



TÁRKI-TUDOK
Tudásmenedzsment és Oktatáskutató
Központ Zrt.

A pedagógusok munka- és munkaidő-terhelése

Kutatási beszámoló

Szerkesztette: Lannert Judit és Sinka Edit

2009. január

**A tanulmány az Oktatási és Kulturális Minisztérium
megrendelésére készült, a 9682/16/2008 számú szerződés alapján.**

A kutatást vezette: Sinka Edit

Közreműködők: Lannert Judit, Sági Matild, Horn Dániel, Juhász Judit és a
TÁRKI Zrt. Adatfelvételi Osztályának munkatársai.

Pedagógusok munka- és munkaidő-terhelése

1. Vezetői összefoglaló	4
2. A kutatás háttere	8
2.1. Előzmények	8
2.2. A kutatás szervezése, körülményei, tapasztalatai.....	9
2.3. Nemzetközi kitekintés	11
3. A kutatás eredményei	15
3.1. Óraterhelés	17
3.2. Időfelhasználás	18
3.3. Munkaterhelésbeli különbségek képzési típus és szint szerint.....	33
3.4. A munkaterhelés jellemzői a tanított tantárgy(ak) szerint.....	39
3.5. Munkaterhelésbeli különbségek az iskolán belül.....	42
3.6. A pedagógusok által észlelt oktatással kapcsolatos problémák	48
3.7. Az igazgatók által észlelt munkaterhelési problémák	49
3.8. Megoldási stratégiák	52
3.9. További megoldási alternatívák	54
3.10. A pedagógusok munkaterhelési érzékelése	54
3.11. Munkaterhelés és eredményesség kapcsolata	55
4. Javaslatok	57

1. Vezetői összefoglaló

A TÁRKI-TUDOK Tudásmenedzsment és Oktatókutató Központ Zrt. 2008 tavaszán arra kapott megbízást az Oktatási és Kulturális Minisztériumtól, hogy egy feltáró jellegű vizsgálattal mérje fel a pedagógus munkaidőkeret felhasználását a közoktatás intézményeiben. 2008 őszén 108 intézményben 3285 pedagógust kerestünk fel egy kérdőíves vizsgálat keretében. A felmérés mintája biztosította a pedagógiai program és településtípus szerinti reprezentativitást, a kutatásban szerzett információk személyre vissza nem vezethetők. A válaszadási arány intézményi szinten 88%, ami jónak mondható. A kvantitatív vizsgálatot kvalitatív módszerekkel is kiegészítettük.

A kutatás eredményei azt mutatják, hogy annak ellenére, hogy a munkaidő-felhasználás központi módon szigorúan szabályozva van, a pedagógusok óraterhelésre vonatkozó válaszai meglehetősen nagy szóródást mutatnak. 10 %-uk a heti kötelező óraszámnál lényegesen kisebb óraterhelésről számolt be, minden második pedagógus heti 22-24 órás terhelésről adott számot, 30%-uk viszont ennél lényegesen magasabb óraterhelést jelentett. *Az aktív pedagógusok harmada tehát jelentősen túlterhelt, heti óraszámuk több mint 20%-kal meghaladja a központilag előírt kötelező óraszámot.*

A napi időmérleget tekintve a pedagógusok átlagosan egy hétköznap 4-5 órahosszát töltnek tanítási órával egy átlagos hétköznapon, további kb. másfél órát tanítási órákkal le nem fedett, de tanulókkal végzett tevékenységgel töltnek, és további 2,5 órahosszát fordítanak olyan munkavégzéshez kapcsolódó tevékenységre, amelyet nem közvetlenül a tanulókkal végeznek (pl. órára való készülés, dolgozatok javítása, stb.). A tanulókkal közvetlenül kapcsolatos tevékenységeket döntő módon az iskolában végzik, a közvetlen tanuló jelenlétet nem igénylő munkájukat, pedig fele-fele arányban megosztják az iskola és az otthon között. A pedagógusok egy átlagos hétköznapon közel másfél órát fordítanak tanulásra, önképzésre, ennek tipikus helyszíne az otthon. A pedagógusok egy átlagos hétköznapon átlag fél órát töltnek „egyéb” kereső tevékenységgel úgy, hogy a pedagógusok 82%-a egyáltalán nem folytatott egyéb kereső tevékenységet a vizsgált hétköznap, a többiek viszont 1-5 órát töltöttek a fő állásukon kívüli munkavégzéssel. Összességében, saját becslésük alapján a pedagógusok hetente átlagosan 31 órát dolgoznak az iskola épületében, 10 órát ezen kívül, és az iskolán kívüli munkavégzés színhelye alapvetően az otthonuk (10,6 órából 9 órahossza).

