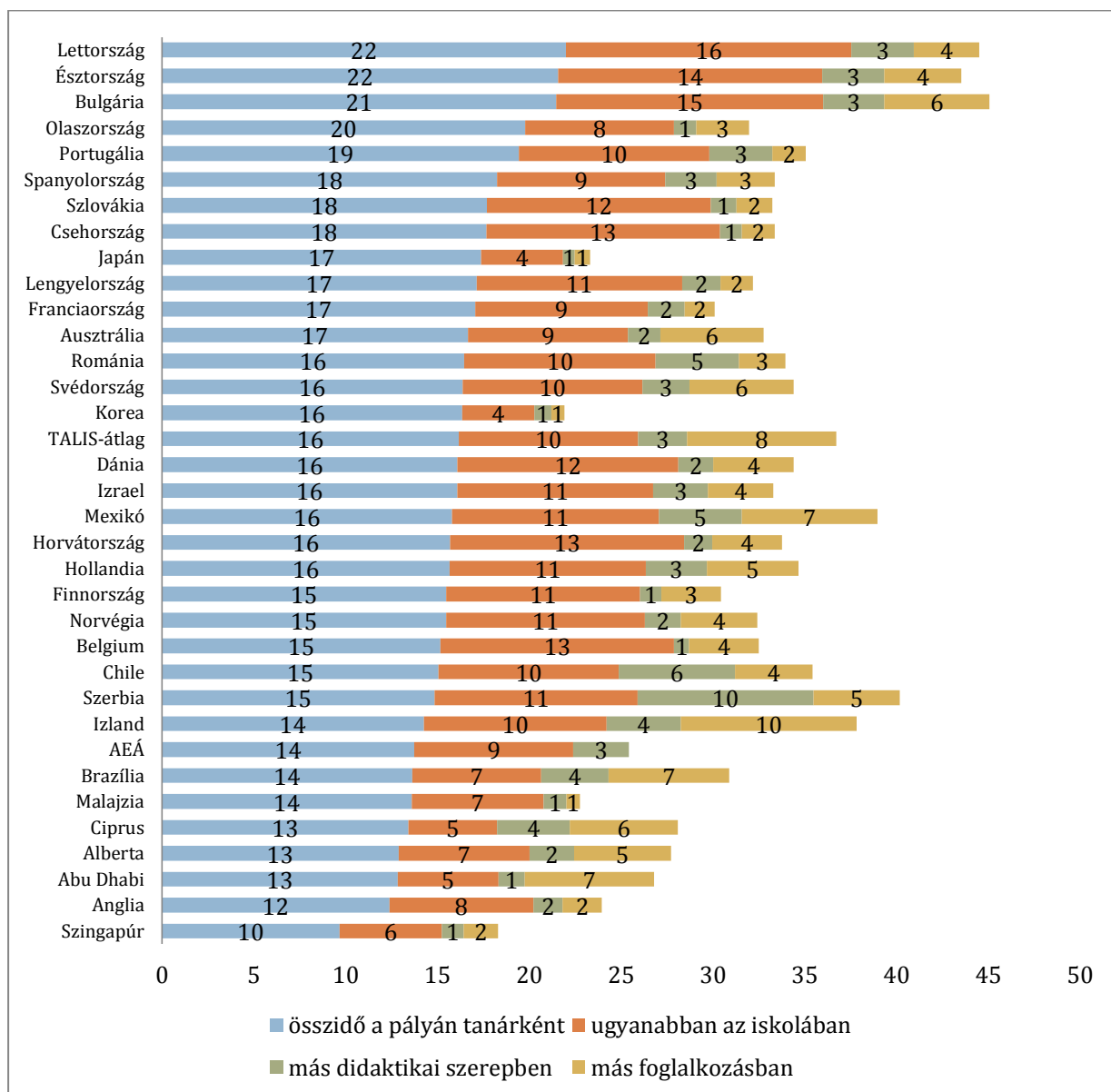
7. táblázat. *A tanári munkaszerződések jellege Romániában és a TALIS-országokban együtt (%)*

| | Románia | TALIS-átlag |
|--|---------|-------------|
| Teljes munkaidejű szerződés | 91,6% | 82,4% |
| Részmunkaidős szerződés (71%-90% didaktikai norma) | 2,0% | 7,3% |
| Részmunkaidős szerződés (50%-70% didaktikai norma) | 3,3% | 6,4% |
| Részmunkaidős szerződés (50% alatti didaktikai norma) | 3,1% | 3,9% |
| A pedagógus választása a nem teljes munkaidő | 23,8% | 52,2% |
| Nincs lehetőség részmunkaidőben dolgozni | 76,2% | 47,8% |

Forrás: OECD, TALIS 2013 Results - Excel Figures and Tables, 2.7. táblázat alapján. Saját szerkesztés. Elérhetőség: <http://www.oecd.org/edu/school/talis-excel-figures-and-tables.htm>

A hazai pedagógusok, a nemzetközi átlaggal megegyezően, átlagosan 16 éve dolgoznak tanárként, amelyből átlagosan 10 évet ugyanabban az iskolában. Hasonló átlagkörüli értékeket mutat a kelet-közép-európai országok közül Lengyelország (17 év), Horvátország (16 év) és Szerbia (15 év). A szintén szocialista múlttal rendelkező balti államokban a legmagasabb a pályán eltöltött évek száma. Lettország és Észtországban a tanárok több mint fele 20 évnél több pályán eltöltött évet tudhat maga mögött. Ugyanakkora a régió szomszédos és hasonló helyzetű országainak tanárai is többnyire az átlagnál több évet dolgoztak tanárként (8. ábra). A résztvevő dél-európai országok mindenképpen – Olaszország, Spanyolország, Portugália – magas értékeket láthatunk, amelyek összhangban vannak a tanárok életkorát vizsgáló adatokkal. Értelemszerűen, azokban az országokban, ahol magas a tanári átlagéletkor, magasabb a pályán eltöltött évek száma is. A kutatások alapján a tapasztaltabb, már legalább tíz éve pályán lévő tanárok eredményesebben tanítanak mint a kezdők (Bacskai 2015).

8. ábra. Az OECD TALIS (2013) által vizsgált tanári populáció pályán eltöltött éveinek száma (%)



Forrás: OECD, TALIS 2013 Results - Excel Figures and Tables, 2.6. táblázat alapján. Saját szerkesztés.
Elérhetőség: <http://www.oecd.org/edu/school/talis-excel-figures-and-tables.htm>

A pedagógusok végzettségét a 2013-ig, így a második TALIS-kutatásban is használt ISCED 1997-es nemzetközi osztályozási rendszer besorolásai alapján állapították meg²⁴. Az adatokból elénk táruló kép alapján 66% -a a romániai gimnáziumi tanároknak egyetemi felsőfokú oklevéllel rendelkezik, 26% -uk pedig már a mesteri

²⁴ ISCED 1997, International Standard Classification of Education, UNESCO 1997. Lásd még: OECD (1999): Classifying Educational Programmes: Manual for ISCED-97 Implementation in OECD Countries – 1999 Edition, Paris

oklevelet is megszerezte. Nemzetközi átlagon (89%) felüliek a romániai tanárok felsőfokú végzettségére (92%) utaló adatok. Hasonlóan alakul e tekintetben a Bulgáriában (91%), Csehországban (90%), Észtországban (90%) dolgozó tanárok képzettsége, míg a többi Közép-Kelet-Európa régió országai közül Szerbia (82%) és Horvátország (82%) kivételével jóval magasabb a felsőfokú végzettséggel rendelkező tanárok aránya: Lengyelország 98%, Lettország, 97%, Szlovákia 97%.

A tanárok átlagosan 70%-nak a képzése tartalmazta a szakmódszertani felkészítést minden tanított tárgyra vonatkozóan. 67%-a a tanároknak gyakorlati képzésben is részesült. A pedagógusok válaszai alapján a tanításra való felkészültség tekintetében a vizsgált romániai országprofil kiemelkedően kedvező képet mutat. A válaszokból kirajzolódó kép alapján a szaktárgyi tudásra, a szakmódszertani tudásra és a gyakorlati felkészültségre vonatkozó saját reflexiók tekintetében a romániai tanárok populációja a tanári szakmára való igényes felkészültség érzetét adja. Kiforrott szaktárgyi tudású, világos didaktikai gondolkodással rendelkező és kiváló gyakorlati megvalósításra alkalmas pedagógusok profilját közvetíti a TALIS-kutatás. Romániához (82%) hasonlóan, tízből nyolc tanár a felkészülése során minden szakterületének megfelelő osztálytermi gyakorlaton vett részt Bulgáriában (84%), Horvátországban (86%), Lettországban (80%), Hollandiában (82%), Lengyelországban (88%), Szingapúrban (83%) és Angliában (Egyesült Királyság) (81%). A kutatás további elemzései alapján azok a tanárok érzik felkészültebbnek magukat a tanításra, akik a formális képzéseken túlmenően a szaknak megfelelő szakmódszertani képzésben részesültek és osztálytermi gyakorlaton vettek részt (TALIS 2013 Results: 39).

A fentebb bemutatott adatok egyik legérdekesebb vonása, hogy lehetővé teszi a nemzetközi összehasonlítást. Mint a bevezetésben jeleztük ezek az eredmények lényeges ürt töltenek ki a hasonló tematikájú romániai országos kutatások vonatkozásában, ugyanakkor lehetővé teszik azt, hogy megalapozhassuk részletesebb elemzéseinket azzal, hogy feltárjuk a hasonlóan jelentkező pedagógusi percepciókat munkájuk minőségét meghatározó tényezőkről, a munkájukat segíteni hivatott támogató rendszerekről, munkájuk minőségére érkező visszajelzésekről.

A demográfiai jellemzőkre fókuszáló fenti elemzés alapján az látható, hogy a TALIS-kutatásban résztvevő országok közül a nők arányát tekintve a romániai tanárok nem térnek el lényegesen a nemzetközi átlagtól. A közép-kelet-európai térségben Románia és Szerbia kivételével magas a nők aránya (89%-74% közötti). A tanárok kormegoszlása tekintetében Romániához hasonlóan átlag körüli értékekkel

számolhatunk Szlovákiában, Csehországban, Horvátországban és Szerbiában. Legmagasabb a pedagógusok átlagéletkora Olaszországban, Lettországon, Észtországban és Bulgáriában. Európa többi régiójában is viszonylag sok az idősebb pedagógus és alacsony a fiatalok aránya. Az 50 év feletti tanárok nyugdíjba vonulása következtében legtöbb országban tanárhiánnyal lehet számolni. Romániában ez a probléma főleg bizonyos diszciplínák esetében áll fenn.

Az állásbiztonságot is jelző munkaszerződések jellege arra utal, hogy e tekintetben a romániai tanárok nagyon szélsőséges pozíciót képviselnek, ugyanis jóval az átlag alatti a meghatározatlan időre szóló szerződések aránya. Az európai országok közül egyedül Portugália (76%) közelíti meg ezt az értéket, de még mindig jóval felülmúlva a romániaiakat (69%). A KKE régió országainak értékei e tekintetben magasfokú állásbiztonságot közvetítenek, minden tíz pedagógusból mindössze egynek-kettőnek van meghatározott idejű munkaszerződése.

A szakmai tapasztalatot vizsgálva, a romániai tanárok átlagosan 16 év gyakorlati idővel rendelkeznek és a lekérdezés időpontjában tíz évet ugyanabban az iskolában dolgoztak. Szerbia, Horvátország és Lengyelország tanárai rendelkeznek hasonló szakmai tapasztalattal a pályán eltöltött évek számát véve alapul. A skandináv országok csoportja ugyancsak ezt az átlag körüli értéket mutatja.

A tanárok végzettségét illetően Szerbia és Horvátország kivételével átlag körüli vagy annál magasabb a közép-kelet-európai térség tanárainak végzettsége. Ugyancsak magas a felsőfokú végzettséggel rendelkező tanárok száma Európa-szerte, kivételt képezve Olaszország.

4.1.2 A tanítás-tanulás környezete

Az OECD TALIS 2013 kutatás keretei között a különböző diák-kompozíciójú iskolák helyzete is előtérbe került. A szakirodalom állításai alapján a kedvezőtlen kompozíciójú iskolákban (alacsony státusú szülők, tanulók anyanyelvétől eltérő oktatási nyelv, kistelepülés, hátrányos régió, speciális nevelési igényű gyerekek) tanító pedagógusok alacsonyabban képzettek, illetve nagyobb arányban pályakezdők (Nagy M. 1985, 2002; Lannert – Sinka 2009;). Bacskai (2015) kutatásai és magyarországi hivatkozásai (Varga 2009; Horn 2010) alapján is a hátrányos kompozíciójú iskolákban gyakran tanítanak pályakezdők, ugyanis ezekben az iskolákban nagyobb a fluktuáció, illetve felülreprezentált a képzetlenebb tanárok száma is.

A TALIS-kutatás alapján vizsgálható a különböző diákkompozíciójú iskolákban tanító tanárok aránya aszerint, hogy milyen szintű képzettséggel és mennyi szakmai tapasztalattal rendelkeznek. Az iskolaigazgató becslései alapján kialakított kategóriák három szempontot vettek figyelembe: 10%-nál magasabb azon tanulók aránya, akik anyanyelvüktől eltérő oktatási nyelven tanulnak; 10%-nál magasabb az intézményben a speciális nevelési igényű gyerekek aránya, illetve 30%-nál magasabb a kedvezőtlen szocioökonómiai háttérrel rendelkező gyerekek aránya. A speciális nevelési igényű gyerekeket tanító romániai tanárookra vonatkozóan a kutatás nem tartalmaz adatokat, így ezt nem áll módunkban összehasonlítani a többi rendelkezésre álló adattal.

A tanulók összetételét tekintve nagyon sok országban tanítanak a pedagógusok olyan iskolákban, ahol a diákok bizonyos részének anyanyelve eltér az oktatás nyelvétől. A nemzetközi átlag alapján ez a jelenség tízből két pedagógust érint. A közép-kelet-európai országok esetében ez kevésbé jellemző, Bulgária és Lettország kivételével, amelyek a nemzetközi átlag körüliek, minden tíz pedagógusból egyet ha érint ez a kérdés. Számos észak-európai oktatási rendszerben, így Svédországban, Dániában, Norvégiában, Dél-Európában Spanyolországban és Olaszországban, illetve Angliában és Belgiumban jelentős arányban tanítanak a tanárok az oktatás nyelvével nem egyező anyanyelvű tanulókat.

A nemzetközi átlaghoz (20%) viszonyítva a romániai tanárok (28%) nagyobb arányban dolgoznak olyan iskolákban, ahol a kedvezőtlen szocioökonómiai háttérű gyerekek aránya magasabb, mint 30%. Ezekben az iskolákban az öt évnél kevesebb tapasztalattal rendelkező tanárok aránya 6%-kal nagyobb, mint azokban az iskolákban, ahol a hátrányos szociális háttérű diákok aránya 30% alatt van. Érdeemes kiemelni, hogy az országos arányok meghaladják a nemzetközi kutatás átlagértékét, ami 2%. Tehát azokban az iskolákban, ahol 30%-ot meghaladó a hátrányos helyzetű diákok aránya, nagyobb a valószínűsége annak, hogy kevesebb tapasztalattal rendelkező, pályakezdők tanítanak.

Mindezek nem csak nemzeti szinten zajló folyamatok. A szakirodalom állításai sok más oktatási rendszer esetében is igazak. Romániához hasonlóan Svédország, Anglia (Nagy Britannia) több tapasztalattal rendelkező tanárai nagyobb valószínűséggel tanítanak előnyösebb kompozíciójú iskolákban a szocioökonómiai helyzet vonatkozásában. Ugyanez igaz azokra az iskolákra is, ahol az anyanyelvtől eltérő oktatási nyelven tanulók aránya meghaladja a 10% -ot. A nemzetközi átlagot (3%)

meghaladó országok Románia (7%) mellett még Norvégia, Szerbia, Horvátország, Anglia (Nagy Britannia), illetve kimagasló értékkel Abu Dhabi (Egyesült Emírségek) (13%). A nemzeti szinten zajló folyamatokkal ellentétes póluson áll Brazília, Horvátország, Hollandia, mely országok esetében a tapasztaltabb tanárok nagyobb valószínűséggel dolgoznak azokban az iskolákban, ahol jelentősebb a hátrányos helyzetűek aránya. Dániában és Bulgáriában több tapasztaltabb tanár tanít a nyelvi korlátok miatt nagyobb kihívást jelentő iskolákban.

A deskriptív elemzések informatív jellegén túlmenően, az egyes országokra elvégzett bináris logisztikus regresszió-elemzések eredményei azt mutatják, hogy a legtöbb TALIS-országban nincs különbség a tapasztaltabb és képzettebb tanárok iskolatípusok szerinti megoszlása tekintetében (OECD 2014:44). Ahol szignifikáns összefüggést találtak, az Bulgária. 50%-kal kevesebb a valószínűsége annak, hogy a magasán képzett tanárok olyan iskolában dolgozzanak, ahol minden tíz tanulóból legalább egy az anyanyelvétől eltérő oktatási nyelven tanul. Chilében is 50%-kal kevesebb a valószínűsége annak, hogy a képzettebb tanárok olyan iskolákban tanítsanak, ahol a diákok több mint egyharmada hátrányos helyzetű családokból jön. Csehországban és Szerbiában 40%-kal kevesebb a valószínűsége annak, hogy a képzettebb tanárok olyan kompozíciójú iskolában dolgozzanak, ahol a hátrányos helyzetű gyerekek aránya magasabb. Ezzel ellentétes tendenciák tapasztalhatók Belgium északi részén, a Flamand régióban, ahol a képzettebb tanárok nagyobb valószínűséggel tanítanak olyan iskolákban, ahol a kutatásban meghatározott értékeket meghaladja a nyelvi korláttal küzdő, a speciális szükségletekkel rendelkező és a hátrányos háttérű gyerekek aránya. Hasonló mintázatok körvonalazódnak a kezdő és tapasztaltabb tanárok vonatkozásában is. Az Egyesült Arab Emírátságok kutatásban résztvevő Abu Dhabi emírségének oktatási rendszerében 60%-kal kevesebb a valószínűsége, hogy a tapasztaltabb tanárok olyan iskolákban oktassanak, ahol az oktatás nyelvétől eltér a tanulók legalább 10%-nak az anyanyelve, míg Svédországban kétszer akkora a valószínűsége, hogy a tapasztalt pedagógusok olyan intézményekben dolgozzanak, ahol a hátrányos helyzetű gyerekek aránya a 30%-ot meghaladja. Brazíliában is az a tendencia, hogy a tapasztaltabb tanárok 50%-kal nagyobb valószínűséggel tanítanak nagyobb arányban kedvezőtlen szociokulturális háttérű gyerekeket beiskolázó intézményekben. Dániában pedig a képzettebb tanárok 70%-kal és 80%-kal nagyobb valószínűséggel dolgoznak olyan iskolákban, ahol nagyobb a nyelvi korláttal és speciális szükséglettel rendelkezők aránya (OECD 2014: 44).

Az iskolák társadalmi háttérét is érintő elemzések nem nélkülözhetik a falusi iskolák problémáját sem, ugyanis ez egy fontos társadalom-politikai és gazdasági kérdés. Oktatási, pedagógiai vonatkozásai ebben az összefüggésben csak másodlagosak. Az Európai Unió fórumain (Education and Training Monitor 2017 – Country analysis), de a romániai oktatáspolitikai szakirodalomban is (Tomuletiu – Moraru 2010) a rurális oktatás minősége aggasztó problémákat vet fel.

Románia tanulóinak (ISCED 1 és ISCED 2) 45%-a falun tanul, ahol a minőségi oktatás biztosítása egy óriási kihívás. A közoktatás külső értékelését végző ARACIP²⁵ jelentése alapján az látható, hogy a rurális iskolák minden mutató tekintetében a városi iskolák alatt teljesítenek (ARACIP 2015). Az országos vizsgák elemzése is hasonló eredményeket tár fel: 2016-ban a falusi iskolák nyolcadikosai közül 37,5%-nak sikertelen volt a nemzeti képességfelmérő vizsgája, míg a városi iskolák esetében ez az arány 15%. Az OECD (2017) országspecifikus javaslati között nyomatékos hangsúllyal szerepel a minőségi oktatáshoz való hozzáférés biztosítása a falusi gyerekek számára is.

A TALIS-vizsgálat alapján látható, hogy a vizsgált romániai tanári populáció több mint fele (62%) 15 ezer fős vagy 15 ezer főnél kisebb településen tanít. Ez a tény jelentős figyelmet érdemel, ugyanis a TALIS-kutatásban részt vevő országok átlagánál jóval nagyobb, illetve a vizsgált országok közül Horvátországgal (63%), Lettországgal (59,7%), Észtországgal (58,9) és Szlovákiával (57,7%) együtt a legmagasabb értéket adja. A népszámlálási adatokat figyelembe véve ez a 15000-es létszám is egy viszonylag magas választóérték, ugyanis a romániai kisvárosok létszámának felel meg, a rurális települések létszáma ennél sokkal kisebb (Nemzeti Statisztikai Hivatal alapján²⁶). A népszámlálási adatok alapján a 10000-15000 közötti létszámú települések kisvárosoknak minősülnek, a nagyobb rurális települések nem érik el a 10000-es létszámot.

A regressziós vizsgálatok során egyértelművé vált, hogy a tanári végzettség és a pályán eltöltött idő összefügg a nagyobb településeken való elhelyezkedés lehetőségével. A legtöbb országban a tapasztaltabb és képzettebb tanárok nagyobb valószínűséggel dolgoznak városi környezetben, mint kisebb településeken vagy falun (15000 létszám alatti települések). Bulgáriában a kevésbé képzett tanároknak 60%-kal

²⁵ Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Primar – Romániai Közoktatás Minőségét Biztosító Ügynökség – Romanian Agency for Quality Assurance in Pre-university Education

²⁶ Institutul Național de Statistică – Nemzeti Statisztikai Hivatal adatai alapján, <http://www.recensamantromania.ro/rezultate-2/>

kisebb a lehetősége, hogy nagyobb városokban tanítsanak, míg Romániában, Horvátországban, Szerbiában, Spanyolországban 40%–70%-kal kevesebb a valószínűsége, hogy a kevésbé tapasztalt, 5 év alatti pályán eltöltött idővel rendelkező tanárok városi állásokat töltsenek be (15000 létszám fölötti települések, kis- és nagyvárosok). Ellentétes tendenciák tapasztalhatóak Lettországon, Franciaországban, Norvégiában, Lengyelországban, Szlovákiában, Svédországban, illetve Abu Dhabi emírségben és a Flamand régióban.

A TALIS-országok szinte mindenikét valamilyen mértékben érinti a szakképzett pedagógusok hiánya. A problémára reflektáva a kutatás arra is kitér, hogy országonként milyen arányban fordul elő, hogy képzettségüknek nem megfelelő tantárgyakat tanítanak a tanárok. A nemzetközi átlag alapján az idegen nyelveket tanítja a legtöbb olyan tanár, akinek a képzettsége nem alkalmas erre (10,5%). Romániában leginkább a tudományok területén tűnik valós problémának a nem megfelelő végzettséggel oktató tanárok aránya, mely a nemzetközi átlaggal azonos. Az érdekeltségi körünkben leginkább Horvátországban áll fenn hasonló helyzet. Az összes vizsgált tudományterületet figyelembe véve (nyelv és irodalom, matematika, tudományok, idegen nyelv) Észtország, Lengyelország, Lettország mutatnak hasonló arányokat.

Az iskolai légkör indikátorai a TALIS-kutatásban egyaránt számolnak tárgyi és interperszonális adottságokkal. A könnyen mérhető, objektív változók mellett (osztályméret, iskolaméret), előtérbe kerülnek az interperszonális kapcsolatok is, mint az iskola klímájának meghatározói. Az alábbi táblázat a nemzetközi minta átlagai mellett a romániai és a Romániához leginkább közel álló, könnyen mérhető értékeket mutatja be (8. táblázat).

8. táblázat. *Az iskolákat jellemző objektív adatok a TALIS-országokban, Romániában és a Romániához hasonló értékeket mutató országokban*

| | TALIS-átlag | Románia | Lengyelország | Bulgária | Szerbia | Szlovákia | Horvátország | Észtország, Lettország | Mexikó | Hollandia |
|---|-------------|---------|---------------|----------|---------|-----------|--------------|---------------------------|--------|-----------|
| Átlagosan a tanulók létszáma az iskolában | 546,4 | 474 | | | | | 433 | | | |
| Átlagosan a tanárok létszáma az iskolában | 45,5 | 31,6 | | | | | | 32,2 32,8 | | |

| | | | | | | | | | | |
|---|------|------|--|------|------|------|--|--|------|-----|
| Az egy tanárra jutó tanulók száma | 12,4 | 15,1 | | | | | | | 15,1 | |
| Egy kiegészítő didaktikai személyzetre jutó tanár | 14,4 | 22 | | | 24,1 | 16,9 | | | | |
| Egy adminisztratív személyzetre jutó tanár | 6,3 | 7,9 | | | 9,9 | | | | | 7,5 |
| Az osztálylétszám átlaga | 24,1 | 21,7 | | 21,7 | 21,9 | | | | | |

Forrás: OECD, TALIS 2013 Results - Excel Figures and Tables, 2.18. táblázat alapján. Saját szerkesztés. Elérhetőség: <http://www.oecd.org/edu/school/talis-excel-figures-and-tables.htm>

Az egy kiegészítő személyre jutó tanárok magasabb számától eltekintve a romániai értékek átlagköriek és a táblázatban is látható országok értékeihez állnak a legközelebb. A tanárok további munkakörülményeit illetően, a TALIS-országokban 26–38% közötti azon pedagógusok aránya, amelyek a megfelelő didaktikai eszközök és felszerelések hiányában végzik munkájukat. Az iskolaigazgatók által közvetített adat különösen igaz Romániára és Szlovákiára, amely két országban a legsúlyosabb a helyzet. A tanárok 80%-a dolgozik olyan iskolákban, ahol hiányzik a megfelelő eszköztár és felszerelés a munkavégzéshez. Ugyanakkor Mexikó és Románia azok az országok, ahol leginkább hiányzik az oktatásból a számítógép, a megfelelő szoftverek és az internetkapcsolat (OECD 2014: 47).

A pontosan számszerűsíthető és mérhető adatok mellett a pedagógusok munkavégzésének körülményeit más tényezők is meghatározzák, amelyek jóval kevésbé erőforrás-igényesek, de amelyek támogatják vagy esetenként gátolhatják az értelmiségi alkotómunkához szükséges támogató légkör kialakulását. Az interperszonális kapcsolatok (tanár-tanár, tanár-diák), az együttműködés foka, a szervezeten belül dolgozó egymás iránti tisztelet mellett a TALIS-kutatás olyan dimenziók mentén is vizsgálódik, mint a biztonság (tanárookra vagy tanulókra irányuló verbális és fizikai bántalmazás, a bullying), vagy a késés, hiányzások, csalások, diszkrimináció jelenségei.

Az adatok alapján a romániai tanulók *nem rontják* az iskola légkörét, minden vizsgált tényező vonatkozásában jóval az átlag alatt szerepelnek. Legkevésbé probléma a késés Horvátországban (19,9%), Koreában (26,1%) és Romániában (28,8%), miközben a nemzetközi átlag 51,8%. 29,6%-a a romániai tanároknak dolgozik olyan iskolában, ahol a hiányzások a tanulók körében heti rendszerességgel fordulnak elő. Bár minden tíz tanulóból hármat érint a probléma, ezzel az aránnyal az ország még mindig a nemzetközi átlagnál jobb helyen van. Hasonló arányok tapasztalhatók Bulgáriában

(25,2%), Izlandon (26,3%) és Belgiumban (30,1%). Bizonyos országokban gyakorlatilag nem létezik az iskolai csalás (Izland, Japán, Szingapúr, Anglia). Érdekes azonban megjegyezni, hogy a válaszok alapján nyert adatok Romániában (5,4%) sem jeleznek problémát, azonban a sok tekintetben hasonlóképpen teljesítő országok legtöbbszörben igen: Szlovákia 15,3%, Horvátország 30,6%, Lengyelország 40%. Nem jelentős a rongálás és lopás problémája sem Romániában (1,9%). E tekintetben Szerbia (2,2%), Norvégia (1,8%), Észtország (1,5%), Horvátország (1,3%) értékei állnak legközelebb, azonban mindenik a TALIS-átlag (4,4%) alatti. A tanulók közötti verbális és fizikai bántalmazások aránya is viszonylag alacsony, 9% alatti Romániában, ugyanakkor Csehországban, Szlovákiában, Lengyelországban sem jelent különösebb problémát ez a jelenség. Hasonlóképpen a tanárok megfélemlítése, verbális bántalmazása, illetve a drogok problémája sem tekinthető valósnak Romániában a válaszok során nyert adatok alapján. E tekintetben az ázsiai országok mellett Lengyelország, Csehország, Szlovákia, Szerbia, Horvátország, illetve Dánia, Olaszország vannak hasonló pozícióban, szintén átlagosan aluli értékekkel. A tanári visszaéléseket tekintve sem jeleznek különösebb problémát az országos adatok. A heti késések és indokolatlan távolmaradások arányát tekintve, az igazgatók a romániai oktatási intézményekben úgy látják, hogy az iskolai klíma ezen tényezői nem jelentenek problémát számukra. Az indokolatlan távolmaradás nem jellemző a romániai pedagógusokra, a késések előfordulási arányát nézve pedig csak elvétve fordul elő, hogy egy pedagógus elkésik. A késések arányát illetően leginkább Bulgária (1,1%) és Szlovákia (1,5) tanárai hasonlítanak a romániai (1,5%) tanárokhoz, az indokolatlan hiányzás pedig ugyanúgy nem jellemző Romániában, mint Bulgáriában, Horvátországban, Csehországban, Észtországban, Izlandon, Japánban, Koreában, Norvégiában vagy Szlovákiában. Az ázsiai országok és Norvégia kivételével a közép-kelet-európai országok listavezetők e tekintetben.

Az iskolai klíma további indikátorai nagyon pozitív légkör meglétére utalnak a TALIS-országokban általában, de különösen a romániai iskolákban. Átlagosan a tanárok 87%-ra jellemző az iskolai és tanulási kérdésekben való közös meggyőződés, bár az igazgatók válaszai alapján ez az arány Horvátországban csak 57%. Ha a rangsorolt adatokat nézzük, Lengyelország és Csehország közelíti meg leginkább a romániai arányt (93,6%). Szoros együttműködés jellemzi az iskolákat és helyi közösségeket a TALIS-országok háromnegyedében. E téren Románia kimagaslóan pozitív eredményt tud felmutatni, mely leginkább még a bulgáriai, koreai és

horvátországi iskolák és helyi közösségek kapcsolatára jellemző. Szintén nagyon pozitívan segíti a jó légkört az iskolában a problémák nyílt megbeszélése, egymás ötleteinek figyelembe vétele. Szlovákia és Románia oktatási szakemberei listavezetők e tekintetben. Az európai országok közül szintén e két oktatási rendszerben jellemző nagyon a tanárookra a siker megosztásának a kultúrája.

Az iskolai klíma egy ugyancsak interperszonális kapcsolatokat középpontba állító indikátora a tanárok és tanulók viszonyára vonatkozik. A TALIS-országokban szinte minden iskolaigazgató (98%) és a legtöbb tanár is (95,3%) nagyon jó tanár és tanuló közötti viszonyról számol be. Fontos a tanároknak a tanulók jólléte (96,5%), az, amit közölni akarnak (91,8%), illetve, ha több odafigyelést igényel a tanuló, az iskola tanáraitól ezt megkapja (91,4%). Romániában az átlaghoz hasonló értékek jelennek meg az interperszonális kapcsolatokat illetően. Hasonlóan a romániai átlagokhoz, odaadó, a problémákra aktív módon reagáló pedagógusok képe körvonalazódik a KKE régió más országaiban is. Romániához hasonlóan (95,7%) jó tanár-diák kapcsolatról számolnak be Bulgáriában (95,2%), Csehországban (95,6%), Lettországbán (95,9%), a legtöbb tanárnak Romániában is (96,4%) fontos a tanulók jólléte, hasonlóan a nagyon közeli értékeket mutató Bulgáriához (96,3%), Lettországhoz (96,5%), Szerbiához (96,6%), Horvátországhoz (96,7%) és Észtországhoz (96,8%). A tanulók közléseire való odafigyelés tekintetében kevéssel az átlag alatti értéket regisztráljuk Romániában (89,4%), hasonlóan Csehországhoz (89,4%) és Szlovákiához (89,7%). Hasonló arányban nyilatkoztak pozitívan a romániai tanárok a plusz figyelem megadása jelenséget illetően is: szinte minden tanár aktív módon válaszol a tanulók plusz igényeire (91,1%), mely adat Norvégiához (90,3%) és Szerbiához (91,8%) áll legközelebb. Az iskolaigazgatók nyilatkozatai is kedvező helyzetet mutatnak a nemzetközi összehasonlításban, jó tanár-tanuló viszonyt jeleznek Romániához hasonlóan (98,9%) Lengyelországban (99%), Csehországban (98,4%), Horvátországban (98,1%), Szlovákiában (98%).

Az iskola autonómiája az iskola légkörének egy másik összetevője, amely meghatározza a tanítási munkát. Különösen figyelmet érdemel a jelenség Romániában, illetve annak interpretációja nemzetközi összehasonlításban. A decentralizációs folyamatok, ezen belül a mezoszintű intézményi autonómia biztosítása, olyan szakpolitikai beavatkozások keretében kerültek megvalósításra, amelyek tervezésében és kivitelezésében sem mutatkozott meg következetesség és eredményesség. Az intézményi döntéshozás autonómiájának problémájára leginkább konkrét események

bemutatásán keresztül tudunk reflektálni. Az érvényes 2011-es törvény például lehetővé tette az addig országosan a megyei tanfelügyelőségek hatáskörébe tartozó, pedagógusok alkalmazását lehetővé tevő tanügyi versenyvizsga intézmények és időlegesen társult intézmények általi megszervezését, lebonyolítását. A 2012-2013-as tanévtől hirtelen beköszönő új kihívásoknak azonban az intézmények nem tudtak megfelelni: az intézményvezetők és pedagógusok nem rendelkeztek olyan kompetenciákkal, amelyek lehetővé tették volna a tételek szakterületnek és tantárgypedagógiai követelményeknek megfelelő összeállítását. Már a következő tanévtől a pedagógusok rekrutációjának gyakorlata visszaállt a *régi kerékvágásba*, a tanfelügyelőségek keretében megyei szintű vizsgacentrumok jöttek létre, a vizsgák tartalmáért felelős központi szervezet által biztosított tételekkel (CNEE–Centrul Național de Evaluare și Examinare/Nemzeti Értékelési és Vizsgáztatási Központ). Valószínűsíthető, hogy a 2011-es tanügyi törvény által kilátásba helyezett intézményi szintű döntési autonómia és a bizonyos területen implementált (lásd a 2012-2013-as tanügy versenyvizsga) sajátosságok ismeretében a romániai iskolaigazgatók több területen jelentős autonómiáról számoltak be a TALIS 2013 kutatásban. A résztvevő országok közül a legtöbb lehetővé teszi az iskola vezetésének, hogy döntsön a pedagógusok alkalmazásáról. A TALIS-átlag 74,7%, Romániában ez az arány valamivel alacsonyabb, 67,4%. Ezzel az aránnyal Románia leginkább Chilével (73,6%), az ázsiai országokkal (Korea, Szingapúr, Japán, Malajzia), Olaszországgal (76,8%) hasonlítható. Értelemszerűen, amennyiben a tanárok alkalmazásáról az iskolai vezetés dönt, a munkaszerződésük felbontásáról is dönthet. A rangsorolt adatok szinte azonosan alakulnak e két jellemző tekintetében. Míg a tanári alkalmazásról valamivel az átlag alatt dönthet az iskola vezetése, a munka megszüntetését illetően átlagon (68,4%) felüli arányban dönthet az intézmény irányítása Romániában (71,7%). Ezzel az aránnyal szintén Chile értékeihez áll legközelebb Románia, ugyanakkor Ausztrália (72,9%), Izrael (75,9%) értékei is hasonlóképpen alakulnak. A eddigiekben már több jellemző mentén hasonlóságot mutató KKE régió országai mindkét mutató vonatkozásában jóval átlagérték fölöttiek (95% fölött), az iskolaigazgatók jelentős autonómiáról számoltak be Szlovákiában, Horvátországban, Lengyelországban, Szlovákiában, Bulgáriában, Észtországban, Csehországban és Lettországonban.

A résztvevő országok iskoláinak kétharmadában nem jellemző a kezdőfizetés, illetve a bérnövekedés iskolavezetés általi megállapítása. Romániában hasonló helyzet áll fenn: az iskolának nincs döntési joga a pedagógusok fizetésének,

fizetésnövekedésének megállapításában, az iskolai költségvetés intézményi igényeket kielégítő elosztásában, nincs vagy nem jelentős a beleszólása a diákok kiválasztásába, felvételébe, a tanulók nemzeti szintű értékelésébe, illetve a tartalmi szabályozásba. A nemzetközi összehasonlítás eredményei a fizetés, fizetésnövekedés megállapításában hasonló arányokat leginkább az ázsiai országok vonatkozásában mutatnak (Szingapúr, Malajzia, Korea, Japán). A diákok felvétele, a nemzeti szintű értékelés és tartalmi szabályozás tekintetében leginkább Szerbia, Horvátország, Lengyelország, Bulgária, Belgium, Portugália értékei közelítik a Romániára szelektált adatok átlagértékeit. Az igazgatói válaszok alapján azonban minden iskolában az iskolavezetés hatáskörébe tartozik az iskola belső rendszabályzatának a megállapítása. E jellemző mentén szinte azonos 100%-os értékekkel sorakoznak fel a KKE régió országai: Csehország, Észtország, Lengyelország, Szlovákia, Bulgária. Az intézményi autonómiára rámutató legtöbb jellemző tekintetében tehát Románia a nemzetközi átlagtól eltérő, alacsonyabb értékeket mutat, az iskolai autonómia a TALIS-átlagnál alacsonyabb mértékű Romániában.

4.2 Eredményes iskolavezetés. Szervezeti tanulás

Az intézmény, az iskolavezetés támogató felelősségét, eredményességre gyakorolt hatását több elméleti munkára és kutatásra hivatkozva mutattuk be a disszertáció elméleti fejezeteiben. Kétségtelen, hogy az eredményes iskolavezetés létrehozhat olyan munkahelyi környezetet, amely kedvez az iskolán belüli sikeres pedagógiai munka folyamatainak, és ezáltal hozzájárul a tanulói teljesítmények javításához.

A szakirodalom szerint a pedagógusok egymás közötti együttműködésének, az ezt támogató intézményi kultúrának nagy szerepe van a minőségi oktató-nevelő munkában. A szervezeten belül a tanárok és az intézményvezetés együtt dolgoznak azon, hogy a tanítási gyakorlat minél hatékonyabb legyen (Hattie 2012; Hallinger – Heck 2010; Mourshed – Chinezi – Barber 2010; Doppenberg 2012). Az együttműködés különböző formáinak a támogatása a vezetői hozzáállásban is markánsan meg kell mutatkozzon, mely a kollektív tanulás elősegítésén túlmenően kiterjed az intézményi célok és a célok elérését segítő tevékenységek meghatározására (Mourshed – Chinezi – Barber 2010; Halász – Faragó, 2010). Magyarországon is számos kutatás foglalkozott az iskolavezetés és az iskolai pedagógus-közösség együttműködésen alapuló tevékenységének meghatározó jelentőségével az iskolai eredményesség szempontjából.

Pusztai (2009, 2011, 2015) és Bacskai (2015) kutatásai alapján látható, hogy az egyházi iskolák különösen jó eredményeket tudtak elérni olyan normarendszer kialakításában, amely nagyon kedvező hatással van a hátrányos helyzetű tanulók iskolai eredményességére.

Az iskolavezetés kérdéskörével egyre nagyobb intenzitással foglalkoznak a kutatások (Baráth 2006, 2014; Lénárd 2016). A tanárok munkakörülményeit feltáró TALIS 2013 vizsgálat is rákérdez az iskolavezetési munka sajátosságaira, ugyanakkor részletesen foglalkozik a szervezeten belüli tudásmegosztás sikeres formáinak az azonosításával is.

A TALIS-vizsgálat alapján az iskola vezetőjével, vezetési gyakorlatával kapcsolatos kutatási eredmények összegzésére és összevetésére vállalkozunk ebben a fejezetben, továbbra is szem előtt tartva azoknak az oktatási rendszereknek az azonosítását, amelyek a romániai helyzetre leginkább jellemző sajátosságokat mutatják.

Az alsó középfokú oktatásban vezető szerepet betöltők demográfiai jellemzőit foglaltuk össze az alábbi táblázatban (9. táblázat):

9. táblázat. Az alsó középfokú oktatásban dolgozó romániai igazgatók demográfiai jellemzői

| | |
|---------------------------------------|---|
| A vezetők neme | Az iskolavezetők 64%-a nő, míg a nemzetközi átlag a TALIS alapján 50%. |
| A vezetők életkora | Az intézményvezetők átlagéletkora 47 év Romániában. |
| A vezetők szakmai tapasztalata | Átlagosan 7 éve igazgatók és 23 év tanári szakmai tapasztalattal rendelkeznek. |
| A vezetők végzettsége | Az igazgatók 62%-a egyetemi alapképzéssel rendelkezik, 32%-nak van mesteri oklevele és 1%-nak van doktori címe. |

Forrás: CNEE (2014): Raport Național TALIS 2013. Analiza mediului educațional din România, 30.

Az intézményben vezető funkciót betöltők fele nő a TALIS-átlag alapján. Ettől azonban nagy eltérések regisztrálhatók a különböző országokban: legalacsonyabb a nők aránya az iskolák élén Japánban (6%) és Koreában (13,3%). Románia azok az országok közé sorolható, ahol ez az arány átlagértéket jóval meghaladó. Románia (64%) mellett hasonlóan magas a vezető funkciót betöltő nők aránya Lengyelországban (66,6%), Bulgáriában (71,5%), Lettországbán (77%). Ez az országos arány megközelíti az alsó középfokú oktatásban dolgozó nők arányát, ami 68%. Az igazgatók átlagéletkora

Brazíliában és Romániában a legalacsonyabb, de a nemzetközi átlag (51%) alatt van Szerbiában (49%), Angliában (49,4%), Bulgáriában (51,5%) és Lengyelországban (49,9%) is. A végzettséget tekintve a nemzetközi átlag körüli értékek jellemzik az országos adatokat, azonban az ISCED 6 szintet (doktori fokozat) befejező igazgatók aránya ennél kisebb (3% –1%), erre vonatkozóan hasonló adatok jellemzik Szlovákiát, Hollandiát és Észtországot. Az igazgatók nagytöbbségben teljes munkaidőben dolgoznak, azonban nagy eltérések vannak abban, hogy terheli őket tanítási kötelezettség, vagy nem. Románia listavezető ebben a tekintetben, ugyanis a teljes munkaidőben dolgozó igazgatók közül mindössze 2,2% mondta azt, hogy tanítási kötelezettségei vannak. Hasonló a helyzet Szlovákiában (5%), Spanyolországban (8%) és Bulgáriában (8,4%). Csehország, Szerbia, Horvátország iskolavezetői minden esetben tanítási kötelezettséggel együtt végzik vezetői teendőiket.

A támogató iskolavezetés és szakmai közösség szerepe a minőségi pedagógusi munkában jelentős mértékű (Mourshed – Chinezi – Barber 2010; Halász – Faragó, 2010). Az iskolavezetés szerepe, a szerep tartalmának a meghatározása a tanítás és tanulás eredményességének a javítása szempontjából értékelődik fel. A TALIS-kutatásból rendelkezésünkre álló mutatók adatolják az iskolavezetés feladatköreit a résztvevő országokban. Az igazgatók válaszai alapján átlagosan a munkaidejük nagyrészt az adminisztratív és vezetési feladatok, illetve az oktatás tartalmával és a tanítással kapcsolatos feladatok elvégzése teszi ki. Romániában az igazgatók az átlagosnál (41,1%) kevesebb időt töltenek adminisztratív és vezetési feladatokkal, és az átlagosnál (21,5%) többet az oktatás tartalmát és a tanítást érintő kérdésekkel. A romániai igazgatók munkaidejük 37%-át adminisztratív teendőkkel, 24,1%-át az oktatás tartalmát érintő kérdésekkel foglalják el. Hasonló helyzetről számoltak be az intézményvezetők Olaszországban, Horvátországban és Izraelben.

A vezetői szerepek tartalmára vonatkozóan nyújt árnyaltabb képet a kutatást megelőző 12 hónapos időszakban gyakran és nagyon gyakran végzett tevékenységekre vonatkozó kérdés. Az iskola életében adódó fegyelmezési problémák és a rendszabályok be nem tartása miatt, illetve ezek megoldása érdekében nagyon gyakori Romániában és Malajziában az igazgató és a tanárok közötti együttműködés. Mindkét esetben tízből kilenc vezető a lekérdezést megelőző 12 hónapban nagyon gyakran szembesült ilyen jellegű problémákkal. A közép-kelet-európai országok–Észtország kivételével– mindenike átlagot meghaladó gyakorisági értékeket közölt a diszciplináris problémákban való igazgatói és tanári együttműködéseket illetően.