A közoktatásban dolgozó pedagógusok 84%-a határozatlan idejű, teljes munkaidős alkalmazásban van, 4%-uk teljes munkaidőben, de egy évet meghaladó határozott idejű szerződéssel dolgozik, 8%-uk pedig teljes munkaidős, de csak egy tanévre, vagy rövidebb időre szóló határozott idejű szerződéssel dolgozik.

A pedagógusok terhelését jelentősen befolyásolja az, hogy hány tanulócsoporthoz tanítanak. Adataink szerint, ebből a szempontból nagyon eltérő terhelést kapnak a pedagógusok. Átlagosan egy-egy pedagógus 8 tanulócsoporthoz tanít - jellemzően 6-9 csoportot - de harmaduknak tíz, vagy több csoportra kell váltakozva figyelnie. A tanulócsoporthoz létszáma átlagosan (és egyenletesen) 20-21 fős, ez tehát azt jelenti, hogy azok a pedagógusok, akik a teljes óraterhelésüket 1-2 csoportban teljesítik, 20-40 diákra kell, hogy figyeljenek, míg azok, akik több mint 10 csoportban tanítanak, több mint 200 diákra kellene, hogy egyéni szinten figyeljenek.

Az általános iskolákban az óraterhelés egyenletesebb, a középfokú intézményekben egyenlőtlenebb. Különösen nagyok ezek a különbségek a gimnáziumokban, míg a

szakiskolákban szinte mindenki túlterhelt – ugyancsak nagy különbségekkel. Nemcsak iskolatípusok, hanem az egyes iskolák között is jelentős különbségek vannak a pedagógusok óraterhelésében. Az iskolák 15%-ában az ott dolgozók óraterhelése egyenletesnek mondható, további harmadukban is átlag alatti (a teljes heti óraterhelés szóródása 3-5 óra között van az iskolában), a következő harmadban már átlag feletti különbségek vannak a pedagógusok óraterhelésében, és az iskolák 20%-ában a pedagógusok óraterhelése extrém mértékű különbségeket mutat az intézményen belül. Ezek a különbségek csak néhány esetben (jellemzően a gimnáziumok egy részében) adódnak a kötelező óraszámok órakedvezmények miatti különbségből, alapvetően a túlórák (és ezen belül is a munkáltató által kötelezően előírt túlórák) iskolán belüli egyenlőtlen eloszlásából adódnak. A túlórák nagyságrendje, és a szóródásuk iskolán belüli mértéke egymást erősítő határúak. Azokban az iskolákban, ahol túlzott a pedagógusok túlóra-terhelése, az átlagnál lényegesen egyenlőtlenebb a tanárok óraterhelése és nagyobb az ebből adódó feszültség a tantestület tagjai körében.

A tanítási órákkal le nem fedett, de tanulókkal végzett munkaköri tevékenységek iskolatípus szerinti különbségei viszont más jellegzetességeket mutatnak, mint az óraterhelés. *Az akadémikus jellegű képzési formákban (általános iskolákban és gimnáziumokban) oktató pedagógusok lényegesen több időt (naponta átlagosan 86-93 percet) fordítanak a diákokkal való tanítási órán kívüli tevékenységekre, mint a szakképző iskolák, és ezen belül is a szakiskolák tanárai (70 perc).* Ugyanakkor a diákokkal tanórán kívül végzett, munkakörhöz kapcsolódó tevékenység átlagos ideje iskolatípuson belül is jelentős különbségeket takar: az általános iskolákban, gimnáziumokban és szakközépiskolákban a szórás megközelíti, a szakiskolákban pedig meghaladja az átlagot.

Az iskolák 80 százaléka az átlagot tekintve normál terhelésűnek mondható, de ezeknek több mint felében nagy különbségek tapasztalhatók. A normál terhelésű iskolákban a pedagógusok az átlagosnál lényegesen több időt töltenek a tanulókkal való tanórán kívüli tevékenységekkel, az általánosan túlterhelt iskolákban valamivel kevesebbet, míg az alulterhelés nélküli, sok túlórával túlterhelt iskolákban már lényegesen kevésbé jellemző a tanulókkal való tanórán kívüli foglalkozás. Az iskolák 13%-a túlterheltnek tűnik (szakiskola, gimnázium), 7%-a pedig extrém szórású (szakiskola, városi általános iskola). Úgy tűnik, a szakiskolákban részben a munkaerőhiányból fakadóan nagy a leterheltség, ebből is fakadóan sokkal kevesebb figyelem jut egyéni szinten a tanulókra, miközben ezekben az iskolákban található a leghátrányosabb helyzetű tanulók.

A kutatás során az iskolaigazgatókat is megkérdeztük a pedagógusok óraterhelését, illetve a hatékony munkaerő-felhasználást célzó politikájukat illetően. *Minden ötödik mintába bekerült intézmény vezetője arról számolt be, hogy van az iskolájukban betöltetlen pedagógus álláshely, ugyanakkor nagyon ritka az iskolákban az óraadók alkalmazása.*

A közoktatási intézmények elsöprő többségében nincs formálisan szabályozva az, hogy a pedagógusok mennyi időt kötelesek az iskola épületében tölteni. Értelemszerűen mindig benn kell lenniük, amikor a munkájuk megkívánja, és máshol is végezhetik az iskolával kapcsolatos munkájukat, ha ehhez nem szükséges bent lenniük. Ugyanakkor az intézményvezetők harmada személyesen jobbnak tartaná, ha a pedagógusok a teljes munkaidejüket az iskolába töltenék, hogy a diákok, szülők és kollégák számára elérhető legyenek. Így az egyéb iskolai feladatok elvégzése is hatékonyabb lehetne szerintük. Az iskolában ugyanakkor nem mindig adottak a feltételek a hatékony munkavégzésre:

Szerintem egyetlen iskola sem tudja biztosítani, látta a tanárokat, ott ülnek egymás hegyén-hátán, úgy nem várhatom el, hogy egy tanár minőségi munkát végezzen, hogy van 60 centi íróasztala. (részlet egy *igazgatói interjúból*)

Az igazgatók észlelése szerint átlagosan a pedagógusok harmada csak a minimálisan szükséges időt tölti az iskola épületében, szerintük minden második pedagógus a tanítási órákkal illetve megbeszélésekkel töltött időn túl az adminisztrációs feladatokat is az iskola épületében végzi, a felkészülést, dolgozatjavítást azonban inkább otthon. Az iskolavezetők úgy látják, hogy a tantestület tagjainak ötöde minden feladatát az iskola épületében végzi, inkább csak alkalomszerűen visz haza munkát.

Összességében, átlagosan az igazgatók 42%-ra becsülték saját iskolájukban a túlterhelt pedagógusok arányát, 10%-ra az alulterhelteket, és véleményük szerint a pedagógusok kb. fele normál mértékben terhelt. A budapesti iskolákban - általános és középiskolákban egyaránt - általában nagyobb mértékű anomáliáról számoltak be az igazgatók, mint a városokban. Átlagosan a budapesti iskolaigazgatók 59%-ra becsülték a túlterhelt pedagógusok arányát, és ezzel egy időben úgy látják, hogy az iskolájukban dolgozó pedagógusok 11%-a alulterhelt.

A pedagógus munkaterhelés iskolán belüli egyenlőtlenségeit az iskolaigazgatók gyakran úgy próbálják csökkenteni, hogy bizonyos feladatokat nem annak delegálnak, aki erre leginkább alkalmas vagy képesített lenne. Az igazgatók válaszai alapján ilyen csak az iskolák ötödében nem fordul elő, 7%-uk gyakran alkalmazza ezt a módszert, az igazgatók háromnegyede pedig arról számolt be, hogy ugyan nem túl gyakran, de előfordul az iskolájában ez a „problémamegoldás”.