A vezetői és tantestületi interakciók egy következő felülete az osztálytermi folyamatok intézményvezető általi direkt megfigyelése. Az, hogy Romániában a tanárok formális értékelésének része az intézményvezető visszajelzése, megmutatkozik a kutatás igazgatói szerepeket és feladatokat körvonalazó kérdéseire adott válaszokban. Romániában a szabályozási rendszer sajátossága az, hogy az intézményvezető a tanárok tevékenységének értékelési szándékával megfigyeli az órákat. Az igazgatók 82,2%-a számolt be ilyen jellegű tevékenységéről. Hasonlóan magas értékeket láthatunk Malajziában (88,2%), Bulgáriában (89,1%) és Abu Dhabiban (88%). Érdekes, és több esetben is előfordult már, hogy egymástól kulturálisan és földrajzilag is távollévő országok eredményei hasonlítanak.

A pedagógusok együttműködésének a támogatása és folyamatos szakmai fejlődésük iránti elkötelezettségük erősítése ugyancsak olyan intézményvezetői feladatkörök, amelyek Romániában erőteljesen jelen vannak. Az intézményvezetők 79,8%-a támogatta a szervezeten belüli együttműködő kapcsolatokat új tanítási technikák kialakítása érdekében, illetve 85,4%-a tett annak érdekében, hogy a tanárok szakmai fejlődésük iránt elkötelezettek legyenek. Hasonlóan magas arányban jelennek meg ezek a vezetői szerepek Malajziában, Szerbiában, Bulgáriában, Szlovákiában. Japán, Észtország, Hollandia, Belgium, az észak-európai országok intézményvezetőinek több mint fele nem, ritkán vagy csak néha foglalkozik hasonló tevékenységekkel.

A tanulói teljesítmények és az iskolavezetés között csak csekély mértékű *közvetlen* hatás mutatható ki, de az *indirekt* hatás annál inkább tetten érhető. Az iskolaigazgatók szerepe kiterjed arra, hogy a tantestületen belül erősítsék az együttműködést, hozzájáruljanak a tanárok szakmai fejlődésük iránti elkötelezettségük növeléséhez, ezáltal nagymértékben hozzájárulnak a pedagógusi munka minőségének a jobbításához, mely egyértelműen a diákok teljesítményére is hatással van (Townsend 2007; Robinson et al. 2009; Day et al. 2009, Branch – Hanushek – Rivkin 2013). A TALIS-országok intézményvezetőinek 75%-a gyakori feladatai között tartja számon ezen *indirekt* hatások érvényesítését. Romániában ez az arány az átlagnál is magasabb (85,4%). Hasonlóan alakuló értékek láthatók a TALIS-vizsgálat alapján Bulgáriában, Chilében, Szingapúrban, Szerbiában és Szlovákiában. Az olyan országokban, mint Japán, Norvégia, Finnország, Dánia az iskolaigazgatók több mint fele nem végez hasonló töltetű feladatokat. Ugyancsak ezekben az országokban (Finnország, Svédország, Dánia, Norvégia) a legjellemzőbb, hogy az intézményvezetők szülőkkel való kapcsolattartása, a szülők tájékoztatására irányuló tevékenysége nagyon ritkán

fordul elő. A romániai iskolavezetőkre a legjellemzőbb az, hogy rendszeresen tájékoztatják a tanulók szüleit azok iskolai eredményeiről, 91,1%-uk gyakran végzi ezt a feladatot, hasonlóan Mexikó, Chile, Abu Dhabi intézményvezetőihez. Tízből kilenc igazgató Romániában ellenőrzi és javítja az iskola adminisztrációjára vonatkozó jelentéseket, felülvizsgálja az órarendet, illetve nagyon gyakran ápol kapcsolatokat más oktatási intézmények vezetőivel.

A TALIS-országok igazgatóinak nagytöbbsége (88,8%) figyelembe veszi a tanulók teljesítményét, az országos- és nemzetközi felmérések eredményeit, amikor az intézményi célokat és programokat megalkotja. Az átlaggal azonos e tekintetben a romániai, szlovákiai és cseh intézményvezetők aránya. Ugyanakkor átlagkörüli értéket láthatunk Románia esetében az iskola egészére kidolgozott szakmai továbbfejlődési terveket illetően is. Tízből nyolc igazgató végez hasonló munkát Romániában, Norvégiában, Csehországban, Horvátországban.

Az OECD nemzetközi tanárkutatóra vonatkozó eredményeiben olyan iskolavezetői tipológia jelenik meg, mely a hagyományos és megosztott vezetés kettősségére épül. A hagyományos megközelítés értelmében az iskolavezetés egyéni menedzseri feladat, amely során az iskolavezető hierarchia éléről irányítja az intézményt. A tanítási-tanulási folyamatot leginkább támogató iskolavezetés azonban két, egymással is szoros kapcsolatban álló vezetési koncepció eredménye: a tanulásieredmény-központú (instructional leadership) és a megosztott vezetés (distributed leadership) együttes érvényesítése (OECD 2016).

Nagy eltérések mutatkoznak a résztvevő országok tekintetében annak mértékében, ahogy az igazgatók megosztják a vezetés felelősségét különböző döntéshozatali területeken. Minden esetben megfigyelhető, hogy a romániai alsó középfokú oktatásban vezető szerepet vállalók a nemzetközi átlagnál kisebb arányban osztják meg a vezetés felelősségét az intézményen belüli vagy kívüli más személyekkel és szervezetekkel, bár meg kell jegyeznünk, hogy a döntéshozatal területei eleve kevés mozgásteret engednek az intézmény vezetőjének. A tanárok kinevezése vagy elbocsátása, a bérek megállapítása, a bérek növekedése, az intézmény költségvetésének a meghatározása, a tanulók értékelésének a gyakorlata vagy a curriculum összeállítása egyaránt központi szabályozás értelmében történik. A központi szabályozás alól nagyobb mértékben mentesülő döntési területeken, mint például az iskola belső rendszabályzatának megállapítása, a tanítási-tanulási folyamatokban használt eszközök beszerzésére vonatkozó döntések meghozatala tekintetében azt láthatjuk, hogy bár így is

a nemzetközi átlag alatti, de jóval magasabb arányú a vezetői felelősség megosztása (10. táblázat).

10. táblázat. *A vezetői felelősség megosztása Romániában és a TALIS-országokban az alsó középfokú oktatásban (%)*

| | Románia | TALIS- átlag |
|--|----------------|-------------------------|
| A tanárok alkalmazása és kinevezése | 36% | 39% |
| A tanárok elbocsátása | 24% | 29% |
| A tanárok kezdő bérének megállapítása | 4% | 14% |
| A tanárok béremelésének elbírálása | 5% | 18% |
| Az intézmény költségvetésének a megállapítása | 23% | 47% |
| Az intézmény belső rendszabályzatának a megállapítása | 50% | 61% |
| A tanulói értékelések gyakorlatának megállapítása | 32% | 52% |
| A felvételi szabályzat megállapítása | 31% | 37% |
| A használt eszközök jóváhagyása | 34% | 45% |
| Az oktatás tartalmának a megállapítása | 18% | 35% |
| A javasolt tárgyak kiválasztása | 28% | 52% |

Forrás: CNEE (2014): Raport Național TALIS 2013. Analiza mediului educațional din România, 29.

Az országos adatok arra mutatnak rá, hogy az iskolák vezetőinek felelősség megosztása tekintetében Romániához hasonló mintázatok Szerbiában, Horvátországban, Szlovákiában, Portugáliában, valamint Bulgáriában lelhetők fel. Néhány területen (tanárok kinevezése és elbocsátása, iskolai költségvetés megállapítása) Chile, Olaszország és Lengyelország iskolavezetőit is Romániához hasonlóan jellemezhetjük döntési felelősségük vonatkozásában.

A szakmai továbbfejlődést vizsgálva látható, hogy a romániai igazgatók 12% -a a lekérdezés előtti 12 hónapban nem vett részt továbbképzéseken. Ez az arány meghaladja a nemzetközi átlagot, mely 9%. Csehországban, Romániához hasonlóan tíz vezetőből több mint egy nem vett részt továbbképzésen a lekérdezés előtti évben. A szakmai továbbfejlődésre fordított napok száma azonban több a romániai igazgatók esetében, mely szerint kevesebb alkalommal, de hosszabb ideig képezik magukat a romániai intézményvezetők. A szakmai továbbképzéseken való részvétel legnagyobb akadály a felkínált képzések ára (40%), míg nemzetközi viszonylatban ez csak 30%. A képzésekre

fordítandó jelentős anyagiakat hasonló arányban nevezték meg a bulgáriai, horvát, lengyel iskolaigazgatók. A képzésekért járó magas anyagi ráfordítás mellett a megfelelő ösztönzés hiánya is nagyon magas arányban (43%) jelen van Romániában, mint jelentkezést korlátozó tényező, hasonlóképpen Lengyelországban és Szlovákiában.

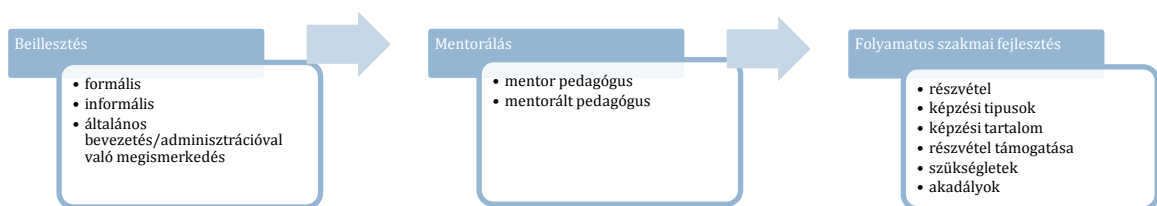
Az igazgatók munkájukkal való elégedettségét a szakmai elégedettség és a munkahelyi környezettel való elégedettség értelmében vizsgálta a kutatás. Az eredmények leginkább a szakmai kiteljesedés területén szóródnak. Kilencből tíz iskolaigazgató elégedett a munkakörnyezetével, illetve szinte hasonló arányban elégedettek a szakmai kiteljesedésükkel. Romániában azonban mindössze 66%-a az intézményvezetőknek nyilatkozta, hogy az iskolaigazgatói funkció előnyei meghaladják a funkcióval járó hátrányokat. Hasonló arányok vannak Bulgáriában, Szerbiában, Olaszországban, Szlovákiában és Japánban. Legtöbb országban nem mutatható ki összefüggés az igazgatók munkájukkal való elégedettsége és az életkoruk, nemük, igazgatóként eltöltött éveik száma, illetve pedagógusként eltöltött éveik száma között. Romániában, Japánban és Hollandiában szignifikáns az összefüggés a pedagógusként eltöltött évek száma és a szakmai elégedettség között. A tanárként több éve dolgozó igazgatóknak nagyobb a munkájukkal való elégedettsége. Ugyanakkor a vizsgált országok mindenikében nagyon szoros összefüggés van az igazgató munkájával való elégedettsége és az olyan iskolai klíma között, amelyet a kölcsönös megbecsülés jellemez.

4.3 A tanárok folyamatos szakmai fejlődése

4.3.1 Beillesztés és mentorálás

Az OECD TALIS a tanárok folyamatos szakmai fejlődésének több elemét vizsgálja: a pályakezdő tanárok beillesztését, mentorálását és folyamatos szakmai fejlődését (9. ábra).

9. ábra. *Pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének vizsgált elemei a TALIS 2013 alapján*



Forrás: OECD (2014), Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>, 89.

A pályakezdő tanárok beillesztésére vonatkozó tevékenységek a kezdő tanári évben történnek, céljuk a pedagógusok pályakezdési nehézségeinek megkönnyítése, bevezetés és felkészítés az iskolai munkára. A kutatás egyrészt az iskolaigazgatókat kérdezte az iskolai telephelyek által felkínált indukciós programokról, melyek a kezdő- vagy az intézménybe újonnan érkező pedagógusokat célozzák. Másrészt a pedagógusok válaszai alapján világítanak rá a TALIS adatok arra, hogy milyen arányban vettek részt a pedagógusok a beillesztési tevékenységekben. A pályakezdő tanárok beillesztése történhet formális betanítási programok segítségével, informálisan, illetve egy általános–az adminisztratív tevékenységekre is rávilágító–bemutatón való részvétellel.

Romániában az iskolaigazgatók nyilatkozata alapján a tanárok 20%-a vett részt beillesztési programokon az iskolában, ugyanakkor ezek minden újonnan érkező pedagógus számára elérhetőek voltak. 27%-a a pedagógusoknak olyan beillesztési programon vett részt, melyek csak a kezdő tanárok számára voltak elérhetőek. Az iskolaigazgatók válaszai alapján a tanárok 54%-nak az intézmény nem kínál fel formális

beillesztési programokat, 65%-uk pedig az informális indukciós tevékenységek meglétét igazolja vissza.

Érdekes megfigyelni, hogy sokkal nagyobb arányban vettek részt a pedagógusok indukciós programokon, mint amilyen arányban ez fel volt kínálva neki. Bár néhány országban (Lengyelország, Szerbia, Szlovákia) Románián kívül a részvételi arányok meghaladják a kínálati arányokat, alapvetően nem ez a jellemző. Összességében sokkal inkább érvényes az összpopulációra, hogy nincs elegendő jelentkező tanár az indukciós tevékenységekre. A Romániára szelektált adatok tanári válaszai minden típusú beillesztési programon 50% körüli arányt mutatnak, így tízből öt-hat pedagógus válaszából az derül ki, hogy résztvettek beillesztési programokon. Nagyon magas a formális indukciós programokon való részvételi arány Malajziában, Japánban és Szingapúrban (80% vagy annál nagyobb), Románia esetében a nem formális indukciós programok népszerűek, szinte 60%-a a pedagógusoknak nyilatkozott úgy, hogy részt vett ezeken. Hasonló arányok mutatkoznak Bulgáriában, Lengyelországban, Horvátországban, Csehországban, Malajziában és Szingapúrban.

A szakmai fejlődés egy sokat vitatott eleme a mentorálás. Ebben a szakaszban a fiatal, pályakezdő pedagógust mentorként támogatja egy idősebb vagy erre kiképzett kolléga. Bár vannak országok, mint például Hollandia, Észak-Írország, Skócia, ahol jó, követhető gyakorlata alakult ki e kritikus időszak megkönnyítésének (Bacskai 2015), Romániában ez a kérdés a pedagógus-szakpolitikai intézkedések áldozatául esett, implementációja elmaradt. A mentori státusz egy kreditpontos képzéssel megszerezhető, azonban az, hogy lesz valaki mentor vagy mentorált az informális kapcsolatok intézményen belüli vagy kívüli működésén múlik.

Romániában nemzetközi átlag (14–15%) alatti azon pedagógusok aránya, akik az iskolaigazgatók válaszai alapján mentori tevékenységeket végeztek (8%), vagy mentoráltként segítséget kaptak (8%). Ugyancsak átlag alatti értékeket azonosíthatunk Szerbiában, Szlovákiában, Csehországban, Bulgáriában is. Szerbia kivételével a felsorolt országok mindenikében, az igazgatók válaszai alapján, jóval átlag (25%) fölötti azon tanárok aránya, akik élhetnek a mentori program lehetőségeivel. Romániában a pedagógusok 52%-a, Bulgáriában 43%-a, Szlovákiában 47%-a, Csehországban 30%-a a tanároknak részesülhetne mentori segítségben, melyet azonban nem használnak ki.

4.3.2 Folyamatos szakmai fejlődés

A nemzetközi tanárkutatás összehasonlító vizsgálatait véve alapul, a romániai pedagógusok a nemzetközi átlagtól eltérően, alacsonyabb arányban vettek részt továbbképzésen az adatfelvételt megelőző évben (OECD 2014). A résztvevő országokban átlagosan a pedagógusok 88,4%-a részesült valamilyen szakmai továbbfejlesztésben. A romániai adatok e tekintetben átlagon aluliak (83,3%) a lekérdezést megelőző egy évben a legalább egy alkalommal való részvételi arányok vizsgálata alapján. Hasonlóak az arányok Csehországban (82,5%), Svédországban (83,4%), Bulgáriában (85,2%) és Spanyolországban (84,3%).

A részvétel a továbbképzések típusa alapján a következőképpen oszlott meg: a romániai pedagógusok fele vett részt tanfolyamokon és szakmai műhelyeken, tíz romániai pedagógus közül 3 részt vett óralátogatásokon más iskolákban, illetve tízből 2-3 pedagógus vett részt szakmai konferencián vagy szemináriumon. Viszonylag nagy arányban vesznek részt képesítési programokon a pedagógusok (37,5%), ami a rendszernek a sajátosságait is kidomborítja (11. táblázat). Valamilyen képesítés megszerzése „elszámolható” úgy is, mint továbbképzési kreditpont. Az ISCED 2 szintű oktatásban résztvevő pedagógusok további képezésének lehetőségei a következő szinten való oktatást lehetővé tevő pedagógiai modul megszerzése, illetve a különböző MA képzések. A kurzusokon, szakmai műhelyeken való részvételi országos arányok leginkább az olasz és francia tanárok részvételi arányaihoz hasonlíthatók. A nemzetközi átlagtól leginkább Szlovákia tér el (38%), majd Románia (52%), Olaszország (51%) és Franciaország (53%) követi, mind jóval az átlag (71%) alatti arányokkal. Az átlaghoz viszonyítva alacsony a tanárok konferenciákon és szemináriumokon való részvételi aránya is. Romániához hasonlóan ugyancsak alacsony részvétel azonosítható e típusú továbbképzéseken Szlovákiában (25%) és Angliában is (29%).

11. táblázat. *A továbbképzések típusai és az ezeken való részvételi arányok Romániában és a TALIS-országokban (%)*

| A továbbképzések formái | Részvételi arányok (%) | |
|-------------------------------|------------------------|-------------|
| | Románia | TALIS-átlag |
| Tanfolyamok, szakmai műhelyek | 51,9% | 71% |

| | | |
|---|-------|-----|
| Oktatási konferenciák vagy szemináriumok | 28,6% | 44% |
| Óralátogatás más iskolákban | 33,3% | 19% |
| Megfigyelő látogatás üzleti egységeknél, állami szervezeteknél, nem kormányzati szervezeteknél | 12,4% | 13% |
| Tréningek üzleti egységeknél, állami szervezeteknél, nem kormányzati szervezeteknél | 16,3% | 14% |
| Képesítési program | 37,5% | 18% |
| Részvétel a tanárok szakmai közösségének, hálózatának munkájában továbbképzés céljával | 50,4% | 37% |
| Egyénileg vagy munkatársakkal közösen végzett kutatás | 39,2% | 31% |
| Mentorálás és/vagy kollégák óráinak látogatása tapasztalatszerzés céljából | 39,3% | 29% |

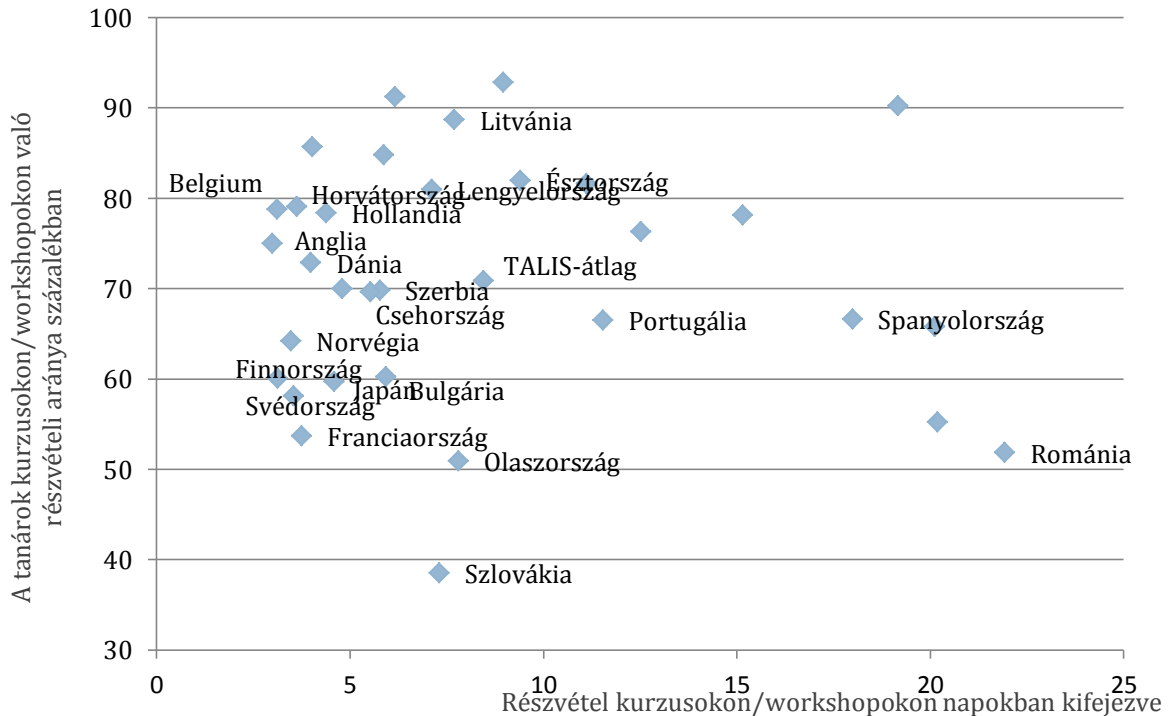
Forrás: OECD, TALIS 2013 Results - Excel Figures and Tables, 4.9. táblázat alapján. Saját szerkesztés.
Elérhetőség: <http://www.oecd.org/edu/school/talis-excel-figures-and-tables.htm>

Nemzetközi összehasonlításban az látható, hogy a pedagógusok körében a legelterjedtebb fejlődési útvonalak a hagyományos szakmai továbbképzési módszerek, mint a tanfolyamok, szakmai, képzési műhelyek munkájában való részvétel. Az adatsorok összehasonlításakor azonban azt is ki kell emelnünk, hogy a romániai pedagógusok nagyobb arányban vesznek részt a tanuló szakmai közösségekre jellemző fejlesztési tevékenységekben. A pedagógusok fele nyilatkozta azt, hogy résztvesz a szakmai közösségek és hálózatok munkájába, illetve tíz romániai tanár közül 4 tevékenykedik mentorként, látogatja kollégái óráját tapasztalatszerzés céljából és egyénileg vagy munkatársakkal közösen tudományos kutatást végez. Folyamatos szakmai fejlesztés céljából létrejött csoportokban való továbbképzések gyakoriak Észtországban és Szingapúrban (51%), a mentori tevékenységekben való részvétel tekintetében pedig Szlovákia (40%) közelíti meg leginkább a romániai adatokat.

A részvétel intenzitását tekintve elmondható, hogy a teljes minta tanárainak átlagához képest (átlagosan 8 nap), a romániai tanárok listavezetők e tekintetben, ugyanis 22 napot fordítottak kurzus/workshop típusú szakmai fejlődésükre (10. ábra). A résztvevők arányát és a részvétel intenzitását együtt vizsgálva az országok négy csoportja különíthető el: átlagosnál alacsonyabb részvétel és rövid időtartam; átlagosnál alacsonyabb részvétel és hosszabb időtartam; átlagosnál magasabb részvétel és rövid időtartam; átlagosnál magasabb részvétel és hosszabb időtartam. Románia az átlagosnál alacsonyabb részvételi arányú és intenzív, azaz hosszú időtartamú képzések csoportjába tartozik. A felmérés adatai alacsony és nagy intenzitású részvételt mutatnak. A

kurzusokon való részvétel, mint továbbképzési lehetőség romániai arányai és intenzitása leginkább a chilei és a spanyolországi pedagógusok arányát közelíti.

10. ábra. *Kurzus/workshop típusú szakmai továbbképzésen részt vevő pedagógusok aránya a lekérdezést megelőző egy évben napokban kifejezve (%)*



Forrás: OECD, TALIS 2013 Results - Excel Figures and Tables, 4.10. ábra alapján. Saját szerkesztés. Elérhetőség: <http://www.oecd.org/edu/school/talis-excel-figures-and-tables.htm>

A pedagógusok szakmai fejlesztésének területeit, témáit, illetve az ezek iránti igényeket is feltérképezte a nemzetközi tanárkutatók (OECD 2014). A romániai tanárok elégedettsége az elmúlt egy év továbbképzési tematikáját illetően kiugróan magasnak tűnik minden esetben, meglepő viszont az, hogy az aktuális részvételi arányokkal teljesen ellentétes igénystruktúra körvonalazódik. A romániai tanárok 85%-a a felsorolt területeken való továbbképzések szakmai fejlődésükre gyakorolt hatását nagyon pozitívnak ítéli meg. Az első három terület, ahol a tanárok úgy érzik, szakmai fejlődésükhöz nagyobb mértékben lenne szükség továbbképzésre: speciális tanulási igényű tanulók oktatása, a munkahelyen alkalmazható új technológiák megismerése és a multikulturális környezetben való tanításra vonatkozó ismeretek bővítése. Ehhez képest a részvételi arányok nagyságrendje a következőképpen alakul: szakmódszertani kompetenciák bővítése (78%), szaktárgyi ismeretek bővítése (75%) és a curriculumra

vonatkozó tudás bővítése (67%). Az eltérő igények jelzésértékűek: egyrészt arra utalhatnak, hogy a tanárok igényei valóban nem harmonizálnak az oktatásirányítás fejlesztési terveivel, másrészt, hogy a fejlesztési tervek nem veszik figyelembe a pedagógusok által támasztott igényeket.

A továbbképzések tartalmi területeitől²⁷ függetlenül a nemzetközihez képest a romániai pedagógusok nagyobb százaléka elégedett a továbbképzésekkel, tartja hatékonynak ezeket szakmai fejlődésére nézve. A részletesebb vizsgálatok tanúsága szerint Malajziában, Koreában, Abu Dhabiban is az átlagot jóval meghaladó arányban ítélik nagyon hatékonynak szakmai fejlődésük vonatkozásában a szaktárgyi tudást, a pedagógia, módszertani kompetenciákat, tantervi ismereteket fejlesztő képzéseket.

A továbbképzések tartalmi területei szerinti részvétel és a képzések hatékonyságával való elégedettség alacsonyabb arányokat mutat a speciális igényű tanulók oktatása, a multikulturális környezetben való tanítás vonatkozásában, ugyanakkor a nemzetközi és a romániára szelektált adatok alapján is a továbbképzési igények ezekben a témakörökben legkevésbé kielégítettek. Tízből három romániai tanár érzi szükségét, hogy a speciális nevelési igényű gyerekekkel való foglalkozás terén tudását kiegészítse. Hasonló arányban Portugália, Franciaország, Dánia tanárai bővítenék ismereteiket e területen. Brazíliában, Japánban és Mexikóban a tanárok fele gondolja úgy, hogy a speciális nevelési igényű gyerekekkel való foglalkozásra vonatkozó tudását fejlesztené. Az IKT-eszközök használata, illetve a munkahelyi új technológia alkalmazása két egymással összefüggő tartalmi terület, az itt megmutatkozó továbbképzési igények is hasonlóképpen alakulnak. A romániai tanárokéval közel azonos arányban (19%) vélik szükségesnek a továbbfejlődést ezeken a területeken Szerbiában, Szlovákiában, Horvátországban, Bulgáriában, illetve Dániában, Norvégiában, Svédországban és Finnországban.

A pedagógusok továbbképzésének anyagi vagy más juttatások által történő támogatása terén Romániát nemzetközi viszonylatban a legrosszabb eredmények jellemzik. Az adatok tanúsága szerint nem jellemző vagy csak nagyon elenyésző arányban, hogy munkaidő alatt legyen lehetséges a képzéseken való részvétel (18%), fizetéskiegészítéssel kompenzálják a munkaidőn kívüli továbbképzéseket (1%) vagy

²⁷ A TALIS-kutatásban alkalmazott tartalmi területek: szaktárgyi tudás, pedagógiai, módszertani kompetenciák, tantervi tudás, értékelésméleti tudás, IKT-eszközök használata, osztálymenedzsment, intézményvezetés és adminisztratív ismeretek, individuális tanulás módszerei, nem tantárgyspecifikus képességek fejlesztése, karrier-tanácsadás, új munkahelyi technológiák ismerete, nem munkaspecifikus kompetenciák fejlesztése, speciális igényű tanulók oktatása, multikulturális környezetben való tanítás.

más jellegű támogatást biztosítanak a pedagógusoknak, mint például szabadnapok, igazolt képzési távollétek (8%). A nemzetközi átlag minden esetben messze meghaladja az országos értékeket. A tanárok több mint fele (55%) munkaideje alatt végezheti továbbképzési tevékenységét a nemzetközi adatok alapján, illetve részesülhetnek bizonyos nem anyagi jellegű támogatásban is (14%). Az országokra szelektált adatok eltéréseket mutatnak a különböző támogatási rendszerek tekintetében, azonban Románia adatai minden esetben végletesek. A továbbképzések támogatásának a TALIS-kutatásban alkalmazott lehetőségei vonatkozásában Románia mellett Portugália és Spanyolország értékei is nagyon alacsonyak, míg Észtország, Malajzia tanárai átlagon felüli támogatásról számoltak be.

A romániai tanárok több mint fele a megfelelő ösztönzés hiányát és az anyagi hozzájárulás terhét nevezte meg a képzéseken való részvétel legnagyobb akadályának. Nemzetközi összehasonlításban azt látjuk, hogy bár a romániai pedagógusok továbbképzéseken való részvétele (83,3%) a TALIS-országok átlagánál (88,4%) alacsonyabb, rendkívül magas a támogatás nélkül is tanulni kívánó pedagógusok aránya (21%). Ez az arány egyedül Portugáliában magasabb (28%). A viszonylag alacsony jelentkezési arány és a magas személyes anyagi hozzájárulás magyarázatára több alternatívával is számolunk. Az alacsonyabb részvételi arányt magyarázhatja az a tény, hogy bár a továbbképzésen való részvétel hivatásbeli kötelesség Romániában (Eurydice, 2009), mégis ez elképesztő anyagi terheket ró a pedagógusokra. A kötelező kreditpontok megszerzése csak személyes anyagi hozzájárulás révén valósulhat meg, a kifizetett összegek utólagos megtérítésére sincs reális lehetőség. A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődés iránti belső igényét, a folyamatos tanulás iránti elkötelezettségét mutatja az az adat, mely szerint a részvétel támogatása nélkül is nagyon magas a képzéseken résztvevő romániai gimnáziumi oktatásban dolgozó pedagógusok aránya. A hivatásbeli kötelességen, mint a rendszer sajátosságán kívül, más szabályozási elemek is meghatározzák a jelentkezést és részvételt. A folyamatos továbbképzés a pályán maradás, az előmeneteli rendszerrel összekapcsolt béremelés, vezető funkciók elfoglalásának és különböző bizottságokba való bekerülés feltételeit képezi.

A TALIS kutatásban résztvevők kevéssel több mint fele a továbbképzési programokon való részvétel akadályát az órabeosztással, munkaidővel való ütközésben jelöli meg, majdnem fele pedig a programokon való részvételre történő megfelelő

ösztönzést kifogásolja. Az adatok alapján ugyanezek a problémák a romániai részvételi arányokat is jelentős mértékben befolyásolják, azonban az akadályozó tényezők más típusai vezetnek a gyakorisági megjelenés listáját. Tíz romániai pedagógusból hat említette, hogy az ösztönzés és támogatottság hiánya miatt fordul elő, hogy nem vesz részt szakmai továbbképzésen, és tízből szinte hat pedagógus a financiális akadályoztatottságot emelte ki elmaradása lehetséges okaként. A nemzetközi átlagnál ritkábban említették a munkaidő-beosztással való ütközést (tízből négy tanár), miközben a TALIS kutatásban résztvevő országok átlaga ennél eggyel nagyobb. A romániai tanárokhoz hasonló arányban nem megfelelően motiváltak a részvétellel Brazília, Izrael, Korea és Szerbia tanárai, míg az anyagiak miatti távolmaradás tekintetében leginkább Bulgária, Szerbia, Dánia, Szlovákia és Lengyelország tanárai hasonlítanak a romániai tanárok populációjára. A nemzetközi tanárkutatás külön kiemeli a romániai helyzetre vonatkozóan ajánlásait, melyek a folyamatos szakmai fejlődés támogatásának különböző lehetőségeire (nem financiális eredetűekre is) hívják fel a törvényhozók figyelmét a tanárok életútjának során (OECD 2014:108).

4.4 A tanári munka értékelése

A TALIS-kutatás az intézményvezetők és pedagógusok megkérdezése alapján a tanári értékelések gyakorlatára is rámutat, ezek gyakoriságát, módszereit és az értékelések pedagógusi munkára gyakorolt hatását vizsgálja (OECD 2014). Az átlagértékek alapján megfogalmazható következtetés, hogy a kutatásban résztvevő országok pedagógusainak 37,5%-a sosem részesült külső formális értékelésben, ugyanakkor 7,4%-a általában sosem volt formálisan értékelve. Romániában ebből a szempontból nagyon kedvező képet mutatnak az adatok, a pedagógusok formális értékelése mondhatni teljeskörű. A formális értékelés keretrendszerének ismeretében a romániai adatok nem meglepőek. Hasonlóan teljeskörű formális értékelési gyakorlatról számolnak be Szlovákia, Lengyelország, Csehország, Anglia, Szingapúr és Korea tanárai. Az értékelést végzők tekintetében eltérések regisztrálhatók. Romániában leggyakrabban az intézményvezető értékeli, tehát az értékelés leggyakoribb formája a belső formális értékelés, majd a külső formális értékelés, melyet a tanfelügyeleti bizottságok végeznek. Gyakoriak a belső formális értékelések további formái is: az iskolamenedzsment tagjainak, tanárkollégáknak, illetve a kijelölt mentoroknak az értékelése. Az adatok azt mutatják, hogy Romániában mellett Szlovákiában és Csehországban is az igazgatói értékelés

minden esetben része a tanárok értékelésének, ugyanakkor az intézmény vezetőtanácsának visszajelzése is szinte minden esetben jellemző. A külső formális értékelés teljeskörű alkalmazása jellemző Szerbiában és Csehországban is.

Több országban (Csehország, Korea, Lengyelország, Románia, Szlovákia, Anglia) az értékelés minden iskolát és minden pedagógust érint, az alkalmazott értékelési módszerek gyakorisága változó. A pedagógusi munka minősítésének minden felsorolt módszere²⁸ nagyon gyakori Romániában. A diákoktól, a szülőktől érkező visszajelzések fontosak a pedagógusok munkájának értékelése folyamatában, de fontos tényező az óralátogatások során tapasztaltak, a tanulók tanulmányi eredményeinek kiértékelése, az iskolaszintű értékelések, a szaktárgyi tudás értékelése, a tanulók véleménye alapján való értékelés és az önértékelés is. Nem hagyható figyelmen kívül az az eredmény, mely szerint minden gimnáziumi iskolaigazgató azt nyilatkozta Romániában (100%), hogy részt vesz a tanítási órákon és megfigyeli ezeket, illetve felhasználja a tanulók kimeneti vizsgákon elért eredményeit a tanárok értékelésére, ugyanakkor a szülők visszajelzéseit is megbeszéli a tanárokkal. Szlovákiában, Lengyelországban, Koreában, Szingapúrban, Angliában az iskolai formális értékelés, Romániához hasonlóan teljeskörű. Az értékelés módszereinek gyakorisága tekintetében leginkább Szlovákia és Lengyelország tanárait értékeli hasonló módon, mint Romániában. Az osztálytermi tanítási-tanulási folyamatok közvetlen megfigyelése, valamint a tanulók vizsgaeredményeinek megbeszélése ezekben az országokban is teljeskörű, minden megkérdezett tanárt érintett.

A formális értékelés tényszerű megállapításán túlmenően, kérdés marad az, hogy ez mennyire alkalmas arra, hogy kedvezően befolyásolja a pedagógusok fejlődését, osztálytermi gyakorlatát és a tanulói teljesítményeket? Az, hogy a romániai tanárok a formális értékeléseik során a nemzetközi átlagnál gyakrabban kapnak visszajelzést munkájukra vonatkozóan, a szabályozási rendszer sajátosságainak a következménye. A TALIS-kutatás az értékelési folyamatok kimenetének különböző formáit alkalmazza²⁹, ezek gyakoriságában Románia a tanárok munkaköri feladatainak

²⁸ A TALIS kutatásban alkalmazott értékelési módszerek: a tanárok szaktárgyi tudásának értékelése, a tanárok tanulói vélemények alapján történő értékelése, önértékelés, szülők véleménye alapján történő értékelés, a tanítási gyakorlat közvetlen megfigyelése, a tanulók tanulmányi eredményeinek értékelése alapján történő visszajelzések.

²⁹ Az értékelési folyamatok alkalmazott kimenete a TALIS-kutatásban: az értékelés eredményeinek megbeszélése a tanárral, szakmai fejlődési terv kidolgozása, anyagi juttatások megvonása, mentor kijelölése, a tanár munkaköri feladatainak megváltozása, a tanár bérenek módosulása, az előrelépés lehetőségének módosítása, a munkaszerződés felbontása vagy meg nem újítása.

az értékelés következményeként történő módosításán és a munkaszerződésük megszűnése vagy meg nem hosszabbításán kívül, minden téren meghaladja a nemzetközi átlagot. A nemzetközi átlagnál gyakrabban fordul elő, hogy szakmai fejlődési tervet dolgoznak ki a tanárnak vagy mentort jelölnek ki mellé. Az értékelési folyamatok kimenete hasonlóan alakul Szlovákiában és Bulgáriában is, ahol az értékelési folyamatok eredményeit minden tanárral megbeszélik, azonban mindkét országban Romániánál hangsúlyosabban jelenik meg az értékelés eredménye az anyagi juttatásokban és bérezésben (Románia 38,5%, Bulgária 83,5% és Szlovákia 75,5%).

A karrierben való előrehaladásban előidézett változások és az anyagi juttatások értékelés hatására történő változása, mint kimeneti tényezők nagyon jól értelmezhetők a pedagógusok életpálya-modelljében Romániában, mely az értékelés koherens keretrendszereként is felfogható. A pedagógusi karrierút különböző lépcsőfokain való előrehaladás feltétele a pedagógusi munka értékelése az előrehaladás szintjeinek megfelelően. Részletesen kidolgozott értékelési keretrendszerek ezek, amelyek külső- és belső formális értékelések során a pedagógusok szaktárgyi-, módszertani tudását, gyakorlati készségeit minősítik, illetve a magasabb szinteken kutatói kompetenciáik meglétét is bizonyítani kell. A szinteken való előrehaladás kizáró mértékben függ a formális értékelések eredményeitől. Ebben a kontextusban a karrierlehetőségekben mért magas értékek nagyon jól értelmezhetők (88% Románia–55,7% nemzetközi átlag). Az értékelésnek nagy a hatása a tanárok karrierjére Románia mellett Ausztráliában (80,4%), Szingapúrban (96,7%), Angliában (96,6%), de az átlagot meghaladó Bulgáriában (64%), Horvátországban (63%), Franciaországban (66%), Hollandiában (72%) és Szlovákiában (57%) is. Az értékelés hatására a karrierlehetőségekben előidézett változások Angliában mutatkoznak meg leginkább. Az angol modell az elmúlt évtizedekben került kidolgozásra, a pedagógusi munka értékelésének többszintű rendszerét dolgozták ki, amely szorosan kapcsolódik a karrierút különböző lépcsőfokaihoz is (Sági 2015). Alapvető különbség, hogy az angliai modell szerint a pedagógusok három fő nyomvonal közül választhatnak, hogy melyiken haladnak felfele: osztálytermi pedagógus, intézményvezető pedagógus és oktatáskutató/oktatási szakértő útvonalakat jelöl ki a modell. Mindhárom választásának feltétele az osztálytermi pedagógus fokozat elérése, ezt követően pedig elválnak az útvonalak a pedagógusok érdeklődési körének és kompetenciáinak függvényében. Az útvonalak megválasztása és a szinteken való előrehaladás lehetősége a formális értékelések eredményeitől is nagymértékben függ (Sági 2015b kézirat). A romániai modell nem

kínál alternatívákat a pedagógusoknak, a karrierút az angol modellel szemben *egy nyomvonalas*. Alternatív útvonalak hiányában, minden pedagógusnak ugyanazokat a szinteket kell meglépni, illetve a szinteknek megfelelő értékelési kritériumok is azonosak. A legmagasabb szint, az első fokozat elérése például kutatói kompetenciák meglétét feltételezi, így elkerülhetetlen, hogy a fokozat megszerzésére pályázó jelöltek ezen a területen ne mélyüljenek el.

Az anyagi juttatásokban előidézett változások is a karrierlehetőségekben való előrehaladással összefüggésben nyernek értelmet. Az egyes szinteken való előrelépés anyagi juttatásokat, béremelést von maga után. A Romániára szelektált adatokban látható értékek (anyagi juttatások megvonása 47,7%) a sikertelen formális értékelés következtében el nem ért szintre és az azt követő kedvezőbb bérbesorolás elmaradására vonatkozhatnak, mint arra, hogy az értékelések bármely formája során feltárt hiányosságok jelentős bércsökkenést vonnának maguk után.

A nemzetközi átlag szerint a leggyakoribb az intézményvezetők visszajelzése a tanároknak (54,3%), különösen igaz ez Romániára (89,4%), Bulgáriára (94,5%), Horvátországra (74,3%) és Csehországra (73,2%). Izlandon, Finnországban és Olaszországban azonban a tanárok szinte fele soha nem kapott visszajelzést munkájára vonatkozóan az iskolában.

Az értékelési folyamatok nyomán a visszajelzés alkalmazott területei változatosak³⁰. Romániában a tanárok válaszai alapján az értékelőktől kapott visszajelzések minden területre nagy hangsúlyt fektettek. Minden esetben átlagon felüli arányban kaptak visszajelzést a tanárok a kutatásban alkalmazott területek mindenikén. Minden tíz tanárból kilencet értékelték az osztálytermi munkája alapján, szaktárgyi kompetenciái alapján, a tanított tanulók eredményei alapján, ez az arány tehát egybevágt az iskolavezetők válaszaival. Minden vonatkozásban hasonlóan magas értékek nem fordulnak elő az országok között, azonban jellemzőek az átlagon felüli értékek Szlovákiában, Lengyelországban, Bulgáriában, Lettországon, Észtországban, valamint Malajziában, Koreában és Japánban.

A romániai tanárok szerint a kapott értékelés az iskolai munka következő jellemzőit jelenítette meg hangsúlyosan: a tanulók teljesítményét (97,6%), a tanár szaktárgyi ismereteit (95,5%), a pedagógia-módszertani tudást (95,5%), a tanulók

³⁰ A visszajelzés alkalmazott területei a TALIS-kutatásban: közvetlen osztálytermi megfigyelés nyomán, a tanulók megkérdezése alapján, a tanárok szaktárgyi ismereteinek értékelése nyomán, a tanulók tanulmányi eredményeinek értékelése alapján, a tanárok önértékelése alapján, szülők megkérdezése nyomán.

értékelésének gyakorlatát (95,8%), a tanulók viselkedését és az osztálymenedzsmentet (91,7%), a szülői és tanulói visszajelzéseket (91,7-96,9%) és a többi tanárkollégával való együttműködést (94,4%). Hasonlóan vélekedtek a tanárok az értékelésükről Szerbiában és Szlovákiában is.

A tanárok szerint az értékelések során kapott visszajelzések pozitívan hatottak a pedagógusok általános megítélésére (80,8%), magabiztosságára (88,1%), menedzsmenti gyakorlatára (78,6%), tanítási gyakorlatára (80,7%), a tanulók értékelésére (82,9%), a munkahellyel való elégedettségére (84,6%), illetve a motivációjára (83,6%). Feltűnően magas értékek a nemzetközi átlagokhoz viszonyítva, egyedül a pénzügyi, fizetésben megjelenő elismerés tekintetében alacsony ez az érték, de itt is kevéssel nemzetközi átlagot meghaladó (27,8%–25,3%). Romániában a pedagógusok nagyobb százalékban ítélik munkájukra pozitív hatásúnak a visszajelzéseket. Más országok esetében is találunk kimagasló értékeket az iskolai munka egy-egy jellemzőjére vonatkozóan. Japánban magas értéket mutat (83%) a pedagógusok általános megítélése az értékelés során kapott visszajelzés következtében, míg Szlovákiában a tanárok az iskolafejlesztésben vállalt szerepük tekintetében ítélték pozitív hatásúnak a visszajelzéseket. Malajziában a tanárok szakmai fejlődésére fejtett ki nagyon pozitív hatást a kapott visszajelzés (85,5%), ugyanakkor magabiztosságukat, elkötelezettségüket nagymértékben növelte (96%) és anyagi megbecsülést is maga után vont (78%).

Különbözőképpen vélekednek a pedagógusok az iskolájukban alkalmazott értékelési és visszajelzési rendszerről. Romániában a pedagógusok szinte fele (44%) adminisztratív jellegű munkának tekinti a formális értékelést, tízből hét pedagógus véli úgy, hogy fejlesztési tervek készülnek saját szakmai fejlődésük érdekében, hogy jól végiggondolt rendszeren alapul a pedagógusok értékelése, és tízből négyen gondolják azt, hogy a rendszeresen alulteljesítő tanárokat elbocsájtják. Bulgáriában, Lengyelországban, Romániában közel azonos arányban, a tanárok fele szerint az iskolában a legjobban teljesítők kapják a legnagyobb elismerést. Romániában a legkevesebb azon tanárok aránya (28,8%), akik egyetértettek azzal a kijelentéssel, miszerint az értékelésnek kevés hatása van arra, ahogyan a tanárok az osztályteremben tanítanak. E tekintetben átlag alattiak (43,4%) az arányok Angliában, Dániában, Japánban és Bulgáriában is. Romániához hasonlóan az értékelés adminisztratív jellegét erősíti fel a tanárok közel fele Szlovákiában, és azonos arányban vélik úgy, hogy az értékelési és visszajelzési rendszer hatására készülnek szakmai továbbfejlesztési tervek.