A múltban lezajlott nagyobb szervezeti változások elvileg megteremthetnék a lehetőséget a hatékonyabb munkaerő-felhasználáshoz, ugyanakkor az eredmények azt mutatják, hogy a több feladat-ellátási hellyel rendelkező iskolák jellemzően önálló szervezeti egységként tekintenek a feladat-ellátási helyeikre. Háromnegyedük esetében nem általános, hogy a pedagógusok több feladat-ellátási helyen is tanítanak. Összességében tehát arra utalnak az adataink, hogy a (részben) iskola-összevonásokkal létrejött több telephelyes iskolák valójában nem egységes tantestülettel működnek, ezt a lehetséges megoldást az iskolák vezetése nem alkalmazza a pedagógusok munkaidő-terhelése közötti egyenlenségek megoldására.

Az iskolaigazgatók háromnegyede a pedagógusok iskolán belüli munkaidő-terhelési problémájának legjobb megoldási módjának azt tartja, ha a többet és jobban dolgozó pedagógusokat jutalmazza, többletmunkájukat anyagilag honorálja. Saját bevallásuk szerint nagy többségük (87%) ezt a módszert (is) szokta alkalmazni. Minden tizedik igazgató azt tartaná a legjobb megoldásnak, ha a magasan képzett pedagógusok mellé pedagógiai asszisztenseket és egyéb kiegészítő személyzetet alkalmazhatna – s harmaduk többek között ezt a módszert is szokta alkalmazni. A gyengébben teljesítő, gyengébben terhelhető kollégák elbocsátását csak az igazgatók 5%-a tartja a legjobb megoldásnak - ugyanakkor háromszor ennyien válaszolták, hogy ezt a módszert is szokták alkalmazni. Mindazonáltal az iskolavezetés humánerőforrás-politikája és a pedagógusok elégedettsége között nincs kapcsolat, a pedagógusok óraterheléssel kapcsolatos elégedetlenségét nem befolyásolja egyetlen általunk vizsgált iskolavezetési stratégia sem.

A közoktatásban tehát egyszerre van jelen a pedagógus munkanélküliség jelensége, és a pedagógushiány. Az iskolák nagy részében egyszerre jellemző a pedagógusok túlterheltsége és (más) pedagógusok alulterheltsége. Ez komoly feszültségeket okoz a tantestületeken belül. Az a tény, hogy egy iskola nem tudott betölteni egy állást, növeli a pedagógusok munkaidő-terhelése közötti különbséget az intézményben. Összességében úgy tűnik, hogy a munkaidő-terheléssel kapcsolatos problémákat csak akkor fogják kevésbé élesnek látni a pedagógusok, ha a tantestületen belüli aránytalanságok csökkennek, ha megszűnik az intézményekben jelenleg egyszerre jelen levő alulterheltség és túlterheltség között meghúzódó feszültség.

A nemzetközi trendekhez hasonlóan, Magyarországon is kevés a fiatal pedagógus. Ez 10-15 év múlva komoly pedagógushiányt eredményezhet. A határozatlan idejű alkalmazás bizonytalan státusza is jellemzően a legfiatalabbakat sújtja. A fiatal pedagógusok instabil alkalmazása minden iskolatípusra, és minden településtípusra egyaránt jellemző, általános sajátossága napjaink közoktatásának, mint ahogy az is, hogy a fiatal pedagógusok átlag alatti arányban és mértékben vesznek részt tanítási alapfeladatokon túli szakmai tevékenységekben.

2. A kutatás háttere

2.1. Előzmények

Az Oktatási és Kulturális Minisztérium Köznevelési Szakállamtitkársága 2008 áprilisában kért ajánlatot a TÁRKI-TUDOK Zrt-től a *pedagógusok munka- és munkaidő-terhelésének vizsgálatára*. Az ajánlattételi felhívás eredményhirdetése után a szerződést az OKM mint megrendelő a TÁRKI-TUDOK Zrt-vel mint vállalkozóval 2008 májusában kötötte meg.