4.5 A tanítási gyakorlat jellemzői

A tanítási gyakorlat jellemzőinek vizsgálata során főleg a tanítási módszerek jellegét (hagyományos, tudásátadó–aktív, progresszív módszerek), ezeknek a tanári és osztálytermi jellemzőkkel való összefüggését vizsgálta a TALIS-kutatás. Ez a fejezet foglalkozik a tanári értékelés módszereivel, a tanárok tanítási meggyőződéseivel, az együttműködésre való hajlandóságával és a fegyelmezési eljárásokkal is.

A tanároknak a tanítás funkciójával kapcsolatos attitűdjeit két pólus köré csoportosíthatjuk. Egyrészt elkülöníthető az a pólus, amely az arra vonatkozó megállapításokat csoportosítja, mely szerint a pedagógus a tanítási-tanulási folyamatok facilitátora, másrészt pedig az a pólus, mely szerint a pedagógus a tudás egyetlen forrása, így a tudományos ismeretek átadója.

A tanári-tanulói szerepek figyelembevétele alapján Kim (2005:10) a tradicionális és konstruktivista oktatási környezetet állította párhuzamba. A tradicionális környezetben a tanár szerepe a tudás strukturált formában való átadása, a helyes megoldás bemutatása, magyarázata, feladattípusok begyakoroltatása. A konstruktivista tanítási környezetben a tanár bevonja a tanulókat az ismeretek felfedezésébe, aktív szerepet szán nekik, lehetőséget ad a kísérletezésre, különböző megoldások kipróbálására. Kim (2005) kutatási eredményei szerint is a konstruktivista tanítási környezet sokkal eredményesebb a tanulók iskolai teljesítményének vonatkozásában, ugyanakkor kedveltebb a tanulók körében, mint a tradicionális környezet.

Észrevehető, hogy a romániai adatok egyértelműen a tradicionális tanulást jellemző sajátosságok felé mozdulnak el. A tanítási gyakorlat leginkább előforduló jellemzői³¹ a házi feladat ellenőrzése (84%), a típusfeladatok begyakoroltatása (80,3%), a tanultak bemutatása (76,7%), illetve a differenciálás (58%). A pedagógusok mindössze fele részesíti előnyben a kiscsoportban történő tanulást, problémamegoldást (55,7%), illetve figyel arra, hogy a tudástranszfert érvényesítse (54,4%), azaz az ismeretek alkalmazhatóságát is szem előtt tartsa. Ennél is kevesebben alkalmaznak IKT-eszközöket a projektfeladatok és osztálytermi feladatok során (26%), dolgoznak ki projekteket az ismeretek felfedeztetése céljából (21,6%). A tradicionális, illetve konstruktivista tanulási környezetek sajátosságainak mutatói alapján látható, hogy

³¹ A gyakran vagy szinte mindig használt, tanítási gyakorlatot jellemző eljárások a TALIS-kutatásban: a megtanult tartalom kivonatának az ismertetése, kiscsoportos tanulás, differenciálás, tudástranszfer érvényesítése, típusfeladatok begyakoroltatása, házi feladat ellenőrzése, projekttanulás, IKT-eszközök használata a projektek és osztálytermi munka során.

minden vizsgált országban, Dánia kivételével a tradicionális, ismeretközvetítésen alapuló beállítódás erőteljesebben van jelen a tanítási-tanulási folyamatokban. A nemzetközi átlag szerint a leggyakrabban használt tevékenységtípusok a megtanult tartalmi kivonatok ismertetése, a jegyzetfüzetek és házi feladatok ellenőrzése, illetve a mindennapi helyzetekre történő utalás a tanulás során. A tanulói aktivitásra építő, progresszív tanítási-tanulási tevékenységek és módszerek (kiscsoportos problémamegoldás, IKT-eszközök használata az osztálytermi munka során, projekt alapú tanulás) gyakoriak Norvégiában, Dániában, Ausztráliában, átlaghoz közeli, de átlag alatti az előfordulási arányuk Szlovákiában, Romániában, Portugáliában és Bulgáriában, míg Japánban, Horvátországban és Finnországban egészen ritkán használják a pedagógusok, nyilatkozataik alapján.

A progresszív, aktivitáson és felfedezésen alapuló módszerek használata leginkább a tanított tudományterülettel függ össze. Szinte minden országban a TALIS-adatok azt mutatják, hogy kevesebb a valószínűsége annak, hogy a matematikát, természettudományokat és humán tudományokat oktató tanárok egy hetesnél hosszabb projekteket alkalmazzanak a tanításban (OECD 2014:157). Ugyanakkor kevesebb a valószínűsége annak, hogy az IKT-eszközöket matematika és tudományok tevékenységek alatt használják. Csak Dániában és Norvégiában nagyobb a valószínűsége, hogy a matematika és tudományok tanárok gyakrabban használják az órákon az IKT eszközöket (OECD 2014:157). A kiscsoportban való foglalkozást leginkább azok a tanárok alkalmazzák, akik pedagógiai szempontból érzik legfelkészültebbeknek magukat, illetve azok a tanárok, akik folyamatos szakmai továbbképzéseken vettek részt, nagyobb valószínűséggel alkalmaznak aktív módszereket a tanításban (OECD 2014:158).

A Romániára szelektált adatok azt mutatják, hogy azok a tanárok, akik a kutatást megelőző egy évben kurzusokon és szemináriumokon vettek részt, nagyobb valószínűséggel alkalmaznak a tanítási-tanulási folyamatokban kiscsoportos módszereket, egy hetesnél hosszabb projekteket, illetve IKT eszközöket.

Több, az osztályra jellemző tényező³² tanítási módszerekkel való összefüggését is vizsgálta a kutatás. Az említett faktorok közül a résztvevő országokban leginkább az osztálytermi fegyelem mutatott szoros összefüggést az aktív módszerek használatával.

³² Az osztály jellemzői: az osztály mérete, az oktatás nyelvétől eltérő anyanyelvű tanulók aránya, gyenge teljesítményű tanulók aránya, tehetséges tanulók aránya, speciális nevelési igényű tanulók aránya, az osztálytermi fegyelem.

Értelemszerűen, ezeknek a módszereknek a használatához szükséges egy fegyelmezett légkör megteremtése, ugyanakkor az olyan tevékenységek során, ahol a tanulók aktívan résztvesznek a munkában, kevésbé fordulnak elő problémás, fegyelmezést igénylő helyzetek. Az adatok alapján az is látható, hogy az aktivizáló módszerek használata gyakoribb azokban az osztályokban, ahol a jó tanulmányi eredményekkel rendelkezők aránya magas.

A kutatás nemzetközi adatai alapján a tanárok leggyakrabban előforduló, tanulmányi előmenetelt értékelő módszere³³ a tanulók feladathelyzetben való megfigyelése és az azonnali visszajelzések biztosítása (79,7%). A romániai tanárok, a nemzetközi átlaghoz hasonlóan az azonnali visszajelzéseket kedvelik és alkalmazzák leginkább (84,2%), ezen kívül pedig az általuk készített felmérők alkalmazását (75,6%) és az egyéni szóbeli felméréseket (57,7%) preferálják. Csehországban, Szerbiában, Horvátországban, Bulgáriában – hasonlóan a romániai helyzethez – leggyakoribb a tanulási szituációban való megfigyelése a tanulóknak és az azonnali visszajelzések biztosítása. Az átlagnál alacsonyabb a standardizált tesztek alkalmazása (19,6%) és a szöveges értékelés módszere (32%) Romániában. Ehhez hasonló értékek jellemzik Horvátországot, Portugáliát a standardizált felmérés, illetve Szerbiát a szöveges értékelés terén.

A tanárok tanításról-tanulásról alkotott nézeteinek³⁴ a vizsgálata a TALIS-kutatásban a tanulás konstruktivista felfogása alapján jelenítődnek meg. Átlagosan tízből kilenc tanár azt gondolja, hogy szerepe a tanulók érdeklődésének a felkeltése és azt, hogy hagyni kell a tanulókat, hogy saját megoldásokat találjanak, mielőtt azokat megmutatnák nekik. Tízről nyolc tanár gondolja azt, hogy a tanulók leginkább úgy tanulnak, ha saját maguk keresnek megoldást különböző feladathelyzetekben, illetve azt, hogy a gondolkodás és érvelés fontosabb, mint a tantervi tartalom.

A tanárok nézetei és tanítási módszerei közötti kapcsolatot a TALIS-adatok feldolgozása során már megvizsgálták (OECD 2014: 165-166). Minden vizsgált ország esetében szignifikáns összefüggést mutattak ki a konstruktivista nézetek és a

³³ A kutatásban alkalmazott értékelési módszerek: különböző feladathelyzetekben való megfigyelése a tanulóknak és az azonnali visszajelzés biztosítása, a tanár által készített teszt alkalmazása, egyéni szóbeli számonkérés, a tanuók önértékelése, szöveges értékelés a minősítésen kívül, standardizált tesztek alkalmazása.

³⁴ A tanárok tanításról-tanulásról alkotott nézetei: a tanár szerepe a tanulói érdeklődés felkeltésének segítése; a tanulók leginkább úgy tanulnak, ha saját maguk keresnek megoldást a problémákra/feladatokra; a tanulókat hagyni kell, hogy a gyakorlati helyzetekre/feladatokra megoldást találjanak, mielőtt ezeket megmondanák nekik; a gondolkodás, érvelés fontosabb, mint a tantervi tartalom.

kiscsoportokban való tanulás között. Erős konstruktivista beállítódásúak azok a tanárok, akik a kiscsoportokban való tanulói aktivitásra terveznek tanítási-tanulási folyamatokat, vagyis ezeket a módszereket gyakrabban használják a tanítás során. A konstruktivista beállítódás és az egyhetesnél hosszabb projektek, valamint a konstruktivista beállítódás és az IKT-eszközök használata között mindössze 15 országban találtak pozitív összefüggést. Romániában, Lettországon, Norvégiában, Szingapúrban és Szlovákiában a tanárok konstruktivista nézetei mindössze a kiscsoportban való tanulás alkalmazásával mutatnak pozitív összefüggést.

Napjainkra a szakirodalom jól körülhatárolja a tanári és tanulói munka eredményességének többtényezős rendszerét, melynek egyik összetevőjeként említi azt a pozitív hatást, amelyet a pedagógusok közötti együttműködés, közös tanulási tevékenységekben való részvétel eredményez (Fullan–Hargreaves 2012). A tanárok közötti szakmai kooperáció megléte és annak formái a TALIS-kutatásban is megjelennek. Az itt azonosított kooperációs mutatók Romániában többnyire átlagon felüli értékeket jelenítenek meg (12. táblázat).

12. táblázat. Az együttműködési formák gyakorisága Romániában és a TALIS-országokban (%)

| | | | Soha | Évente 1 | Évente 2-4 | Évente 5-10 | Havi 1-3 | Heti 1 |
|---|------------------|--|------|-------------|---------------|----------------|-------------|-----------|
| Párban/csoportban tanítás ugyanabban az osztályban | Románia | | 41% | 16% | 14% | 6% | 11% | 12% |
| | Nemzetközi átlag | | 42% | 14% | 13% | 6% | 7% | 19% |
| Más tanárok óráinak megfigyelése és értékelése | Románia | | 16% | 18% | 39% | 14% | 9% | 4% |
| | Nemzetközi átlag | | 45% | 21% | 19% | 6% | 5% | 4% |
| Osztályok vagy évfolyamok közötti foglalkozások, projektek megvalósítása | Románia | | 10% | 18% | 37% | 20% | 12% | 4% |
| | Nemzetközi átlag | | 21% | 23% | 32% | 12% | 7% | 5% |
| Didaktikai eszközök cseréje a kollégák között | Románia | | 17% | 11% | 21% | 19% | 21% | 11% |
| | Nemzetközi átlag | | 7% | 9% | 20% | 19% | 24% | 21% |
| Egyes tanulók tanulmányi | Románia | | 1% | 2% | 9% | 11% | 33% | 44% |

| | | | | | | | |
|--|------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| előmenetelének megbeszélése | Nemzetközi | 3% | 4% | 14% | 16% | 26% | 36% |
| | átlag | | | | | | |
| Együtműködés az értékelési kritériumok azonos kidolgozásában | Románia | 12% | 9% | 19% | 15% | 27% | 19% |
| | Nemzetközi átlag | 9% | 10% | 23% | 17% | 23% | 18% |
| Közös megbeszélések az azonos műveltségterületeken tanító kollégákkal | Románia | 1% | 3% | 19% | 25% | 44% | 7% |
| | Nemzetközi átlag | 9% | 10% | 18% | 19% | 23% | 20% |
| Együtműködés a folyamatos szakmai fejlődés során | Románia | 6% | 23% | 39% | 16% | 11% | 5% |
| | Nemzetközi átlag | 16% | 21% | 30% | 16% | 11% | 7% |

Forrás: OECD, TALIS 2013 Results - Excel Figures and Tables, 6.15. táblázat alapján. Saját szerkesztés. Elérhetőség: <http://www.oecd.org/edu/school/talis-excel-figures-and-tables.htm>

Forrás: CNEE (2014): Raport Național TALIS 2013. Analiza mediului educațional din România, 70.

A kutatás adatai alapján, átlagosan a tanárok fele soha nem vett részt más tanárok óráin, illetve nem tanított közösen valamelyik tanárkollégájával ugyanabban az osztályban. Románia e tekintetben kiemelkedő eredményeket ért el. Bár nem jellemző az ugyanabban az osztályban egy vagy több tanárkollégával való együtt-tanítás, más tanárok óráit rendszeresen látogatják és értékelik. Hasonló eredmények láthatók Lengyelországban és Lettországbán. Ugyanakkor gyakori az együtműködés a folyamatos szakmai fejlődés során, hasonlóan Lettországhoz, Lengyelországhoz, Észtországhoz, Szerbiához és Bulgáriához. Összességében az együtműködési formák tekintetében az országprofil nagyon kedvező képet mutat, az adatok tükrében Románia az egyik olyan ország, amelynek nagyon jól együtműködő tanárai vannak Japán, Korea, Lettország és Lengyelország mellett.

A TALIS-kutatás további jellemzője, hogy a kooperációt egy kettős skálán is értelmezi, így különbséget tesz az együtműködési szintek között. Az egyik szint a csere és megosztás, mely a szakmai együtműködés mutatói közül főleg az eszközök és tananyagok megosztására, az egy-egy tanuló fejlődéséről történő beszélgetésre vagy szakmai konferenciákon való közös részvételre vonatkozik. Egy másik szintet képvisel az a fajta szakmai kooperáció, amikor a pedagógusok közösen tanítanak, megnézik és értékelik egymás óráját, osztályok vagy évfolyamok közötti programokat, projekteket valósítanak meg, együtműködésen alapuló szakmai továbbfejlődési programokban vesznek részt. A kutatás adataiból kiderül, hogy nemzetközi viszonylatban sokkal több

tanár nem vett részt mélyebb szakmai együttműködésben, míg az első szintként tárgyalt tudásmegosztás és csere a többség munkájának részét képezi (OECD 2014: 166).

Szakértői elemzések sora mutat rá arra, ahogy az osztálytermi környezet feltételei befolyásolják a tanulók teljesítményét és közérzetét (Edmond 1979; Gyökös 2015). A tanulmányi eredmények mögött meghúzódó iskolai és osztálytermi tényezőket a TALIS-kutatás is figyelembe vette. Olyan kulcsfaktorokat vizsgált, mint a tanítási óra tanárok nyilatkozatai alapján való kihasználtsága, vagy az osztálytermi fegyelemre fordított idő mennyisége. Átlagosan a tanítási idő 79%-át a tanítási-tanulási folyamatokra fordítják a TALIS-kutatásban résztvevők, ez az idő Románia esetében még több (82%). Átlagosan a rendelkezésre álló idő 13%-át fordítják fegyelmezésre és 8%-át adminisztrációs teendőkre a tanárok egy tanítási idő leforgása alatt. A romániai tanárok minden téren az átlagnál jobban használják ki a tanítási órákat, Lengyelországhoz és Szerbiához hasonlóan leginkább a tanítás-tanulás tölti ki ezeket. Az osztálytermi környezetre rámutató faktorok tekintetében is nagyon pozitív ország-eredményeket láthatunk. Tízből két tanár véli úgy Romániában (82%), hogy a tanulók törekednek a kellemes osztálytermi környezet kialakítására, míg a nemzetközi átlag ez az érték alatt van (71%). Az összpopuláció tanárainak közel egyharmada időt veszít az órák menetét megszakító tanulók miatt, az órák elején viszonylag sokat kell várjanak, hogy a tanulók lecsendesedjenek, illetve a tanárok negyedének nyilatkozata alapján sok a háttérzaj, ami a tanítási-tanulási folyamatokat megzavarja. A romániai értékek minden esetben kedvezőbb képet mutatnak az órák kihasználtságát és a fegyelmezési problémákat illetően.

4.5.1 Személyes elköteleződés és énhatékonyság, szakmai elégedettség

A pedagógusi munkával kapcsolatos elégedettség a magyar és nemzetközi szakirodalomban egyaránt megjelenő kutatási tematika (Chen 2007; Chrappán 2012). Az elégedettség és elköteleződés fontos tényezője például a kollegiális kapcsolatok, a kollégák támogató szerepe, melyet több tanulmány is kiemel (Huang 2001; Billingsley – Carlson – Klein 2004; Berry 2012), de az igazgatóval való kapcsolat is hatással van a pedagógusok stressz-szintjére (Karaj – Rapti 2013), pályánmaradására, kiegészítésére. Cha – Cohen-Vogel (2011) eredményei alapján az látható, hogy a szakmai fejlődés lehetősége nagyobb magabiztosságot és alaposabb szakmai kompetenciákat eredményez, mely a szakmai elégedettséget is meghatározza. A pályával való elégedettségre ugyanakkor

hatással van annak társadalmi presztízse is (Paksi et al. 2015: 95), melyet Romániában az oktatási rendszer nem megfelelő finanszírozása, a következtelen oktatáspolitikai változások folyamatosan veszélyben tartanak (Péter 2006). Mindezek ismeretében is érdekes adalékkal szolgálnak az elköteleződés, énhatékonyság és szakmai elégedettség témában a TALIS-kutatás adatai (13. táblázat).

13. táblázat. *A tanárok énhatékonysága és elégedettsége (jellemző vagy nagyon jellemző válaszok aránya) Romániában és a TALIS-országokban (%)*

| | | Románia | TALIS- átlag |
|----------------------|---|----------------|-------------------------|
| Énhatékonyság | az osztálymenedzsmentben | 97,9% | 86,1% |
| | az oktatásban | 97,3% | 84,6% |
| | a diák elköteleződéséhez való hozzájárulásban | 93,7% | 79,2% |
| | a kritikai gondolkodás segítésében | 93,4% | 80,3% |
| Elégedettség | a saját iskolai teljesítménnyel | 97% | 92,6% |
| | a jelenlegi munkahelyi környezettel | 88,6% | 85,9% |
| | általában a tanári foglalkozással | 75,6% | 78,4% |
| | a tanári foglalkozás társadalmi megbecsültségével | 34,7% | 30,9% |

Forrás: OECD, TALIS 2013 Results - Excel Figures and Tables, 7.1. táblázat alapján. Saját szerkesztés. Elérhetőség: <http://www.oecd.org/edu/school/talis-excel-figures-and-tables.htm>

A romániai pedagógusok a nemzetközi átlagnál magasabbra értékelték énhatékonyságukat, és a nemzetközi átlaghoz hasonló arányban elégedettek a tanári foglalkozással, teljesítményükkel, munkahelyi környezetükkel. A TALIS-kutatás a tanárok énhatékonyságának mutatóit három dimenzióba sorolta (OECD 2014:185): osztályszervezés (osztálytermi kihágások kezelésének képessége, fegyelmezési eljárások érvényesítése), oktatási hatékonyság, megfelelő módszertani tudás (jó kérdések előkészítése, alternatív oktatási stratégiák bevezetése), a diákok tanulás iránti elköteleződésének a segítése (érdektelen diákok motiválása a tanulásra, megfelelő értékelési technikák alkalmazása, kritikai gondolkodás segítése). Mindhárom dimenzióba sorolt mutatók magasabb értékeket mutatnak Romániában a nemzetközi átlagnál. A TALIS-országokban és Romániában is a tanárok mindössze egyharmada

elégedett a tanárok társadalmi presztízsével. A tanári professzió társadalmi elismertségének leginkább Malajzia, Szingapúr, Finnország tanárai örülhetnek, míg legkisebb a foglalkozás presztízse Szlovákiában, Franciaországban, Horvátországban.

Összegzés

Az 1989-es változások utáni oktatási területen való felzárkózással kapcsolatosan Silova – Steiner-Khamsi (2008:1) gyakran emlegeti „a poszt-szocialista oktatási reformcsomag” kifejezést. Megfigyelték azt, hogy ezekben az országokban a törvényhozók nagymértékben azonos retorikát alkalmaztak az oktatási reformok megalkotása és implementációja során. Ezeknek része volt a curriculum reformja és kiegészítése a kötelező oktatás éveinek kiterjesztése miatt, új tárgyak bevezetése, a tanulóközpontú oktatás promoválása, standardok bevezetése vagy a kimeneti követelmények megállapítása, az oktatás decentralizációja, az értékelés megújítása, a tankönyvpiac liberalizációja (Silova – Steiner-Khamsi 2008). A nagyon gyakori kormányváltások miatt (Románia esetében is) a reformok bizonyos szegmenseit nem-kormányzati szervezetek (NGO-k) kezdeményezték és dolgozták ki, sokszor különböző nemzetközi szervezetek (OECD, Világbank) elképzeléseikhez való igazodás jelentette a felzárkózás irányát (Szolár 2007).

Mostanra ennek az időszaknak és történéseinek a megítélése árnyaltabb (Aydarova et al. 2016). Amit összehasonlító elemzéseink alapján is érzékelünk, hogy a szocialista blokk országainak tanárai sok esetben azonos módon vélekednek a tanári munkavégzéssel kapcsolatos területekről. Általában Szerbia, Bulgária, Szlovákia, Horvátország oktatási rendszereiben dolgozó tanári jellemzők közelítenek leginkább a romániai értékekhez. Romániában, Szlovákiában és Csehországban például szinte teljes körű a tanárok formális értékelése. A mérési-értékelési rendszereknek egyik jellemzője, hogy milyen mértékben tulajdonítanak fontosságot a rendszer elszámoltathatósági, illetve fejlesztési funkciójának, milyen egyensúly, vagy egyensúlytalanság van a kettő között (OECD 2013). A nagy mértékű elszámoltathatósági funkcióra jellemző például az említett országokra is érvényes külső értékelés meghatározó szerepe. A formatív, fejlesztő funkciójú értékelések leginkább a folyamatos szakmai fejlődés kontextusában értelmezhetők, a továbbképzési lehetőségekre vonatkozó ajánlások leginkább ezekkel az értékelésekkel összhangban lehetnek célzottak. A nemzetközi átlagnál gyakrabban fordul elő, hogy az említett országokban szakmai fejlődési tervet dolgoznak ki a

tanárnak, vagy mentort jelölnek ki mellé értékelését követően. Az értékelési folyamatok kimenete hasonlóan alakul tehát Szlovákiában és Bulgáriában is, ahol az értékelési folyamatok eredményeit minden tanárral megbeszélik, azonban mindkét országban Romániánál hangsúlyosabban jelenik meg az értékelés eredménye az anyagi juttatásokban és bérezésben (Románia 38,5%, Bulgária 83,5% és Szlovákia 75,5%). Láthatjuk, hogy az erős elszámoltathatósági funkció egy viszonylag nagy mértékű fejlesztési funkcióval társul az adatok alapján, és ebben az azonos hagyományokkal rendelkező országok nagytöbbsége hasonló mintázatokat követ: Románia, Szlovákia, Bulgária, Szerbia vagy Csehország. A nagy mértékű elszámoltathatóság erős tanári kontrollt jelent ugyanakkor, hierarchikusan szerveződő, központi állami irányítást, amely jellemzők túlságosan a szocialista oktatási struktúrára vezethetők vissza. Nem véletlen Romániában az oktatás decentralizációjának sikertelensége sem. Mincu –Horga (2010) elemzéseit világítanak rá, hogy a decentralizáció hatásai ritkán vezettek eredményes reformokhoz, nagyon kevés hatással voltak az osztálytermi folyamatokra, inkább a bürokrácia útvesztőiben rekedtek meg.

Nyilván sorra vehetnénk a tanári munkavégzés több területét, azonban úgy gondoljuk, hogy mélyebb összefüggések feltárásának feltétele az országok (nem csak Románia) oktatási rendszereinek sokkal részletesebb ismerete és bemutatása. Kutatásunk elsődleges célja nem ez volt, azonban további vizsgálataink irányultságát nagymértékben meghatározza a téma érdekes és elgondolkodtató szakirodalma, az eredményekben megmutatkozó mintázatok és mindazok a történések, amelyek ezt a poszt-szocialista térséget és oktatási narratíváit jellemezték/jellemzik.

5 Az iskolák humán erőforrásának jellemzői és az oktató-nevelő munka

5.1 Pedagógusi jellemzők

Az elméleti fejezetekben, a téma szakirodalmának tanulmányozása alapján bemutattuk az iskolaeredményességi kutatásokat, amelyek az elmúlt évtizedekben több olyan tényezőt és elméleti modellt vizsgáltak, amelyek megmagyarázzák a tanulók teljesítményében mért eltéréseket. Ezek a hatótényezők és modellek az oktatási rendszer mikro-, mezo- és makroszintjeit egyaránt érintik. Tanulók teljesítményére mért hatást, vagy iskolai eredményességre gyakorolt hatást a kutatásunkban nem áll módunkban mérni, hanem különböző jellemzők hatását vizsgáljuk a pedagógusok és az iskolai kontextus szintjén, illetve azt, hogy ezek milyen összefüggést mutatnak az oktató-nevelő munka különböző vetületeivel.

A mérhető jellemzők, mint például a demográfiai mutatók, képzettség, pályán eltöltött idő, hatásai kapcsán a kutatások óvatosan fogalmaznak. A tanári munka minőségének csupán a mérhető jellemzők alapján történő megítélése nem közvetít megbízható eredményeket, ugyanakkor az oktatáspolitikai döntéshozatal számára hasznos információkat nyújthatnak (Hermann 2010; Széll 2018). Kutatásunkban ezeknek a jellemzőknek a vizsgálata a romániai alsó középfokú(gimnáziumi) oktatás, oktató-nevelő folyamatok, intézményi kultúra, tantestületi mintázatok jellemzőinek feltárását segíti.

Ebben a fejezetben a Romániára szelektált adatok részletesebb elemzésével foglalkozunk. A fejezet két alfejezetre tagolódik: pedagógusi egyéni jellemzőket, majd iskolai jellemzőket vizsgálunk. A fejezet első részében a tanári munkavégzés egyéni jellemzőit, illetve az ezek mentén feltárható egyéni különbségeket vizsgáljuk. Foglalkozunk a tanárok elégedettségét és énhatékonyságát, illetve az iskola légkörét befolyásoló tényezőkkel.

5.1.1 A tanárok elégedettségét és énhatékonyságát befolyásoló tényezők

Lineáris regresszióval vizsgáltuk meg, hogy a pedagógusi munkavégzés különböző aspektusait milyen egyéni, illetve pedagógiai kultúrára jellemző változók befolyásolják (3. Melléklet). Vizsgáltuk azt, hogy hogyan befolyásolják a pedagógusok munkával való elégedettségét, a tanári hatékonyságukat, szakmai fejlődési hatékonyságukat, illetve az iskolájuk klímáját, tanítási gyakorlatukat az egyéni demográfiai és pedagógiai kultúra sajátosságaihoz köthető változók.

A koeficiens táblázat bétája és szignifikanciája (14. táblázat) alapján a pedagógusi munkával való elégedettséget az egyéni változók közül leginkább a hatékony szakmai továbbfejlődés és a pályán eltöltött összidő befolyásolja. A hatékony szakmai továbbfejlődési programokban való részvétel van a legnagyobb hatással a romániai pedagógusok munkahelyi elégedettségére. Ez az összefüggés azt jelzi, hogy alapvetően a tanárok szeretnek tanulni, belső igényük a szakmai fejlődés. Cha – Cohen-Vogel (2001) szerint is a szakmai fejlődés lehetősége elősegíti a tanárok elégedettségének emelkedését.

A módszertani kultúra dimenzióba tartozó változókat vizsgálva a következő tanítási-tanulási jellemzők befolyásolják a tanárok munkával való elégedettségét: a tanári hatékonyság, a fegyelmezett légkör és a tanár-diák kapcsolatok. A diákok motiváltsága és magatartása a szakirodalom alapján is jelentős hatást gyakorol a tanári elégedettségre (Collie – Shapka – Perry 2012), illetve a tanulók fegyelmezetlensége is befolyásolja azt, hogy mennyire elégedettek munkájukkal (Friedman 1995; Landers et al. 2008). Squillini (2001) katolikus iskolák tanáiraival végzett kvalitatív kutatása is ráerősít arra, hogy mennyire fontos szerepe van a kollegiális kapcsolatoknak, az együttműködésnek abban, hogy a tanárok elégedettek legyenek. Hasonló eredményeket tudunk mi is felmutatni vizsgálataink alapján. Hoffman (2002) a tanár-diák kapcsolat tartalmi elemeinek vizsgálata során mutat rá, hogy a sikeres pedagógiai tevékenység feltételeihez tartozik a tanárok szaktárgyi tudása, a tanárok általános műveltsége, a tanárok személyisége és más kívánatos tanártulajdonságok. Következtetései között szerepel, hogy a tanulók hiteles érző embert, partner keresnek a tanáraikban. A kapcsolatok minőségén múlik, hogy a tanári, iskolai értékek és normák mennyire hatékonyan adódnak át. Elemzéseinkben megerősítést találtunk e kapcsolatok fontosságára vonatkozóan: meghatározó szerepe van a tanulók számára annak, hogy

milyenek a tanáraikkal való kapcsolatok, azonban ez a tanárok számára is ugyanolyan fontos. A jó tanár-diák kapcsolatok befolyásolják a pedagógusok munkával való elégedettségét.

A pedagógiai kultúra klíma-dimenziójának változói közül az iskola életébe bekapcsolódó érdekelt felek részvétele és az instrukcionális vezetési stílus befolyásolja a pedagógusok munkával való elégedettségét. Az instrukcionális vezetés az OECD tanárkutatójában a megosztott vezetéssel szoros kapcsolatban álló iskola-irányítási stílus, amely hatékonyan támogatja a tanítási és tanulási folyamatokat. Ez a vezetési stílus a tanítási-tanulási folyamatok tervezését, összehangolását, értékelését és fejlesztését foglalja magába (TALIS conceptual framework 2013). Az eredmények alapján az látszik, ha az igazgató foglalkozik a tanítási-tanulási folyamatokkal, az befolyásolja a pedagógusok munkával való elégedettségét. Bogler (2005) eredményei is erre világítanak rá, hogy a vezetői stílus szignifikáns kapcsolatban áll a tanárok munkával való elégedettségével.

14. táblázat. *A pedagógusok munkával való elégedettségét (függő változó) befolyásoló tényezők.*

| Magyarázó változók | Koefficiens Beta | Szignifikancia |
|--|-------------------------|-----------------------|
| Hatékony szakmai továbbfejlődés | .122 | .000 |
| Pályán eltöltött összidő | .106 | .044 |
| Tanári hatékonyság | .081 | .000 |
| Fegyelmezett légkör | .187 | .000 |
| Tanári együttműködés | .052 | .005 |
| Tanár-diák kapcsolatok | .383 | .000 |
| Érdekelt felek részvétele | .432 | .000 |
| Instrukcionális vezetési stílus | .036 | .036 |

Az adatok forrása: OECD, TALIS 2013. Saját szerkesztés.

Lineáris regressziós vizsgálataink során továbbá azt vizsgáltuk, hogy hogyan befolyásolják a tanári énhatékonyságot a pedagógusok egyéni jellemzői, illetve a pedagógiai kultúra módszertani és klímával kapcsolatos tényezői. Az egyéni jellemzők közül a pályán eltöltött idő és a hatékony szakmai továbbfejlődés befolyásolja a tanári énhatékonyságot. A módszertani kultúra dimenzióiból az alábbi változók vannak hatással a tanári énhatékonyságra: a tanár-diák kapcsolatok, a fegyelmezett légkör és a tanári együttműködés. A munkával való elégedettséghez hasonlóan, a tanári énhatékonyságot is a következő klíma-dimenziók befolyásolják: az instrukcionális vezetés és az érdekelt felek részvétele.

Mindkét elemzés alapján látható, hogy a folyamatos tanulás és a kapcsolatok (egymással, tanulókkal, érdekelt felekkel és igazgatóval) valódi erőforrás a pedagógusok számára. Ebben az értelemben kijelenthetjük, hogy a tanítási-tanulási folyamatok során hatékony és munkájukkal elégedett pedagógusok dolgozzanak, az nem az egyes pedagógusok szakmai kompetenciáinak a fejlettségén múlik csak, hanem azon is, ahogyan a kapcsolati erőforrásokat használják az iskolában. Kutatásunk eredményének tekintjük ezeknek az összefüggéseknek a megállapítását a romániai gimnáziumi tanárok vonatkozásában is.

5.1.2 Az iskola légkörét befolyásoló jellemzők

Elemzéseinkben olyan osztály- és iskolai szintű változókat vizsgáltunk, amelyekről a szakirodalom feltárása közben már olvashattunk, és amelyek összefüggésbe hozhatók az iskola légkörével. Az iskolavezetés és a tanulói teljesítmények kapcsolatát több vizsgálat jelzi, mely kapcsolat elsősorban a munkavégzés környezetén keresztül tud hatni az eredményekre. Amennyiben az intézmény vezetése meg tudja teremteni az eredményes munkavégzés feltételeit, ez a teljesítményeket egyértelműen javítani tudja. Az igazgató szerepét az intézményi klíma alakulásában mi is számba vettük elemzéseink során.

Lineáris regresszióval vizsgáltuk azt, hogy hogyan befolyásolják az iskola klímáját az egyéni tényezők és a pedagógiai kultúra különböző jellemzői (15. táblázat).

15. táblázat. Az iskola klímájának hatása (függő változó) az alábbi tényezőkre:

| | Magyarázó változók beléptetése | Koefficiens | t | Szignifikancia |
|---|---|-------------|--------|----------------|
| | | Beta | | |
| 1 | Az igazgató munkával való elégedettsége | .535 | 29.586 | .000 |
| 2 | Az igazgató munkával való elégedettsége | .524 | 29.389 | .000 |
| | A megosztott vezetési stílus | .153 | 8.560 | .000 |
| 3 | Az igazgató munkával való elégedettsége | .520 | 29.157 | .000 |
| | A megosztott vezetési stílus | .154 | 8.634 | .000 |
| | Tanár-diák kapcsolatok | .056 | 3.126 | .002 |
| 4 | Az igazgató munkával való elégedettsége | .502 | 26.046 | .000 |
| | A megosztott vezetési stílus | .144 | 7.886 | .000 |
| | Tanár-diák kapcsolatok | .056 | 3.127 | .002 |
| | Instrukcionális vezetési stílus | .046 | 2.340 | .019 |

| | | | | |
|---|--|-------|--------|------|
| 5 | Az igazgató munkával való elégedettség | .502 | 26.051 | .000 |
| | A megosztott vezetési stílus | .144 | 7.924 | .000 |
| | Tanár-diák kapcsolatok | .063 | 3.485 | .001 |
| | Instrukcionális vezetési stílus | .047 | 2.373 | .018 |
| | Tanári együttműködés | -.037 | -2.015 | .044 |

Az adatok forrása: OECD, TALIS 2013. Saját szerkesztés.

Ahogy az a 15. táblázat alapján is látszik, az iskola klímájára leginkább befolyásoló hatással az igazgató munkával való elégedettségének van. Érdekes módon a tanári munkával való elégedettség és a tanári énhatékonyság vizsgálata során az instrukcionális vezetés befolyásoló hatása érvényesült, míg az iskola légkörére a megosztott vezetési stílus van nagyobb befolyásoló hatással. A megosztott vezetési koncepció alapja az, hogy az eredményes iskolavezetés nem egyetlen vezető hatásköre és tevékenységi köre, hanem a pedagógusközösség minden tagjának lehetőségek szerinti feladata. Az iskola klímájára ugyanakkor a kapcsolati erőforrások is hatással vannak, főleg a tanár-diák kapcsolatok emelkednek ki ebben a tekintetben.

Látható tehát, hogy a romániai iskolákban is megjelennek a nemzetközi szakirodalomból ismert vezetési típusok, illetve el is különülnek különböző tanári és iskolai dimenziók mentén. Az iskola légkörének két legfontosabb befolyásoló tényezője egyaránt az iskola igazgatójához kapcsolódik, az első az igazgató munkával való elégedettségéhez, míg a második az iskolavezetési stílusához. Eredményeink ebben a tekintetben is alátámasztják a nemzetközi és a magyarországi szakirodalomból is ismert megállapításokat, miszerint az iskola légkörét a vezető hatékonysága, vezetésének minősége és vezetési stílusa nagymértékben meghatározza (Hargreaves 1997; Paksi et al. 2015).

5.2 Iskolai jellemzők

A TALIS 2013-kutatás alapján számos információ nyerhető az iskolákra vonatkozóan is, ugyanis az iskolai kódok alapján a tanári válaszok iskolaszintre aggregálhatók. Az aggregálás eljárása során a tanárok válaszai iskolánkénti átlagát számoljuk ki egy-egy változó esetében, így az egyéni válaszok helyett mintegy felerősítjük azt a képet, amit a reprezentatív adatfelvétel során megkérdezett tanárok (iskolánként általában 20 tanár adatai kerültek az adatbázisba) „közösén” kialakítottak az iskolájukról. Az alábbiakban a tanári munkavégzés jellemzői alapján vizsgáljuk az iskolák közötti különbségeket. A

tanári jellemzők csoportosítását hasonlóképpen végeztük el: vizsgáltuk az egyéni, illetve a pedagógiai kultúra jellemzőit.

5.2.1 Tanári és igazgatói jellemzők

A kutatásnak ebben a részében azt vizsgáltuk, hogy az iskolai kontextus szintjén, az iskola tanárainak, az intézmény vezetőjének demográfiai jellemzői milyen mértékben befolyásolják az iskolára jellemző oktató-nevelő folyamatokat, a szervezeti kultúrát, az iskolai klímát, milyen összefüggést mutatnak a tanárok folyamatos szakmai fejlődés iránti elkötelezettségével, aktivitásával.

Az iskola tanárainak és igazgatójának hatását az oktató-nevelő folyamatokra a következő szempontokból vizsgáltuk meg: elsőként demográfiai jellemzőket vettünk figyelembe (a tanárok és vezetők nemi összetétele), másrészt pedig a pályán eltöltött évek átlagát.

A Romániára szelektált almintá adatai szerint a romániai gimnáziumi tanárok 69%-a nő és 31 % férfi (N=3286). A férfi és nő tanárok tantestületi aránya szerint különbségek vannak az iskolákban a gyerekekkel és az oktató-nevelő tevékenységekkel kapcsolatos tanári attitűdökben, az iskolai munkavégzéssel kapcsolatos jellemzőkben. Az elemzéseink során azt tapasztaltuk, hogy az iskolára aggregált adatok nagyobb magyarázó erővel bírnak, mint az egyéni tanári jellemzők. Így minden esetben iskolai kontextuális változókkal dolgoztunk, ezek hatását vizsgáltuk az iskolai oktatási-nevelési folyamatok tanári percepciókban megjelenő jellemzőire.

A férfi és nő tanárok eltérő tantestületi aránya különbségeket eredményezett az iskolai oktató-nevelő folyamatok jellemzőinek több vonatkozásában. Az eredményeket összegző táblázatot a *4. Mellékletben* közöltük.

Azokban az iskolákban, ahol több a férfi tanár az átlagnál alacsonyabb az osztálymenedzsmenti hatékonyság, a hatékony tanítási stratégiák alkalmazása, vagy a tanulók elkötelezettségének ébren tartása. Összességében ezekben az iskolákban a tanárok énhatékonysága, a munkával való elégedettsége az átlagnál alacsonyabb. A tanár-diák kapcsolatok alakulásában is hasonló mintázatot fedezhetünk fel, azonban a fegyelmezés szükségessége átlagosnál nagyobb azokban az iskolákban ahol a férfi tanárok aránya az átlagosnál magasabb. Az iskolákban tapasztalható női többség befolyásolja a tanítási-tanulási folyamatokra jellemző további eredményeket is: a konstruktivista tanítás, a szakmai kollaboráció, a tanári kooperáció és a hatékony

szakmai továbbfejlődési folyamatok átlagon aluli arányban jellemzik azokat az iskolákat, ahol a férfiak aránya az átlagnál magasabb.

A nemek közötti aránytalanság szinte minden oktatási rendszerre jellemző jelenség. A férfi tanárok kis száma minden korosztályra igaz, azonban nyomatékosabban van jelen a hiány a fiatalabb férfi pedagógusok csoportjaiban Romániában. Ugyanakkor a férfi tanárok aránya az iskolai fokozatokban való előrehaladással növekszik (az óvodai oktatásban gyakorlatilag nincs férfi óvodapedagógus, az elemi oktatásban a legkevesebb a férfi pedagógus, a legtöbb férfi tanárt a szakiskolákban találjuk), de az egész közoktatásra vonatkoztatva nem haladja meg a 20%-ot (Eurydice 2015). A 16. táblázatban feltüntetett adatok alapján a női tanárok arányának a növekedése figyelhető meg, ugyanakkor az is, hogy településtípus szerinti bontásban a női pedagógusok aránya a városi településeken magasabb, falusi környezetben alacsonyabb. A férfi gimnáziumi tanárok aránya tehát csökkenő tendenciát mutat, és a rurális települések iskoláiban nagyobb arányban tanítanak férfi tanárok, mint a városi iskolákban.

16. táblázat. A 2009-2016-os időszakban a női tanárok aránya a gimnáziumi oktatásban

| Gimnáziumi oktatás | 2009-2010 | 2010-2011 | 2011-2012 | 2012-2013 | 2013-2014 | 2014-2015 | 2015-2016 |
|---------------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| Összesen | 68,3 | 68,8 | 68,8 | 69,3 | 69,8 | 71,3 | 72,2 |
| Városi környezet | 71,6 | 72,3 | 72,3 | 72,8 | 73,0 | 75,9 | 76,2 |
| Falusi környezet | 65,1 | 65,6 | 65,5 | 66,1 | 66,8 | 67,5 | 68,7 |

Forrás: INS (Institutul Național de Statistică–Nemzeti Statisztikai Hivatal)
Elérhetőség: <http://www.insse.ro/cms/en/content/about-nis>

A kutatási adataink kontextuális elemzése alapján, azokban az iskolákban, ahol az átlaghoz képest a férfi tanárok aránya magasabb, az átlagnál alacsonyabb szintűek az oktató-nevelő folyamatok jellemzői. A 16. táblázatban feltüntetett adatok alapján látható, hogy a gimnáziumi oktatás szintjén a rurális településeken magasabb a férfi pedagógusok aránya, mint a városi településeken. Az eredményeket magyarázhatja ez a tény, hiszen a romániai rurális oktatás hátránya hosszú ideje már oktatáspolitikai szintű probléma az országban (Stanef 2013). Ennek természetesen más okai is lehetnek. Számos országban jelentős probléma a pedagógus pályára jelentkezők belépési eredményeinek a romlása. Az Egyesült Államokban, Nagy Britanniában és

Ausztráliában is kimutatták a jelenséget (Chavelier – Dolton 2004; Leigh – Ryen 2008). A magyarországi szakirodalom (Varga 2007; Ercsei 2011) is jelez teljesítményalapú kontraszelekciót a pedagógus pályára jelentkezők körében. 1998 után Romániában az egyetemi képzések expanziója a tanárképzést is negatívan érintette (Birta-Székely 2005; Birta-Székely 2012), mely azóta is folyamatosan jelentkező problémákat idézett elő, mint a képzések elméleti túlsúlyát, a kontraszelekciót (Fodor 2000; Șerbănescu 2011a, 2011b) vagy a pedagógusi munka presztízsvésztését (Iucu – Pănișoara 1999, 2000; Jucu 2005; Péter 2006). Salat et al. (2010) az erdélyi magyar felsőoktatásról készült átfogó elemzésükben a pedagógusok alkalmasságát, felkészültségét a közoktatás eredményességét befolyásoló alapvető tényezőként emelik ki. Alkalmasságuk megítélése, felkészítésük azonban nem megfelelő, szelekció helyett kontraszelekció érvényesül, valamint a képzés elemei, különösen a gyakorlati képzés, nem megfelelő szinten valósulnak meg. Salat et al. (2010) többnyire a képző intézmények térfelére irányítják a figyelmet, bár tudjuk, hogy már eleve nem a legtehetségesebb diákok választják a pedagógusi pályát.

Az erdélyi magyar diplomások helyzetét, a különféle szakmai pályák alakulását, a pályákra és a továbbtanulásra vonatkozó jövőbeni terveket és elképzeléseket Sorbán–Nagy (2006) is vizsgálta erdélyi magyar mintán. A pedagógusokra vonatkozó eredményeik azt mutatták, hogy a legnagyobb pályamódosítási potenciál a pedagógusokat jellemzi, melynek okai között az alacsony béreket, a romániai oktatási rendszert jellemző instabilitást, valamint a pedagógusszakma alacsony presztízsét emelték ki. A kutatás alapján kihívást jelent a képzett pedagógusok pályán való megtartása. A pedagógus pályára való jelentkezésről a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetségének a romániai magyar pedagógus társadalom egészét átfogó kutatási programjából némiképp eltérő képet kaphatunk. A KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja által lebonyolított vizsgálat eredményei azt jelzik, hogy a pedagógusi foglalkozást választók esetében határozott, stabil pályakép áll a pályaválasztások mögött. Határozott egyéni döntéseik vannak, melyekben legnagyobb szerepet a gyerekekkel való foglalkozás igénye játssza. Ugyancsak ebben a kutatásban derül ki, hogy a pálya elhagyását tervezők aránya kicsi, tehát a rekrutációs folyamatok a rendszer egészét látszanak erősíteni (KAM-2019).

Okkal gondolhatnánk azt, hogy a pedagógusi foglalkozás alacsony társadalmi presztízse, anyagi megbecsülése miatt a kontraszelekció a férfi tanárok esetében még hangsúlyosabban jelentkezik, bár nemek szerinti bontásban ezt alátámasztó eredményt

nem találtunk Romániában. Magyarországon Veroszta (2015) több nemzetközi kutatásra hivatkozva jelzi a tanári pálya választásának ambivalens vagy épp negatív megítélését a férfiak esetében.

5.2.2 A pedagógiai kultúra jellemzői szerinti különbségek

A TALIS 2013 felmérés a tanítás gyakorlatának általános elemeire is rákérdezett a tanári kérdőívekben. Arra kérték meg a tanárokat, hogy a napi gyakorlatban egy konkrét osztályt tartva szem előtt, adott órára vonatkozóan négyfokú skálán jellemezzék a tanítási gyakorlatuk konkrét tényeit, a válaszokat a TALIS 2013 adatbázis általánosította, tantárgytól függetlenül az osztálytermi gyakorlatra. Kilenc indexet állítottak össze osztálytermi tanítási gyakorlatra rámutató kérdésekre adott válaszokból. Elemzéseinkhez a kialakított indexeket használtuk fel. Az indexek előállításához felhasznált változókat, kérdéscsoportokat az 5. *Mellékletben* mutattuk be.

A tanárok osztálytermi gyakorlata meghatározza a tanulók teljesítményét, a tanítási-tanulási folyamatok eredményességét és hatékonyságát (Sági – Ercsei 2012; Bacskai 2015; Széll 2018). Tehát a kutatások alapján az osztálymenedzselés és az osztálytermi interakciók jellemzőinek a hatása a teljesítményekre ugyanakkora, mint a tanulói képességek és a családi háttér jellemzői, illetve az osztálytermi gyakorlat hatása, Scheerens – Bosker (1997) szerint az iskolai környezet és az intézményi sajátosságok teljesítményekre gyakorolt hatását is túlszárnyalja. A TALIS 2013 kutatás a tanítási gyakorlat elemeire is rákérdezett, amely alapján számba vehetjük a pedagógusok osztálytermi gyakorlatának jellemzőit és összefüggéseit az iskolai tanítási, tanulási folyamatok más pedagógusi percepcióival. Iskolai jellemzőket vizsgáltunk, így minden esetben a első lépésként aggregáltuk a tanári szintű adatokat. Minden iskolai telephelyhez hozzárendeltük az adott intézménybe tanító tanárok válaszait, majd az így létrehozott változót három egyenlő részre osztottuk, így kifejezve, hogy az adott iskola tanárai átlagon alul, átlagosan vagy átlagon felüli arányban rendelkeznek tanítási gyakorlatukra érvényes jellemzőkkel.

A szakirodalom alapján a tanítási-tanulási folyamatokhoz, a tanórához, a tantárgyak tanításához köthető általános beállítódásai a pedagógusoknak jelentősen befolyásolják a tanulói teljesítményeket. A vizsgálatokban ezek a beállítódások két tanítási gyakorlatot nyomatékosítanak, melyeket általában a konstruktivista szempontú oktatással és a tradicionális szemléletű oktatás jellemzőivel írnak körül (Kim 2005). E

két beállítódás közti különbség elsősorban abban ragadható meg, hogy a hagyományos gyakorlat a tudásátadás, a direkt tudásközvetítés módszertani lehetőségeit aknázza ki, a konstruktivista tanulási környezet a tudás aktív, belső és személyes felépítésében hisz. Első esetben a tanár feladata érthető, világos, strukturált formában átadni a tudásanyagot, feltárni, bemutatni és megmagyarázni a helyes megoldásokat, a tanulók aktivitása viszonylag alacsony. A konstruktivista tanulási környezet a tanulók aktív közreműködésére épít. Gondolkodásuk, észrevételeik, kérdéseik, lehetséges megoldásaik vezetik el őket a tudás eléréséhez és ebben a pedagógusnak irányító, facilitátori szerepe van elsősorban. Széll–Sági (2014) a magyarországi kompetencia-eredmények vizsgálatai során azt állapították meg, hogy a pedagógusoknak, ha van egy markánsan körvonalazódó elképzelése a tanítási folyamatokról – legyen az tradicionális vagy konstruktivista szemléletű –, ez növelte az iskolai összetétel alapján számolt iskolai hozzáadott értéket. Ugyanakkor arra is rámutattak, hogy a családi háttér hatásainak leküzdésében jobb eredményeket értek el azok a pedagógusok, akik konstruktivista szemléletű gyakorlatot érvényesítenek. A tanárok tanítással kapcsolatos beállítódását a TALIS (2008, 2013) kutatássorozat is figyelembe veszi, ugyancsak két fő tanári attitűd mentén elkülönítve ezeket: instrukcionista és konstruktivista. Ugyanakkor a kutatás is összekapcsolja a konstruktivista tanári beállítódást a tanári eredményességgel.

A TALIS 2013 tanári kérdőív a tanárok tanítással kapcsolatos beállítódását négy kérdésre adott válasz alapján méri, a konstruktivista beállítódásra utaló kérdéseket négyfokú skálán értékelték a tanárok.³⁵ A kijelentésekkel való határozott egyet nem értés utal arra, hogy a tanárok tanítással kapcsolatos beállítódása inkább a tudás átadásán alapszik, instrukcionista szemléletű. Az angliai kérdőívekben e kérdéscsoportot további két kijelentéssel egészítették ki, a tanárok konstruktivista értelemben vett, tanulást segítő szerepe, tanuló orientált beállítódása mellett megjelenítették a tanulást tradicionálisan, mint strukturált ismeretek átadását értelmező beállítódást is³⁶.

A TALIS 2013 kutatás elemzői négy tanítási beállítódásra mutató kérdésre adott válaszból alakították ki a konstruktivista tanítás indexet. Az országelemzések alapján az látható, hogy erőteljes a tanárok konstruktivista beállítódása. Átlagosan tízből nyolc tanár ért egyet azokkal a kijelentésekkel, amelyek egy erőteljes konstruktivista

³⁵ Határozottan nem értek egyet–Nem értek egyet–Egyetértek–Határozottan egyetértek

³⁶ A romániai kérdőívekben a tradicionális tanítási beállítódásra utaló kijelentések nem kerültek be.

beállítódásra utalnak. A romániai tanárok válaszai a nemzetközi átlag körüliek, illetve azt meghaladóak, tehát egy erős konstruktivista beállítódást mutatnak. Az osztálytermi gyakorlatot jelentősen meghatározza a tanárok tanítással kapcsolatos beállítódása, szakmai tapasztalata, értékrendje, illetve a kulturális környezet, az oktatási tradíciók (Sági 2012: 601). A részletesebb elemzéseink során arra voltunk kíváncsiak, hogy a tanárok tanítással kapcsolatos beállítódásai milyen más osztálytermi gyakorlattal kapcsolatos összefüggésekre világítanak rá, amelyek a tanári munka hatékonyabbá tételére vonatkozó tudásunkat mélyíthetik, és kiindulópontot nyújthatnak az oktatási rendszer fejlesztéséhez.

Az „ásatag romániai közoktatási rendszer” helyzetére vonatkozó vélemények több problémás felületet nyomatékosítanak (Moraru 2019). A kimeneti vizsgák időszakának „villám-elemzései” súlyos vádakkal illetik a közoktatási rendszer azon elemeit, amelyek vizsgálatunk célkeresztjében (is) állnak. Az országos képességvizsga³⁷ a gyerekek idomításának eredményeit méri, és teljesen elszakad az európai gyakorlattól (Moraru 2019). A kimeneti mérőszámok és mérési metodológia mögötti problémák egy, még mindig a „tesztre tanítás” típusú folyamatok dominanciáját mutatják, másodlagosak azok az igények, amelyek összekapcsolják a gyerekeket a valósággal, az ismereteket funkcionálissá és alkalmazhatóvá teszik. A pedagógusok tanítási-tanulási folyamatokról alkotott véleménye és a kimeneti vizsgák eredményei tükrében megítélt osztálytermi folyamatok közötti ellentmondás feloldására nincsenek vizsgálatokat lehetővé tevő adataink, azonban a rendelkezésünkre álló tanár-kutatás, a TALIS-eredményei lehetővé teszik a tanári munka több dimenziójának vizsgálatát.

A romániai adatok összehasonlító elemzése során láthattuk (4. fejezet), hogy az eredmények a tradicionális tanításra-tanulásra jellemző sajátosságokat nyomatékosítják. A tanítási gyakorlatuk során a romániai pedagógusok leginkább a házi feladatok ellenőrzésére (84%), a típusfeladatok begyakorlására (80,3%), a tanultak tanári bemutatására (76,7%) helyezik a hangsúlyt.

A kollektív tantestületi jellemzőket vizsgálva a tanári beállítódás és az osztálytermi tanítási gyakorlat jellemzőinek kapcsolatai nem egyértelműek, összetettek. A tanulást mint aktív értelemkonstruálási tevékenységet (Nahalka 2002, 2013) értelmező pedagógusok osztálytermi gyakorlatának meghatározó jellemzői nem az

³⁷ Az ISCED 2 szint (gimnázium-alsó középfokú oktatás) kimeneti eredményességének objektív mutatója, a középiskolába jelentkező tanulók bemeneti eredményességének objektív mutatója.

instrukcionista, tanárközpontú eljárások lennének. Eredményeink szerint azonban az osztálytermi gyakorlat sajátosságai mást mutatnak.

17. táblázat. Az osztálytermi tanítási-tanulási folyamatok jellemzői és a tanári kar tanítással kapcsolatos beállítódásának összefüggése

| Az osztálytermi folyamatok jellemzői az iskolákban | A tanári kar konstruktivista beállítódása % | | | Összesen % | |
|---|---|------------|-------------------|------------|------|
| | Átlagnál alacsonyabb | Átlagos | Átlagnál magasabb | | |
| Az új tananyag tartalmának bemutatása | Átlagnál alacsonyabb | 33% | 39% | 28% | 100% |
| | Átlagos | 32% | 27% | 41% | 100% |
| | Átlagnál magasabb | 35% | 33% | 32% | 100% |
| N:3250; ***Szigifikáns különbség: khi-négyzet próba szign. p<0,000. | | | | | |
| Feladatok begyakoroltatása | Átlagnál alacsonyabb | 36% | 34% | 30% | 100% |
| | Átlagos | 39% | 32% | 29% | 100% |
| | Átlagnál magasabb | 25% | 34% | 41% | 100% |
| N:3250; ***Szigifikáns különbség: khi-négyzet próba szign. p<0,000. | | | | | |
| Gyakorlófüzetek és házi feladatok rendszeres ellenőrzése | Átlagnál alacsonyabb | 46% | 27% | 27% | 100% |
| | Átlagos | 27% | 38% | 35% | 100% |
| | Átlagnál magasabb | 27% | 34% | 39% | 100% |
| N:3250; ***Szigifikáns különbség: khi-négyzet próba szign. p<0,000. | | | | | |
| Kiscsoportos munka | Átlagnál alacsonyabb | 41% | 30% | 29% | 100% |
| | Átlagos | 26% | 41% | 33% | 100% |
| | Átlagnál magasabb | 29% | 31% | 40% | 100% |
| N:3250; ***Szigifikáns különbség: khi-négyzet próba szign. p<0,000. | | | | | |
| Differenciálás | Átlagnál alacsonyabb | 36% | 40% | 24% | 100% |
| | Átlagos | 33% | 28% | 39% | 100% |
| | Átlagnál magasabb | 33% | 30% | 37% | 100% |
| N:3195; ***Szigifikáns különbség: khi-négyzet próba szign. p<0,000. | | | | | |
| Tudástransfer megvalósítása | Átlagnál alacsonyabb | 39% | 35% | 26% | 100% |
| | Átlagos | 29% | 35% | 39% | 100% |
| | Átlagnál magasabb | 33% | 29% | 38% | 100% |
| N:3250; **Szigifikáns különbség: khi-négyzet próba szign. p<0,000. | | | | | |
| Tanulók bevonása legalább egy hetes | Átlagnál alacsonyabb | 40% | 30% | 30% | 100% |

| | | | | | |
|---|----------------------|------------|------------|------------|------|
| projektekbe | | | | | |
| | Átlagos | 22% | 38% | 40% | 100% |
| | Átlagnál magasabb | 38% | 31% | 31% | 100% |
| N:3250; ***Szigifikáns különbség: khi-négyzet próba szign. p<0,000. | | | | | |
| A tanulók IKT eszköz használata projektekész osztálytermi munka alatt | Átlagnál alacsonyabb | 37% | 38% | 25% | 100% |
| | Átlagos | 32% | 30% | 38% | 100% |
| | Átlagnál magasabb | 31% | 31% | 38% | 100% |
| N:3250; ***Szigifikáns különbség: khi-négyzet próba szign. p<0,000. | | | | | |

Az adatok forrása: OECD, TALIS 2013. (A táblázatban aláhútuk és kiemeltük azoknak a celláknak az adatait, ahová a véletlen eloszlásnál több fő került.)(Adj. Resid.>2,00)

Elérhetőség: https://stats.oecd.org/index.aspx?datasetcode=talis_2013%20

A 17 táblázat azokat az összefüggéseket mutatja, amelyek az iskola tanárainak konstruktivista beállítódása és az osztálytermi tanítási-tanulási folyamatok jellemzői között állnak fenn. A konstruktivista tanári szemlélet képviselői szerint a tanulók nem az ismeretek passzív befogadói, hanem a folyamatok aktív résztvevői. Ezt a szemléletet több, a kutatás során is megjelenő osztálytermi megvalósítási lehetőség támasztja alá. Az elemzések alapján erős a statisztikai összefüggés a tanárok beállítódása és osztálytermi gyakorlata között. Azokban az iskolákban, ahol a konstruktivista beállítódású tanárok aránya átlagon felüli, az osztálytermi gyakorlat jellemzői tekintetében, átlagon felüli mértékben alkalmazzák az iskola tanárai a direkt tudásközvetítésre utaló eljárásokat. Az átlagon felüli konstruktivista beállítódású tanárok iskoláiban az osztálytermi folyamatokra átlagon felüli arányban jellemző az új tananyag tartalmának tanár általi bemutatása, a rutinfeladatok begyakoroltatása addig, amíg minden gyerek megérti a tantárgyi tartalmat, illetve ugyancsak átlagon felüli arányban jellemző a gyakorló füzetek és házi feladatok tanár általi ellenőrzése. Azokban az iskolákban, ahol a tanárok konstruktivista beállítódásának átlagon felüli értékét mutattuk ki, az osztálytermi gyakorlat konkrét tudásátadásra rámutató kérdéseire adott válaszok alapján az látható, hogy azok előfordulási aránya átlagon felüli. Ugyanakkor átlagon felüli arányban használják a konstruktivista tanárok a konstruktivista szemléletű megoldásokat. Azokban az iskolákban, ahol átlagon felüli a konstruktivista szemléletű tanárok aránya, átlagon felüli arányban jellemző a tanárookra a kiscsoportos munka alkalmazása tanórákon, a differenciálás, a tudástranszfer megvalósítása, a projektoktatás és az IKT-eszközök alkalmazása a tanítási-tanulási folyamatok során. Az eredményeink

alapján nem tudjuk éles határokkal elkülöníteni a konstruktivista és tradicionális szemléletet követő tanárok csoportját. Minden olyan iskolában, ahol az átlagnál nagyobb arányban jellemzi a tanárok tanítási-tanulási folyamatát a konstruktivista szemlélet, az osztálytermi gyakorlati megvalósítások terén minden megoldás átlagon felüli arányban jelenik meg, tehát az osztálytermi folyamatokról rendelkezésünkre álló adatok alapján ez a megkülönböztetés egyértelműen nem igazolható.

A romániai iskolák tanítási kultúrájában a direkt tanári irányítás osztálytermi gyakorlata nagy népszerűségnek örvend, bár bizonyítottan hatékonyabbak az aktív tanítási stratégiák. Feltételezésünk alapján a pedagógusok tanítási-tanulási folyamatokról alkotott nézetei és az ezekkel kapcsolatos beállítódásai magyarázzák a direkt tanári irányítás és az aktív tanítási stratégiák használatát. Eredményeink alapján az átlagnál magasabb arányú konstruktivista tanárral rendelkező iskolákban átlagnál magasabb arányú a direkt tanári irányítás, míg az aktív tanítási stratégiák is átlagon felüli arányban fordulnak elő.

6 Pedagógusok munkával való elégedettsége

6.1 A munkahelyi elégedettség klaszterei

A munkával való elégedettség és a munkavégzés iránti elkötelezettség közötti kapcsolatot más foglalkozások esetében is megerősítették (Meyer – Allen 1997; Spector 1997). A munkahelyi környezet szerepe, az autonómia, a társak támogatása, a megfelelő eszközök megléte általában növeli a munkahelyi elégedettséget bármilyen foglalkozás esetében. A tanároknál az elégedettséget az interperszonális kapcsolatok, a tanulók eredményei (Dinham – Scott 1998), a szakmai autonómia elismerése (Hall – Pearson, – Carroll 1992), az igazgató vezetési stílusa (Rice – Schneider 1994) határozza meg. Saját vizsgálatainkkal erősíteni tudtuk a szakirodalomban feltárt eredményeket (5. fejezet). Főleg a folyamatos tanulás és a kapcsolatok (egymással, tanulókkal, érdekelt felekkel) jelentettek valódi erőforrást a pedagógusok számára az elemzéseink alapján. Ebben az alfejezetben tovább foglalkozunk a munkahelyi elégedettség kérdésével, és azt vizsgáljuk meg, hogy milyen csoportokat tudunk létrehozni a tanárok munkával való elégedettsége alapján. A munkával való elégedettség és a munkahelyi elégedettség kifejezéseket egyaránt használjuk, ugyanis a TALIS 2013 kutatásban létrehozott index, a tanárok munkahellyel való elégedettsége, a munkahelyi környezettel való elégedettség és a foglalkozással való elégedettség indexek összevonása alapján jött létre (2. *Melléklet*).

Klaszteranalízis segítségével arra teszünk kísérletet, hogy a pedagógusok válaszai alapján olyan jól elkülönülő csoportokat hozunk létre, amelyek megmutatják az eltéréseket abban, ahogyan a tanárok vélekednek munkahelyi elégedettségükkel kapcsolatban.

A munkával való elégedettség különböző faktoraiban az értékek a nemzetközi átlaghoz közelítenek, a nemzetközi átlaghoz hasonló vagy magasabb arányban elégedettek a romániai tanárok a tanári foglalkozással, teljesítményükkel, munkahelyi környezetükkel (16. táblázat). Ahogy arra Bordás (2017) is utal a TALIS 2013 kutatásban feltűnően magasra értékelt szakmai felkészültség, a munkahelyi légkörrel való elégedettség és a PISA-ban mért tanulói eredmények között nagy az ellentmondás. A klaszteranalízis egyik fontos célja, hogy mélyebben elemezze a kialakított tanárcsoportok további jellemzőit, tanítási-tanulási folyamatokkal, az iskola világával

kapcsolatos attitűdjeit. A teljes pedagógusmintában, a munkahelyi elégedettségre vonatkozóan így három klasztert különítettünk el³⁸ (18. táblázat).

18. táblázat. *A munkahelyi elégedettség tényezőinek megítélése alapján kialakított klaszterek középpontjai (N=3203)*

| Tényezők | Klaszterek | | |
|---|--------------------------------|-----------------------------|---------------------------------|
| | Jobb híján tanárok N=827 | Árral sodródók N=1429 | Boldogak, pozitívak N=947 |
| A tanári munkának több az előnye, mint a hátránya. | 2 | 3 | 3 |
| Ha újra dönthetnék, megint a pedagóguspályát választanám. | 2 | 3 | 4 |
| Ha lehetne, más iskolában folytatnám a tanári munkát. | 2 | 2 | 1 |
| Megbántam, hogy a tanári pályát választottam. | 2 | 2 | 1 |
| Szeretek ebben az iskolában dolgozni. | 3 | 3 | 4 |
| Kíváncsi vagyok arra, hogy vajon jobb lett volna más foglalkozást választani. | 3 | 2 | 1 |
| Ajánlanám az iskolámat, mint egy nagyon jó munkahelyet. | 3 | 3 | 4 |
| Úgy gondolom, hogy a pedagógusi pályát a társadalom nagyra becsüli. | 2 | 2 | 3 |
| Elégedett vagyok a teljesítményemmel ebben az intézményben. | 3 | 3 | 4 |
| Összességében elégedett vagyok a munkámmal. | 3 | 3 | 4 |

Forrás: OECD, TALIS 2013 Teacher Questionnaire 46. Saját szerkesztés, saját fordítás.

Az első csoportba kerültek azok a tanárok, akik úgy gondolják, hogy több hátránya mint előnye van a pedagógusi munkának. A pedagógusi munka, jelenlegi kutatásban is megjelenő dimenzióira vetítve – társas kapcsolatok, értékelés visszajelzés, szakmai fejlődés, eredményesség, énhatékonyság – valószínűsítjük, hogy ezek a pedagógusok kevésbé motiváltak a munkavégzésben és tanulásban, munkájuk értelmének elvesztése akár a kilépési szándékot is megalapozhatja, illetve a pályán maradás esetén is az elfásultság, kiábrándultság jellemzők jelennek meg erőteljesen. Hall et al. (1992)

³⁸ A munkahelyi légkör mutatóit négyfokú skálán méri a TALIS 2013 kérdőív: 1–határozottan nem ért egyet, 2–nem ért egyet, 3–egyetért, 4–határozottan egyetért.

kutatása megerősít ebben a sejtésünkben. Elemzései rávilágítanak arra, hogy azoknak a tanároknak, akik elhagyni szándékoznak a tanári pályát, a munkahelyi elégedettsége nagyon alacsony, negatívan viszonyulnak a pedagógusi karrierhez és az iskolai adminisztrációhoz. Magyarországi vonatkozásban hasonlóan vélekedik Chrappán (2012) és N. Tóth (2014). Szerintük a szakmai elégedettség a pályaelhagyási szándék csökkenésében is kifejeződik. E csoport tanárai nem választanák újra a pedagógusi pályát, megbánták, hogy tanárok lettek, és úgy gondolják, hogy a tanári munka társadalmi megbecsültsége nagyon alacsony. Ennek ellenére szeretik iskolájukat, ajánlani tudják, mint jó munkahelyet, elégedettek teljesítményükkel és összességében az iskolai munkájukkal. *Amikor jobb híján ezzel kell beérem, tehát ezt végzem*–körülbelül így ragadhatnánk meg ezt a csoportot.

A második csoport a legnépesebb, a megkérdezett tanárok majdnem fele ide tartozik. Ők azok, akik kevésbé határozott válaszokat adnak, de úgy gondolják, hogy több előnye van a tanári munkának, újra tanárok lennének, nem bánják, hogy ezt a pályát választották, elégedettek a munkájukkal, és nem értenek egyet azzal, hogy a tanári munka társadalmi megbecsültsége alacsony. Egyfajta biztonsági játékosok ezek a tanárok, középre helyezkednek, és bár meghatározni nehezen tudjuk, de érezzük, hogy nem a legelkötelezettebb és elégedettebb tanári csoport. Náluk feltételezhető egy olyan gondolkodásmód, amit a román esszéista Titu Maiorescu a „*tartalom nélküli forma*” szókapcsolatban ragad meg, mely a követési és igazodási kényszert erősíti fel a megfelelő „tartalom” rovására. *A (rendszer)követelményeknek, ellenőrzéseknek, a munkahelyi elvárásoknak feleljek meg*–ez lehetne a csoport mottója. A jelenséget Bordás (2017) is azonosította a pedagógusokkal végzett interjúk során, melyet a *lepapírozás* kifejezéssel nevezett meg. Itt egy másfajta attitűd kapcsán is használta a kifejezést: a pedagógusok sokszor nem értenek egyet a rendszerkövetelményekkel, és megkerülik őket. Jelen esetben inkább a külsőségekben rendben lenni, a tartalom pedig majd lesz valahogy attitűd kapcsán használjuk.

A harmadik, a nagyon határozott válaszokat adó pedagógusok csoportja. Ők teljes mértékben elégedettek a pályaválasztással, tanári munkájukkal, szeretik az iskolát, ahol dolgoznak, és határozottan ajánlani tudják másoknak is. Nagyon elégedettek teljesítményükkel és összességében az iskolai munkájukkal. Szinte minden egyes felsorolt elégedettségi tényezővel határozottan egyetértenek, vagy ezeket teljes mértékben elutasítják. *Boldog, motivált és elégedett pedagógus vagyok*–lehetne az ebbe a csoportba tartozók jelmondata.

A továbbiakban a tanárok munkahellyel való elégedettsége alapján elkülönített tanárcsoportok egyéni és kapcsolati jellemzőit vizsgáljuk meg.

6.1.1 A tanári csoportok egyéni jellemzői

Az életkor és a munkával való elégedettség közötti kapcsolatban kevés eltérést találtunk az elkülönített csoportok vonatkozásában. Öt korcsoportot hoztunk létre (-25, 26-35, 36-45, 46-55 és 56-), és az elemzéseink alapján azt tapasztaltuk, hogy a munkahellyel való elégedettség vonatkozásában egyfajta elmozdulás figyelhető meg a kor függvényében. Szignifikáns kapcsolatot találtunk a boldog, pozitív, elégedett csoportba tartozó tanárok és az 55 év fölötti pedagógusok között.

A tanárok munkahelyi elégedettségével foglalkozó nemzetközi és magyarországi szakirodalomban (Ma – MacMillan 1999; Bogler 2005; Nagy 1998) fellelhető eredmények alapján a nők elégedettebbek a munkájukkal, mint a férfiak. A férfiaknak ugyanakkor nagyobb az affinitásuk az oktatás más területei iránt, mint pl. adminisztrációval kapcsolatos tevékenységek (Quartz et al. 2008). A munkahelyi elégedettség mentén elkülönített tanári csoportok vizsgálata is ezt támasztja alá (19. táblázat).

19. táblázat. A tanári kompozíció munkahelyi elégedettség alapján és a tanárok demográfiai, képzettségi jellemzőinek összefüggése Romániában. N: 3203

| Demográfiai és képzettségi jellemzők | Jobb híján | Árral sodródók | Boldogak, pozitívak | Összesen |
|--|---------------|-------------------|------------------------|----------|
| tanárok | | | | |
| Életkor -25 | 24% | 47% | 29% | 100% |
| 26-35 | 28% | 45% | 27% | 100% |
| 36-45 | 26% | 45% | 29% | 100% |
| 46-55 | 25% | 46% | 29% | 100% |
| 56- | 23% | 41% | <u>36%</u> | 100% |
| Nem nő | 24% | 44% | <u>32%</u> | 100% |
| férfi | 29% | 45% | 25% | 100% |
| Felkészülés: szaktárgyi tudás jól | 29% | <u>52%</u> | 19% | 100% |
| nagyon | 26% | 43% | <u>31%</u> | 100% |

| | | | | | |
|--|------------|------------|------------|------------|------|
| | jól | | | | |
| Felkészülés: módszertani tudás | jól | 30% | 49% | 21% | 100% |
| | nagyon jól | 23% | 43% | 34% | 100% |
| Felkészülés: osztálytermi gyakorlat | jól | 31% | 49% | 20% | 100% |
| | nagyon jól | 24% | 43% | 33% | 100% |
| | jól | | | | |

A táblázatban aláhúztuk és kiemeltük azoknak a celláknak az adatait, ahová a véletlen eloszlásnál több fő került. (Adj. Resid.>2,00)

Nem találtunk kapcsolatot az iskolai végzettség³⁹, az alkalmazotti státusz⁴⁰ és a munkahelyi elégedettség alapján elkülönített tanári csoportok között. A táblázatban azonban feltüntettük az osztálytermi tanítás összetevőit, amelyek az ezekre való felkészülés szempontjából vizsgálhatók. A boldog, pozitív, elégedett tanárok csoportja nagyon jól felkészültnek érzi magát szaktárgyi tudása, módszertani tudása és osztálytermi gyakorlata terén. A tanítás ezen elemeire való felkészülés a másik két tanárcsoportra vonatkoztatva is jó.

Bacskai (2015); Simon – N.Tóth (2016) vizsgálatai igazolták, hogy a munkahelyi környezettel való elégedettség például szerepet játszik a továbbképzések vállalásában. Nagyobb a sikereélménye azoknak a tanároknak, akiknek átlag feletti a munkaterhelése, vagy önkéntesen több továbbképzésen vettek részt. Az Európai Bizottság szerint a pedagógusok szakmai fejlődését egy olyan folyamatként kell értelmezni, amely a következő szakaszokból áll össze:

- a tanárképzés szakasza, amelynek célja felkészülni a pedagógus pályára,
- az indukciós szakasz (diplomaszerzés után 3-5 év), amelynek során a pályára álló pedagógus szembesül a tulajdonképpeni tanári munka minden részével, és amelyben egy speciálisan felkészített mentor segítheti őt a kezdeti nehézségek leküzdésében,

³⁹ >ISCED5; ISCED5B; ISCED5A; ISCED6

⁴⁰ Permanens munkaszerződés, egy vagy több évre szóló munkaszerződés, egy vagy egy évnél kevesebb időre szóló munkaszerződés

- a szakmai fejlődés szakasza, amikor a kezdeti nehézségek leküzdése után a folyamatos fejlődés jegyében zajló kiteljesedés jellemzi a pedagógust (Európai Bizottság, 2010).

Elemzéseink alapján nincs lényeges különbség a csoportok között aszerint, hogy részt vett vagy nem vett részt a pedagógus bevezető képzési programban (indukción), illetve az alapján sem térnek el a csoportok egymástól, hogy volt-e a pedagógusoknak kijelölt mentora, vagy ők voltak kijelölve mentoroknak. E kapcsolatoknak a célja elsősorban a szakmai támogatás nyújtása lenne az alapképzés utáni bevezető szakasz gyakorlati, Romániában egy éves időszaka alatt, a pályára állás megkönnyítése érdekében. A szakmai teljesítménnyel való elégedettség nagy részben hozzájárul a munkahelyi elégedettséghez, így fontosnak tartottuk ezeket a tanári jellemzőket is megvizsgálni, amelyek a szakmai felkészüléshez, folyamatos szakmai fejlődéshez kapcsolódnak.

A pedagógus-továbbképzések hatékonysági kritériumairól szóló szakirodalom viszonylag gazdag, azonban néhány alapfeltétel teljesülését minden tanulmány egybehangzóan szükségesnek tartja. E hatékonysági kritériumok összegzéséhez Walter–Briggs (2012) szakirodalom-feldolgozó tanulmányát vettük alapul, amely 35 kutatás áttekintése és elemzése alapján összegezte az eredményes továbbképzések jellemzőit. Walter–Briggs (2012:1) alapján a jó továbbképzés a következő feltételeket teljesíti:

- Konkrét és a tanítási gyakorlat közben történik (classroom based),
- Külső – intézményen kívüli – szakembereket is bevon a tanulási folyamatokba,
- Lehetővé teszi az azonos szakterületeken tanító tanárkollégáknak, hogy közösen dolgozhassanak,
- Lehetőséget teremt a tanárkollégáknak, hogy egymással együttműködjenek,
- Biztosítja annak lehetőségét, hogy az új szakmai ismeretek beépítését egy mentor vagy coach segítse,
- A képzés folyamatos, időben is hosszantartó és állandó,
- A tanulási folyamatokat az iskolavezetés is támogatja.

Mindezekre a feltételekre a TALIS 2013 kutatás is rákérdez, lehetőséget teremtve arra, hogy a munkahelyi elégedettség mentén kialakított tanárcsoportok hatékony szakmai továbbfejlődési jellemzőit megvizsgáljuk. A létrehozott hatékony szakmai továbbfejlődés indexet három egyenlő részre osztottuk, így kifejezve azt, hogy átlagon

aluli, átlagos vagy átlagon felüli arányban vannak adott jellemzőkkel rendelkező tanárok.

A romániai gimnáziumi tanárok vonatkozásában is igazolódik a munkahelyi elégedettség és a folyamatos szakmai fejlődés közötti kapcsolat. A hatékony szakmai továbbfejlődés tanárcsoportonkénti különbségeit az alábbi táblázatban foglaltuk össze (20. táblázat).

20. táblázat. A tanári kompozíció munkahelyi elégedettség alapján és a tanárok hatékony szakmai fejlődésének összefüggése Romániában. N: 3028

| Hatékony szakmai továbbfejlődés | Jobb híján tanárok | Árral sodródók | Boldogak, pozitívak | Összesen |
|---------------------------------|--------------------|----------------|---------------------|----------|
| Átlagon aluli | 30.7% | 44.0% | 25.4% | 100% |
| Átlagos | 25.6% | 47.0% | 27.4% | 100% |
| Átlagon felüli | 23.7% | 43.1% | 33.2% | 100% |

A táblázatban aláhúztuk és kiemeltük azoknak a celláknak az adatait, ahová a véletlen eloszlásnál több fő került. (Adj. Resid.>2,00) ; ***Szignifikáns különbség: khi-négyzet próba szign. p<0,000.

Azok a pedagógusok, akik boldogak, elégedettek a munkahelyükkel átlagon felüli hatékonyságúnak ítélik meg szakmai továbbfejlődésüket, míg azon pedagógusok csoportja, akik kevésbé motiváltak és negatívan ítélik meg munkahelyüket, kevésbé hajlandók továbbképzési, tanulási folyamatokban részt venni. Egyértelmű kapcsolat van tehát a munkahelyi elégedettség és a hatékony szakmai továbbfejlődési szándék között. Számunkra fontos eredmény, ugyanis meg tudjuk ragadni a pedagógusok azon csoportját, akik elégedettek a munkahelyükkel, amihez az is hozzájárul, hogy kifejezetten szeretnek tanulni, a hatékony szakmai továbbfejlődés belső igény számukra és szakmai elégedettségüknek a mutatója. Mindez biztató eredmény annak fényében, hogy gyakran éri az a vád a romániai pedagógusokat, hogy pénzügyi érdekből és a munkahely megtartása miatt vesznek részt továbbképzéseken. Tény, hogy Románia karrieralapú foglalkoztatáspolitikát követ, a pedagógusok kezdő fizetése jelentősen növekszik a pályán eltöltött idő és a továbbképzésként értelmezett előmeneteli rendszerben való előrehaladás során. Így igen nehéz megragadni a továbbképzések motivációs hátterét. A folyamatos tanulás és a munkahelyi elégedettség kapcsolatának vizsgálata alapján azonban megragadható azon pedagógusok csoportja, akinek valóban belső igénye, pedagógusi létének természetes velejárója a tudása bővítése.

6.1.2 A tanári csoportok pedagógiai kultúrája

A munkahelyi elégedettség összefüggést mutat a munkahelyi teljesítménnyel (Judge – Thoresen – Bono – Patton 2001). A munkahelyi elégedettség a napi szintű osztálytermi tevékenységek, történések megfelelő véghezvitelén alapszik, mint a gyerekekkel való foglalkozás, teljesítmények elérése, együttműködés a kollégákkal.

A klaszteranalízis alapján kirajzolódó pedagóguscsoportok – a jobb híján tanárok, az árral sodródók és a boldogak, pozitívak – vonatkozásában vizsgáltuk meg a pedagógiai kultúra több jellemzőjét. Kíváncsiak voltunk arra, hogy van-e különbség abban, ahogy a munkahelyi elégedettség alapján létrehozott tanári csoportokban a tanárok szervezik a tanítási gyakorlatot, alakítják kapcsolati rendszerüket.

A munkahelyükkel, munkájukkal elégedett, boldog, pozitív pedagógusok csoportja modern, innovatív pedagógiai elvek mentén gondolkodik a tanítási gyakorlatról (21. táblázat).

21. táblázat. A tanári kompozíció munkahelyi elégedettség alapján és a pedagógiai kultúra tanítással kapcsolatos jellemzőinek összefüggése Romániában.

| Az osztálytermi folyamatok, a pedagógiai kultúra jellemzői | | Jobb híján tanárok | Árral sodródók | Boldogak, pozitívak | Összesen |
|---|--------------------------|--------------------|----------------|---------------------|----------|
| Konstruktivista tanári beállítódás | Átlagon aluli | 26% | 49% | 25% | 100% |
| | Átlagos | 25% | 45% | 30% | 100% |
| | Átlagon felüli | 25% | 37% | 38% | 100% |
| N: 2599 ***Szigifikáns különbség: khi-négyzet próba szign. p<0,000. | | | | | |
| Tanár- és tanulóközpontúság | Tanárközpontú | 30.4% | 42.3% | 27.3% | 100% |
| | Tanár- és tanulóközpontú | 21.9% | 47.6% | 30.5% | 100% |
| | Tanulóközpontú | 22.2% | 43.6% | 34.3% | 100% |
| N: 2633 ***Szigifikáns különbség: khi-négyzet próba szign. p<0,000. | | | | | |
| Énhatékonyság | Átlagon aluli | 36% | 48% | 16% | 100% |
| | Átlagos | 22% | 47% | 31% | 100% |
| | Átlagon felüli | 20% | 39% | 41% | 100% |
| N: 3203 ***Szigifikáns különbség: khi-négyzet próba szign. p<0,000. | | | | | |

A táblázatban aláhúztuk és kiemeltük azoknak a celláknak az adatait, ahová a véletlen eloszlásnál több fő került. (Adj. Resid.>2,00)

A munkahelyükkel és munkájukkal leginkább elégedett pedagógusok azok, akik úgy gondolják, hogy elsődleges szerepük a tanulók segítése a tudás megszerzésében és nem

a kész ismeretek átadása. Leginkább hatékony a tanulás, e pedagógusok szerint, ha a tanulók maguk találnak megoldásokat a felvetett problémákra, illetve akkor, ha a gyakorlatokat a gyerekek maguk próbálják megoldani, még mielőtt ezt a tanár bemutatná nekik.

Egy adott osztályt tartva szem előtt, adott órára vonatkozóan négyfokú skálán mérte a kutatás a tanítási gyakorlat konkrét tényeit, amelyek általánosíthatók, tantárgytól függetlenül, az osztálytermi gyakorlatra. A kérdőív elemzése során úgy döntöttünk, hogy a már kialakított indexek mellé újakat is létrehozunk, amelyek segítségével az egyes jellemzők együttes hatása érzékelhetővé válik, és a már kialakított indexek mellett további magyarázó erővel szolgálnak. A konstruktivista tanári beállítódás mellé létrehoztuk a tanár- és tanulóközpontú indexet, amely a tanítási gyakorlat konkrét tényeit tömöríti: a tanulóközpontúság a konstruktivista tanári beállítódás gyakorlati jellemzőit összesíti, míg a tanárközpontúság a *tudás átadásának* gyakorlati lehetőségeit foglalja össze. Az adatok értelmezésekor az index értékeit három egyenlő részre osztottuk: az alsó harmada, az alacsony vége a tanárközpontú tanítási gyakorlatot alkalmazó tanárokat, míg a felső harmada a tanulóközpontú tanárokat jelöli. Legkevesebben a tanulóközpontú tanárok csoportjában vannak (N=645), azonban elemzéseink alapján összefüggés van a tanulóközpontúság és a munkahelyi elégedettség között. A pozitív és elégedett tanárok csoportjában erős a konstruktivista tanítási beállítódás és az ezt érvényre juttató tanulóközpontú tanítási gyakorlat is (21. táblázat).

Kutatási eredmények bizonyítják azt, hogy a tanári énhatékonyság hatással van a tanítási gyakorlatra, a tanulók motivációjára és tanulmányi eredményeire (Skaalvik & Skaalvik 2009). Az alacsony tanári énhatékonyság nehézségeket eredményez a tanításban, és együtt jár a magasabb szintű munkahelyi stresszel és az alacsonyabb szintű munkahelyi elégedettséggel (Klassen et al. 2008). Caprara et al. (2003) szerint az énhatékonyság egyik legfontosabb tényezője a munkahelyi elégedettségnek, mely meghatározó eleme a tanárok teljesítményének. E kapcsolat erősségét saját kutatásaink alapján is alá tudjuk támasztani, jól elkülönülnek a csoportok annak alapján, hogy mennyire erős a tanári énhatékonyság érzése (21. táblázat).

A kialakított tanárcsoportok közötti különbség az iskolán belüli tanár-tanár kapcsolatokban is megmutatkozik. A pozitív, elégedett tanárookra átlagon felüli arányban jellemző a kollégák közötti jó együttműködés, a szakmai ismeretek és tartalmak megosztása (22. táblázat). A pedagógusok munkahelyi elégedettségében ugyanakkor, elemzéseink alapján is, meghatározó szerepe van a munkaélményt jelentő

tanítási beállítódásnak és gyakorlatnak, de a társas kapcsolatoknak is. A magas munkahelyi elégedettségű tanári klaszterhez tartozók átlagon felüli arányban ápolnak jobb tanár-diák kapcsolatokat és nyilatkoznak úgy, hogy az iskola és az iskola életében résztvevő érdekelt felek (tanulók, kisegítő személyzet, szülők) viszonya átlagon felüli. Továbbá, a kölcsönös tisztelet az iskolákban, a bizalommal teli légkör szintén olyan tényezők, amelyek hozzájárulnak ahhoz, hogy jobb legyen reggel munkába indulni a tanároknak. Az elégedett tanárok klasztere és a munkahelyi kölcsönös tisztelet közötti kapcsolatot vizsgálataink alapján bizonyítani tudtuk (22. táblázat). Legalapvetőbb dolog egy közösségben, hogy a kollégák bíznak egymásban. A bizalom pedig akkor tud kialakulni, ha kölcsönösen tisztelik egymást. Az iskolai bűnözés és erőszak tanárok szerinti megítélése tekintetében nincs különbség a kialakított klaszterek között.

22. táblázat. A tanári kompozíció munkahelyi elégedettség alapján és a pedagógiai kultúra iskolai klímával, kapcsolatokkal összefüggő jellemzőinek vizsgálata Romániában.

| Az osztálytermi folyamatok, a pedagógiai kultúra jellemzői | | Jobb híján tanárok | Árral sodródók | Boldogak, pozitívak | Összesen |
|---|----------------|--------------------|----------------|---------------------|----------|
| Tanári kooperáció | Átlagon aluli | 32% | 45% | 23% | 100% |
| | Átlagos | 24% | 46% | 30% | 100% |
| | Átlagon felüli | 21% | 43% | 36% | 100% |
| N: 3201 ***Szigifikáns különbség: khi-négyzet próba szign. p<0,000. | | | | | |
| Tanár-tanuló kapcsolatok | Átlagon aluli | 39% | 51% | 10% | 100% |
| | Átlagos | 22% | 45% | 33% | 100% |
| | Átlagon felüli | 18% | 25% | 57% | 100% |
| N: 1867 ***Szigifikáns különbség: khi-négyzet próba szign. p<0,000. | | | | | |
| Iskolán belüli és - kívüli kapcsolatok | Átlagon aluli | 34% | 50% | 14.9% | 100% |
| | Átlagos | 25.8% | 53.7% | 20.5% | 100% |
| | Átlagon | 16.9% | 29.5% | 53.6% | 100% |

| felüli | | | | | |
|--|---------------|------------|------------|------------|------|
| N: 3203 ***Szignifikáns különbség: khi-négyzet próba szign. p<0,000. | | | | | |
| A fegyelmezés szükségessége⁴¹ | Átlagon | <u>29%</u> | <u>51%</u> | 19% | 100% |
| | felüli | | | | |
| | Átlagos | 24% | 43% | 33% | 100% |
| | Átlagon aluli | 22% | 38% | <u>40%</u> | 100% |
| N: 3115***Szignifikáns különbség: khi-négyzet próba szign. p<0,000. | | | | | |
| Kölcsönös tisztelet az iskolában | Átlagon aluli | 25% | 49% | 25% | 100% |
| | Átlagos | 24% | 45% | 31% | 100% |
| | Átlagon | 28% | 40% | <u>32%</u> | 100% |
| | felüli | | | | |
| N: ***Szignifikáns különbség: khi-négyzet próba szign. p<0,000. | | | | | |

A táblázatban aláhúztuk és kiemeltük azoknak a celláknak az adatait, ahová a véletlen eloszlásnál több fő került. (Adj. Resid.>2,00)

6.2 A módszertani kultúra alapján elkülönített klaszterek

A pedagógiai kultúra tanítási aspektusai képezik az alábbi klaszteralakítás alapját. A munkahelyi elégedettség mellett fontosnak tartottuk a tanítási gyakorlatot figyelembe vevő tanári csoportok kialakítását is. Ennek háttérében a kimagaslóan kedvező tanítási gyakorlatra vonatkozó jellemzők állnak. A TALIS 2013-as kutatás szerint az alsó középfokon tanító pedagógusok a nemzetközi átlagnál felkészültebbnek érzik magukat az alapképzésüket követően. A tanításról-tanulásról alkotott nézeteik terén is innovatívnak és a modern pedagógiai elveket ismerő, ezeket alkalmazó professzionális tanároknak tűnnek.