A vizsgálat célja az volt, hogy a pedagógus munkaidő keret használatát feltárja, különös tekintettel a pszichikai és az időbeli terhelésre és annak eloszlására. Nemzetközi kutatások támasztják alá azt, hogy az oktatás minőségének és eredményességének fő letéteményese a pedagógus maga.¹ A köznevelés megújításáról kiadott Zöld könyv² javaslatainak egy nagy része is nem véletlenül a pedagógusképzés és foglalkoztatás területén született. Ugyanakkor a nemzetközi adatok utalnak arra is, hogy az oktatás eredményességéhez nemcsak a jól felkészült tanár fontos, de a hatékony munkaszervezés is, ahol a pedagógus idejét nem annyira az adminisztráció, mint a gyermekekkel töltött idő, illetve a szakmai építkezés tölti ki. Ebből a szempontból fontos eredményeket hozhat majd az OECD által szervezett nemzetközi tanárkutatás (TALIS), melynek eredményei e kutatás idején még nem születtek meg. Az előzőek tükrében, a megrendelő elsődleges célja az volt, hogy olyan információkhoz jusson, amely megalapozhatja egy – a későbbiekben a pedagógusokban rejlő potenciál még hatékonyabb kiaknázása érdekében elindított – pedagógus munkateher nagy vizsgálat elméleti kereteit. A **vizsgálat** ezért hangsúlyozottan **feltáró jellegű** (exploratory study). Miután a vizsgálat a pedagógus munkaterheket a pedagógusok önbevallása alapján vizsgálta³, fontos szempont volt, hogy a válaszok igazságtartalmára nézve is valamilyen kontrollt biztosítsunk (precíz időmérleg, interjúk), valamint hogy feltárjuk azokat a kontrollváltozókat, amelyek a terhelésnek nemcsak az extenzitását, de intenzitását is mérik. (Ilyen kontroll változónak minősül, hogy a pedagógus hány tantárgyat tanít, hányféle évfolyamon, milyen tanulói összetétellel.)

Optimális esetben ennek a vizsgálatnak az eredményei elengedhetetlen inputját jelenthetik a hasonló témájú későbbi kutatásoknak, amelynek a jelenlegi tapasztalatok alapján nem feltétlenül nagyobbak, azaz több pedagógusra kiterjedőnek kell lennie, hanem sokkal inkább mélyebbnek, tanár- (és iskola-) közelibbnek. A kutatási koncepció és a kérdőív a megrendelővel szoros együttműködésben készült el.⁴

A vizsgálat főbb területei az alábbiak voltak:

- Az iskolaépületben töltött átlagos pedagógus órák száma (a pedagógusok között az ellátott órák alapján a különbségek mérése).
- Az iskolában és az iskolán kívül a kötelező munkaidő keret kitöltésének módja, ezen belül a különbözőfajta tevékenységek megoszlása.

¹ How the world's best performing school system come out on top, 2007. szeptember, McKinsey&Company

² Zöld könyv 2008. A magyar köznevelés megújításáért. Oktatás és Gyermekesély kerekasztal. Szerk: Fazekas Károly–Köllő János–Varga Júlia, Ecostat, Budapest, 2008

³ A kutatást előkészítése során szembesültünk azzal a ténnyel, hogy az iskolákban adminisztrált pedagógus óraterhek nem igazán alkalmasak e terület korrekt feltárására.

⁴ Ezúton szeretnénk köszönetet mondani az OKM Köznevelési Főosztályának tanügyigazgatási szakembereinek az előkészítésben nyújtott segítségükért.

- A tanulók oktatására fordított időn belül az egy tanulóra, egy tantárgyra (programra), tanulócsoportha jutó időarány, a tanított tanulók, a tanított tantárgyak és tanulócsoporthok, korcsoportok számával mérve.
- Az intézmények munkaerő gazdálkodásának egyes tényezői.

A vizsgálat célpopulációja volt valamennyi pedagógus munkakörben, az adott iskolában közalkalmazotti státuszban foglalkoztatott személy, aki nappali tagozaton tanít az általános és középfokú iskolákban (kivéve az óraadó tanárt). A vizsgálat elsődleges mintavételi egysége a feladat-ellátási hely volt. A kiválasztás rétegzett véletlen reprezentatív mintavételi eljárással történt pps (probability proportionate to size) technikával, ami biztosítja, hogy a kis és nagy iskolákban tanítók arányosan legyenek képviselve. A kiválasztott iskolákban minden főállású tanárt megkértünk a tanári kérdőív, és minden igazgatót az igazgatói kérdőív kitöltésére. A tanári kérdőív hossza kb. 35-40 perc, az igazgatói kb. 20 perc volt.