A klaszteranalízis alkalmazása során három tanári csoport rajzolódott ki. Az elemzéshez a TALIS tanári kérdőív tanítással kapcsolatos beállítódásra és a tanári hatékonyság mérésére szolgáló kérdéseket alkalmaztuk⁴². Figyelembe véve a klaszterközéppontokat, a pedagógiai kultúra tanítással kapcsolatos tanári csoportjait az alábbi jelzőkkel neveztük meg (23. táblázat).

⁴¹ A negatív kijelentések miatt az index kialakításakor az egyes kérdéseket fordítva kódolták.

⁴² A tanítással kapcsolatos beállítódás és a tanári hatékonyság mutatóit négyfokú skálán méri a TALIS 2013 kérdőív: 1–határozottan nem ért egyet, 2–nem ért egyet, 3–egyetért, 4–határozottan egyetért.

A *feladatorientált (tevékenységközpontú)* tanárok csoportja a tanári tevékenységeket nagy-nagy hatásfokkal végzi. Nagyon jónak ítélik meg a tanításhoz kapcsolódó tevékenységeiket: jó kérdéseket tudnak feltenni, kontrollálni tudják a nem megfelelő viselkedést, segítik a tanulókat abban, hogy kritikusan gondolkodjanak. A tanítással kapcsolatos beállítódásukra vonatkozó mutatók értékei is az átlag pontszámnál magasabbak. Ebbe az összetételű klaszterbe rendeződött a tanárok 36,4%-a.

A második csoportban a tanulás iránt alacsony érdeklődést mutató tanulók motiválása kivételével minden mutató maximális értékkel van jelen. Ezek a tanárok hatékonyan fegyelmeznek, hatékonyan tanítanak és a tanulók tanulás iránti elköteleződésében is sikeresek. Tanítással kapcsolatos beállítódásuk alapvetően konstruktivista, ezért a csoport jellemzőit tömören a *diákorientált, tudásépítő (tanulóközpontú)* jelzőkkel ragadtuk meg. Ebbe az összetételű klaszterbe rendeződött a tanárok 36,4%-a.

A harmadik csoport egy mutató vonatkozásában éri el a maximális értéket: alternatív magyarázatokkal szolgálni a tanulóknak, ha azok valamit nem értenek. Ezen kívül minden indikátor az előző két csoportnál alacsonyabb értékű. E csoport tanárainak osztálymenedzsmenti, tanítási és motivációs hatékonysága alacsonyabb, tanítással kapcsolatos beállítódásuk a feladatorientált tanárokéhoz hasonló. *Tudásközvetítő (tanárközpontú)* jelzővel neveztük el a csoportot, mely a tanári feladatok elvégzésében kevésbé hatékony, illetve a tanítással kapcsolatos beállítódása sem kimondottan a modern pedagógiai elvekhez igazodik. Ebbe az összetételű klaszterbe rendeződött a tanárok 27,2 %-a.

A továbbiakban a csoportok közötti különbségeket vizsgáljuk meg a tanárok demográfiai, képzettségi és kapcsolati jellemzőik alapján.

23. táblázat. *A pedagógiai kultúra tanításra jellemző tényezőinek és ezek hatékonyságának megítélése alapján kialakított klaszterek középpontjai (N=3189)*

| A pedagógiai kultúra tanári megítélése | Feladat-orientált N=1160 | Diákorientált, tudásépítő N=1160 | Tudás-közvetítő N=869 |
|---|-----------------------------|-------------------------------------|--------------------------|
| Segíteni a tanulóimat, hogy értékeljék a tanulást | 4 | 4 | 3 |
| Jó kérdéseket feltenni | 4 | 4 | 3 |
| Kontrollálni a nem megfelelő viselkedést | 4 | 4 | 3 |
| Motiválni a tanulásban érdektelen tanulókat | 3 | 3 | 3 |
| Az elvárásokat a tanulók felé világosan közölni | 4 | 4 | 3 |
| Segíteni a kritikus gondolkodást | 4 | 4 | 3 |
| Követni az osztálytermi szabályokat | 4 | 4 | 3 |
| A figyelmetlen, zavaró és zajos tanulókat megfékezni | 4 | 4 | 3 |
| Változatos értékelési stratégiákat alkalmazni | 4 | 4 | 3 |
| Alternatív magyarázattal szolgálni | 4 | 4 | 4 |
| Alternatív tanítási stratégiákat alkalmazni | 4 | 4 | 3 |
| A tanulókat meggyőzni arról, hogy tudnak jól teljesíteni | 4 | 4 | 3 |
| Segíteni a tanulói érdeklődés növelését | 3 | 4 | 3 |
| A tanulók leginkább úgy tanulnak, ha saját maguk találnak megoldást a problémákra | 3 | 4 | 3 |
| A tanulókat hagyni kell, hogy megoldásokat keressenek a gyakorlati problémákra | 3 | 4 | 3 |
| A gondolkodás és az érvelés fontosabb mint a specifikus tantervi tartalom | 3 | 4 | 3 |

Forrás: OECD, TALIS 2013 Teacher Questionnaire 32, 34. Saját szerkesztés, saját fordítás.

6.2.1 A tanári csoportok egyéni jellemzői

A módszertani kultúra viszonylag egyoldalú a romániai oktatásban, azonban ez nincs másként a TALIS 2013-kutatásban résztvevő többi ország esetében sem. Dánia kivételével jellemzően tanárközpontú módszereket alkalmaznak a tanárok, a tanulói tevékenységet igénylő feladatok pedig többnyire reprodukciók. Mindezek ellenére a tanításról-tanulásról alkotott nézeteik terén innovatívnak, a modern pedagógiai elveket ismerő és alkalmazó professzionális tanároknak tűnnek, ugyanakkor éhhatékonyaságuk terén is kimagaslóan jó átlagokat érnek el.

Az „ideális tanári kornak” a nem pályakezdő és a nem pályájuk végén levő korosztályhoz tartozókat sorolhatjuk (Bacskai 2015). Romániában a gimnáziumi tanárok átlagéletkora 42 év, a tanároknak mindössze 14%-a 30 év alatti, 27%-a pedig 50 év fölötti. Eredményeink (24. táblázat) a klaszterképződés alapján arra utalnak, hogy a tanári átlagéletkort meghaladó tanárok csoportjára jellemző a módszertani kultúra átértékelése, a tanárközpontú, ismeretalapú tanítási gyakorlat megváltoztatása. A romániai tanároknak mindössze 14%-a 30 év alatti, azonban jól látható a klaszterekben a különbség, ugyanis a tudásközvetítő, ismeretalapú tanítási gyakorlatot folytatók csoportját szignifikánsan a fiatalabb tanárok teszik ki.

A klaszterek alakulása nemek szerint is eltéréseket mutat. A pedagógiai kultúraváltásra leginkább a női tanárok fogékonyak, a tanulóközpontúsággal és tevékenységközpontú tanítási gyakorlattal jellemezhető csoport tanárai között szignifikánsan több a nő (24. táblázat).

A három klaszter közül a szaktárgyi tudás, szakmódszertani tudás és osztálytermi gyakorlat terén nagyon jól felkészült tanár a diákorientált, tudásépítő csoportba került. Itt érdemes megjegyezni, hogy a pedagógusok számára nagy kihívást jelent magabiztosan a tanulóközpontú és tevékenységalapú megközelítésmód szerint tanítani. A csoportok között a felkészülés alapján regisztrált különbségeknek is ez lehet a magyarázata.

24. táblázat. A tanári kompozíció a pedagógiai kultúra tanításra vonatkozó tényezői alapján és a tanárok demográfiai, képzettségi jellemzőinek összefüggése Romániában. N: 3203

| Demográfiai és képzettségi jellemzők | | Feladat-orientált | Diák-orientált/ tudásépítő | Tudás-közvetítő | Összesen |
|--|------------|-------------------|-------------------------------|-------------------|----------|
| Életkor | -30 | 38% | 28% | <u>34%</u> | 100% |
| | 31-45 | 37% | 36% | 27% | 100% |
| | 46- | 35% | <u>40%</u> | 25% | 100% |
| N: 3189 ***Szignifikáns különbség: khi-négyzet próba szign. p<0,000. | | | | | |
| Nem | nő | 37% | <u>38%</u> | 25% | 100% |
| | férfi | 35% | 33% | <u>32%</u> | 100% |
| N: 3189 ***Szignifikáns különbség: khi-négyzet próba szign. p<0,000. | | | | | |
| Felkészülés: szaktárgyi tudás | jól | 32% | 22% | <u>46%</u> | 100% |
| | nagyon jól | 37% | <u>39%</u> | 24% | 100% |
| | jól | | | | |
| N: 3182 ***Szignifikáns különbség: khi-négyzet próba szign. p<0,000. | | | | | |
| Felkészülés: módszertani tudás | jól | 30% | 26% | <u>44%</u> | 100% |
| | nagyon jól | 40% | <u>41%</u> | 19% | 100% |
| | jól | | | | |
| N: 3173 ***Szignifikáns különbség: khi-négyzet próba szign. p<0,000. | | | | | |
| Felkészülés: osztálytermi gyakorlat | jól | 29% | 25% | <u>46%</u> | 100% |
| | nagyon jól | <u>39%</u> | <u>40%</u> | 21% | 100% |
| | jól | | | | |
| N: 3179 ***Szignifikáns különbség: khi-négyzet próba szign. p<0,000. | | | | | |

A táblázatban aláhúztuk és kiemeltük azoknak a celláknak az adatait, ahová a véletlen eloszlásnál több fő került. (Adj. Resid.>2,00)

6.2.2 Pedagógiai kultúra: kapcsolatok és klíma alapján vizsgált csoportok

Az eredményes oktató-nevelő munka és az iskolában zajló folyamatok kapcsolatáról több kutatás is értekezik (Fényes–Pusztai 2004; Pusztai 2009, 2015; Bacskai 2015; Széll 2017). Az iskolára jellemző viszonyok rendszere, az iskola kontextusa a pedagógusok tanításhoz kapcsolódó attitűdjeit is formálja. Az alábbi klaszterelemzések során azonosítani tudunk pár olyan tényezőt, amelyek mentén a klaszterekhez tartozó pedagógusok eltérően értékelik pedagógiai kultúrájuk klímadimenzióit (25. táblázat).

Egyik ilyen tényező, ami mentén elkülönülnek a tanárok csoportjai, az a tanári kooperáció. A kedvező tanári együttműködés a diákorientált/tudásépítő tanárok csoportjára jellemző leginkább. Az átlagon felüli jó tanár-tanuló kapcsolatok, iskolán belüli és kívüli jó kapcsolatok ápolása is (szülők, önkormányzat) azokra a tanárookra jellemző, amelyek a viszonylag egyoldalú, jellemzően tanárközpontú tanítási gyakorlattal szakítani tudtak, illetve saját szubjektív megítélésük alapján a modern pedagógiai elvek mellett kötelezték el magukat. Ezek a tanárok átlagon aluli arányban fegyelmeznek, mely valószínű a módszertani előkészítésnek (csoportmunka, projektfeladat, kooperatív módszerek alkalmazása) tudható be, mely a tanulói aktivitást és hozzájárulást inkább lehetővé teszi, ezáltal csökkentve a fegyelmi problémák megjelenésének lehetőségét.

25. táblázat. A tanári kompozíció a pedagógiai kultúra tanításra vonatkozó tényezői alapján és a pedagógiai kultúra iskolai klímával, kapcsolatokkal összefüggő jellemzőinek vizsgálata Romániában.

| Az osztálytermi folyamatok, a pedagógiai kultúra jellemzői | | Feladat-orientált | Diák-orientált/ tudásépítő | Tudás-közvetítő | Összesen |
|---|----------------|-------------------|-------------------------------|-----------------|----------|
| Tanári kooperáció | Átlagon aluli | 33% | 26% | 41% | 100% |
| | Átlagos | 37% | 36% | 27% | 100% |
| | Átlagon felüli | 39% | 47% | 14% | 100% |
| N: 3187 ***Szigifikáns különbség: khi-négyzet próba szign. p<0,000. | | | | | |
| Tanár-tanuló | Átlagon aluli | 26% | 27% | 47% | 100% |

| | | | | | |
|---|----------------|-------|--------------|--------------|------|
| kapcsolatok | Átlagos | 35% | 40% | 25% | 100% |
| | Átlagon felüli | 33% | 54% | 13% | 100% |
| N: 1862 ***Szigifikáns különbség: khi-négyzet próba szign. p<0,000. | | | | | |
| Iskolán belüli és - kívüli kapcsolatok | Átlagon aluli | 35% | 29% | 36% | 100% |
| | Átlagos | 43% | 28% | 29% | 100% |
| | Átlagon felüli | 32% | 52% | 16% | 100% |
| N: 3189 ***Szigifikáns különbség: khi-négyzet próba szign. p<0,000. | | | | | |
| A fegyelmezés szükségessége⁴³ | Átlagon felüli | 36.4% | 44.3% | 19.3% | 100% |
| | Átlagos | 37.3% | 39.5% | 23.2% | 100% |
| | Átlagon aluli | 36.5% | 28.1% | 35.4% | 100% |
| N: 3102***Szigifikáns különbség: khi-négyzet próba szign. p<0,000. | | | | | |

A táblázatban aláhúztuk és kiemeltük azoknak a celláknak az adatait, ahová a véletlen eloszlásnál több fő került. (Adj. Resid.>2,00)

Összegzés

A romániai gimnáziumi tanárok jobb megismerését helyeztük előtérbe ebben a fejezetben. Az 4. fejezetben megismerhettük a romániai gimnáziumi tanárok jellemzőit a TALIS-kutatás adatainak összehasonlító elemzése alapján. Itt tűnt fel, hogy a romániai pedagógusok munkahelyi elégedettsége szinte minden mutatóban a nemzetközi átlaghoz közelít vagy azt meghaladja. Kivételt képez egyetlen egy indikátor (a tanári munkának több előnye van, mint hátránya), mely a nemzetközi átlaghoz képest alulmarad (64,3% – 77,4%). A pedagógusok szubjektív értékelése alapján készült korábbi romániai vonatkozású kutatási eredmények (Péter 2006) azt mutatják, hogy a tanári foglalkozás megítélése terén a tanárok alulmaradnak a nemzetközi átlaghoz viszonyítva. Az egymásnak ellentmondó eredmények és a romániai oktatási rendszer ismeretében, fontosnak tartottuk mélyebben megvizsgálni a munkahellyel és munkával kapcsolatos elégedettségét a pedagógusoknak, azokat a tényezőket, amelyek ezt meghatározzák. A tanárcsoportok kialakításához klaszteranalízist alkalmaztunk, melyből három tanári csoport rajzolódott ki (18. táblázat). A tanári összetétel alapján szignifikáns különbségek vannak. A boldog, pozitív és elégedett tanárok csoportjában

⁴³ A negatív kijelentések miatt az index kialakításakor az egyes kérdéseket fordítva kódolták.

több az idősebb tanár, felkészültebbnek érzik magukat szaktárgyi, szakmódszertani és pedagógiai tudás terén, szakmai továbbfejlődésüket hatékonyabbnak ítélik meg. A tanítási-tanulási folyamatokban innovatívak, énhatékonyaságuk érzése magas, kapcsolataikat átlagon felülnek tartják, kevesebbet fegyelmeznek és inkább számolnak be arról, hogy iskoláikban a kölcsönös tisztelet légköre dominál.

A módszertani kultúra alapján kialakuló tanári klaszterek szintén fontos adalékkal szolgálnak a romániai gimnáziumi tanárok populációjáról. A klaszteranalízis során láthattuk, hogy a módszertani kultúrájukat modern pedagógiai elvek mentén megújító tanárok csoportjára inkább jellemző a kollégákkal való jó együttműködés, a jó kapcsolatok kialakítása a tanulókkal és az iskolán kívüli érdekelt felekkel. Az ebbe a csoportba tartozók között több olyan van, aki a tanári átlagéletkort meghaladta és felülreprezentáltak a nők.

A kutatások kiterjesztésének egy következő iránya annak feltérképezése lehetne, hogy az elkülönülő csoportok pedagógusai egymás munkáját hogyan ítélik meg, hogyan tudnak közösséget vállalni azokkal a tanárokkal, akikről tudják, hogy kevés közülük van a tanári foglalkozáshoz.

6.3 Jó tanári munkahelyek–a jó iskolák ismérvei a tanárok véleménye alapján

Logisztikus regresszióval azt vizsgáltuk meg, hogy mivel van összefüggésben az, hogy a tanárok az átlagosnál jobbnak, vagy az átlagosnál rosszabbnak ítélik meg az iskolájukat, mint munkahelyüket. Az iskolákat két csoportra osztottuk az alapján, hogy az ott tanító tanárok véleménye alapján a teljes mintához képest, jó vagy kevésbé jó munkahelyként érzékelik iskolájukat. Az iskolák szétválogatása úgy történt, hogy a tanárok munkahelyről kialakított véleményét a 46-os kérdés alapján iskolai szintre aggregáltuk. A TALIS vizsgálat során általában 20 pedagógust kérdeztek meg iskolánként, az ő válaszaik átlaga adja az iskola munkahelyi pontszámot. Az iskolákat ezután átlagon felüli és átlag alatti kategóriákba soroltuk. Logisztikus regresszió módszerével vizsgáltuk, hogy mely tényezők befolyásolják annak az esélyét, hogy egy intézmény az átlagon felüli kategóriába kerül-e.

A kitöltött tanári kérdőívek adataiból (TT2G46A–TT2G46J kérdés) került kialakításra az ún. munkahelyi elégedettség index, mely segítségével az egyes mutatók együttes, összefoglaló hatása is meghatározható (26. táblázat). A tanárok munkahelyi

elégedettségére ható tényezők vizsgált rendszerét az alábbi táblázatban foglaljuk össze. A változó csoportok kialakításakor próbáltuk minél jobban kihasználni a TALIS 2013-kutatás adta lehetőségeket, illetve figyelembe vettük a téma szakirodalmát.

26. táblázat. *A munkahelyi elégedettség vizsgálatánál használt modell változóinak csoportja*

| |
|--|
| 1. Tanári jellemzők és képzettség |
| TT2G01 Nemek aránya |
| TT2G02 Életkor |
| TT2G05A Tanári régiség ugyanabban az iskolában |
| TT2G05B Tanári régiség összesen |
| TEFFPROS Hatékony szakmai továbbfejlődés |
| TPDPEDS Szakmai továbbfejlődés szüksége szaktárgyi tudás és pedagógiai tudás terén |
| 2. Pedagógiai kultúra-tanítási és tanulási folyamatok (módszertani kultúra) |
| TCONSBS Konstruktivista beállítódás |
| TSELEFFS Tanári énhatékonyság |
| TCDISCS Osztálytermi fegyelem–a fegyelmezés szükségessége |
| tanar_tanulo_kozp Tanár-, tanulóközpontú tanítási gyakorlat |
| 3. Pedagógiai kultúra-kapcsolatok és klíma |
| TSCTSTUDS Tanár-tanuló kapcsolatok |
| TCOOPS Tanári kooperáció |
| TSCSTAKES Érdekeltek részvétele (Külső és belső kapcsolatok) |
| PSCDELIQS Iskolai bűnözés és erőszak |
| PSCMUTRS Kölcsönös tisztelet |
| 4. Az iskolavezetés jellemzői |
| PDISLEADS Megosztott vezetés |
| PINSLEADS Kiképző vezetés |

Forrás: OECD, TALIS 2013 Technical Report. Saját szerkesztés, saját fordítás.

A változók bevonása négy lépcsőben történt (26. táblázat). Először a pedagógusok jellemzőire és képzettségére vonatkozó prediktor változók kerültek be. A 2008-as TALIS-kutatás eredményei között találjuk azt a megállapítást, miszerint a tapasztaltabb tanárok magabiztosabbak voltak a tanítási képességeiket illetően, azonban alacsonyabb szintű volt a munkahelyi elégedettségük, mint azoknak a tanároknak, akik pályájuk

elején voltak. Fontosnak tartottuk tehát megvizsgálni a munkahelyi elégedettség prediktorai között a tanárok személyes és képzettségi jellemzőit, ugyanis a szakirodalomban is utalásokat találtunk, miszerint ezek meghatározó tényezői a munkahelyi elégedettségnek (2. fejezet).

A magyarázó változók második lépcsőben bevont csoportjába a pedagógiai kultúra tanítási és tanulási folyamatokra vonatkozó jellemzőit soroltuk. Ide négy változó került: első az, hogy a tanárnak milyen a tanítási-tanulási folyamatokkal kapcsolatos beállítódása; második, hogy mennyire ítéli hatékonynak a tanári munkáját; harmadik, hogy a tanítási-tanulási folyamatoknak mennyire szabnak gátat a fegyelmezési problémák; a negyedik, egy általunk létrehozott index, hogy a tanítási-tanulási folyamatokra mennyire jellemző a tanár- és tanulócentrikusság.

A harmadik lépcsőben bevont változók az iskola klímájára vonatkoznak. A szakirodalomból ismerjük, hogy az iskola klímáját nagy mértékben meghatározzák a iskolára jellemző kapcsolatok sokfélesége. Ezeket a kapcsolatokat Bacskai (2015) internális és externális tökeforrásokként írta le. Az internális tökeforrások az iskola belső kapcsolataira utalnak, amelyek lehetnek intergenerációs kapcsolatok és intragenerációs kapcsolatok. Mi mindkettőt a pedagógiai kultúra–kapcsolatok és klíma változócsoporthoz soroltuk. Az intergenerációs kapcsolatokat a tanár-tanuló közötti kapcsolat változóban és az iskola klímájára utaló iskolai bűnözés, illetve kölcsönös tisztelet változóban ragadtuk meg, az intragenerációs kapcsolatokra pedig a tanári együttműködést használtuk, mint a munkahelyi elégedettséget meghatározó tényezőt. Az externális tökeforrások megragadására az érdekelt felek részvétele indexet építettük be a modellbe.

A magyarázó változók negyedik lépcsőjében a szakirodalomban legerőteljesebben jelen lévő munkahelyi elégedettséget meghatározó tényezőket használtuk. A tanárok munkahelyi elégedettségével foglalkozó szakirodalom hangsúlyozza az iskola mint szervezethez köthető tényezők meghatározó szerepét. Az igazgatóval való kapcsolat, annak vezetési stílusa nagymértékben hozzájárulnak a tanárok munkahellyel való elégedettségéhez (West et al. 2000; UNESCO 2016; Sági 2016). Az igazgatói válaszok alapján az igazgatók vezetési stílusát, megosztott vezetés és kiképző vezetés, építettük be a modellbe.

6.3.1 A tanárok átlagosnál nagyobb munkahelyi elégedettsége

A logisztikus regressziós vizsgálatok segítségével azt néztük meg, hogy mely tényezők befolyásolják annak esélyét, hogy egy intézmény a tanárai munkahelyi elégedettsége alapján átlagon felüli kategóriába kerüljön. A teljes mintán elvégzett elemzéseink alapján az látható, hogy vannak szignifikáns hatású esélynövelő változók (27. táblázat).

27. táblázat. *Tanárok munkahelyi elégedettségére ható tényezők többlépcsős logisztikus regressziós vizsgálata*

| | 1. lépés | 2. lépés | 3. lépés | 4. lépés |
|--|----------|----------|----------|----------|
| | Exp(B) | Exp(B) | Exp(B) | Exp(B) |
| 1. Tanári jellemzők és képzettség | | | | |
| TT2G01 Nemek aránya | .961 | .987 | 1.006 | 1.004 |
| TT2G02 Életkor | .973 | .974 | .968 | .970 |
| TT2G05A Tanári régiség ugyanabban az iskolában | 1.002 | 1.001 | 1.005 | 1.005 |
| TT2G05B Tanári régiség összesen | 1.033** | 1.030** | 1.032** | 1.031** |
| TEFFPROS Hatékony szakmai továbbfejlődés | 1.006 | .987 | .982 | .975 |
| TPDPEDS Szakmai továbbfejlődés szüksége szaktárgyi tudás és pedagógiai tudás terén | .995 | 1.012 | 1.018 | 1.023 |
| 2. Pedagógiai kultúra-tanítási és tanulási folyamatok (módszertani kultúra) | | | | |
| TCONSBS Konstruktivista beállítódás | | 1.023 | 1.016 | 1.017 |
| TSELEFFS Tanári énhatékonyság | | 1.050 | 1.004 | 1.028 |
| TCDISCS Osztálytermi fegyelem–a fegyelmezés szükségessége | | 1.128*** | 1.109*** | 1.102*** |
| TANAR_TANULO_KOZP Tanár-, tanulóközpontú tanítási gyakorlat | | 1.048* | 1.047* | 1.035 |
| 3. Pedagógiai kultúra-kapcsolatok és klíma | | | | |
| TSCSTUDS Tanár-tanuló kapcsolatok | | | 1.072* | 1.088** |
| TCOOPS Tanári kooperáció | | | .970 | .974 |
| TSCSTAKES Érdekeltek felek részvétele (Külső és belső kapcsolatok) | | | 1.115*** | 1.105** |
| PSCDELIQS Iskolai bűnözés és erőszak | | | 1.109** | 1.080* |
| PSCMUTRS Kölcsönös tisztelet | | | 1.206*** | 1.232*** |
| 4. Az iskolavezetés jellemzői | | | | |
| PDISLEADS Megosztott vezetés | | | | 1.151*** |
| PINSLEADS Tanulásieredmény - központú vezetés | | | | .792 |
| Konstans | 2.120 | .084 | .001 | .002 |

Megjegyzés: *** $P \leq 0,001$; ** $P \leq 0,01$; * $P \leq 0,05$

Forrás: TALIS Romániára szelektált adatbázis, 2013. $N=3286$

Az első lépcső változói közül a tanári régiség szignifikáns, mely a pályán eltöltött összidőt jelenti. Tehát a munkahelyi elégedettségre esélynövelő hatása van a pedagógusként eltöltött évek számának. A pályán eltöltött idő összefüggéseit a pálya elhagyásával vagy a pályán maradással kapcsolatosan több kutatás is vizsgálta. Például Sass et al. (2012) állítása, miszerint a pályára lépést követő első néhány évben különösen nagy az elvándorlás mértéke, a romániai tanárookra is igaz. A gyakornoki szakaszra Romániában ugyanis jellemző a rendszerből való kilépés nagy aránya, a pályát elhagyók más foglalkozási területek felé fordulnak, leginkább anyagi okok miatt, de gyakori indok a megfelelő, pályán maradást támogató programok hiánya is (Șerbănescu 2011a). Adams (1996) azt találta, hogy a 40 éves kor alatt pályát kezdők 43 %-kal nagyobb eséllyel váltak pályaelhagyókká, mint a pályájukat 40 évnél idősebben kezdők. Az életkor, szakmai tapasztalat pályán maradással való összefüggését egyértelműen jelzik ezek a kutatások, így a pályán eltöltött idő munkahelyi elégedettségre vonatkozó esélynövelő hatását is értelmezni tudjuk.

Cha – Cohen-Vogel (2011) vizsgálatai arra világítanak rá, hogy a szakmai fejlődés lehetősége elősegíti a pedagógusok kompetenciájának és magabiztosságának növekedését, s ezáltal a pályával való elégedettségük emelkedését. Ma & MacMillan (1999) vizsgálatai a folyamatos szakmai fejlődésben való részvétel eredményeként a szakmai kompetenciaérzet növekedését mutatta ki, mely a munkahelyi elégedettség növelésében egy fontos tényező. A mi vizsgálatunkban a hatékony szakmai fejlődés nem volt szignifikáns, így a teljes mintára vonatkoztatva ennek hatása nem érvényesült.

Második lépcsőben a módszertani kultúra hatását vizsgáltuk. Ebben a csoportban nagy esélynövelő hatása konkrétan nem is a tanítási-tanulási folyamatok lebonyolításával kapcsolatos beállítódás, a saját tanítási hatékonyság megítélésének volt, hanem a tanítási-tanulási folyamatokat lehetővé tevő környezetnek. Az osztálytermi fegyelem szignifikáns hatású, ami azt jelzi, hogy esélynövelő hatással bír a munkahelyi elégedettségre. Szignifikáns továbbá az e csoporthoz tartozó változók közül a módszertani kultúrát is kifejező tanár- vagy tanulóközpontúság, amely azonban a negyedik lépcsőben beléptetett változók mellett elvesztette szignifikáns hatását. Ez az eredmény azt jelzi, hogy a módszertani kultúra tanári percepciójának van némi esélynövelő hatása a munkahellyel való elégedettségre.

A harmadik lépcsőben a pedagógiai kultúra klímával kapcsolatos változóit vizsgáltuk. Összehasonlítva az előző csoporttal, azt láthatjuk, hogy több változó esetén is erős a szignifikancia. Így szignifikáns hatása a tanár-tanuló kapcsolatoknak, az

iskolában érdekelt felek részvételének (külső és belső kapcsolatok), delikvens és a kölcsönös tiszteleten alapuló magatartásnak van. Az iskolai környezetnek nagy a kontrollja, elemzéseink alapján. Ezek közül is inkább az iskola klímájának a jelentősége emelkedik ki (kölcsönös tisztelet, érdekelt felek részvétele). A kollegiális kapcsolatokat több publikáció kiemeli és a munkahelyi elégedettség fontos tényezőjeként tárgyalja (pl. Huang 2001; Billingsley – Carlson – Klein 2004; Berry 2012), regressziós elemzéseinkben azonban ennek esélynövelő hatását nem tudtuk kimutatni.

Negyedik lépcsőben az iskolai vezetést vontuk be. Eredményeink egyértelműen összecsengnek korábbi kutatások eredményeivel (OECD 2016), melyek szerint a munkahelyi elégedettségét a tanároknak az iskola vezetése nagy mértékben befolyásolja. A 2013-as TALIS kutatás árnyalja és különbséget tesz a vezetési stílusok között. A megosztott vezetés a vezetéssel járó szerepeket és feladatokat nem korlátozza az igazgatóra csak, hanem megosztja különböző személyek között. Ilyen formában egy olyan kollektív vezetési gyakorlat alakul ki, amely során az intézményvezetéshez a pedagógusközösség minden tagja hozzájárul a maga szintjén és lehetőségei szerint. Az intézményvezetés szerepe e folyamatban a kollektív tanulás elősegítése, támogatása, illetve ezen túlmenően az intézményi célok meghatározása, az iskolai közösség bevonása a célok eléréséhez vezető tevékenységbe (és általában az intézményfejlesztésbe) (Mourshed – Chinezi – Barber 2010; Baráth 2006; Halász – Faragó 2010). A vezetői feladatok egy következő, a TALIS 2013 tanárkutatásban megjelenő stílusa a tanítási és tanulási gyakorlat tervezését, koordinációját, értékelését és fejlesztését foglalja magában (szemben a kizárólag menedzseri feladatokra összpontosító iskolavezetéssel). Ezt *instructional leadershipnek–tanulásieredmény központú vezetésnek* nevezi a kutatás. A kizárólag menedzseri feladatokra összpontosító vezetés az iskola irányításának hagyományosabb megközelítését körvonalazza, amelyben a vezetés egyéni menedzseri feladatok ellátását jelenti többnyire hierarchikus formában és módszerekkel. A két fő vezetési stílus (megosztott és tanulásieredmény központú) közül a megosztott vezetés hatása volt szignifikáns. Ez az eredmény arra mutat rá, hogy a romániai gimnáziumi tanárok munkahelyi elégedettségének esélyét növeli, ha az iskola, ahol dolgoznak, megosztott vezetési gyakorlatot követ. Fontos tehát azoknak a lehetőségeknek a megteremtése, melyek segítik a pedagógusoknak az iskolai döntéshozatalba való bekapcsolódását.

A teljes minta eredményeihez képest árnyaltabb képet kaptunk az átlagon felüli munkahelyi elégedettségre ható tényezőkről, ha a rendelkezésre álló adatokat

településtípus, a finanszírozások forrása és a hátrányos helyzetű tanulók aránya alapján megosztottuk (6., 7. és 8. Mellékletek).

Eredményeink azt mutatják, hogy míg a teljes mintánál a tanári pályán eltöltött összydőnek esőlynővelő hatása van arra, hogy egy intézmény tanárai a munkahelyi elégedettségük alapján átlagon felőli kategóriába kerüljenek, addig a településtípusok szerint megosztott mintán csak a kistelepőléseknél⁴⁴ marad meg a szignifikancia.

Az iskolai bűnőzés és erőszak, a kölcsönös tisztelet az iskolában ugyancsak esőlynővelő hatással bír a tanárok munkahelyi elégedettségére a kistelepőlések iskoláiban. Ez a hatás a városi és nagyvárosi, értelemszerűen nagyobb iskolákban, elemzéseink alapján nem mutatható ki.

Az iskolavezetés jellemzői közül a megosztott vezetés ugyancsak a kisebb telepőlések esetében szignifikáns hatású. A kollektív vezetési gyakorlat a kistelepőlések iskoláiban hozzájárul ahhoz, hogy a pedagógusok elégedettebbek legyenek a munkájukkal, ami azt is jelzi egyben, hogy az intézmény vezetésében szívesen részt vállallnak. A megosztott vezetés esőlyhányadosa (ExpB) a városi, nagyvárosi iskolák csoportjában nem volt szignifikáns. Kiemelten fontos tényező, hogy az egyes iskolákon belül milyen a vezetési gyakorlat, mert a kistelepőlések iskoláiban leginkább ez határozza meg, hogy a tanárok mennyire elégedettek a munkájukkal, munkahelyükkel.

A városok, nagyvárosok esetében esőlynővelő hatással bír a tanárok munkahelyi elégedettségére a fegyelmezés szükségessége. A kutatások szerint a nagyobb iskolákban gyakoribbak a fegyelmezési problémák (Morgan – Alwin 1980), amelyeknek az is lehet a magyarázata, hogy nem alakulnak ki, vagy ritkábbak az elmélyőlt kapcsolatok (Bacskai 2015). Eredményeink alapján tehát a fegyelmezés szükségessége hozzájárul ahhoz, hogy mennyire elégedett a tanár a munkahelyével. A városi, nagyvárosi iskolák tanárainak átlagon felőli munkahelyi elégedettségő kategóriába való kerülését meghatározzák ugyanakkor az iskola külső és belső kapcsolatai. A külső kapcsolatok elsősorban a szőlőkkel, míg a belső kapcsolatok a kiségitő személyzettel, tanárkollégákkal és diákokkal való jó kapcsolatokra utalnak.

Az osztályteremben történő rendzavarás akadályozza a tanítás folyamatát. Erre már az első TALIS 2008-as kutatás is rávilágított: a tanulók rossz magaviselete a

⁴⁴ A TALIS 2013 kutatásban használt telepőléstípusok: Falusi terület, tanya (≤ 1.000 fő); Falu (1.001–3.000 fő) ; Kisváros (3.001–15.000) ; Városka (15.001–100.000) ; Város (100.001–1.000.000) ; Nagyváros (≥ 100000000).

Elemzéseinkben összevontuk a telepőléstípusok változóit és két csoportot alakítottunk ki. Az első csoport a kistelepőlések csoportja (≤ 15.000), a második a városok, nagyvárosok csoportja (≥ 15.001).

tanórákon öt iskolából háromban befolyásolta az órák menetét (TALIS 2009). Elemzéseink alapján a települések méretétől függően a kistelepülések, városok és nagyvárosok iskolái között különbség van abban, ahogy a fegyelmezés szüksége meghatározza a tanárok munkahelyi elégedettségét.

Figyelembe véve az intézmények finanszírozása alapján kettéosztott mintát, az alábbi következtetéseket tudjuk levonni: a többségében állami finanszírozású iskolákban a tanári pályán eltöltött idő megőrizte szignifikanciáját. A fegyelmezett légkör minden iskola tanárai szerint jelenösen hozzájárul ahhoz, hogy hogyan érzik magukat a munkahelyen, illetve a vezetői szemlélet (megosztott vezetés) hatása is mindkét csoportban szignifikáns. A többségében állami finanszírozású, de az 50%-nál kevesebb állami finanszírozású iskolák esetében is a külső-belső kapcsolatok, az intézmény működéséhez való hozzájárulás esélyhányadosa szignifikáns. A jól működő kapcsolatok növelik annak az esélyét, hogy a tanárok a mindennapi munkájukkal, munkahelyükkel elégedettek legyenek. A jelentősebb állami finanszírozású iskolákban a tanár-diák kapcsolatok esélyhányadosa is szignifikáns értékű, illetve a kölcsönös tiszteleten alapuló klíma szempontjából is eltérések regisztrálhatók. A többségében állami finanszírozású iskolákban nagyobb annak az esélye, hogy a tanár-diák kapcsolatok, a kölcsönös tisztelettel jellemezhető klíma hozzájáruljon a tanárok munkahelyi elégedettségéhez.

A teljes mintát az alapján is kettéosztottuk, hogy 30%-nál kevesebb vagy több a hátrányos helyzetű tanulók aránya az iskolában. Az eredmények a teljes mintához képest nem hoztak sok újdonságot. Azokban az iskolákban, ahol több a hátrányos helyzetű tanuló, kiugrik a fegyelmezés szükségességének esélyhányadosa. Tehát a tanárok munkahelyi elégedettségét nagyobb eséllyel növeli a fegyelmezett légkör ezekben az iskolákban, mint ott, ahol a hátrányos helyzet alacsonyabb százalékban jelent problémát.

Összegzésképpen, ebben a fejezetben statisztikai magyarázó modellekkel tovább árnyaltuk a tanárok munkahelyi elégedettségét meghatározó tényezők rendszerét. A logisztikus regressziós számításaink szerint egy Romániában működő gimnáziumi iskola tanárainak munkahelyi és munkával való elégedettségének az esélye nagyobb, ha a pedagógusok pályán eltöltött összideje nagyobb, a fegyelmezés szükségessége az osztályteremben ritkábban indokolt, a tanár-tanuló kapcsolatok kiegyensúlyozottak és jól működnek, az iskolában dolgozó és az iskolával együttműködő érdekelt felekkel (kisegítő személyzet, tanárok, diákok, szülők, fenntartók) jók a kapcsolatok, kölcsönös

tisztelet jellemzi az iskolában uralkodó légkört, illetve az iskola vezetési gyakorlata a megosztott vezetés elveit követi.

További eredmény, hogy a kistelepüléseken működő iskolák esetében nagyobb az esélye annak, hogy a pályán eltöltött idő, az iskolai légkört jellemző kölcsönös tisztelet, a megosztott vezetési gyakorlat növelje a tanárok munkahelyi elégedettségét. A városokban, nagyvárosokban működő iskolák tanárainak munkahelyi és munkával való elégedettségére nagyobb eséllyel van hatása a fegyelmezett tanulási környezetnek.

A többségében állami finanszírozású iskolákban nagyobb annak az esélye, hogy a tanár-diák kapcsolatok, a kölcsönös tisztelettel jellemzhető klíma hozzájáruljon a tanárok munkahelyi elégedettségéhez, míg ez az esélyhányados-érték a többségében nem állami finanszírozású iskolák esetében nem szignifikáns.

Azokban az iskolákban, ahol több a hátrányos helyzetű tanuló, kiugrik a fegyelmezés szükségességének esélyhányadosa. Tehát a tanárok munkahelyi elégedettségét nagyobb eséllyel növeli a fegyelmezett légkör azokban az iskolákban, ahol a hátrányos helyzetű tanulók aránya 30% fölötti, mint ott, ahol a hátrányos helyzet alacsonyabb százalékban jelent problémát.

7 Összegzés

A tanári munkavégzés egy olyan *kiterjesztett pedagógusi szerepvállaláson* alapszik, mely folyamatosan alakul/melynek folyamatosan alakulnia kell a társadalmi, gazdasági, oktatáspolitikai, oktatástechnológiai változásokhoz. Ennek alapján is az oktatásban érdekelték egyre szélesebb köre vár el többet és többet a tanároktól, az oktatási intézményektől. A pedagóguskutatásokban ugyancsak megjelenik e területre jellemző sokszínűség és összetettség. A pedagógusok, a pedagógusi munkavégzés, az oktatási intézmények eredményessége és hatékonysága minden érintett fél – tanuló, szülő, fenntartó, más érdekelt fél, oktatásirányítás – számára kiemelten fontos, az oktatáspolitikai pedig lényeges beavatkozási felületként is számon tartja.

Mindezen kihívások közepette, hogyan vélekednek maguk a pedagógusok a nevelésről, tanításról, tanulásról, az iskoláról, a munkájukról? Vámos (2003) és Szivák (2014) alapján ennek nagy jelentősége van abban, ahogyan gyakorlatukat megformálják.

Az értekezésünk e kiterjesztett szerepvállalás alapján értelmezett pedagógusi munkavégzésről szól. A pedagógusok munkavégzése, munkahelyi körülményei jelentősen befolyásolják a munkával való elégedettségüket, így közvetve az eredményességüket is.

Hargreaves – Fullan (2012) szerint a tanári hivatás az elmúlt ötven év legnagyobb kihívása előtt áll, s e kihívásnak való megfelelésben a tanári profizmus a döntő tényező azért is, mert a tanulói teljesítményekre, minden más tényező mellett, a tanárok felkészültsége, a tanári munka minősége van a legnagyobb hatással.

A romániai reformok leglátványosabban a tartalmi kérdésekbe avatkoztak be Romániában (Péter 2007), illetve a pedagógusképzés, -továbbképzés területe is állandó eleme volt ezeknek az újításoknak (Iucu 2004; Szabó-Thalmeiner 2006). A fejlődési irányok sokfélesége azonosítható tehát a romániai oktatási rendszer reformfolyamataiban, azonban a sokszor csak felszíni változást előidéző intézkedések mögött legtöbbször a tanítási folyamatok megszervezésének, az állami szerepvállalásnak, a pedagógusi szerepfelfogásnak, az egész oktatási rendszer működésének évtizedek óta érintetlen formáit találjuk (Zoller 2016b).

A témaválasztás során nagy kihívást láttunk abban, hogy megvizsgáljuk e reformfolyamatokkal és intézkedésekkel szétszabdalt, illetve átlagon aluli

eredményeket felmutató (European Commission 2019) oktatási kontextusban magukat a pedagógusokat, munkavégzésüket, munkával való elégedettségüket. A reformfolyamatokhoz alapvetően negatívan viszonyultak, mely a reformfolyamatokba való bevonódásukat is meghatározta (Péter 2007), mint a reformfolyamatok végrehajtói kevés elkötelezettséget mutattak, kevés felelősséget vállaltak a megvalósításuk során (Bîrzea 1993; Cristea 1993). Ennek okait és körülményeit nem állt szándékunkban vizsgálni, azonban az ellenállással kapcsolatban Bordás (2017) észrevételeit, miszerint ezek a *top down* oktatáspolitikai döntések a pedagógusi foglalkozás professzionalizációját ásták alá, elgondolkodtató és elfogadható magyarázatnak találtuk.

A téma időszerűsége és érvényessége töretlen. A pedagógusmunkáról való gondolkodás elsősorban az iskola életének kontextusába zajló, a pedagógusok osztálytermi tevékenységéhez kapcsolható komplex helyzeteket juttatja eszünkbe. Itt helytállni, ezeket megoldani akkor tudják a tanárok, ha van szakmai tudásuk és tapasztalatuk erre vonatkozóan.

Több fejlett oktatási rendszer professzionális szakértői munkaként értelmezi a pedagógusi munkát, vagy lépéseket tesz annak érdekében, hogy ezt így tudja értelmezni. Vannak országok (pl. Finnország), ahol ez kulturális hagyomány, más országok azonban már másfajta célokat építenek rá a pedagógusi munka professzionalizációjára (pl. a hollandok) (Halász 2015). A romániai oktatási rendszer fejlettségi szintje még nem tart itt. A második McKinsey-jelentés alapján (Mourshed – Chijioke – Barber 2010) Románia azok közé az országok közé sorolható, ahol a pedagógusi pálya megerősítése, fejlesztése, tehát professzionalizációja a cél. A kulturális és az értekezésben is tárgyalt poszt-szocialista hagyományok értelmében, kérdés az is, ha valaha érvényesülni fog a pedagógusi professzionalizáció narratívája?

A romániai tanárok munkavégzési körülményeinek jobb megértését helyeztük előtérbe tehát a jelen kutatásunkban. Elképzelhetőnek tartjuk, hogy a kutatás eredményei alapján a szakpolitikai döntéshozatal számára kijelölhetővé válnak olyan beavatkozási területek, amelyek a pedagógusi professzionalizáció kérdésében is előremutatóak lennének. Ugyanakkor számítunk arra, hogy kutatásaink a pedagógusok figyelmét is megragadják, illetve az intézményes nevelés és oktatás, szűkebben a közoktatásban érdekeltek munkáját is segítik.

A kutatás eredményeit a kutatási kérdéseket és hipotéziseket tartalmazó táblázatok alapján (28., 29., 30. és 31. táblázatok) a következőkben foglaljuk össze.

28. táblázat. 1. Kutatási kérdéscsoport

1.

- a) A TALIS 2013 kutatás alapján, milyen jellemzői vannak a romániai tanároknak?
- b) A nemzetközi összehasonlító elemzés adatainak felhasználása alapján, melyek azok az országok, amelyek a vizsgált, tanári munkavégzésre utaló mutatók szerint leginkább hasonlítanak a romániai tendenciákra?
- c) A hasonló mintázatok mögött milyen lehetséges magyarázatok húzódnak meg?

H1: Románia más posztszovjet állam adataihoz hasonló eredményeket fog produkálni

Forrás: Saját szerkesztés.