2.2. A kutatás szervezése, körülményei, tapasztalatai

A kutatás első lépéseként két elő-interjút készítettünk: egy általános iskola igazgatójával és egy középiskolai tanárral. Az elő-interjúk elsődleges célja az volt, hogy megalapozzák a kutatás módszereire vonatkozó döntésünket. Természetesen sok egyéb, a tanárok munkájára, munkaszervezésére, terhelésére vonatkozó információt nyertünk már ezekből az interjúkból is, csakúgy, mint a kérdőíves adatfelvétellel egy időben zajló megkérdezések kapcsán.

Az elő-interjúk során a megkérdezettek álláspontját maximálisan figyelembe véve döntöttünk végül úgy, hogy a kérdőívet önkitöltős formára készítjük. Ez sokkal nagyobb körütekintést igényelt ugyan, de a várható hozama az volt, hogy őszintébb válaszokat kaphatunk általa. Maradt azonban még egy probléma, ugyanis előzetes tapasztalataink szerint az iskolák/pedagógusok körében a visszaküldés aránya meglehetősen alacsony. Ezért végül egy kombinált módszert találtunk ki: az iskoláknak felkérő levelet küldtünk, amelyben részletesen tájékoztattuk őket a kutatás céljáról és módjáról, majd tapasztalt kérdezőbiztosok vitték el a helyszínre a kérdőíveket, tájékoztatták a pedagógusokat és megbeszéltek velük, hogy mikor mennek vissza a kitöltött kérdőívekért. Ezzel a személyes kontaktussal is igyekeztünk elérni, hogy minél nagyobb arányban válaszoljanak a megkérdezettek.

A kutatás mintája a 2007/08. évi KIR STAT feladat-ellátási hely szintű adatbázisán nyugszik. A mintavétel alapja az összes általános iskolai, szakiskolai (és speciális szakiskolai), szakközépiskolai és gimnáziumi feladatokat ellátó nappali tagozaton is oktató feladat-ellátási hely.

A mintát 5 almintából (réteg) állítottuk össze: gimnázium, szakközépiskola, szakiskola és falusi illetve városi általános iskola. Falusi általános iskolának tekintettük a községi igazgatási rangú településen működő általános iskolai feladat-ellátási helyeket. Minden más általános iskolai feladat-ellátási hely a „városi” rétegbe került. A rétegeken belül az OECD–TALIS által is használt pps (probability proportionate to size) technikát alkalmaztuk, azaz random rétegzett pps mintavételt alkalmaztunk, hogy biztosítsuk, hogy a nagyobb iskolák nagyobb valószínűséggel kerüljenek a mintába, szemben az egyszerű rétegzett random mintavétellel.

A rétegeken belüli pótmintát az elsődleges minta kiválasztása után úgy választottuk ki, hogy az adott megyén belül sorba rendeztük a feladat-ellátási helyeket méret alapján és a sorban a mintát eggyel megelőző iskola az első, míg az eggyel utána következő iskola a második pótminta lett.

Ahhoz hogy a megrendelő által kért pedagógus számokat (összesen mintegy 3000 pedagógus) a lehető legjobban közelítsük, 15 gimnáziumi, 15 szakközépiskolai, 19 szakiskolai, 19 városi általános iskolai és 40 falusi általános iskolai feladat-ellátási hely került a mintába. A felhasznált adatbázis adatai szerint összesen 3216 főállású pedagógus dolgozik ezekben az intézményekben, a következő megoszlásban: 527 fő gimnáziumi, 593 fő szakközépiskolai, 523 fő szakiskolai, 852 fő városi általános iskolai és 721 fő falusi általános iskolai feladat-ellátási helyen. Mivel azonban a vizsgálat során néhány esetben pótcímeket kellett használnunk, végül is **a 2007-es adatok alapján megkeresésünk 3203 pedagógust érintett.**