Összességében megállapítható, hogy a nemzetközi vizsgálat eredményei lényeges ürtöltenek ki a romániai pedagóguskutatások vonatkozásában. Bár több kutató foglalkozott a pedagógusi munkavégzés különböző területeivel (Bîrzea 1993; Cristea 1993; Iucu – Panisoara 1999, 2000; Iucu 2005; Barabási 2002, 2008;), ilyen volumenű, nemzetközi összehasonlítást is lehetővé tevő adatsorok ritkán álltak az értelmező közösségek rendelkezésére.

Az empirikus fejezetek közül az elsőben, azaz az értekezés **negyedik fejezetében** foglalkoztunk tehát a kelet-közép-európai és ezen belül a romániai adatokkal, amikor is kiemelten kezeltük ezeket. Ezzel összefüggésben az olvasó képet kaphatott a teljes TALIS 2013-as mérés eredményeiről is, hiszen a vizsgált országokban szinte minden olyan probléma felszínre került, amely a pedagógus társadalomban problémát okoz napjainkban. Az összehasonlítások folytán pedig számos ország/oktatási rendszer eredményei kerültek bemutatásra.

Egy alfejezetben foglalkoztunk az alsó középfokú oktatásban dolgozó tanárok jellemzőivel: kik ők, milyen végzettséggel rendelkeznek, hány éve tanárok, hány éve tanítanak ugyanabban az iskolában, milyen a foglalkoztatási státuszuk (határozott vagy határozatlan időre szól), illetve munkaszerződésük jellegét is vizsgáltuk (részmunkaidőben vagy teljes munkaidőben dolgozik). A leíró elemzéseket követő mélyebb vizsgálatok során ezeket a háttérváltozókat vettük figyelembe, amikor a tanári és iskolai jellemzők különbségeire világítottunk rá.

Romániában a TALIS átlaghoz hasonló a nők aránya, de a közép-kelet-európai térség többi országában ez az arány jóval magasabb, kivételt képezve Szerbia. A tanárok átlagéletkora Olaszországban a legmagasabb, de Európa többi országában is viszonylag sok az idősebb pedagógus. Romániában az idősebb pedagógusok nyugdíjba vonulását követően a tanárhiány csak bizonyos diszciplínák esetében áll fenn.

Romániában ugyanakkor szélsőségesen alacsony az állásbiztonságot is jelző, meghatározatlan időre szóló pedagógusi munkaszerződések aránya. A KKE régió országaiban ez az arány magasabb, amely egy nagyobb fokú állásbiztonságot közvetít. Az oktatási rendszer makroszintjét érintő összefüggésekre való rávilágítással magyarázható a romániai tanárok szélsőségesen alacsony állásbiztonságát jelző meghatározott idejű munkaszerződéseinek aránya. Egyértelműen az intézményi autonómia kérdéskörét érintő probléma, ugyanis a pedagógusok alkalmazási gyakorlatát tanügyi törvények szabályozzák és az egész oktatási rendszerre, a teljes pedagógustársadalomra egyöntetűen vonatkoznak. Abban az értelemben intézményi autonómiát érintő kérdés, hogy tulajdonképpen nincs intézményi autonómia. Bár a reformok ezt zászlajukra tűzték, csak részleges, időszakos megoldások születtek, melyekkel aztán visszatértek a régi struktúrákhoz. A címzetes (meghatározatlan idejű) tanári státusz megszerzésének feltétele a sikeres versenyvizsga. A minimum teljesítményszint elérése azonban nem garantálja a meghatározatlan idejű alkalmazást, ugyanis az egyre csökkenő gyereklétszám, ennek következtében történő intézmény összevonások, illetve az egyes diszciplínákra jellemző nagyszámú jelentkező miatt kevés a meghatározatlan időre szóló pedagógusi állás.

Az intézményi autonómia, az intézmény érdekeinek az érvényesítése – minél jobb tanárok bevonása, ezáltal is az oktatás eredményességének a növelése és jobb tanulói teljesítmények elérése – egy teljesen más iskolakultúra felől értelmezhetők, semmiképp nem képezik a poszt-szocialista térség, köztük Románia oktatási rendszerének sajátját. A problémát felvető szakirodalmi hivatkozások alapján kitértünk erre a jelenségre és állításainkat ezek az eredmények is megerősítik. Hipotézisünk szerint *Románia más posztszovjet állam oktatási rendszeréhez hasonló eredményeket fog produkálni*. A tanári munkavégzés státusza tekintetében nem találtunk hasonló szélsőséges eltéréseket más kelet-közép-európai ország vonatkozásában, de a romániai felvázolt háttérinformációk (tanári versenyvizsgára vonatkozó átgondolatlanság, bizonytalanság, előrelépés majd meghátrálás) ismeretében érvényesnek tartjuk a poszt-szocialista országok oktatási helyzetének percepcióját segítő sajátos értelmezési keretet (Silova 2010; Zoller 2016b). Elemzéseink során már jeleztük, az összegzésben is megerősítjük, hogy az érintett országok oktatási rendszereinek fejlődését nyomonkövető részletes ismeretek elengedhetetlen feltételei a hasonló vizsgálódásoknak.

A negyedik fejezet egy alfejezetében tértünk ki részletesen a tanítási és tanulási folyamatok környezetére. A pedagógusok munkavégzésével kapcsolatos tényezőket

vizsgáltuk és hasonlítottuk össze. A különböző diák-kompozíciójú iskolákban tanító pedagógusok helyzetének vizsgálata alapján az látható, hogy átlagosan tízből két pedagógus tanít olyan iskolában, ahol a tanulók bizonyos részének anyanyelve eltér az oktatás nyelvétől. A KKE-i országok térségében ez a jelenség kevésbé jellemző. Azonban gyakoribb jelenség és a nemzetközi átlagnál nagyobb arányban fordul elő Romániában, hogy a pedagógusok olyan iskolákban dolgoznak, ahol a szocioökonómiai háttérű gyerekek aránya magasabb mint 30%., illetve fontos adat az is, hogy ezekben az iskolákban 6%-al nagyobb az öt évnél kevesebb tapasztalattal rendelkező tanárok aránya. Az egyes országokra elvégzett bináris logisztikus regresszió-elemzések alapján a legtöbb országban nem mutatható ki különbség a tapasztaltabb és képzettebb tanárok iskolatípusok szerinti megoszlása tekintetében (OECD 2014:44). Kivételt képez Bulgári, Chile, Csehország, Szerbia, ahol meghatározó a valószínűsége annak, hogy a képzettebb tanárok nyelvhasználat vagy szocioökonómiai helyzet szempontjából kevésbé homogén kompozíciójú iskolákban dolgozzanak. Ellenpélda Belgium Flamand régiója vagy az Egyesült Arab Emírátsok Abu Dhabi emírsége, ahol a tapasztaltabb tanárok nagyobb valószínűséggel a több kihívást jelentő kompozíciójú iskolákban oktatnak. A romániai oktatási viszonyok között a rurális települések iskoláiban a minőségi oktatás biztosítása egy nagy kihívás. Az eredmények azt is jelzik, hogy a vizsgált tanárpopuláció több mint fele (62%) kisebb településen tanít, ugyanakkor a regressziós vizsgálatok egyértelműsítették, hogy a pályán eltöltött idő összefügg a nagyobb településen való elhelyezkedés lehetőségével. Ez így van Romániában, Horvátországban, Szerbiában és Spanyolországban is.

A tanítási-tanulási folyamatok légkörét a mérhető adatok mellett a pedagógusok munkavégzésének más tényezői is meghatározzák. A leíró elemzéseink során is foglalkoztunk ezekkel a tényezőkkel, amelyek részletesebb elemzéseink tárgyát is képezték. Az iskola klímájának indikátorai nagyon pozitív légkört jeleznek a romániai iskolákban: a tanulók körében nem probléma a késés, a hiányzás, nem jellemző a rongálás, lopás vagy csalás sem. A tanulók közötti verbális és fizikai bántalmazások aránya is alacsony, a tanárok megfélemlítése, bántalmazása, a drogok problémája sem tekinthető valósnak a válaszokból nyert adatok alapján. A kapcsolatok terén is jó eredmények regisztrálhatók: a tanárok egymás közötti, tanulókkal ápolt kapcsolatai jók, illetve az iskola kapcsolatrendszerét is a szoros együttműködés jellemzi.

Az intézményi légkör és az iskolavezetés kapcsolatának összefüggéseit is vizsgáltuk a leíró elemzésekben. Az intézményekben vezető funkciót betöltők több mint

fele nő. Láttuk azonban a tanárok demográfiai jellemzőit vizsgáló alfejezetben, hogy az alsó középfokon tanító tanárok 70%-a nő, az iskolavezetők körében viszont ehhez képest kissé alulreprezentáltak, mégis a nemzetközi szintén ez az arány átlagértéket jóval meghaladó.

A kutatás eredményei jól adatolják az iskolavezetés feladatkörét a résztvevő országokban. Az igazgatók munkaidejük nagyrészt adminisztratív feladatok ellátásával, az oktatás tartalmával és a tanítással kapcsolatos feladatok elvégzésében jelölték meg. Romániában az átlagnál valamivel kevesebbet adminisztrálnak az igazgatók, és kevéssel többet foglalkoznak a tartalmi kérdésekkel. Ugyanakkor nagyon intenzív a tantestülettel való kapcsolattartásuk, amelyek különböző problémák (gyakran fegyelmi) megoldására irányulnak, vagy a tantestület tanárainak a megfigyelési alkalmi során erősödnek fel. A közép-kelet-európai országok közel mindenikében átlagot (kivételek Észtország) meghaladó gyakorisági értékeket azonosítottunk a diszciplináris problémákban való igazgatói és tanári együttműködésekkel. Az adatokból ez nem derül ki, de közép-kelet-európai oktatási rendszerben szocializálódva ezekre az eredményekre nagyon rácseng a diszciplináris problémáknak, legtöbbször csak megfélemlítő szándékú, tanárok általi továbbvitele az iskola igazgatója felé. A „*Viszlek az igazgatóhoz!*” típusú megnyilatkozások súlyát legtöbbször a hierarchikus viszonyokból adódó több vagy nagyobb tekintély szolgáltatja.

Az OECD tanárkutatásban a hagyományos és megosztott vezetés kettősségére épülő tipológia jelenik meg. Nagy eltérések tapasztalhatók az országok vonatkozásában annak mértékében, ahogy az igazgatók megosztják a vezetés felelősségét különböző döntéshozatali területeken. A Romániában vezető szerepet vállalók a nemzetközi átlagnál kisebb arányban osztják meg a vezetés felelősségét az intézményen belüli vagy kívüli illetékesekkel, bár ki kell emelnünk, hogy a döntéshozatal területei eleve kis mozgásteret engednek az intézmény vezetőjének. A közös, szocialista múltat sejtjük a kelet-közép-európai országok hasonló mintázatai mögött, ugyanis Romániához hasonlóan Szerbiában, Horvátországban, Szlovákiában és Bulgáriában is a döntések meghozatala nagyrészt az igazgató „feladata”.

Külön alfejezetben foglalkoztunk a tanárok pályaintegrációjával, mentorálásával és folyamatos szakmai fejlődésének kérdéseivel. Az értekezésben ezeket a mutatókat tanári egyéni háttérváltozóként használtuk. Romániában, Szerbiában, Szlovákiában, Csehországban és Bulgáriában is nemzetközi átlag alatti (15%) azon pedagógusok aránya, akik –az iskolaigazgatók válaszai alapján– mentori tevékenységet végeztek

vagy mentoráltként segítséget kaptak. Ugyanakkor Szerbia kivételével a felsorolt országok mindenikében–az igazgatói válaszok alapján–jóval nagyobb azon tanárok aránya, akik élhetnének a mentorprogram lehetőségeivel. A szakmai továbbfejlődésben való részvétel tekintetében az átlagnál alacsonyabbak a romániai értékek, a legnépszerűbbek a hagyományos módszerek, mint a tanfolyamokon, képzési műhelyeken való részvétel. A részvételi intenzitás jóval az átlag fölötti Romániában. A teljes minta tanárai átlagosan évente nyolc napot fordítanak továbbképzésre, míg Romániában 22 napot. A képzések tartalmi területeitől függetlenül, a romániai tanárok nagyobb százaléka elégedett a továbbképzésekkel, mint a résztvevő országok átlaga. Szélsőségesen rossz a továbbképzéseken való részvétel támogatottsága Romániában, legyen ez anyagi vagy más típusú juttatás. Ehhez képest rendkívül magas a támogatás nélkül is tanulni kívánó pedagógusok aránya. A nemzetközi tanárkutatók külön kiemeli Románia helyzetét ebben a tekintetben és ajánlásaiban felhívja az illetékesek figyelmét a szakmai fejlődés támogatásának különböző lehetőségeire.

A negyedik fejezet utolsó két alfejezetében az értékeléssel és a tanítási gyakorlat jellemzőivel foglalkoztunk. A tanári munka értékelése kisebb súllyal jelent meg további elemzéseinkben, hiszen nem annyira a tanári munkavégzéssel, mint a folyamatos szakmai fejlődéssel kapcsolható össze. A szakmai fejlődés és a tanárok értékelése abban az értelemben függ össze, hogy a pedagógusok munkájának értékelése nyomán történhet javaslattétel arra vonatkozóan, hogy milyen javítandó részterületeken szükséges beavatkozni. Az értékelés általában kapcsolatban van az egyéni elszámoltathatóság igényével, ami Romániában erőteljesen jelen van az oktatás gyakorlatában, hiszen a pedagógusok formális értékelése mondhatni teljeskörű. Az elszámoltathatóság mellett kiemelten jelen van az egyéni karrierben való előrehaladás is, mely az értékelések eredményeitől függ.

A tanítási gyakorlat jellemzői alfejezetben foglalkoztunk a tanári értékelés módszereivel, a tanárok tanítási meggyőződéseivel, az együttműködésre való hajlandóságával és a fegyelmezési eljárásokkal is. A romániai tanárok a tradicionális tanulási környezetet és módszereket preferálják, mely adat annyira nem meglepő, figyelembe véve azt, hogy Dánia kivételével minden ország esetében az ismeretközvetítésen alapuló beállítódása a tanároknak erőteljesebben jelen van a tanítási-tanulási folyamatokban. Az innovációra való hajlandóság összefügg a továbbképzésekre való jelentkezővel. A tanárok tanításról alkotott nézetei inkább a konstruktivista tanítási-tanulási szemlélethez igazodnak.

A tanárok tanítási gyakorlatára jellemző Romániában az együttműködés. Összességében az együttműködési formák tekintetében az országprofil nagyon kedvező képet mutat, az adatok tükrében Románia az egyik olyan ország, amelynek nagyon jól együttműködő tanárai vannak Japán, Korea, Lettország és Lengyelország mellett.

A tanulmányi eredményeket meghatározó további olyan osztálytermi tényezők is a vizsgálat fókuszába kerültek, mint a tanítási órák kihasználtsága vagy az osztálytermi fegyelemre fordított idő mennyisége. A romániai tanárok minden téren az átlagnál jobban használják ki a tanítási órákat és vélekednek úgy, hogy a tanulók törekednek arra, hogy kellemes osztálytermi hangulatot teremtsenek.

Mindent egybevetve az elemzések alapján egy pozitív kép alakulhat ki bennünk a romániai alsó középfokú oktatás tanáiról. Azonban a legjobb szándékkal sem hagyhattuk annyiba az elemzéseinket, hiszen a napi szintű történések az oktatás terén, de az előzetes kutatási eredmények is több ellentmondást jeleztek. További elemzéseinkkel a pedagógusok munkavégzésének jobb megértésére irányuló kérdéseinket igyekeztünk megválaszolni.

29. táblázat. 2. Kutatási kérdéscsoport

2.

- a) A Romániára szelektált adatok elemzése alapján, milyen egyéni és iskolai jellemzők mentén tárhatók fel különbségek a tanárok munkavégzésében?
- b) A Romániára szelektált adatok elemzése alapján, beszélhetünk-e iskolai hatásról?
- c) Milyen egyéni és iskolai jellemzők mentén különböznek/különbözhetnek az iskolák?
- d) Milyen tényezők vannak leginkább hatással arra, hogy a pedagógusok elégedettek munkavégzésükkel, énhatékonyságuk magas, illetve iskolájuk légkörét pozitívan ítélik meg?

H2a: A tanári munkavégzést sokkal inkább befolyásolják az attitűdök, mint a kemény változók.

H2b: Az egyéni szinthez képest az iskolára jellemző mutatóknak erősebb a hatása a tanárok munkavégzésére.

Forrás: Saját szerkesztés

Kutatási kérdéseink második csoportja a tanárok munkavégzésére énhatékonyságára jellemző egyéni és iskolai különbségek megragadására vonatkoztak. Ezeket az elemzéseket az értekezés **ötödik fejezetében** végeztük el. Az itt bemutatott kutatás eredménye annak igazolása, hogy az egyes egyénekhez köthető tényezők közül a pedagógusok munkával való elégedettségét és énhatékonyságát leginkább a szakmai továbbfejlődés és a pályán eltöltött összidő befolyásolja. Azok az iskolák, amelyek

támogatják tanáraikat abban, hogy szakmailag fejlődjenek, szakmai jellegű kérdéseiket megbeszélhessék, az elégedettség talán legfontosabb forrását teremtik meg számukra. Ugyanakkor a lineáris regressziós vizsgálat eredményei azt jelzik, hogy a pályán eltöltött ésszidő is befolyásolja a munkahelyi elégedettséget.

A módszertani kultúra dimenzióba sorolt változók közül a tanári munka hatékonysága, a fegyelmezett légkör és a tanár-diák kapcsolatok értékei jelztek elégedettséget, énhatékonyságot befolyásoló hatást. Ha megvizsgáljuk a tanári hatékonyság indexet, ez az osztálymenedzsmenti hatékonyságra, a tanítási folyamat hatékonyságára, illetve a tanulók elkötelezettségének növelésére irányuló mutatókból tevődik össze. A diákok fegyelmezetlensége nagyfokú stresszforrás lehet a pedagógusok számára, ugyanakkor motivátlanságuk, ellenállásuk a tanulással szemben szintén negatívan érinti a pedagógusokat. Tehát a tanári hatékonyság több tanári jellemző meglétét feltételezi, nem csak a módszertanilag kifogástalan óratartásra utal (jó kérdések megfogalmazása, változatos módszerek és szervezési formák, változatos értékelési stratégiák, alternatív magyarázatok). Láthatjuk, hogy mindezek együttesen döntő módon befolyásolják a tanárok munkahelyi elégedettségét.

A klíma-dimenziók közül a kapcsolatok pozitív hatásainak jelentőségére világítanak rá az eredmények. A tanárok közötti együttműködés alacsony bétája a mi kutatásunkban nem jelzett befolyásoló hatást a munkahelyi elégedettségre, azonban a tanár-diák kapcsolatok és az iskola életében érdekelt felek részvétele valódi erőforrás lehet a pedagógusok számára. Az iskola működésében érdekelt felek kategória főleg a külső kapcsolatokat hozza előtérbe, ezek közül is a szülőkkel való jó és hatékony kapcsolattartást értékeli pozitívan a tanárok.

Ebben az értelemben kijelenthetjük, hogy a tanítási-tanulási folyamatok során hatékony és munkájukkal elégedett pedagógusok dolgozzanak, az nem az egyes pedagógusok szakmai kompetenciáinak a fejlettségén múlik csak, hanem azon is, ahogyan a kapcsolati erőforrásokat használják az iskolában. Kutatásunk eredményének tekintjük ezeknek az összefüggéseknek a megállapítását a romániai gimnáziumi tanárok vonatkozásában.

Az iskola mint munkahely jelentőségét már a pedagógusok vonatkozásában vizsgált tényezők is jelzik, főleg a pozitív társas kapcsolatok jelennek meg hangsúlyosan. A kutatás során megvizsgáltuk az iskola légkörét befolyásoló egyéni és pedagógiai kultúra dimenziókba sorolható változókat. A szakirodalom előrejelzi az igazgató szerepét abban, hogy mennyire meghatározza egy iskola légkörét (Hargreaves

1997; Paksi et al. 2015). Lineáris regressziós vizsgálataink alapján ez a tényező a mi kutatásunkban is meghatározó módon gyakorolt befolyást az intézmény klímájára. Az igazgató munkával való elégedettség és a vezetési stílusa illetve a kapcsolati erőforrások befolyásolják leginkább az iskolák légkörét. Ezekon kívül más tényező nem jelenik meg szignifikánsan.

Kiemelendő tehát, hogy a tanári munkavégzést (munkával való elégedettség, a tanári énhatékonyság, a munkavégzés klímája) az objektív és szubjektív típusú változók egyaránt befolyásolják, attitűdöket kifejező tényezők azonban nagyobb arányban fordulnak elő. A pályán eltöltött idő tanári munkavégzést befolyásoló hatása erőteljesen jelen van. Kezdeti feltételezéseinknek megfelelően azonban annak megítélése, hogy az iskolában milyenek a kapcsolati erőforrások, az, hogy az igazgató mennyire elégedett munkájával gazdagabb képet tudtak nyújtani a tanári munkavégzésről.

A TALIS 2013 kutatás alapján számos információ nyerhető az iskolákra vonatkozóan is, ugyanis az iskolai kódok alapján a tanári válaszok iskolaszintre aggregálhatók. Az elemzések során vizsgáltuk az iskolák közötti különbségeket a tanári munkavégzés több jellemzője alapján. Két eredmény kiemelését véljük fontosnak, melyek közül az egyik a tanári munkavégzés háttérváltozóinak a vizsgálata során, míg a másik a pedagógiai kultúra módszertani sajátosságainak a vizsgálata alapján került előtérbe.

A tanári foglalkozás köztudottan elnőiesedett. A leíró elemzéseinkben is szemléltettük, hogy Japán kivételével a nők aránya minden esetben meghaladja a pedagógusként dolgozó férfiak arányát az alsó középfokú oktatás szintjén. Elemzéseinkben az iskolák tantestületének arányát vettük figyelembe és osztottuk három csoportra: elkülönítettük azokat az iskolákat, ahol a férfi tanárok aránya az átlagnál magasabb, ahol férfi és női tanárok aránya átlagos és ahol a férfi tanárok aránya az átlagnál alacsonyabb. Eredményeink azt mutatják, hogy a férfi és nő tanárok tantestületi aránya szerint különbségek vannak az iskolákban a gyerekekkel és az oktató-nevelő tevékenységekkel kapcsolatos tanári attitűdökben, az iskolai munkavégzéssel kapcsolatos jellemzőkben. Ugyanakkor elemzéseink során azt tapasztaltuk, hogy az iskolára aggregált adatok nagyobb magyarázó erővel bírtak, mint az egyéni tanári jellemzők.

A módszertani kultúra, a tanárok osztálytermi gyakorlata meghatározza a tanulók teljesítményét, a tanulási folyamatok eredményességét és hatékonyságát (Sági 2012; Bacskai 2015; Széll 2018). Ezt megerősítő kutatások alapján az

osztálymenedzselés és az osztálytermi interakciók jellemzőinek a hatása a teljesítményekre ugyanakkora, mint a tanulói képességek és a családi háttér jellemzői, illetve az osztálytermi gyakorlat hatása, Scheerens – Bosker (1997) szerint az iskolai környezet és az intézményi sajátosságok teljesítményekre gyakorolt hatását is túlszárnyalja. Eredményességre gyakorolt hatást nem állt módunkban számolni, azonban elemzéseinkkel rá tudtunk világítani az osztálytermi gyakorlat alapján megmutatkozó különbségekre. Minden olyan iskolában, ahol az átlagnál nagyobb arányban jellemzi a tanárok tanítási-tanulási folyamatát a konstruktivista szemlélet, az osztálytermi gyakorlati megvalósítások terén minden megoldás átlagon felüli arányban jelenik meg, tehát az osztálytermi folyamatokról rendelkezésünkre álló adatok alapján ez a megkülönböztetés egyértelműen nem igazolható. Összegzésképpen tehát a pedagógiai kultúra vonatkozásában nem tudtunk különbséget tenni az iskolák között.

30. táblázat. 3. Kutatási kérdéscsoport

| |
|---|
| 3. |
| <p>a) Milyen tanári csoportok különíthetők el a munkahelyi elégedettség szempontjából, ezeknek milyen jellemzői vannak?</p> <p>b) Milyen személyes tényezők határozzák meg a pedagógusi munkavégzéssel való elégedettséget?</p> <p>c) Milyen munkahelyi jellemzők határozzák meg a pedagógusi munkavégzéssel való elégedettséget?</p> |
| <p>H3: A háttérváltozók, a képzettségi jellemzők, a módszertani kultúra és az iskola klímája járulnak hozzá leginkább a munkahelyi elégedettség alapján elkülönülő csoportokhoz.</p> |

Forrás: Saját szerkesztés

A pedagógusi munkavégzés komplexitását is leképező munkahelyi elégedettséggel foglalkoztunk részletesebben az elemzések **hatodik fejezetében**. A fejezet három alegységre oszlik. Az első alegységében a munkahelyi elégedettségre vonatkozóan három klasztert különítettünk a teljes pedagógusminta alapján: jobb híján tanárok, árral sodródók és boldogak, pozitívak. Nem találtunk kapcsolatot az iskolai végzettség, az alkalmazotti státusz terén a munkahelyi elégedettség alapján elkülönülő tanári csoportok között. Az egyéni változók közül azonban a hatékony szakmai továbbfejlődés alapján különbségeket tártunk fel a tanárcsoportokban. Azok a pedagógusok, akik boldogak, elégedettek a munkahelyükkel átlagon felüli hatékonyságúnak ítélik meg szakmai továbbfejlődésüket, míg azon pedagógusok csoportja, akik kevésbé motiváltak és negatívan ítélik meg munkahelyüket, kevésbé hatékonyak továbbképzési, tanulási

folyamataik során. Egyértelmű kapcsolat van tehát a munkahelyi elégedettség és a hatékony szakmai továbbfejlődési szándék között. Számunkra fontos eredmény, ugyanis meg tudjuk ragadni a pedagógusok azon csoportját, akik elégedettek a munkahelyükkel, amihez az is hozzájárul, hogy kifejezetten szeretnek tanulni, a hatékony szakmai továbbfejlődés belső igény számukra és szakmai elégedettségüknek a mutatója. Mindez biztató eredmény annak fényében, hogy gyakran éri az a vád a romániai pedagógusokat, hogy pénzügyi érdekből és a munkahely megtartása miatt vesznek részt továbbképzéseken.

Kíváncsiak voltunk arra továbbá, hogy van-e különbség abban, ahogy a munkahelyi elégedettség alapján létrehozott tanári csoportokban a tanárok szervezik a tanítási gyakorlatot, alakítják kapcsolati rendszerüket. Különbséget észleltünk abban, ahogy a munkahelyi elégedettség alapján elkülönített tanárcsoportok vélekednek módszertani kultúrájukról, illetve abban ahogyan érzékelik tanítási-tanulási folyamatok iránti beállítódásukat. A boldog, pozitív, tehát munkájukkal legnagyobb mértékben elégedett tanárok csoportja inkább konstruktivista beállítódású és tanítási, módszertani kultúrája inkább tanulóközpontú.

A kialakított tanárcsoportok közötti különbség az iskolán belüli tanár-tanár kapcsolatokban is megmutatkozik. A pozitív, elégedett tanárookra átlagon felüli arányban jellemző a kollégák közötti jó együttműködés, a szakmai ismeretek és tartalmak megosztása.

A hatodik fejezet második alegységében egy újabb klaszteralakítással próbálkoztunk, a módszertani kultúra alapján hoztunk létre tanári klasztereket. Eredményeink a klaszterképződés alapján arra utalnak, hogy a tanári átlagéletkort meghaladó tanárok csoportjára jellemző a módszertani kultúra átértékelése, a tanárközpontú, ismeretalapú tanítási gyakorlat megváltoztatása. A romániai tanároknak mindössze 14%-a 30 év alatti, azonban jól látható a klaszterekben a különbség, ugyanis a tudásközvetítő, ismeretalapú tanítási gyakorlatot folytatók csoportját szignifikánsan a fiatalabb tanárok teszik ki. A klaszterek alakulása nemek szerint is eltéréseket mutat. A pedagógiai kultúraváltásra leginkább a női tanárok fogékonyak, a tanulóközpontúsággal és tevékenységközpontú tanítási gyakorlattal jellemezhető csoport tanárai között szignifikánsan több a nő.

Elemzéseinkben azonosítani tudtunk pár olyan tényezőt, amelyek mentén a klaszterekhez tartozó pedagógusok eltérően értékelik pedagógiai kultúrájuk klímadimenzióit. A módszertani kultúrájukat modern pedagógiai elvek mentén megújító

tanárok csoportjára inkább jellemző a kollégákkal való jó együttműködés, a jó kapcsolatok kialakítása a tanulókkal és az iskolán kívüli érdekelt felekkel.

31. táblázat. 4. Kutatási kérdéscsoport

4.

a) Milyen tényezőkkel van összefüggésben az, hogy a tanárok szempontjából releváns, munkával, körülményekkel, munkahelyi környezettel kapcsolatos elégedettség terén átlagosnál jobbnak vagy az átlagosnál rosszabbnak ítélik meg az iskolájukat?

H4: A magas elégedettségi szintű iskolák tanárai tapasztaltabbak, inkább konstruktivista beállítódásúak, inkább ápolnak jó (külső és belső) kapcsolatokat és inkább együttműködők.

Forrás: saját szerkesztés

A hatodik fejezet harmadik alegységében a logisztikus regresszió módszerével vizsgáltuk, hogy mely tényezők befolyásolják annak az esélyét, hogy egy intézmény az átlagon felüli kategóriába kerül-e. Az iskolákat két csoportra osztottuk az alapján, hogy az ott tanító tanárok véleménye alapján a teljes mintához képest, jó vagy kevésbé jó munkahelyként érzékelik iskolájukat. Vizsgálataink alapján a munkahelyi elégedettségre esélynövelő hatással van a pedagógusként eltöltött évek száma, az osztálytermi fegyelem, a tanár-tanuló kapcsolatok, az iskolában érdekelt felek részvétele, illetve a megosztott vezetés. Annak az esélyét, hogy jobb munkahelynek ítélik meg iskolájukat a tanárok, növeli a pályán eltöltött évek száma, az, ha kevesebb a fegyelmezési probléma az iskolában, ha jók a kapcsolatok a tanárok és diákok között, törődnek a szülők az iskolával, és az iskola vezetője bevonja a döntéshozatalba a tanárokat.

További eredményünk, hogy a kistélepüléseken működő iskolák esetében nagyobb az esélye annak, hogy a pályán eltöltött idő, az iskolai légkört jellemző kölcsönös tisztelet, a megosztott vezetési gyakorlat növelje a tanárok munkahelyi elégedettségét. A városokban, nagyvárosokban működő iskolák tanárainak munkahelyi és munkával való elégedettségére nagyobb eséllyel van hatása a fegyelmezett tanulási környezetnek.

A többségében állami finanszírozású iskolákban nagyobb annak az esélye, hogy a tanár-diák kapcsolatok, a kölcsönös tisztelettel jellemezhető klíma hozzájáruljon a tanárok munkahelyi elégedettségéhez, míg ez az esélyhányados-érték a többségében nem állami finanszírozású iskolák esetében nem szignifikáns.

Azokban az iskolákban, ahol több a hátrányos helyzetű tanuló, kiugrik a fegyelmezés szükségességének esélyhányadosa. Tehát a tanárok munkahelyi elégedettségét nagyobb eséllyel növeli a fegyelmezett légkör azokban az iskolákban, ahol a hátrányos helyzetű tanulók aránya 30% fölötti, mint ott, ahol a hátrányos helyzet alacsonyabb százalékban jelent problémát.

Mindent összevetve, a magasabb elégedettségi szintű iskolák tanárai tapasztaltabbak, inkább ápolnak jó kapcsolatokat és dolgoznak olyan iskolában, ahol a megosztott vezetési stílus domináns. A teljes minta eredményeihez képest árnyaltabb képet kaptunk a jó és kevésbé jó iskolák ismérveiről, ha azokat településtípus, finanszírozási típus vagy tanulói összetétel alapján osztottuk meg. A kistelepüléseken dolgozó tanárok elégedtségének esélyét nagyobb valószínűséggel növeli az iskolában uralkodó jó légkör, míg a városi iskolákban a tanárok munkahelyi elégedtségének esélyét inkább kontrollálja a fegyelmezett légkör.

Summary

In our thesis we seek the answer for the question who are the lower secondary teachers in Romania, how the schools' environments are where they are working, and what are the opinions, perceptions, beliefs and accounts of their activities? According to TALIS 2013, what are the characteristics of Romanian lower secondary teachers? Based on the use of data from international comparative analysis, according to the surveyed indicators of teaching work, which countries are the most similar to the trends in Romania? What possible explanations can be found behind similar patterns? Based on the analysis of data selected for Romania, what are the individual and school characteristics of the differences in the work of teacher? Based on the analysis of the data selected for Romania, can we talk about school effect? If so, what are the individual and school characteristics of schools that differ from each other? What factors influence teachers' job satisfaction, self-efficacy and positive perceptions of their school? What groups of teachers can be distinguished in term of job satisfaction and what are their characteristics? What personal and workplace factors determine satisfaction with teaching? What are the factors related to their above-average or below-average perceived school satisfaction in terms of job and workplace?

The theoretical structure of our thesis is built around the background of teacher research, in which we summarize the results of decades history on the subject that have contributed to the emergence of a new discipline – school effectiveness research. We list and present the factors that determine the effectiveness of teaching work according to the literature. Also we consider all the approaches that are relevant to the factors that determine the quality of teaching. In the thesis we do not examine teachers' performance, but all the factors that contribute to their effectiveness and determine the quality of their work.

Based on our research the reader can get an idea of the results of the TALIS 2013 survey as well, as almost all the issues have surfaced that are causing problems in teachers' society in the examined countries. Based on the analysis of data selected for Romania we concluded that the factors attributed to the individuals, the job satisfaction and self-efficacy of teachers are most influenced by their professional development and their total career time. Schools that support their teachers in their professional development and discuss their professional issues, are perhaps the most important

source of satisfaction for them. Among the variables included in the school culture dimension, the effectiveness of teacher work, the disciplined atmosphere, the values of student/teacher relationships and the positive effects of teacher-teacher relationships indicated satisfaction and self-efficacy. In this sense, it can be said that to have efficient and satisfied teachers is not only the question of the individual competences of teachers, but also the use of relationship resources in the schools. We consider the findings of these correlations for Romanian lower secondary teachers as the results of our research.

The better understanding of the working conditions of Romanian teachers was a priority in our thesis. It is important to us to discover results that will help us better understand the nature of teaching. This knowledge can be used for teachers, policy makers and everybody with interest to build on further steps that may help in taking appropriate decisions.

Felhasznált irodalom

- Adams, Gerald J. (1996): Using a cox regression model to examine voluntary teacher turnover. *Journal of Experimental Education*, 64(3), 267–285.
- Anderson, Sharon E.(2008): *Teacher Career Choices: Timing of Teacher Careers among 1992–93 Bachelor’s Degree Recipients. Postsecondary Education Descriptive Analysis Report*. NCEES 2008-153, National Center for Education Statistics, March 2008. <http://nces.ed.gov/pubs2008/2008153.pdf> [2018.09.19.]
- Anweiler, Oscar (1992): Some historical aspects of educational change in the former Soviet Union and Eastern Europe. In Phillips-Kaser (Ed.) *Education and economic change in Eastern Europe and the former Soviet Union. Oxford Studies in Comparative Education*, 2 (1), U.K.: Cambridge Univ. Press, 29–40.
- Aydarova, Elena – Millei, Zsuzsa – Piattoeva, Nelli – Silova, Iveta (2016): [Revisiting pasts, reimagining futures: Memories of \(post\) socialist childhood and schooling](#). *European Education* 48(3), 156–169.
- Aydarova, Elena. (2015): Glories of the Soviet past or dim vision of the future: Teacher education programs as site of historical becoming. *Antropology and Education Quarterly*, 46(2), 147–166.
- Bacsikai Katinka (2008): Református iskolák tanárai. *Magyar Pedagógia* 108, 359–378.
- Bacsikai Katinka (2012): Egyházi iskolák eredményessége a PISA 2009-ben három közép-európai országban. In Földvári Mónika – Nagy Gábor Dániel (szerk.): *Vallás a keresztény társadalom után. Tanulmányok Tomka Miklós emlékére*, Belvedere Meridionale, Szeged, 253–270.
- Bacsikai Katinka (2015): *Iskolák a társadalom peremén. Alacsony státusú diákokat tanító eredményes tanárok*. Szeged, Belvedere Meridionale KFT.
- Bakkenes, Inge – Vermunt, Jan D. – Wubbels, Theo (2010): Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction*, 20(6), 533–548.
- Balázs Éva – Kocsis Mihály – Vágó Irén (2011)(szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Balázs Ildikó – Horváth Zsuzsanna (2011): A közoktatás minősége és eredményessége. In Balázs Éva – Kocsis Mihály – Vágó Irén (szerk.): *Jelentés a közoktatásról 2010*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 325–362.
- Bankó Marietta (2009): *Szakmai fejlődésképletek angoltanárként végzetek körében*. PhD-értekezés. Veszprém, Nyelvtudományi és Neveléstudományi Doktori Iskola, Pannon Egyetem. http://konyvtar.uni-pannon.hu/doktori/2009/Banko_Marietta_dissertation.pdf [2018.09.19.]
- Barabási Tünde – Antal, Sándor (2008): Tantervi innováció a romániai magyar tanító- és óvóképzésben. Adottságok – korlátok – lehetőségek. *Erdélyi Pszichológiai Szemle*. 9 (2), 151–181.
- Barabási Tünde – Péter Lilla (2014): A román oktatási rendszer felépítése, szerkezete és tartalmi változások az elmúlt 25 évben. *Katolikus Pedagógia* 3(3-4), 25–35.

- Barabási Tünde – Péter Lilla (2014): A román oktatási rendszer felépítése, szerkezete és tartalmi változások az elmúlt 25 évben. *Katolikus Pedagógia* 3(3-4), 25–35.
- Barabási Tünde (2002): A tanítóképzés rendszere Magyarországon és Romániában. Néhány szerkezeti és tartalmi komponens összehasonlító vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 102(2), 179–201.
- Barabási Tünde (2007): A romániai magyar tanítóképzés kerete és tartalma az Európai Felsőoktatási Térben. In Kiss Endre – Buda András (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia és az eredményesség akadályai*. Debrecen, Kiss Árpád Archívum Könyvtár V. Kötete, 83–119.
- Barabási Tünde (2008): *A tanítói tudás összetevői és fejlesztésük. Az elmélet és gyakorlat integrációja a magyarországi és romániai magyar tanítóképzési rendszerben*. Kolozsvár, Kolozsvári Egyetemi Kiadó.
- Barabási Tünde (2014): Tanítók és a mesteri képzés kihívásai. In Stark Gabriella – Baranyai Tünde – Szabó-Thalmeiner Noémi, – Végh Balázs Béla (szerk.): *Határon innen és határon túl : A magyar nyelvű óvodapedagógus- és tanítóképzés időszerű kérdései*. Csíkszereda, Státus Kiadó, 32–42.
- Baráth Tibor (2006): Az iskolavezetés jellemzői és az intézmény eredményessége, hatékonysága. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8, 56–72.
- Baráth Tibor (2014): Az iskola mint tanuló szervezet (School as learning organization). In Benedek, András; Golnhofer, Erzsébet (szerk.) *Studies in Educational Science*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Budapest, 243–263.
- Barber, Michael – Mourshed, Mona (2007): *How the world's best performing schools come out on top*. McKinsey & Company. <http://mckinseysociety.com/how-the-worlds-best-performing-schools-come-out-on-top/> [2017.02.14.]
- Bárdossy Ildikó – Dudás Margit (2011): *Pedagógiai nézetek: Tanári mesterképzést bevezető tanulási tanítási program oktatók és hallgatók számára*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- Barmby, Patrick (2006): Improving Teacher Recruitment and Retention: The Importance of Workload and Pupil Behaviour. *Educational Research*, 48(3), 247–265. <http://dro.dur.ac.uk/1857/1/1857.pdf> [2018.09.19.]
- Beijaard, Douwe – Meijer, Paulien C. – Verloop, Nico (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128.
- Beijaard, Douwe – Meijer, Paulien C. – Verloop, Nico (2004): Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107–128.
- Benke Magdolna (2014): *A tanuló régióktól a tanuló közösségekig*. In Juhász Erika (szerk.): *Tanuló közösségek, közösségi tanulás. A tanuló régió kutatás új eredményei*. Debrecen, Center for Higher Education Research and Development – Hungary, 51–70.
- Berry, Ann B. (2012): The Relationship of perceived support to satisfaction and commitment for special education teachers in rural areas. *Rural Special Education Quarterly*, 31(1), 3–14.

- Billingsley, Bonnie – Carlson, Elaine – Klein, Sheri (2004): The working conditions and induction support of early career special educators. *Exceptional Children*, 70(3), 333–347.
- Birta-Szekely Noemi – Zoller Katalin (2012): *Az optimális tanulási környezet jellegzetessége*. In Szabó-Thalmeiner Noémi (szerk.): *Gyakorlatközelben. Az iskola-előkészítés fortélyai*, Kolozsvár, Editura ABEL Kiadó, 29–38.
- Birta-Szekely Noémi (2005): Szemelvények az erdélyi magyar tanárképzés múltjából és jelenéből. *Pedagógusképzés* 3(32), 93–105.
- Birta-Szekely Noémi (2012): *A tanárképzés fejlődési irányai a 21. század kezdetén. A pedagógiai elméleti- és gyakorlati képzés integrálásának konstruktív modellje*. Kolozsvár, Kolozsvári Egyetemi Kiadó.
- Bîrzea, César (1993): Reforma învățământului în România. Condiții și perspective. Prima Carte Albă a învățământului românesc. *Revista de Pedagogie*, 41(1-2), 7–18.
- Bîrzea, César (1996): Educational Reform and Power Struggles in Romania. *European Journal of Education*, 31(1), 97–107.
- Blömeke, Sigrid – Klein, Patricia (2013): When is a School environment perceived as supportive by beginning mathematics teachers? Effects of leadership, trust, autonomy and appraisal on teaching quality. *International Journal of Science & Mathematics Education*, 11(4), 1029–1048.
- Boe, Erling E. – Cook, Lynne H. – Sunderland, Robert J. (2008): Teacher Turnover: Examining Exit Attrition, Teaching Area Transfer, and School Migration. *Exceptional Children*, 75(1), 7–31. http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1188&context=gse_pubs [2019.11.06.]
- Bogler, Ronit (2005): Satisfaction of Jewish and Arab teachers in Israel. *Journal of Social Psychology*, 145(1), 19–34.
- Bolam, Ray – McMahon, Agnes – Stoll, Louise – Thomas, Sally – Wallace, Mike – Greenwood, Angella – Hawkey, Kate – Ingram, Malcolm – Atkinson, Adele – Smith M., (2005): *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*. DfES RR637. University of Bristol. <http://dera.ioe.ac.uk/5622/1/RR637.pdf>, [2016.02.10.]
- Boone, Harry N. – Boone, Deborah A. (2007): Problems Faced by High School Agricultural Education Teachers. In: *Journal of Agricultural Education*, 48(2), 36–45. <http://www.jae-online.org/attachments/> [2018. 11.19]
- Bordás Andrea (2015a): Megtölteni a formát tartalommal - avagy: hogyan fordíthatóak át a romániai tanári munkaközösségek kötelezettségei lehetőségekké? In Pusztai Gabriella – Morvai Laura (szerk.): *Pálya - modell. Igények és lehetőségek a pedagógus-továbbképzés változó rendszerében*. Felsőoktatás & Társadalom 4. PARTIUM-PPS-ÚMK, Nagyvárad - Budapest. 207–222.
- Bordás Andrea (2015b): Pillanatkép a Románia oktatási gyakorlatáról és az intézmények közötti kapcsolatrendszeréről. In Chrappán Magdolna (szerk.): *Tanárképzési háromszögek: iskolák, fenntartók és képzők együttműködése. Összehasonlító országtanulmányok*. Debrecen, Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, 103–140.

- Bordás Andrea (2015c): Pedagógusok szakmai tanulása alulról szerveződő és felülről szervezett szakmai közösségekben. In: Kozma Tamás – Kiss Virág Ágnes – Jancsák Csaba – Kéri Katalin (szerk): *Tanárképzés és oktatáskutatás. HERA Évkönyv 2014*. Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA), 13–26.
- Bordás Andrea (2017): *Romániai magyar pedagógusok szakmai fejlődése – Narratívák a rendszeren belülről*. Doktori (PhD) értekezés, BTK Debreceni Egyetem.
- Branch, Gregory F. – Hanushek, Eric, A. – Rivkin Steven, G. (2013): School leaders matter: Measuring the impact of effective principals, *Education Next*, 13(1), 63–69.
- Brauckmann, Stefan – Pashiardis, Petros (2011): A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework. *International Journal of Education Management*, 25(1), 11–32.
- Bruner, Jerome S. (1973): *The relevance of education*. New York: Norton.
- Buda Mariann – Péter-Szarka Szilvia (2015): A kreatív klíma. Új irány az iskolai klíma és a konfliktuskezelés kutatásában. *Iskolakultúra*, 25(9), 3–17.
- Bura László (2008): A bolognai folyamat a romániai magyar pedagógusképzésben. In Kozma Tamás – Rébai Magdolna (szerk.): *A bolognai folyamat Közép-Európában*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó, 166–178.
- Caena, Francesca (2011): *Literature review Quality in Teachers' continuing professional development*. European Commission.
- Caenaa, Francesca (2013): Teacher CPD policies: balancing needs and provision at the level of individual teachers, schools and of education systems. In *Policies on teachers' continuing professional development (CPD): balancing provision with the needs of individual teachers, schools and education systems*. Report of a Peer Learning Activity in Vienna, Austria 2–6 June 2013. http://ec.europa.eu/education/policy/strategicframework/archive/documents/teacher-cpd_en.pdf [2017.10.15.]
- Calderhead, James (1996): Teachers: Beliefs and knowledge. In D. C. Berliner – R. C. Calfee (eds.) *Handbook of educational psychology* New York, NY, US: Macmillan Library Reference USA; London, England, Prentice Hall International, 709–725.
- Caprara, Gian Vittorio – Barbaranelli, Claudio – Borgogni, Laura (1993): *BFQ Big Five Questionnaire*. Manuale. Organizzazione Speciali, Firenze.
- Cha, Sung-Hyun – Cohen-Vogel, Lora (2011): Why They Quit: A Focused Look at Teachers Who Leave for Other Occupations. *School Effectiveness & School Improvement*, 22(4), 371–392.
- Chavelier, Arnaud – Dolton, Peter (2004): *The Labour Market for Teachers*. Centre for Economic Research, Working Paper Series, Department of Economics, University College Dublin.
- Chen, Weiqi (2007): The structure of secondary school teacher job satisfaction and its relationship with attrition and work enthusiasm. *Chinese Education & Society*, 40(5), 17–31.

- Chiș, Vasile (2002): Cum este receptată și infaptuită reforma acum, Ad-Astra, www.ad-astra.ro, *AdAstra: Proiect online pentru comunitatea științifică românească*, 1–10.
- Chrappán Magdolna (2012): Pályaelégedettség és karriertervek a pedagógus képzettségű hallgatók körében. In Garai Orsolya – Horváth Tamás – Kiss László – Szép Lilla – Veroszta Zsuzsanna (szerk.): *Diplomás Pályakövetés IV. Frissdiplomások 2010*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., 267–286.
- Cicea, Claudiu (2005): Aspecte privind eficiența în sfera educației., *Revista Economica Seria Management* 2, 50–56.
- Clarke, David J. – Hollingsworth, Hilary (2002): Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947–967.
- CNEE, Centrul Național TALIS (2014): *Raport Național TALIS 2013. O analiză a răspunsurilor participanților la studiul internațional privind procesul de predare-învățare (TALIS) 2013*. Centrul Național de Evaluare și Examinare.
- Cohen, Jennifer (2010): Getting recognised: teachers negotiating professional identities as learners through talk. *Teacher and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 26(3), 473–481.
- Cohen, Jonathan – McCabe, Libby – Michelli, Nicholas M. – Pickeral, Terry (2009): School climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213.
- Coleman, James S. – Campbell, Ernest Q. – Hobson, Carol J. – McPartland, James – Mood, Alexander M. – Weinfeld, Frederic D. – York, Robert L. (1966): *Equality of Educational Opportunity*. Washington D. C., U.S. Government Printing Office. Reprinted from *American Sociological Review*, 32(3), 1967.
- Collie, Rebecca J. – Shapka, Jennifer D. – Perry, Nancy E. (2012): School Climate and Social-Emotional Learning: Predicting Teacher Stress, Job Satisfaction, and Teaching Efficacy. In *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189–1204.
- Coolahan, John (2002): *Teacher Education and the Teaching Career in an Era of Lifelong Learning*. OECD Education Working Papers, No. 2, OECD Publishing. https://www.oecd-ilibrary.org/education/teacher-education-and-the-teaching-career-in-an-era-of-lifelong-learning_226408628504 [2019.09.10.]
- Creemers, Bert P M – Kyriakides, Leonardas (2012): *Improving quality in education*. Routledge, New York & London.
- Creemers, Bert P. M. – Kyriakides, Leonidas – Sammons, Pam (2010): *Methodological Advances in Educational Effectiveness Research*. London and New York, Routledge/Taylor & Francis.
- Creemers, Bert P. M. – Kyriakides, Leonidas (2008): *The Dynamics of Educational Effectiveness: a contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London and New York, Routledge.
- Cristea, Sorin (1993): Reforma pedagogică în condițiile unei societăți democratice. *Revista de pedagogie*, 41(1-2), 19–31.

- Csapó Benő – Molnár Gyöngyvér – Kinyó László (2009): A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében. *Iskolakultúra*, 19(3–4), 3–13.
- Csata Zsombor (2004): Iskolázottsági esélyegyenlőtlenségek az erdélyi magyar fiatalok körében. *Erdélyi társadalom*. 1. 99–132. http://erdelyitarsadalom.adatbank.transindex.ro/pdfdok/et3_tanulmany_2_1.pdf [2017.05.14.]
- Csata Zsombor (2014): Az erdélyi magyar tanulók iskolai teljesítményének meghatározói a TIMSS-vizsgálatok alapján. *Kisebbségkutatás* 4, 126–157.
- Czető Krisztina – Lénárd Sándor (2018): Általánosságban gondolkodunk, de a részletekben élünk: Az iskolavezetés és az eredményesség összefüggései. *Iskolakultúra* 28(12), 76–94.
- Dagenhart, Diana B. – O’Connor, Katherine A. – Petty, Teresa M. – Day, Barbara D. (2005): Giving Teachers a Voice. In *Kappa Delta Pi Record*, 41(3), 108–111.
- Darling-Hammond, Linda – Holtzman, Deborah J. – Gatlin, Su J. – Heilig, Julian V. (2005): Does Teacher Preparation Matter? Evidence about Teacher Certification, Teach for America, and Teacher Effectiveness. *Education Policy Analysis Archives*, 13(42). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v13n42.2005> [2018.05.15.]
- Darling-Hammond, Linda (1995): [Policies that support professional development in an era of reform](#). *Phi-delta-kappan* 76(8), 597–604.
- Darling-Hammond, Linda (1996): [The quiet revolution: Rethinking teacher development](#). *Educational leadership*, 53(6), 4–10.
- Darling-Hammond, Linda (1999): *Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence*. Center for the Study of Teaching and Policy. University of Washington. http://depts.washington.edu/ctpmail/PDFs/LDH_1999.pdf [2017.09.10.]
- Darling-Hammond, Linda (2000): How Teacher Education Matters. *Journal of teacher education*, 51(3), 166–173.
- Darling-Hammond, Linda (2006): Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education* 57(3), 300–314.
- Datcu, Craşovan Mariana (2011): *Mentoratul-modalitate de pregătire și integrare profesională a viitoarelor cadre didactice*. Teză de doctorat (PhD), Universitatea Babeş-Bolyai, Cluj Napoca.
- Day, Christopher – Gu, Qiung (2007): Variations in the conditions for teachers’ professional learning and development: sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33(4), 423–443.
- Day, Christopher – Pam, Sammons – Gordon, Stobart – Alison, Kington – Quing, Gu. (2007): *Teachers Matter: Connecting Work, Lives and Effectiveness*. London, Open University Press
- Day, Christopher – Sammons, Pam – Hopkins, David – Harris, Alma – Leithwood, Kenneth – Gu, Qing – Brown, Eleanor – Ahtaridou, Elpida – Kington, Alison (2009): *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes*. Final Report.

- University of Nottingham. Research Report No DCSF-RR108. <http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/> [2019.04.04]
- Day, Christopher (2011): Uncertain professional identities: Managing the emotional contexts of teaching. In Christopher Day – John Chi – Kin Lee (eds.): *New understandings of teacher's work: Emotions and educational change*, Dordrecht, Springer, 45–64. http://dx.doi.org/10.1007/978-94-007-0545-6_4 [2018.09.19.]
- Dinham, Steve – Scott, Catherine (1998): A three domain model of teacher and school executive career satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 36(3–4), 362–378.
- Doppenberg, Jannett J. (2012): *Collaborative teacher learning: settings, foci and powerful moments*. Doctoral dissertation. Eindhoven University of Technology.
- Dudás Margit (2006): *Pedagógusjelöltek belépő nézeteinek feltárása*. Pécs, Pécsi Tudományegyetem.
- Edmonds, Ronald R. (1979): Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15–27.
- Edwards, David (2019): Quality education and professional teachers. *On Education. Journal for Research and Debate*, 2(5). https://doi.org/10.17899/on_ed.2019.5.3 [2019.10.12]
- Ercsei Kálmán (2011): Alapszakos hallgatók érdeklődése a tanári mesterképzés és a pálya iránt. In Ercsei Kálmán – Jancsák Csaba (szerk.): *Tanárképzős hallgatók a bolognai folyamatban 2010–2011*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 74–105.
- European Commission (2019): *Education and Training Monitor 2019 – Country analysis*. Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture.
- Falus Iván (2001): A gyakorlat pedagógiája. In Golnhofer Erzsébet – Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 15–27.
- Falus Iván (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Budapest, Gondolat.
- Falus Iván (2009): Tanári képesítési követelmények–kompetenciák–sztemderdek. *Új Pedagógiai Szemle*, 6.
- Falus Iván (2011) (szerk.): *Tanári pályaalkalmasság–kompetenciák–sztemderdek. Nemzetközi áttekintés*. Eger, Eszterházy Károly Főiskola.
- Fáyné Dombi Alice (2011): *Pedagógusképzés, pedagógus pálya, kiterjesztett pedagógus szerep*. Szeged, Szegedi Tudományegyetem.
- Fehérvári Anikó (2016a): Milyen a jó iskola a tanárok szerint? In Vámos Ágnek (szerk.): *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkége*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 17–36.
- Fehérvári Anikó (2016b): Iskolai eredményesség és hátrányos helyzet. In Szemerszki Marianna (szerk.): *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 15–27.
- Fényes Hajnalka – Pusztai Gabriella (2004): A kulturális és a társadalmi tőke kontextuális hatásai az iskolában. *Statisztikai Szemle*, 82(6–7), 567–582.

- Fodor László (2000): Tanárképzés és reform. In Fodor László (szerk.) *Jegyzetek az intézményes oktatás reformjáról*, Kolozsvár, *Educatio*, 47–55.
- Fóris-Ferenczi Rita – Péntek János (2011): A romániai magyar közoktatás, különös tekintettel az oktatási nyelv(ek)re In Bartha Csilla – Nádor Orsolya – Péntek János (szerk.): *Nyelv és oktatás kisebbségben. Kárpát-medencei körkép*. Budapest, Tinta Könyvkiadó.
- Fóris-Ferenczi Rita (2007): Kisebbségi oktatás Romániában felsőközépfokon. In Papp Z. Attila (szerk.): *Cammogás. Minőségkonceptiók a romániai magyar középfokú oktatásban*. Csíkszereda, Soros Oktatási Központ. 45–94.
- Fóris-Ferenczi, Rita (2004): Értelmezési kontextusok a minőség fogalmához a romániai középfokú oktatásban. *Regio*, 2, 15–56.
- Frangopol, Petre T. (2002): *Mediocritate și excelență. O radiografie a științei și învățământului din România*. București, Editura Albatros.
- Friedman, Isaac A. (1995): Student behavior patterns contributing to teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 88(5), 281–289.
- Frymier, Ann B. – Houser, Marian L. (2000): The teacher-student relationship as an interpersonal relationship. *Communication Education* 49(3), 207–219.
- Fullan, Michael (2010): *All Systems Go: The Change Imperative for Whole System Reform*. Thousand Oaks, California: Corwin.
- Fullan, Michael (2011): *Choosing the wrong drivers for whole system reform*. Melbourne: Centre for Strategic Education. <http://www.janhylen.se/wp-content/uploads/2011/08/Fullan-Wrong-Drivers-Paper.pdf> [2017.05.22.]
- Gablinske, Patricia Brady (2014): *A case study of student and teacher relationships and the effect on student learning*. Open Access Dissertations. Paper 266. https://digitalcommons.uri.edu/oa_diss/266 [2019.11.06.]
- Gajdusчек György – Hajnal, György (2010): *Közpolitika* Budapest, HVG-ORAC
- Geijsel, Femke P. – Slegers, Peter J. C. – Leithwood, Kenneth – Jantzi, Doris (2003): Transformational leadership effects on teachers' commitment and effort towards school reform. *Journal of Educational Administration*, 41, 229–256.
- Geijsel, Femke P. – Slegers, Peter J. C. – van der Berg, Rudolf M. (1999): Transformational leadership and implementation of large-scale innovation programs. *Journal of Educational Administration*, 37(4), 309–328.
- Geijsel, Femke P. – Slegers, Peter J. C. – van der Berg, Rudolf M. – Kelchtermans, Geert. (2001): Conditions fostering the implementation of large-scale innovations in schools: Teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 37, 130–160.
- Gilbert, Andrew – Greenberg, Jessica – Helms, Elissa – Jansen, Stef (2008): Reconsidering postsocialism from the margins of Europe: Hope, time and normalcy in post-Yugoslav societies. *Anthropology News*, 11, 10–11.
- Golnhofer Erzsébet – Nahalka István (2001) (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó,

- Grissom, Jason A. (2011): Can good principals keep teachers in disadvantaged schools? Linking principal effectiveness to teacher satisfaction and turnover in hard-to-staff environments. *Teachers College Record*, 113(11), 2552–2585.
- Guerriero Sonia (2018): *Teachers' Pedagogical Knowledge and the Teaching Profession. Background Report and Project Objectives*. OECD
- Gyökös Eleonóra – Szemerszki Marianna (2014): Hol tart ma az oktatáseredményességi kutatás? *Új Pedagógiai Szemle*, 64(1–2), 43–64.
- Gyökös Eleonóra (2015): Az iskolák teljesítményének nyomában – az eredményességtől a hozzáadott értékig. In Szemerszki Marianna (szerk.): *Eredményesség az oktatásban. Dimenziók és megközelítések*. Budapest. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 11–24.
- Halász Gábor – Faragó Livia (2010): Iskolavezetés és tanulási eredményesség: egy nemzetközi projekt tanulsága. *Mester és Tanítvány. Vezetés*. 26, 12–23.
- Halász Gábor (1980): *Az iskolai szervezet elemzése: kutatási beszámoló az iskolai szervezeti klíma empirikus vizsgálatáról*. MTA Pedagógiai Kutató Csoport.
- Halász Gábor (2014): Az OECD és az oktatás. In Széll Krisztián (szerk.): *Az OECD az oktatásról – adatok, elemzések, értelmezések*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 7–15.
- Halász Gábor (2015): *Pedagógusszakma, pedagógusmunka és személyes adottságok. A pedagógusok pályamotivációit vizsgáló kutatás eredményeinek hasznosítása*. Budapest, Oktatási Hivatal.
- Hall, Bruce W. – Pearsonn, L.Carolyn – Carroll, Delos (1992): Teachers' long-range teaching plans: A discriminant analysis. *Journal of Educational Research*, 85(4), 221–225.
- Hallinger, Philip – Heck, Ronald H. (2010): Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement? *Educational Management Administration and Leadership*, 38(6), Sage, London, 654–678.
- Hancock, Carl B. (2008): Music Teachers at Risk for Attrition and Migration. *Journal of Research in Music Education*, 56(2), 130–144.
- Hanushek, Eric A. – Kain, John F. – Rivkin, Steven G. (2004): The Revolving Door: Factors Affecting Teacher Turnover. In William J. Fowler, Jr. (ed.): *Developments in School Finance, 2003: Fiscal Proceedings From the Annual State Data Conference of July 2003* (NCES 2004–325). U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Washington, DC: Government Printing Office.
- Hanushek, Eric. A. – Kain, John. F. – Rivkin, Steven. G. (2005): Teachers, Schools and Academic Achievement, *Econometrica* (73)2, 417–458.
- Harangi Lőrincz (2004): A tanári elégedettségről. Egy 2003. márciusi vizsgálat eredményei *Iskolakultúra* 1. 14–23.
- Hargreaves, Andy – Evans, Roy (1997): Teachers and educational reform. In A. Hargreaves – R. Evans (eds.): *Beyond Educational Reform: Bringing Teachers Back in*, 1–18. Birmingham, Open University Press.
- Hargreaves, Andy – Fullan, Michael (2012): *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College Press.

- Hatos Adrian – Bernáth Krisztina (2007): Accesul la educație al maghiarilor din România. O analiză multivariată. *Sociologie Românească* 5(4). 48–64.
- Hatos Adrian – Bernáth Krisztina (2009): The access o Education of the Hungarian Minority in Romania. A Multivariate Analysis. *Review of Sociology*, 15(1), 40–46.
- Hattie, John (2012): *Visible Learning for Teachers: Maximizing Imapct on Learning*. Abingdon: Routledge.
- Hellsten, Laurie-Ann M. – McIntyre, Laureen J. – Prytula, Michelle P. (2011): Teaching in rural Saskatchewan: First year teachers identify challenges and make recommendations. *Rural Educator*, 32(3), 10–19.
- Henke, Robin R. – Chen, Xianglei – Geis, Sonya (2000): *Progress Through the Teacher Pipeline: 1992–93 College Graduates and Elementary/Secondary Teaching as of 1997*. Washington, DC, 2000, National Center for Education Statistics. <http://nces.ed.gov/pubs2000/2000152.pdf> [2019.11.06.]
- Hercz Mária (2005): Pedagógusok szakember- és gyermekképe (gondolatok a kognitív fejlődésről vallott nézetek megismerése közben). *Magyar Pedagógia*, 105(2), 153–184.
- Hermann Zoltán – Imre Anna – Kádárné Fülöp Judit – Nagy Mária – Sági Matild – Varga Júlia (2009): *Pedagógusok. Az oktatás kulcsszereplői. Összefoglaló jelentés az OECD nemzetközi tanárkutató (TALIS) első eredményeiről*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Hermann Zoltán (2010): *A tanárok hatása a tanulói kompetenciák fejlődésére. Zárótanulmány. Az MTA–KTI „A közoktatás teljesítményének mérése-értékelése” programjának TT 1008. sz. produktuma.* <http://econ.core.hu/file/download/tt1008.doc> [2018.02.10.]
- Hoffman Rózsa (2002): A tanár-diák kapcsolat változásai. *Új Pedagógiai Szemle*, 52(7-8).
- Horn Dániel (2010): *Elszámoltathatósági rendszerek elméleti háttere és nemzetközi tapasztalatai. Zárótanulmány. Az MTA–KTI „A közoktatás teljesítményének mérése-értékelése, az iskolák elszámoltathatósága” programjának ACC 1503. számú produktuma.* <http://econ.core.hu/file/download/acc1503.doc> [2018.05.15.]
- Howlett, Michael – Cashore, Benjamin (2014): Conceptualizing public policy. In Engeli et al. (eds.): *Comparative policy studies*, Palgrave Macmillan, 17–33.
- Hoys, Wayne K., – Miskel, Cecil G. (1991): *Educational adminsitration: theory, research, and practice*. New York: McGraw-Hill.
- Huang, Shwu-Yong L. (2001): Teachers’ perceptions of high school environments. *Learning Environments Research*, 4(2), 159–173.
- Imre Anna (2002): *Az OECD INES tevékenysége és hatása a nemzeti gondolkodásra*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- Ingersoll, Richard M. (2004): Why some schools have more underqualified teachers than others. *Brookings Papers on Education Policy*, 45–71.

- Iucu, B. Romiță – Pănișoară, I. Ovidiu (1999): *Formarea personalului didactic – raport de cercetare 1, Proiectul de reformă al învățământului preuniversitar*. București, Consiliul Național pentru Pregătirea Profesorilor.
- Iucu, B. Romiță – Pănișoară, I. Ovidiu (2000): *Formarea personalului didactic – raport de cercetare 2, Proiectul de reformă al învățământului preuniversitar*. București, Consiliul Național pentru Pregătirea Profesorilor.
- Iucu, B. Romiță (2004): *Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii*. București, Humanitas Educațional.
- Iucu, B. Romiță (2005): *Formarea cadrelor didactice (Patru explicații de politică educațională în România)*. București, Centrul Educația 2000+, UNICEF. <https://www.unicef.ro/publicatii/cinci-exercitii-de-politica-educationala-in-romania/> [2018.05.15.]
- Jigău, Mihaela (2009) (ed.): *Formarea profesională continuă în România*. București, Institutul de Științe ale Educației.
- Johnson, Susan M. – Kraft, Matthew A. – Papay, John P.(2012): How Context Matters in High-Need Schools: The Effects of Teachers’ Working Conditions on Their Professional Satisfaction and Their Students’ Achievement. *Teachers College Record*, 114(10), 1–39. http://scholar.harvard.edu/files/mkraft/files/johnson_kraft_papay_teacher_working_conditions_final.pdf [2018.05.15.]
- Judge, Timothy A. – Thoresen, Carl J. – Bono, Joyce E. – Patton, Gregory K. (2001): The job satisfaction–job performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin*, 127(3), 376–407. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.127.3.376> [2019.11.06.]
- Kálmán Orsolya (2013): A pedagógusjelöltek és pedagógusok nézetei – hazai kutatások nemzetközi kontextusban. In Kotschy Beáta (szerk.): *Új utak a pedagóguskutatásban. Tanulmánykötet Falus Iván tiszteletére*, Eger, 81–104.
- KAM (2019): *Pedagógusok a romániai magyar oktatásban*. Kutatási program – 2017.
- Karaj, Stela – Rapti, Elida (2013): Teacher job stress in Albania: Examining the role of students’ classroom disruptive behavior and other factors in the school context. *Problems of Education in the 21st Century*, 54, 14–21
- Kardos, Susan M. – Johnson, Susan Moore (2007): On their own and presumed expert: New teachers’ experience with their colleagues. *Teachers College Record*, 109(9), 2083–2106.
- Kelchtermans, Geert (2006): Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 220–237.
- Kim, Jong S. (2005): The Effects of Constructivist Teaching Approach on Student Academic Achievement, Self-concept, and Learning Strategies. *Asia Pacific Education Review*, 6(1), 7–19.
- King, M. Bruce – Newmann, Fred M. (2001): Building school capacity through professional development: conceptual and empirical considerations. *International Journal of Educational Management*, 15(2), 86–93.

- Kitchen, Hannah, et al. (2017): *The Romanian education system, In Romania 2017*, OECD Publishing, Paris. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264274051-5-en> OECD (2017):
- Klassen, Robert M. – Chong, Wan Har – Huan, Vivian S. – Wong, Isabella Y. F.– Kates, Allison – Hannok, Wanwisa (2008): Motivation beliefs of secondaryschool teachers in Canada and Singapore: A mixed methods study. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 24(7), 1919–1934.
- Kocsis Mihály – Mrázik Julianna – Imre Anna (2012): Megközelítési módok a tanári kompetenciák leírásához. In Kocsis Mihály – Sági Matild (szerk.) *Pedagógusok a pályán*. Budapest, OFI.
- Kocsis Mihály (2002): Tanárok véleménye a pályáról és a képzésről. *Iskolakultúra*, 12(5), 66–78. Eger, Eszterházy Károly Főiskola.
- Koltói Lilla (2009): Tudásmegosztás és -teremtés tanárok online szakmai közösségében. *Iskolakultúra*, 3, 42–51.
- Kopp Erika (2016): A pedagógusok által érzékelt iskolai kultúraelemek és kapcsolatuk a szervezeti szocializációval. In Vámos Ágnes (szerk.): *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 57–78.
- Kotschy Beáta (szerk.) (2011): *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger.
- Kozma Tamás (1985): *Tudásgyár? Az iskola mint társadalmi szervezet*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Kozma Tamás (2004): *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kozma Tamás (2005): *Kisebbségi oktatás Közép-Európában*. Budapest, Felsőoktatási Kutatóintézet – Új Mandátum Kiadó.
- Kozma Tamás (2006): *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- Kozma Tamás (2010): Tanulórégiók. In Fenyő Imre – Rébay Magdolna (szerk.): *Felszántatlan területeken. Tanulmányok Brezsnay László tiszteletére*. Debrecen, Csokonai Kiadó. 203–225.
- Kozma Tamás (2011): *Learning regions – the challenge of globalization in higher education*. In Ahola S et al. (eds.) (2011): *Tiedosta Toimintaan: Osmo Kivisen juhla kirja 18 (From Knowledge to Action: Festschrift for Osmo Kivinen)*. Turku, Uniprint, 41–54.
- Kozma Tamás (2012): A művelődési városközpontoktól a tanulórégióig. In Pusztai Gabriella et al. (szerk.) (2012): *A tanárok tanárának lenni. Tanulmányok Szabó László Tamás 70. születésnapjára*. Debrecen, CHERD, 203–225.
- Kozma Tamás (2015): Az oktatási rendszer szociológiája. In Varga Aranka (szerk.): *A nevelésszociológia alapjai*. Pécsi Tudományegyetem, 79–102.
- Kozma, Tamás (2014) : The Learning Region; A Critical Interpretation. *Hungarian Educational Research Journal*, 4 (3), 58–67. http://herj.lib.unideb.hu/file/3/55d42dfbc349c/szerkeszto/HERJ_2014_3_6.pdf [2019.10.28.]

- Kwakman, Kitty (2003): Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19, 170–179.
- Landers, Eric – Alter, Peter – Servilio, Kathryn (2008): Students' Challenging Behavior and Teachers' Job Satisfaction. *Beyond Behavior*, 18(1), 26–33.
- Lannert Judit – Sinka Edit (2009) (szerk.): *A pedagógusok munka- és munkaidő-terhelése. Kutatási beszámoló*. Budapest: TÁRKI-TUDOK Zrt. http://www.tarki-tudok.hu/file/tanulmanyok/kutbesz_pedteher.pdf [2018.05.15.]
- Lannert Judit (2006): Az iskolaeredményességi kutatások nemzetközi tapasztalatai. . In Lannert Judit – Nagy Mária (szerk.): *Eredményes iskola: Adatok és esetek*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet, 17–42.
- Leigh, Andrew – Ryan, Chris. (2008): How and why has teacher quality changed in Australia? *Australian Economic Review* 41, 141–159. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8462.2008.00487.x> [2019.11.06.]
- Lénár Sándor: Az eredményes iskolavezetés és tanulás szervezetben. In Vámos Ágnes (szerk.): *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 167–190.
- Lénárd Sándor (2012): Oktatói együttműködés és tanuló szervezet. In Vámos Ágnes – Lénárd Sándor (szerk.): *Képzési program és szervezet a magyar felsőoktatás bolognai folyamatában: A Babe-projekt 2006 – 2011*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 67–101.
- Little, Judith Warren (1990): The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers Professional Relations. *Teacher College Record*, 91(4), 509–536.
- Little, Judith Warren (1992): Teacher development and educational policy. In Michael, Fullan – Andy, Hargreaves (eds.): *Teacher development and educational change*. London and Washington DC: Falmer Press, 170–193.
- Ma, Xin – MacMillan, Robert B. (1999): Influences of workplace conditions on teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Research*, 93(1), 39–47.
- Major Éva (2013): A tanárok folyamatos szakmai fejlődése, továbbképzése Európában az EU és az OECD anyagainak tükrében.
- Major Éva (2015): *A tanárok folyamatos szakmai fejlődése, továbbképzése Európában az EU és az OECD anyagainak tükrében*. Oktatási Hivatal, https://www.oktatas.hu/koznevels/projektek/tamop_315_pedkepzes_fejl/projekthirek/major_eva_tanulmany [2016.05.05.]
- Mandel Kinga (2006): Modernizáló tanfelügyelőségek? Romániai magyar tanfelügyelők és minőségkonceptióik. *Regio*, 17(1). 45–73.
- Marga, Andrei (1998): Reforma învățământului acum, *Tribuna Învățământului*, 9, 415 – 416.
- Marga, Andrei (1999a): *Educația în tranziție*, Cluj-Napoca, Dacia.
- Marga, Andrei (1999b): Guidelines for the reform of education. *Higher Education in Europe*. 24 (1), 131–139.
- Marga, Andrei (2008): *Anii reformei*. 1997-2000, EFES, Cluj-Napoca, 570.
- Marga, Andrei (2016): *Reforma modernă a educației*. Editura Tribuna, Cluj-Napoca.

- Márton János (2007): A román közoktatási rendszer néhány aktuális jellemzője. In Papp Z. Attila (szerk.): *Cammogás. Minőségkonceptiók a romániai magyar középfokú oktatásban*. Csíkszereda, Soros Oktatási Központ.
- Márton János (2015): Kik, miért és hogyan? Tanító- és óvodapedagógus-képzés Erdélyben – ahogy a résztvevők látják. Egy kérdőíves kutatás tapasztalatai. *Kisebbségkutatás*, 24(4), 9–38.
- McLaughlin, Milbrey W., – Talbert, Joan E. (2006): *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*. New York, Teacher College Press.
- Menon, Maria Eliophotou – Athanasoula-Reppa, Anastasia (2011): Job satisfaction among secondary school teachers: The role of gender and experience. *School Leadership and Management: Formerly School Organization*, 31(5), 435–450.
- Meyer, John P. – Allen, Natalie J. (1997): *Commitment in the Workplace: Theory, Research and Application*. London: Sage
- Mihály Ildikó (2002): Pedagógusok a változ(tat)ás kihívásai közepette. *Új Pedagógiai Szemle*, 4, 79–88.
- Mincu, Monica – Horga, Irina (2010): Visions of Reform in Post-Socialist Romania: Decentralization (through Hybridization) and Teacher Authonomy, In Iveta Silova (ed.): *Post-Socialism is not Dead: (Re)reading the Global in Comparative Education*, International Perspectives on Education and Society, Vol. 14, Bingley:UK, Emerald Group Publishing Limited, 93–123.
- Mitchell, Coral – Sackney, Larry (2000): *Profound Improvement: Building Capacity for a Learning Community*. Lisse: Swets and Zeitlinger.
- Moraru, Oana (2019): *A 9-esnél jobb érdemjegy titka és a csúcsközépiszkolák átverése (INTERJÚ)*. Szerző: Ioana Ene Dogioiu
- Morgan, David L. – Alwin, Duane F. (1980): When less is more: School size and student social participation. *Social Psychology Quarterly*, 43(2), 241–252. <http://dx.doi.org/10.2307/3033627> [2019.11.06.]
- Morrison, Keith (2004): Defining effective schools. In Cohen, Louis – Manion, Lawrence – Morrison, Keith (2004): *A guide to teaching practice. Fifth Edition*, Taylor&Francis Group, Routledge Falmer.
- Mourshed, Mona – Chijioke, Chinezi – Barber, Michael (2010): *How the world's most improved school systems keep getting better*. London: McKinsey & Company. http://www.mckinsey.com/Client_Service/Social_Sector/Latest_thinking/World_s_most_improved_schools.aspx [2018.09.17.]
- N. Tóth Ágnes (2014): Mérföldövek a pedagógussá válás folyamatában – Empirikus kutatás a Nyugat-Magyarországi Egyetemen végzett pedagógusok körében. *Magyar Pedagógia*, 114(1), 25–48.
- N. Tóth Ágnes (2015): A megváltozott pedagógusszerep. In N. Tóth Ágnes szerk. *A pedagógia adósságai*. Savaria University Press.
- Nagy Mária (1998): A tanári pálya választása. *Educatio*, 7(3). 527–542.
- Nagy Mária (2002): Cigány tanulók az iskolában: A tanárok beszélnek. *Magyar Pedagógia*, 102(3), 301–331.

- Nagy Mária (2004): Pályakezdés mint a pedagógusképzés középső fázisa. *Educatio*, 3, 375 – 390.
- Nagy Mária (2006): Tanárok „hangja”, osztálytermi viselkedésük. In Lannert Judit – Nagy Mária (szerk.): *Eredményes iskola: Adatok és esetek*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet, 145–170.
- Nahalka István – Sipos Judit (2016): *Az iskola eredményességével kapcsolatos nézetek*. In Vámos Ágnek (szerk.): *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 37–57.
- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Nahalka István (2013): Konstruktivizmus és nevelés, Neveléstudomány: *Oktatás Kutatás Innováció* 4, 34–44.
- OECD (2005): *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris, OECD Publishing.
- OECD (2009): *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First results from TALIS*. Paris: OECD Publishing. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264068780-en> [2019.09.20.]
- OECD (2011): *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers Pointers for policy development*.
- OECD (2013): *Teaching and Learning International Survey TALIS 2013 Conceptual Framework*. Final. <https://eric.ed.gov/?id=ED566883> [2019.09.20.]
- OECD (2014): *Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en> [2019.09.20.]
- OECD (2016): *School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013*, TALIS, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264258341-en> [2018. 02. 10.]
- OECD (2019): *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris: <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en> [2019.09.20.]
- OECD. (2015). *Do teacher-student relations affect students' well-being at school?* PISA in Focus No. 50; p. 4. <https://doi.org/10.1787/5js391zxjff1-en>
- Opfer, Darleen (2011): Defining and identifying hard-to-staff schools: The role of school demographics and conditions. *Educational Administration Quarterly*, 47, 582–619.
- Pajares, Frank (1992): Teachers Belief and Educational research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 324–335.
- Paksi Borbála – Veroszta Zsuzsanna – Schmidt Andrea – Magi Anna – Vörös András – Felvinczi Katalin (2015): *Pedagógus – pálya – motiváció: Kutatási tapasztalatok a pályamotiváció és a lelki egészség vizsgálata alapján*. (I. és II. kötet) Budapest, Oktatási Hivatal.
- Papanastasiou, Elena C. – Zembylas, Michalinos (2005): Job Satisfaction Variance among Public and Private Kindergarten School Teachers in Cyprus.

- International Journal of Educational Research*, 43, 147–167.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2006.06.009> [2019.11.06.]
- Papp Z. Attila (1998): A romániai magyar oktatás helyzete 1989 után. *Magyar Kisebbség*, 4 (3-4).
- Papp Z. Attila (2007 szer.): *Cammogás. Minőségkonceptiók a romániai magyar középfokú oktatásban*. Csíkszereda, Soros Oktatási Központ.
- Papp Z. Attila (2012a): Kisebbségi magyarok oktatási részvételének értelmezési lehetőségei. *Educatio*. 1, 3–23.
- Papp Z. Attila (2012b): Az iskolaválasztás motivációi és kisebbségi perspektívái. *Kisebbségkutatás*. 3, 399–418.
- Péter Lilla (2004): A romániai magyar közép- és főiskolai szintű tanítóképzés összehasonlító elemzése. *Pedagógusképzés*, 2(1). 89–106.
- Péter Lilla (2006): Romániai magyar tanítók presztízsről a román oktatási reform folyamatában. *Szociológiai Szemle*, 16(3), 87–100.
- Péter Lilla (2007): A romániai magyar pedagógusok véleménye a tantervi decentralizációról. *Educatio*, 16(3) 505–518.
- Péter Lilla (2012): *Reform és visszhangok. A romániai közoktatási reform fogadtatása a romániai magyar pedagógusok körében*. Kolozsvár, Kolozsvári Egyetemi Kiadó.
- Peters, Judith – Pearce, Jane (2012): Relationships and early career teacher resilience: A role for school principals. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(2), 249–262.
- Prather-Jones, Bianca (2011): How school administrators influence the retention of teachers of students with emotional and behavioral disorders. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 84(1), 1–8.
- Pusztai Gabriella (2009): *A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- Pusztai Gabriella (2011): *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- Pusztai Gabriella (2015): Az eredményesség kapcsolati beágyazottsági háttere. In Imre Anna (szerk.): *Eredményesség és társadalmi beágyazottság*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 23–36.
- Quartz, Karen Hunter – Thomas, Andrew – Anderson, Lauren – Masyn, Katherine – Lyons, Kimberly Barraza – Olsen, Brad (2008) :Careers in motion: A longitudinal retention study of role changing among early-career urban educators. *Teachers College Record*, 110(1), 218–250.
- Reynolds, David – Sammons, Pam – De Fraine, Bieke – Townsend, Tony – Van Damme, Jan (2011): *Educational Effectiveness Research (EER): A State of the Art Review*. Paper presented to the annual meeting of the International Congress for School Effectiveness and Improvement, Cyprus. URL: http://www.icsei.net/icsei2011/State_of_the_art/State_of_the_art_Session_A.pdf [2018.05.15.]

- Reynolds, David – Teddlie, Charles (2000): The Processes of School Effectiveness. In Charles Teddlie – David Reynolds (Eds.): *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London and New York, Falmer Press, 134–159.
- Rice, Ellen Marie – Schneider, Gail T. (1994): A decade of teacher empowerment: an empirical analysis of teacher involvement in decision making, 1980-1991. *Journal of Educational Administration*, 33, 43–58.
- Richardson, Virginia (1996): The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In Sikula, J. (ed.): *Handbook of Research on Teacher Education*. Sec. Ed. New York: MacMillan, 102–104.
- Rivkin, Stephen G. – Hanushek Eric A.–Kain John F. (2005): Teachers, Schools, and Academic Achievement. *Econometrica*, No. 2. 417–458. <http://www.econ.ucsb.edu/~jon/Econ230C/HanushekRivkin.pdf> [2017.09.17.]
- Robinson, Viviane – Hohepa, Margie – Lloyd, Claire (2009): *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*. Iterative Best Evidence Synthesis Programme. New Zealand Ministry of Education.
- Sági Matild – Ercsei Kálmán (2012): A tanári munka minőségét befolyásoló tényezők. In Kocsis Mihály – Sági Matild (szerk.): *Pedagógusok a pályán*. Budapest, OFI, 9–30.
- Sági Matild (2006): A tanári munka értékelése és az iskolai eredményesség. In Lannert Judit – Nagy Mária (szerk.): *Eredményes iskola: Adatok és esetek*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet, 111–128.
- Sági Matild (2011): A pedagógusok szakmai továbbfejlesztésének hazai gyakorlata nemzetközi tükrökben. In Sági Matild (szerk.) *Erők és eredők. A pedagógusok munkaerő-piaci helyzete és szakmai továbbfejlesztése: nemzetközi kitekintés és hazai gyakorlat*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 47–86.
- Sági Matild (2012): Tantárgycsoportok és tanáraik az OECD országokban.. *Educatio* 4, 594–606.
- Sági Matild (2015) (szerk.): *A pedagógushivatás megerősítésének néhány aspektusa*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Sági Matild (2016): Iskolavezetés, iskolai kollektíva és eredményesség. In Szemerszki Marianna (szerk.): *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 101–124.
- Salat Levente – Papp Z. Attila – Csata Zsombor (2010): Az erdélyi magyar felsőoktatás helyzete és kilátásai. In Szikszai Mária (szerk.): *Az erdélyi magyar felsőoktatás helyzete és kilátásai*. A Magyar Tudományos Akadémia Kolozsvári Területi Bizottsága, Kolozsvár, 9–126.
- Sammons, Pam – Nuttall, Desmond – Cuttance, Peter – Sally, Thomas (1994): Continuity of School Effects: A Longitudinal Analysis of Primary and Secondary School Effects on GCSE Performance. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 6(4), 285–307.
- Sammons, Pam – Thomas, Sally – Mortimore, Peter (1997): *Forging Links: Effective Schools and Effective Departments*. London, Paul Chapman.

- Sammons, Pam, Hillman, Josh – Mortimore, Peter (1995) *Key Characteristics of Effective Schools: a Review of School Effectiveness Research*. Report by the Institute of Education, University of London, for the Office for Standards in Education.
- Sanders, William L. – Rivers, June C. (1996): *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement*. Knoxville, University of Tennessee, Value Added Research and Assessment Center
<http://www.mkd12.org/practices/ensure/tva/tva.html> [2017.09.17.]
- Santiago, Paulo (2002): *Teacher Demand and Supply: Improving Teaching Quality and Addressing Teacher Shortages*. OECD Education Working Papers, No. 1.
<http://dx.doi.org/10.1787/232506301033> [2016.05.15.]
- Sass, Daniel A. – Flores, Belinda Bustos – Claeys, Lorena – Perez, Bertha (2012): Identifying Personal and Contextual Factors that Contribute to Attrition Rates for Texas Public School Teachers. In *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 20, No.15, 30.
- Sava, Simona (2015): Cercetarea educațională în România – Cuvânt introductiv. In Sava, Simona (2015) (coord.): *Perspective pentru cercetare în educație*. Editura Universitară, București.
- Scheerens, Jaap – Glas, Cees – Thomas, Sally M. (2003): *Educational Evaluation, Assessment, and Monitoring: A Systemic Approach*. Lisse, Swets & Zeitlinger Publishers B.V.
- Scheerens, Jaap – Luyten, Hans – Steen, Rien – Luyten-de Thouars, Yvonne (2007): *Review and meta-analyses of school and teaching effectiveness*. Enschede: University of Twente, Department of Educational Organisation and Management.
<https://www.utwente.nl/bms/omd/Medewerkers/artikelen/scheerens/rev-meta-analysis2007.PDF> [2018.05.15.]
- Scheerens, Jaap (2010) (ed.): *Teachers' Professional Development: Europe in international comparison – An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Luxembourg: European Commission.
- Scheerens, Jaap (2013): *What is effective schooling? A review of current thought and practice*. Washington, DC, International Baccalaureate Organization.
<http://doc.utwente.nl/87298/1/WhatisEffectiveSchoolingFINAL.pdf>
 [2018.05.15.]
- Scheerens, Jaap, – Bosker, Roel J. (1997): *The foundations of educational effectiveness*. Oxford, Pergamon.
- Schein, Edgar H. (1986): *Organizational culture and leadership*. San-Francisco, Jossey-Bass.
- Schein, Edgar H. (1997): *Organizational Culture and Leadership*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- Schein, Edgar H. (2004): *Organizational Culture and Leadership* (3rd ed.). San Francisco, Jossey-Bass.

- Schoen, La Tefy – Teddlie, Charles (2008): A New Model of School Culture: A Response to a Call for Conceptual Clarity. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2), 129–153.
- Schön, Donald A. (1983): *The reflective practitioner: How professionals think in action* (Vol. 5126). Basic books.
- Seashore, Karen Louis – Druse, Sharon D. (1995): *Professionalism and Community: Perspectives on Reforming Urban Schools*. Corwin Press, Thousand Oaks, CA:
- Self, Mary Jo Crawford (2001): On Retention of Secondary Trade and Industrial Education Teachers: Voices from the Field. *Journal of Industrial Teacher Education*, 38(4), 41–61. <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v38n4/self.html> [2018.12.17.]
- Șerbănescu, Laura (2011a): *Diagnoza și perspectivele sistemului formării inițiale pentru cariera didactică*. București, Printech. https://www.researchgate.net/publication/301292797_DIAGNOZA_SI_PERSPECTIVELE_SISTEMULUI_FORMARII_INITIALE_PENTRU_CARIERA_DIDACTICA_-_cercetare_- [2019.11.06]
- Șerbănescu, Laura (2011b): *Formarea profesională a cadrelor didactice – repere pentru managementul carierei*. București, Editura Printech. https://www.researchgate.net/publication/301823079_Formarea_profesionala_a_cadrelor_didactice_-_reper_pentru_managementul_carierei [2019.11.06]
- Silova, Iveta – Steiner-Khamsi E. (eds.) (2008): *How NGOs react: Globalization and education reform in the Caucasus, Central Asia, and Mongolia*. Bloomfield, CT, Kumarian Press.
- Silova, Iveta (2010): Re-discovering post-socialism in comparative education. In Silova (ed.): *Post-socialism is not dead: (Re)reading the global in comparative education*. Bingley, UK, Emerald Publishing, 1–24.
- Simon Katalin – N. Tóth Ágnes (2016): A pedagógusok tanulási attitűdjeit befolyásoló tényezők. *Educatio* 3, 423–433.
- Simon Katalin (2006): A tanári pályát választó hallgatók néhány, pályamotivációval összefüggő sajátossága. *Pedagógusképzés*. 1-2, 5–16.
- Skaalvik, Einar M. – Skaalvik, Sidsel (2009): Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 25(3), 518–524.
- Sorbán Angella – Nagy Kata (2006): A felnőttoktatás lehetséges irányai az erdélyi magyar diplomások körében. *Magyar Kisebbség*, 1–2, 250–290.
- Spector, Paul E. (1997): *Job Satisfaction: Application, Assessment, Causes and Consequences*. California, Sage.
- Squillini, Cathy (2001): Teacher Commitment and Longevity in Catholic Schools. *Journal of Catholic Education*, 4(3). <http://dx.doi.org/10.15365/joce.0403052013> [2019.11.06.]
- Stanef Mihaela Roberta (2013): Sistemul educațional din România, disparități dintre mediul urban și cel rural. *Economie teoretică și aplicată XX* 1(578), 83–93.

- Stark Gabriella Mária (2011): Magyar nyelvű tanító- és óvóképzés a Babeş-Bolyai Tudományegyetemen a hallgatók és oktatók szemszögéből. In *Pedagogia-Online – Hungarian Educational Research Journal*. 1. [2017. 08. 06.]
- Stark Gabriella Mária (2018): *Kisebbségi magyar pedagógusjelöltek tanulási útvonalai (Összehasonlító megközelítésben)*. Doktori (PhD) Értekezés, BTK Debreceni Egyetem.
- Stark, Gabriella – Zoller, Katalin(2014): *Initial and continuous teacher education system. National report – Romania*. In Gabriella Pusztai – Ágnes Engler (eds.): *Teacher Education case studies in comparative perspective*. 2014 Center for Higher Education Research and Development – Hungary, Debrecen, Hungary, 47–67.
- Stoll, Louise – McMahon, Agnes – Bolam, Ray – Thomas, Sally – Wallace, Mike – Greenwood, Angela – Hawkey, Kate (2006): *Professional Learning Communities: Source Materials for School Leaders and Other Leaders of Professional Learning*. London: Innovation Unit, DfES, NCSL and GTCE. URL: <http://www.innovationunit.org/about-us/publications/professional-learning-communities.html> [2017.05.23.]
- Stoll, Louise, – Fink, Dean (1996): *Chancing our schools*. Buckingham: UK Open University Press.
- Stoll, Louise. – Louis, Karen S.(2007): *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*. Open University Press – McGraw-Hill, Maidenhead, 1–13.
- Szabó László Tamás (1998): *Tanárképzés Európában*. Budapest: Oktatókutató Intézet Educatio kiadója.
- Szabó László Tamás (2009): *A tanár visszánéz*. Neveléstudomány – Iskola – Pedagógia. Budapest: Új Mandátum.
- Szabó Mária – Singer Péter – Varga Attila (2011) (szerk.): *Tanulás hálózatban. Elméleti összefoglaló és gyakorlati tanácsok az eredményes hálózati tanulás megvalósításához*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Szabó Thalmeiner Noémi (2009): *Metszet. Az erdélyi Magyar állami óvó- tanítóképzés húsz éve egy vizsgálat tükrében*. Csíkszereda, Státus Kiadó.
- Szabó-Thalmeiner Noémi (2006): Kompetencia alapú pedagógusképzés Romániában. *Magiszter*, 4, 20–35.
- Szabó-Thalmeiner Noémi (2007): *Az erdélyi magyar állami óvó- tanítóképzés jelenlegi helyzete és megújításának lehetőségei egy vizsgálat tükrében*. PhD disszertáció, Kézirat.
- Szabó-Thalmeiner Noémi (2013): *Tanártovábbképzés Romániában. Pedagógus-továbbképzés. Nemzetközi áttekintés*. Oktatási Hivatal, TÁMOP-3.1.5/12-2012-0001. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop315/Szabo_Thalmeiner_Noemi_Tanartovabbkepzes_Romaniaban.pdf [2015.11.12.]
- Széll Krisztián – Sági Matild (2014): A tanári munka jellemzőinek hatása a tanulói eredményességre. In Havancsák Alexandra – Oláh Ildikó (szerk.): *Perspektívák a neveléstudományban: Válogatás a Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és*

Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola kutatóinak írásaiból 2013–2014. Pécs: PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, 8–23.

- Széll Krisztián (2013): A pedagógusmunka minőségét meghatározó tényezőkről. *Educatio*, 22(2), 245–251.
- Széll Krisztián (2017): *Alacsony társadalmi-gazdasági státuszú általános iskolák légköre és eredményessége. Fókuszban a reziliens és a veszélyeztetett iskolák.* Doktori (PhD) értekezés, Pécs.
- Széll Krisztián (2018): *Iskolai légkör és eredményesség.* Szeged, Belvedere Meridionale.
- Szemerszki Marianna (2015) (szerk.): *Eredményesség az oktatásban: Dimenziók és megközelítések.* Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Szivák Judit (2003): *A reflektív gondolkodás fejlesztése.* Budapest, Gondolat Kiadó.
- Szivák Judit (2010): *A reflektív gondolkodás fejlesztése.* Budapest, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- Szivák Judit (2014): *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok.* Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.
- Szolár Éva (2007): Ki finanszírozza a romániai közoktatást? *Magyar Pedagógia* 107(3), 205–231.
- Szolár Éva (2011): Régi bor új palackban? Az európai integráció és a felsőoktatás. *Új Pedagógiai Szemle* 1-5, 531–535.
- Talbert, Joan E. (2010): Professional Learning Communities at the Crossroads: How System Hinder or Engender Change. In Hargreaves, Andy – Fullan, Michael – Lieberman, Ann – Hopkins, David (eds.): *Second International Handbook of Educational Change*, Springer International Handbooks of Education 23, 557–571.
- Tódor Imre (2019): Középiskolások eredményessége. *Educatio* 28(1), 166–173.
- Tomuletiu, Elena Adriana – Moraru, Adela (2010): Rural Education in Romania: Present and Perspectives, *Procedia-Social and Behavioral Journal* 402–406 http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleListURL&_method=list&_ArticleListID=1403997002&_sort=r&view=c&_acct=C000050221&_version=1&_urlVersion=0&_userid=10&md5=190a96dfd1342daa63d2c130dc8f3b25 [2018.05.15]
- Toole, James C. – Louis, Karen Seashore (2002): The role of professional learning communities in international education. In Leithwood, K. –Hallinger, P. (eds) *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration.* Kluwer, Dordrecht, 245–279.
- Townsend, T. (2007): *International Handbook of School Effectiveness and Improvement.* New York, Springer.
- UNESCO (2016): *Leading better learning: School leadership and quality in the Education 2030 agenda.*

- Vajnai Viktória (2012): Kulcskompetenciák komplex fejlesztése–Modellek. In Falus Katalin – Vajnai Viktória (szerk.) *Kulcskompetenciák komplex fejlesztése. Modellek és jó gyakorlatok*. OFI, Budapest.
- Vámos Ágnes (2003): Tanárkép, tanárfogalom a családban. *Iskolakultúra*, 5, 113–118.
- Vámos Ágnes (2008): A kezdő tanár mint hős. *Iskolakultúra*, 1–2, 24–38.
- Vámos Ágnes (2016) (szerk.): *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.
- Van Houtte, M. – Van Maele, D. (2011): The black box revelation: in search of conceptual clarity regarding climate and culture in school effectiveness research. *Oxford Review of Education*, 37(4) 505–524. DOI: 10.1080/03054985.2011.595552 [2018.12.12]
- Varga Júlia (2007): Kiből lesz ma tanár? *Közgazdasági Szemle*, 54(7–8), 609–627.
- Varga Júlia (2008): *Az iskolaiügy intézményrendszere, finanszírozása*. In Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv: A magyar közoktatás megújításáért 2008*. Budapest: Ecostat Kormányzati Gazdaság- és Társadalomstratégiai Kutató Intézet, 235–258.
- Varga Júlia (2009): A tanárok elosztása a különböző szociokulturális háttérű tanulókat tanító iskolák között. In Fazekas Károly (szerk.): *Oktatás és foglalkoztatás*. Budapest, MTA Közgazdaságtudományi Intézet, 65–82.
- Varga Júlia (2011): A tanárok foglalkoztatása és bérezése – hazai és nemzetközi kitekintés. In Sági Matild (szerk.): *Erők és eredők. A pedagógusok munkaerőpiaci helyzete és szakmai továbbfejlődése: nemzetközi kitekintés és hazai gyakorlat*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 11–46.
- Veroszta Zsuzsanna (2015): Pályakép és szelekció a pedagóguspálya választásában, *Educatio* 1, 47–62.
- Villegas-Reimers, Eleonora. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Vilmányi Márton (2004): Szervezeti tanulás, hálózati kompetencia, bizalom. In *A szociális identitás, az információ és a piac*. SZTE Gazdaságtudományi Kar Közleményei. Szeged, JATE Press.
- Walter, Catherine – Briggs, Jess (2012): What Professional Development makes the most difference to Teachers. University of Oxford, Department of Education. www.education.ox.ac.uk/.../WalterBriggs_2012_TeacherDevelopment_public_v2 [2018.05.15.]
- Webster, Colin – Silova, Iveta – Moyer, Amy – McAllister, Suzanne (2010): Leading in the age of post-socialist education transformations: Examining sustainability of teacher education reform in Latvia. *J Educ Change* 12, 347–370.
- Wenglinsky, Harold (2002): How schools matter: The link between teacher classroom practices and student academic performance. *Education Policy Analysis Archives*, 10(12). DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v10n12.2002> [2018.05.18.]
- West, M. – Jackson, D. – Harris, Alma – Hopkins, David (2000): Learning through leadership, leadership through learning. In Riley, K.A. – Seashore-Louis, D.

- (eds): *Leadership for Change and School Reform*, Routledge Falmer, London, 30–49.
- Westheimer, J. (2008): Learning among colleagues: Teacher community and shared enterprise of education. In M Cochran-Smith – S. Feiman-Nemser – D. J. McIntyre – K. E. Demers (eds.): *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring questions in Changing Contexts, Third Edition*, New York, Routledge, 756–783.
- Zoller Katalin – Yusof Petras (2012): *Teachers as Learners - Concepts of Teacher Professional Development* In Gabriella Pusztai – Zoltán Tóth – Ildikó Csépes (eds.): Current research in the field of disciplinary didactics *HERJ Special issue, HERJ*, Budapes, 128–141.
- Zoller Katalin (2011): A tanulási környezet az alkalmazott oktatáskutatásban. *PedActa*, 1(1-2), 53–64. <http://padi.psiedu.ubbcluj.ro/pedacta/>
- Zoller Katalin (2012): Pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése. Nemzetközi tendenciák, hazai vonatkozások. In Fóris-Ferenczi Rita, Ozsváth Judit és Marchis Julianna (szerk.): *Tudás és tanulás*. 376–382. <http://padi.psiedu.ubbcluj.ro/publikaciok/>
- Zoller Katalin (2013a): A romániai továbbképzési rendszer jelene. *PedActa* 3(2), 13–26. http://padi.psiedu.ubbcluj.ro/pedacta/article_3_2_2.pdf
- Zoller Katalin (2013b): Tanterv- és tankönyvelemzés a fogalmi váltásra alapozott tanulás lehetőségének szempontjából. In Szoták Szilvia (szerk.): *Sztereotípiák, választások, túlélési stratégiák a kisebbségi léthelyzetben*, Budapest, Balassi Intézet Márton Áron Szakkolégium, 74–88.
- Zoller Katalin (2014a): A folyamatos szakmai fejlődés pedagógusok általi megítélése és ezirányú elkötelezettsége. *PedActa* 4(2), 13–22, http://padi.psiedu.ubbcluj.ro/pedacta/article_4_2_3.pdf
- Zoller Katalin (2014b): *A sikeres tanári munkavégzés jellemzői*. In Dósa Zoltán(szerk.): *Kompetencia- és tudástranszfer az oktatásban*. Kolozsvár, Kolozsvári Egyetemi Kiadó, 165–172.
- Zoller Katalin (2014c): Kihívás vagy kötelesség? Pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése Romániában. In Demény Piroska – Fóris-Ferenczi Rita (szerk.): *Minőség és versenyképes tudás*, Babeş-Bolyai Tudományegyetem – Kolozsvár, Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet 51–62. <http://padi.psiedu.ubbcluj.ro/publikaciok/>
- Zoller Katalin (2014d): *Pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének megjelenítése a román oktatáspolitikában*. In Németh Nóra Veronika (szerk.): *Képzők és képzettek – Pillanatfelvételek a 21. század tanárképzéséről és tanáraitól*”. Szeged, Belvedere Meridionale, 79–99.
- Zoller Katalin (2015a): *A tanárok és iskoláik – Az intézményi és tanári jellemzők szakmai továbbképzéssel való összefüggései*. In Pusztai Gabriella – Morvai Laura (szerk.): *Pálya - modell: Igények és lehetőségek a pedagógus-továbbképzés változó rendszerében*, 128–140. <http://mek.oszk.hu/14700/14765>
- Zoller Katalin(2015b): Teachers’ perception of professional development. *PedActa* 5(2), 15–22, http://padi.psiedu.ubbcluj.ro/pedacta/article_5_2_2.pdf.

- Zoller Katalin (2016a): *Tanuló szakmai közösségek*. In B. Varga Judit (szerk.): *Intelligens háló 2016. Határon túli fiatal kutatók tanulmányai*. Tatabánya, Edutus Főiskola, 10–17.
- Zoller Katalin (2016b): *Az oktatáskutatás eredményeinek egy lehetséges értelmezési kerete Romániában*. In Barabási Tünde – Péter Lilla (szerk.): *Kompetencia- és tudástranszfer az oktatásban*. Kolozsvár, Kolozsvári Egyetemi Kiadó, 121–127.

Mellékletek

1. Melléklet

Keith Morrison, 2004 Published on the companion web resource for A Guide to Teaching Practice (RoutledgeFalmer).

Identifying characteristics of effective schools

Teachers and teaching

High teacher expectations

Effective classroom management

Teachers as positive role models

Positive feedback to, and treatment of, students

A relevant but orderly and firm classroom atmosphere

Suitable and stimulating physical environment

Consistency amongst teachers, e.g. expectations, behaviour, planning

Structured teaching sessions; a concentration on teaching and learning

Intellectually challenging teaching and a work-centred environment

Monitoring progress and record keeping

Curriculum

A well-planned curriculum

Clear aims and objectives translated into classroom practice

An emphasis on high academic standards

Effectively deployed resources

Management

Good working conditions for staff and students

Effective leadership by senior and middle managers

The capability to identify and solve problems

Capability to manage change and development

Teacher involvement in decision-making

Climate of respect between all participants/stakeholders

A positive climate in the school

Clear, simple, flat structures

Shared vision and goals

Leadership which builds teamwork

A vision of academic success and how to improve

Careful use of targets

Use of performance data to guide decisions, targets and tactics

Teamwork both within staff groups and stakeholders

Time and resources for reflection and research

Non-dominating senior managers

Students

Students given responsibility

Shared staff-student activities

Positive student/teacher relationships

Encouraging students to express their view

Concern for students' overall well-being; effective pastoral systems

Pupil rights, responsibilities and building self-esteem

Pupil involvement in learning and other aspects of the school

Positive student attitudes to school

Maximum communication between teachers and students

Good behaviour by students

Community

Positive relationships with the local community

Parental involvement in the life and work of the school

Home-school partnership planning

Links with business, commerce and industry

School governance

Staff development

Collective self-review and planning

Staff development to meet individual needs

School-based staff development

Well qualified staff with effective subject and pedagogical knowledge

Drawing together the several features of effective schools outlined so far, a common core of features emerges, indicating overall characteristics of effective schools. It would

be useful, perhaps, for principals and schools to identify where they stand in relation to the factors indicated.

Key factors for school effectiveness in developing countries

| School quality indicator | Expected direction of relationship |
|--|------------------------------------|
| School expenditure | |
| 1 Expenditure per pupil | + |
| 2 Total school expenditure | + |
| Specific material inputs | |
| 3 Class size | - |
| 4 School size | + |
| 5 Instructional materials | + |
| 6 Instructional media | + |
| 7 School building quality | + |
| 8 Library size and activity | + |
| Teacher quality | |
| 9 Teacher's length of schooling | + |
| * total years of teacher's schooling | + |
| * years of tertiary and teacher training | + |
| 10 In-service teacher training | + |
| 11 Teacher's length of experience | + |
| 12 Teacher's verbal proficiency | + |
| 13 Teacher's salary level | + |
| 14 Teacher's social class background | + |

| | |
|--|---|
| 15 School's percentage of full-time teachers | + |
| 16 Teacher's punctuality and low absenteeism | + |
| Teaching practices/classroom organisation | |
| 17 Length of instructional programme | + |
| 18 Homework frequency | + |
| 19 Active learning by students | + |
| 20 Teacher's expectations of pupils performance | + |
| 21 Teacher's time spent on class preparation | + |
| School management | |
| 23 Quality of principal | + |
| 24 Multiple shifts of class each day | - |
| 25 Student repetition of grade | + |

2. Melléklet

Az elemzések során alkalmazott indexek és azok kialakításához felhasznált változók

| Az index neve | Az index kialakításához felhasznált változók, kérdéscsoportok | A változók jelölése | |
|--|---|----------------------------|---------|
| Osztálymenedzsmenti hatékonyság | Zavaró magatartás kontrollja az osztályban | TT2G34D | |
| | A viselkedéssel kapcsolatos elvárások világossá tétele | TT2G34F | |
| | Osztálytermi szabályok követésének kontrollja | TT2G34H | |
| | Zavaró és zajos magatartást tulajdonítók megnyugtató meggyűjtése | TT2G34I | |
| A tanítás hatékonysága | Jó kérdések megfogalmazása a diákok felé | TT2G34C | |
| | Változatos értékelési stratégiák alkalmazása | TT2G34J | |
| | Alternatív magyarázatokkal szolgálni, amikor nem értenek valamit | TT2G34K | |
| A tanulóinak elkötelezettségének növelésének hatékonysága | Alternatív oktatási stratégiák alkalmazása az osztályban | TT2G34L | |
| | Meggyőzni a tanulókat arról, hogy tudnak jól teljesíteni az iskolában | TT2G34A | |
| | Segíteni abban, hogy értékeljék a tanulást | TT2G34B | |
| Tanári énhatékonyság | Motiválni az érdektelenséget mutató tanulókat | TT2G34E | |
| | Segíteni kritikusan gondolkodni | TT2G34G | |
| | Osztálymenedzsmenti hatékonyság | | TT2G34D |
| | | | TT2G34F |
| | | TT2G34H | |
| | | TT2G34I | |
| A tanítás hatékonysága | | TT2G34C | |
| | | TT2G34J | |
| | | TT2G34K | |
| | | TT2G34L | |
| A tanulóinak elkötelezettségének növelésének hatékonysága | | TT2G34A | |
| | | TT2G34B | |
| | | TT2G34E | |
| | | TT2G34G | |
| Munkahelyi környezettel való elégedettség | Ha lehetséges iskolát váltanék | TT2G46C | |
| | Szeretek ebben az iskolában dolgozni | TT2G46E | |
| | Ajánlanám az iskolámat, mint jó munkahelyet | TT2G46G | |
| | Mindent egybevéve, elégedett vagyok | TT2G46J | |
| Foglalkozással való elégedettség | Tanárnak lenni sokkal több előnnyel jár, mint hátránnyal | TT2G46A | |
| | Ha újra dönthetnék is tanár lennék | TT2G46B | |
| | Megbántam, hogy tanár lettem | TT2G46D | |
| | Elgondolkodom, hogy job let volna, ha más foglalkozást választok | TT2G46F | |
| Tanárok munkahelyi környezettel való elégedettsége | Munkahelyi környezettel való elégedettség | TT2G46C | |
| | | TT2G46E | |
| | | TT2G46G | |
| | | TT2G46J | |

| | | |
|---|--|--|
| | Foglalkozással való elégedettség | TT2G46A TT2G46B TT2G46D TT2G46F |
| Érdekelt felek részvétele | Az iskola lehetőséget ad az ott dolgozóknak, hogy aktívan részt vehessenek a döntéshozatalban | TT2G44A |
| | Az iskola lehetőséget az a szülőknek, nevelőszülőknek, hogy aktívan részt vehessenek a döntéshozatalban | TT2G44B |
| | Az iskola lehetőséget ad a tanulóknak, hogy aktívan részt vehessenek a döntéshozatalban | TT2G44C |
| | A megosztott felelősség kultúrája jellemzi az iskolát | TT2G44D |
| | Kollaboráció jellemzi az iskolát, melyet a kölcsönös támogatás jellemez | TT2G44E |
| Tanár-diák viszony | Ebben az iskolában a tanárok és diákok jól kijönnek egymással | TT2G45A |
| | A legtöbb tanár ebben az iskolában fontosnak tartja a tanulók jóllétét | TT2G45B |
| | A legtöbb tanárt az iskolában érdekli, hogy a tanuló mit szeretne közölni | TT2G45C |
| | Ha a tanulónak külön támogatásra van szüksége, az iskola megadja | TT2G45D |
| Osztálytermi fegyelem: a fegyelmezés szükségessége | Az óra kezdetén viszonylag hosszú időt kell várnom, hogy a tanulók lecsendesedjenek | TT2G41A |
| | Az osztály tanulói figyelnek arra, hogy kellemes tanulási légkört teremtsenek | TT2G41B |
| | Sok időt veszítek a tanulói félbeszakítások miatt | TT2G41C |
| | Nagyon sok a félbeszakító zaj ebben az osztályban | TT2G41D |
| Konstruktivista meggyőződés | Tanárként az a szerepem, hogy segítsen a tanulók érdeklődését | TT2G32A |
| | A tanulók legjobban úgy tanulnak, ha maguk találják meg a megoldást a problémákra | TT2G32B |
| | A tanulókat hagyni kell, hogy ők találjanak megoldást a gyakorlati problémákra, mielőtt azokat megmutatjuk nekik | TT2G32C |
| | A gondolkodás és érvelés folyamatai fontosabbak, mint a curriculum | TT2G32D |
| (Eszme)cseré és koordináció a tanulásért | Tanítási eszközök cseréje a kollégákkal | TT2G33D |
| | Megbeszélés folytatása bizonyos tanulók tanulmányi előmeneteléről | TT2G33E |
| | Együttműködés a kollégákkal azonos értékelési kritériumok kidolgozása érdekében | TT2G33F |
| | Konferenciákon való közös részvétel | TT2G33G |
| Szakmai kollaboráció | Közös tanítás ugyanabban az osztályban | TT2G33A |
| | Más tanárok megfigyelés és visszajelzés biztosítása | TT2G33B |
| | Közös tevékenységekben való részvétel osztálytő és életkortól függetlenül | TT2G33C |
| | Együttműködésen alapuló szakmai fejlődési folyamatokban való részvétel | TT2G33H |
| Tanári kooperáció | (Eszme)cseré és koordináció a tanulásért | TT2G33D |

| | | |
|---|---|---------|
| | | TT2G33E |
| | | TT2G33F |
| | | TT2G33G |
| | Szakmai kollaboráció | TT2G33A |
| | | TT2G33B |
| | | TT2G33C |
| | | TT2G33H |
| Hatékony szakmai továbbfejlődés | Az iskolai tanárok egy csoportja, vagy ugyanazt a tárgyat tanítók egy csoportja vet részt az elmúlt 12 hónapban ugyanazon a szakmai fejlődési tevékenységen | TT2G25A |
| | Lehetőségek adottak az aktív tanulási módszerek alkalmazására (nem csak előadások hallgatása) | TT2G25B |
| | Együttműködő tanulási tevékenységek vagy közös kutatások a kollégákkal | TT2G25C |
| | Időben hosszabb szakmai fejlődési folyamatok (több hétre vagy hónapra terjed ki) | TT2G25D |
| Tantárgyi és pedagógiai tudás terén szükséges szakmai továbbképzések | Tanított tantárgyi tudás | TT2G26A |
| | Tanított tárgyhoz kapcsolódó pedagógiai kompetenciák (szakmódszertani tudás) | TT2G26B |
| | Curriculumhoz kapcsolódó tudás | TT2G26C |
| | Tanulók értékelésének elmélete és gyakorlata | TT2G26D |
| | Tanulók viselkedése és az osztály menedzsmenete | TT2G26F |
| Tanítás a sokszínűség jegyében-szükséges szakmai továbbképzések | Az egyéniesített tanulás megközelítései | TT2G26H |
| | Különleges bánásmódot igénylők tanítása | TT2G26I |
| | Multikulturális vagy többnyelvű közegben tanítás | TT2G26J |
| | Kereszt-tantervi képességek tanítása (problémamegoldás, tanulás tanulása) | TT2G26K |
| | Szaktaközi kompetenciák megközelítései | TT2G26L |
| | Nevelési tanácsadás | TT2G26N |

Forrás: TALIS 2013 Technical Report, OECD 2014

Elérhetőség: <http://www.oecd.org/education/school/TALIS-technical-report-2013.pdf>

3. Melléklet

A pedagógusi munkavégzést befolyásoló tényezők rendszere

I.

Hogyan befolyásolja a munkával való elégedettséget a :

1. egyéni szint:

- nem TT2G01
- életkor TT2G02
- végzettség TT2G10
- tapasztalat TT2G05B
- milyen tárgyat tanít TT2G15A–tt2G15L
- szakmai fejlődése
 - vett- e részt indukción TT2G19A,B,C
 - volt- e mentora TT2G20A
 - mentori tevékenységet végez TT2G20B
 - vett- e részt a lekérdezést megelőző 12 hónapban továbbképzésen TT2G21A1-A2–TT2G21E1–TT2G21E2
 - szakmai fejlődés formája TT2G21F (új oklevél megszerzése)
 - kapott-e támogatást a szakmai fejlődéséhez TT2G24A, B, C
 - szakmai fejlődés hatékonysága (TT2G25A–TT2G25D)
 - szakmai fejlődés szüksége tantárgyi tudás és pedagógus terén (TT2G26A, B, C, D, F)
 - szakmai fejlődés szüksége több más kihívás jegyében: IKT, speciális nevelési igény, multikulturális környezet stb. (TT2G26H, TT2G26I, TT2G26J, TT2G26K, TT2G26L, TT2G26N)

2. osztályterem/osztálytermi tanítás

- általában a tanításról való vélekedés (TT2G32A–TT2G32D)
- tanári kooperáció (TT2G33A–TT2G33H)
- tanítás hatékonysága (TT2G34A–TT2G34L)
- osztálytermi fegyelem (TT2G41A–TT2G41D)
- tanuló/tanárközpontúság
- tanár-tanuló viszony (TT2G45A–TT2G45D)

3. iskolai szint (igazgatói válaszok többnyire)

- iskolai klíma
 - ◆ iskolai bűnözés (TC2G32A–TC2G32K)
 - ◆ kölcsönös tisztelet (TC2G30A–TC2G30F)
- megosztott vezetés (TC2G22A–TC2G22B–TC2G22C)
- igazgatói (instructional) vezetés (TC2G21C–TC2G21D–TC2G21E)
- igazgató munkával való elégedettsége (TC2G39A–TCG39I)
- az iskola erőforrásai
 - ◆ tanárok hiánya (TC2G31A–TC2G31B–TC2G31C)
 - ◆ eszközök hiánya (TC2G31D, E, F, G, H)

II. Hogyan befolyásolja a tanári hatékonyságot (TT2G34A–TT2G34L) a :

1. egyéni szint:

- nem TT2G01
- életkor TT2G02
- végzettség TT2G10
- tapasztalat TT2G05B
- milyen tárgyat tanít TT2G15A–tt2G15L
- szakmai fejlődése
 - vett- e részt indukción TT2G19A,B,C
 - volt- e mentora TT2G20A
 - mentori tevékenységet végez TT2G20B
 - vett- e részt a lekérdezést megelőző 12 hónapban továbbképzésen TT2G21A1-A2–TT2G21E1-TT2G21E2
 - szakmai fejlődés formája TT2G21F (új oklevél megszerzése)
 - kapott-e támogatást a szakmai fejlődéséhez TT2G24A, B, C
 - szakmai fejlődés hatékonysága (TT2G25A–TT2G25D)
 - szakmai fejlődés szüksége tantárgyi tudás és pedagógiai terén (TT2G26A, B, C, D, F)
 - szakmai fejlődés szüksége több más kihívás jegyében: IKT, speciális nevelési igény, multikulturális környezet stb. (TT2G26H, TT2G26I, TT2G26J, TT2G26K, TT2G26L, TT2G26N)

2. osztályterem/osztálytermi tanítás szintje

- a moderáltan jó és nagyon jó visszajelzés az értékelés során, mely pozitív változáshoz vezetett (TT2G30A–TT2G30N)
- általában a tanításról való vélekedés (TT2G32A–TT2G32D)
- tanári kooperáció (TT2G33A–TT2G33H)
- osztálytermi fegyelem (TT2G41A–TT2G41D)
- tanuló/tanárközpontú oktatási gyakorlat (TT2G42A–TT2G42H)
- értékelési gyakorlat (TT2G43A–TT2G43F)
- tanár-tanuló viszony (TT2G45A–TT2G45D)
- a munkával való elégedettség (TT2G46A–TT2G46J)

4. iskolai szint

- iskolai klíma
 - ◆ iskolai bűnözés és erőszak (TC2G32D–TC2G32H)
 - ◆ kölcsönös tisztelet (TC2G30A–TC2G30F)
- megosztott vezetés (TC2G22A-TC2G22B-TC2G22C)
- igazgatói (instructional) vezetés (TC2G21C-TC2G21D-TC2G21E)
- igazgató munkával való elégedettsége (TC2G39A–TCG39I)
- az iskola erőforrásai
 - ◆ tanárok hiánya (TC2G31A–TC2G31B–TC2G31C)
 - ◆ eszközök hiánya (TC2G31D, E, F, G, H)

III. Hogyan befolyásolja a szakmai fejlődés hatékonyságát (TT2G25A–TT2G25D) a:

1. egyéni szint:

- nem TT2G01
- életkor TT2G02

- végzettség TT2G10
- tapasztalat TT2G05B
- milyen tárgyat tanít TT2G15A–tt2G15L
- a tanárok munkával való elégedettsége TT2G46A–TT2G46J
- az igazgató munkával való elégedettsége (PJOBSATS/TC2G39A–TC2G39I)
- szakmai fejlődése
 - vett- e részt indukción TT2G19A,B,C
 - volt- e mentora TT2G20A
 - mentori tevékenységet végez TT2G20B
 - vett- e részt a lekérdezést megelőző 12 hónapban továbbképzésen TT2G21A1-A2–TT2G21E1–TT2G21E2
 - szakmai fejlődés formája TT2G21F (új oklevél megszerzése)
 - kapott-e támogatást a szakmai fejlődéséhez TT2G24A, B, C
 - szakmai fejlődés szüksége tantárgyi tudás és pedagógia terén (TT2G26A, B, C, D, F)
 - szakmai fejlődés szüksége több más kihívás jegyében: IKT, speciális nevelési igény, multikulturális környezet stb. (TT2G26H, TT2G26I, TT2G26J, TT2G26K, TT2G26L, TT2G26N)

2. osztályterem/osztálytermi tanítás szintje

- a moderáltan jó és nagyon jó visszajelzés az értékelés során, mely pozitív változáshoz vezetett (TT2G30A–TT2G30N)
- általában a tanításról való vélekedés (TT2G32A–TT2G32D)
- tanári kooperáció (TT2G33A–TT2G33H)
- osztálytermi fegyelem (TT2G41A–TT2G41D)
- tanuló/tanárközpontú oktatási gyakorlat (TT2G42A–TT2G42H)
- értékelési gyakorlat (TT2G43A–TT2G43F)
- tanár-tanuló viszony (TT2G45A–TT2G45D)
- a munkával való elégedettség (TT2G46A–TT2G46J)

3. iskolai szint

- iskolai klíma
 - ◆ iskolai bűnözés és erőszak (TC2G32D–TC2G32H)
 - ◆ kölcsönös tisztelet (TC2G30A–TC2G30F)
- megosztott vezetés (TC2G22A–TC2G22B–TC2G22C)
- igazgatói (instructional) vezetés (TC2G21C–TC2G21D–TC2G21E)
- az igazgató részt vett iskolai szakmai fejlődési terv kidolgozásában TC2G20B
- igazgató munkával való elégedettsége (TC2G39A–TCG39I)
- az iskola erőforrásai
 - ◆ tanárok hiánya (TC2G31A–TC2G31B–TC2G31C)
 - ◆ eszközök hiánya (TC2G31D, E, F, G, H)

IV. Hogyan befolyásolja az iskola klímáját (TC2G32D–TC2G32H iskolai bűnözés és erőszak) (TC2G30A–TC2G30F kölcsönös tisztelet) a :

1. egyéni szint:

- nem TT2G01

- életkor TT2G02
- végzettség TT2G10
- tapasztalat TT2G05B
- milyen tárgyat tanít TT2G15A–tt2G15L
- a tanárok munkával való elégedettsége TT2G46A–TT2G46J
- az igazgató munkával való elégedettsége (PJOBSATS/TC2G39A–TC2G39I)
- szakmai fejlődése
 - vett- e részt indukción TT2G19A,B,C
 - volt- e mentora TT2G20A
 - mentori tevékenységet végez TT2G20B
 - vett- e részt a lekérdezést megelőző 12 hónapban továbbképzésen TT2G21A1-A2–TT2G21E1–TT2G21E2
 - szakmai fejlődés formája TT2G21F (új oklevél megszerzése)
 - kapott-e támogatást a szakmai fejlődéséhez TT2G24A, B, C
 - szakmai fejlődés szüksége tantárgyi tudás és pedagógia terén (TT2G26A, B, C, D, F)
 - szakmai fejlődés szüksége több más kihívás jegyében: IKT, speciális nevelési igény, multikulturális környezet stb. (TT2G26H, TT2G26I, TT2G26J, TT2G26K, TT2G26L, TT2G26N)

2. osztályterem/osztálytermi tanítás szintje

- a moderáltan jó és nagyon jó visszajelzés az értékelés során, mely pozitív változáshoz vezetett (TT2G30A–TT2G30N)
- általában a tanításról való vélekedés (TT2G32A–TT2G32D)
- tanári kooperáció (TT2G33A–TT2G33H)
- osztálytermi fegyelem (TT2G41A–TT2G41D)
- tanuló/tanárközpontú oktatási gyakorlat (TT2G42A–TT2G42H)
- értékelési gyakorlat (TT2G43A–TT2G43F)
- tanár-tanuló viszony (TT2G45A–TT2G45D)
- a munkával való elégedettség (TT2G46A–TT2G46J)

3. iskolai szint

- megosztott vezetés (TC2G22A–TC2G22B–TC2G22C)
- igazgatói (instructional) vezetés (TC2G21C–TC2G21D–TC2G21E)
- az igazgató részt vett iskolai szakmai fejlődési terv kidolgozásában TC2G20B
- igazgató munkával való elégedettsége (TC2G39A–TCG39I)
- az iskola erőforrásai
 - ◆ tanárok hiánya (TC2G31A–TC2G31B–TC2G31C)
 - ◆ eszközök hiánya (TC2G31D, E, F, G, H)

V. Hogyan befolyásolja a tanítási /értékelési (osztálytermi) gyakorlatot (TT2G42A–TT2G42H/TT2G43A–TT2G43F) a:

3. egyéni szint:

- nem TT2G01

- életkor TT2G02
- végzettség TT2G10
- tapasztalat TT2G05B
- milyen tárgyat tanít TT2G15A–tt2G15L
- a tanárok munkával való elégedettsége TT2G46A–TT2G46J
- az igazgató munkával való elégedettsége (PJOBSATS/TC2G39A–TC2G39I)
- szakmai fejlődése
 - vett- e részt indukción TT2G19A,B,C
 - volt- e mentora TT2G20A
 - mentori tevékenységet végez TT2G20B
 - vett- e részt a lekérdezést megelőző 12 hónapban továbbképzésen TT2G21A1-A2–TT2G21E1–TT2G21E2
 - szakmai fejlődés formája TT2G21F (új oklevél megszerzése)
 - kapott-e támogatást a szakmai fejlődéséhez TT2G24A, B, C
 - szakmai fejlődés szüksége tantárgyi tudás és pedagógia terén (TT2G26A, B, C, D, F)
 - szakmai fejlődés szüksége több más kihívás jegyében: IKT, speciális nevelési igény, multikulturális környezet stb. (TT2G26H, TT2G26I, TT2G26J, TT2G26K, TT2G26L, TT2G26N)

4. osztályterem/osztálytermi tanítás szintje

- a moderáltan jó és nagyon jó visszajelzés az értékelés során, mely pozitív változáshoz vezetett (TT2G30A–TT2G30N)
- általában a tanításról való vélekedés (TT2G32A–TT2G32D)
- tanári kooperáció (TT2G33A–TT2G33H)
- osztálytermi fegyelem (TT2G41A–TT2G41D)
- tanár-tanuló viszony (TT2G45A–TT2G45D)
- a munkával való elégedettség (TT2G46A–TT2G46J)

3. iskolai szint

- megosztott vezetés (TC2G22A–TC2G22B–TC2G22C)
- igazgatói (instructional) vezetés (TC2G21C–TC2G21D–TC2G21E)
- az igazgató részt vett iskolai szakmai fejlődési terv kidolgozásában TC2G20B
- igazgató munkával való elégedettsége (TC2G39A–TCG39I)
- az iskola erőforrásai
 - ◆ tanárok hiánya (TC2G31A–TC2G31B–TC2G31C)
 - ◆ eszközök hiánya (TC2G31D, E, F, G, H)

4. Melléklet

Az iskolai oktató-nevelő folyamatok jellemzői és a tanári kar nemi összetételének összefüggése

| Az iskolai oktató-nevelő folyamatok jellemzői az iskolákban | | Nemek aránya % | | | Összesen % |
|--|----------------------|---------------------------|------------------------|-------------------------------|------------|
| | | Átlagnál több férfi tanár | Átlagos férfi-nő arány | Átlagnál kevesebb férfi tanár | |
| Osztálymenedzsmenti hatékonyság | Átlagnál alacsonyabb | 45% | 21% | 34% | 100% |
| | Átlagos | 29% | 44% | 27% | 100% |
| | Átlagnál magasabb | 25% | 38% | 37% | 100% |
| N:3096; ***Szignifikáns különbség: khi-négyzet próba szign. p<0,000. | | | | | |
| Hatékony tanítási stratégiák alkalmazása | Átlagnál alacsonyabb | 41% | 30% | 29% | 100% |
| | Átlagos | 29% | 41% | 30% | 100% |
| | Átlagnál magasabb | 26% | 33% | 41% | 100% |
| N:3084; ***Szignifikáns különbség: khi-négyzet próba szign. p<0,000. | | | | | |
| Hatékonyság a tanulók elkötelezettségének növelésében | Átlagnál alacsonyabb | 43% | 29% | 28% | 100% |
| | Átlagos | 34% | 32% | 34% | 100% |
| | Átlagnál magasabb | 21% | 41% | 38% | 100% |
| N:3116; ***Szignifikáns különbség: khi-négyzet próba szign. p<0,000. | | | | | |
| Tanárok énhatékonysága | Átlagnál alacsonyabb | 43% | 28% | 29% | 100% |
| | Átlagos | 32% | 34% | 34% | 100% |
| | Átlagnál magasabb | 22% | 41% | 37% | 100% |
| N:3100; ***Szignifikáns különbség: khi-négyzet próba szign. p<0,000. | | | | | |
| Munkahelyi környezettel való elégedettség | Átlagnál alacsonyabb | 40% | 37% | 23% | 100% |
| | Átlagos | 33% | 31% | 36% | 100% |
| | Átlagnál magasabb | 33% | 26% | 41% | 100% |
| N:3116; ***Szignifikáns különbség: khi-négyzet próba szign. p<0,000. | | | | | |
| A foglalkozással való elégedettség | Átlagnál alacsonyabb | 36% | 34% | 30% | 100% |
| | Átlagos | 38% | 25% | 37% | 100% |
| | Átlagnál magasabb | 32% | 37% | 31% | 100% |
| N:3116; **Szignifikáns különbség: khi-négyzet próba szign. p<0,000. | | | | | |
| Munkahellyel való elégedettség | Átlagnál alacsonyabb | 42% | 31% | 27% | 100% |
| | Átlagos | 31% | 34% | 35% | 100% |
| | Átlagnál magasabb | 31% | 29% | 40% | 100% |
| N:3096; ***Szignifikáns különbség: khi-négyzet próba szign. p<0,000. | | | | | |
| Iskolai döntésekben való részvétel | Átlagnál alacsonyabb | 35% | 30% | 35% | 100% |
| | Átlagos | 34% | 41% | 25% | 100% |
| | Átlagnál magasabb | 31% | 26% | 43% | 100% |

| | | | | | |
|---|---|------------|------------|------------|------|
| | magasabb | | | | |
| | N:3116; ***Szigifikáns különbség: khi-négyzet próba szign. p<0,000. | | | | |
| Tanár-diák kapcsolat | Átlagnál | 40% | 20% | 40% | 100% |
| | alacsonyabb | | | | |
| | Átlagos | 32% | 44% | 24% | 100% |
| | Átlagnál | 26% | 36% | 38% | 100% |
| | magasabb | | | | |
| | N:3096; ***Szigifikáns különbség: khi-négyzet próba szign. p<0,000 | | | | |
| Az osztály légköre: a fegyelmzés szükségessége | Átlagnál | 29% | 43% | 28% | 100% |
| | alacsonyabb | | | | |
| | Átlagos | 31% | 26% | 43% | 100% |
| | Átlagnál | 38% | 30% | 32% | 100% |
| | magasabb | | | | |
| | N:3098; ***Szigifikáns különbség: khi-négyzet próba szign. p<0,000 | | | | |
| Konstruktivista beállítódás | Átlagnál | 38% | 32% | 30% | 100% |
| | alacsonyabb | | | | |
| | Átlagos | 34% | 26% | 40% | 100% |
| | Átlagnál | 30% | 40% | 30% | 100% |
| | magasabb | | | | |
| | N:3098; ***Szigifikáns különbség: khi-négyzet próba szign. p<0,000 | | | | |
| Szakmai kollaboráció | Átlagnál | 38% | 34% | 28% | 100% |
| | alacsonyabb | | | | |
| | Átlagos | 39% | 24% | 37% | 100% |
| | Átlagnál | 23% | 38% | 39% | 100% |
| | magasabb | | | | |
| | N:3116; ***Szigifikáns különbség: khi-négyzet próba szign. p<0,000 | | | | |
| Tanári kooperáció | Átlagnál | 43% | 32% | 25% | 100% |
| | alacsonyabb | | | | |
| | Átlagos | 36% | 29% | 35% | 100% |
| | Átlagnál | 20% | 35% | 45% | 100% |
| | magasabb | | | | |
| | N:3098; ***Szigifikáns különbség: khi-négyzet próba szign. p<0,000 | | | | |
| Hatékony szakmai továbbfejlődés | Átlagnál | 41% | 27% | 32% | 100% |
| | alacsonyabb | | | | |
| | Átlagos | 28% | 44% | 28% | 100% |
| | Átlagnál | 28% | 29% | 43% | 100% |
| | magasabb | | | | |
| | N:3083; ***Szigifikáns különbség: khi-négyzet próba szign. p<0,000. | | | | |

Az adatok forrása: OECD, TALIS 2013. (Adj. Resid.>2,00)

Elérhetőség: https://stats.oecd.org/index.aspx?datasetcode=talis_2013%20

5. Melléklet

Az osztálytermi tanítás gyakorlatának elemzése során alkalmazott indexek és azok kialakításához felhasznált változók

| Az index neve | Az index kialakításához felhasznált változók, kérdéscsoportok | A változók jelölése |
|---|---|----------------------------|
| Osztálymenedzsmenti hatékonyság | Zavaró magatartás kontrollja az osztályban | TT2G34D |
| | A viselkedéssel kapcsolatos elvárások világossá tétele | TT2G34F |
| | Osztálytermi szabályok követésének kontrollja | TT2G34H |
| A tanítás hatékonysága | Zavaró és zajos magatartást tulajdonítók megnyugtatása | TT2G34I |
| | Jó kérdések megfogalmazása a diákok felé | TT2G34C |
| | Változatos értékelési stratégiák alkalmazása | TT2G34J |
| | Alternatív magyarázatokkal szolgálni, amikor nem értenek valamit | TT2G34K |
| | Alternatív oktatási stratégiák alkalmazása az osztályban | TT2G34L |
| A tanulói elkötelezettség növelésének hatékonysága | Meggyőzni a tanulókat arról, hogy tudnak jól teljesíteni az iskolában | TT2G34A |
| | Segíteni abban, hogy értékeljék a tanulást | TT2G34B |
| | Motiválni az érdektelenséget mutató tanulókat | TT2G34E |
| | Segíteni kritikusan gondolkodni | TT2G34G |
| Tanári énhatékonyság | Osztálymenedzsmenti hatékonyság | TT2G34D |
| | | TT2G34F |
| | | TT2G34H |
| | | TT2G34I |
| | A tanítás hatékonysága | TT2G34C |
| | TT2G34J | |

| | | |
|---|--|--|
| | | TT2G34K |
| | | TT2G34L |
| | A tanulói elkötelezettség növelésének hatékonysága | TT2G34A TT2G34B TT2G34E TT2G34G |
| Osztálytermi fegyelem: fegyelmezés szükségessége | Az óra kezdetén viszonylag hosszú időt kell várnom, hogy a tanulók lecsendesedjenek | TT2G41A |
| | Az osztály tanulói figyelnek arra, hogy kellemes tanulási légkört teremtsenek | TT2G41B |
| | Sok időt veszítek a tanulói félbeszakítások miatt | TT2G41C |
| | Nagyon sok a félbeszakító zaj ebben az osztályban | TT2G41D |
| Konstruktivista meggyőződés | Tanárként az a szerepem, hogy segítsem a tanulók érdeklődését | TT2G32A |
| | A tanulók legjobban úgy tanulnak, ha maguk találják megoldást a problémákra | TT2G32B |
| | A tanulóknak először lehetőséget kell adni arra, hogy maguk gondolkozzanak a gyakorlati problémák megoldásán, mielőtt a tanár megmutatja nekik a megoldást | TT2G32C |
| | A gondolkodás folyamata, és az összefüggések megértése fontosabb, mint a tanterv szerinti tárgyi tudás | TT2G32D |
| (Eszme)cseré és koordináció tanulásért | Tanítási eszközök cseréje a kollégákkal | TT2G33D |
| | Megbeszélés folytatása bizonyos tanulók | TT2G33E |

| | | |
|-----------------------------|---|---------|
| | tanulmányi előmeneteléről | |
| | Együttműködés a kollégákkal azonos értékelési kritériumok kidolgozása érdekében | TT2G33F |
| | Konferenciákon való közös részvétel | TT2G33G |
| Szakmai kollaboráció | Közös tanítás ugyanabban az osztályban | TT2G33A |
| | Más tanárok megfigyelés és visszajelzés biztosítása | TT2G33B |
| | Közös tevékenységekben való részvétel osztálytól és életkortól függetlenül | TT2G33C |
| | Együttműködésen alapuló szakmai fejlődési folyamatokban való részvétel | TT2G33H |
| Tanári kooperáció | (Eszme)cseré és koordináció a tanulásért | TT2G33D |
| | | TT2G33E |
| | | TT2G33F |
| | | TT2G33G |
| | Szakmai kollaboráció | TT2G33A |
| | | TT2G33B |
| | | TT2G33C |
| | | TT2G33H |

Forrás: TALIS 2013 Technical Report, OECD 2014

Elérhetőség: <http://www.oecd.org/education/school/TALIS-technical-report-2013.pdf>