A kérdés időpontjában, 2008 őszén némiképp más létszámokkal találkoztunk az iskolákban, a kérdőívet végül 3285 pedagógushoz juttattuk el. Ez összességében nem nagy különbség, azonban az egyes iskolák szintjén ennél jóval nagyobb arányú eltérésekkel is találkoztunk, mindkét irányban. Nagy eltérést 14 helyszínen tapasztaltunk, ami a megkérdezettek hetede. Megítélésünk szerint az eltérésnek kettős oka van: egyrészt egy év alatt több helyen történt olyan szervezeti változás, ami kihatott a tanári létszámokra, másrészt pedig a több képzési programmal ám egységes tantestülettel működő intézmények (például szakközépiskola és szakiskola) esetében az adott tanév aktuális tantárgyfelosztása jelentősen módosíthatja a feladat-ellátási helyek tanárlétszámát.⁵

A megkeresett 108 intézmény közül egy esetben fordult elő, hogy sem a főcímen szereplő iskola, sem pedig valamelyik pótcím nem volt hajlandó a kutatásban való közreműködésre. Hét esetben kérdeztünk az első, öt esetben pedig a második pótcímen. Ez azt jelenti, hogy 95 főcímes iskola, vagyis **a teljes minta 88%-a válaszolt, és ez jó aránynak tekinthető.** A kutatás ütemezése (az október-novemberi időszak) megfelelőnek bizonyult, mivel egyetlen esetben sem a túlterheltség miatt utasították el az iskolák a kutatásban való részvételt. Ugyancsak jó válaszadási aránynak tekintjük a megkeresett pedagógusok 67,3%-os válaszadását, tekintettel arra, hogy önkéntes volt a kérdőív (2147 kitöltött kérdőív érkezett vissza, amiből 2138 volt elemezhető), és mert a személyes adatok védelme érdekében lezárt, jelzés nélküli borítékban adták vissza a tanárok a kérdőíveket, közöttük jó párat üresen.

A válaszadási hajlandóság tekintetében az intézmények között meglehetősen nagyok a különbségek. 14 helyen volt teljes körű a válaszadás, azaz valamennyi pedagógus kitöltötte a kérdőívet, a legalacsonyabb arány egy olyan általános iskolában fordult elő, ahol a 11 pedagógus közül mindössze egy válaszolt. Itt kell megjegyeznünk, hogy a kutatás terepmunkájának időszakában központunkba nagyon sok telefonhívás érkezett, szinte kivétel nélkül arról kérdeztek, hogy kötelező-e a kérdőív kitöltése, és hogy garantálni tudjuk-e, hogy az iskolavezetés vagy a fenntartó kezébe nem kerül beazonosítható adat. Többen jelezték, hogy a nyílt végű kérdéseknél az írásukról be lehet azonosítani a tanárokat, illetve hogy a tanított tantárgyak és az olyan háttérkérdések, mint például hány éve tanít, teljesen egyértelművé teszik a tantestületen belül a kitöltő személyét. Ilyen esetekben igyekeztünk megnyugtatni a válaszadókat, hogy éppen azért megy ki egy kérdező személyesen az iskolába, hogy ő gyűjtse össze a kérdőíveket, ne az iskolavezetés, de többeket ez sem nyugtatott meg. Végül is arra kértük őket, hogy a kényesnek érzett kérdéseket hagyják ki, ám így sok lényeges információt veszítettünk. Benyomásunk szerint ezeken a helyeken nagyfokú félelem jellemzi a tanárokat, ami gátolja őszinte megnyilatkozásukat. Ennek okát nem sikerült megtudnunk. Megemlítjük még, hogy az egyik vidéki nagyváros esetében az iskolák közreműködésüket fenntartó önkormányzatuk engedélyéhez kötötték, amit végül sikerült megszereznünk, és birtokában viszonylag jó válaszadási arányokat értünk el az érintett helyszíneken.

⁵ A többféle programon tanító pedagógusokat a statisztikában aszerint kell egyik vagy másik feladatellátási hely létszámában szerepeltetni, hogy az adott évben melyik programban tanít magasabb óraszámban.

Mintavételi eljárásunk a közoktatás feladat-ellátási helyeire, és az itt dolgozókra is egyaránt reprezentatív mintát eredményezett. A minta adataiból származó következtetések a célcsoportra általánosítható érvényűek a statisztikai mintavételből származó hibahatáron belül. Az intézményi (feladat-ellátási) hely szerint a statisztikai hiba mértéke legfeljebb 9,5%, a pedagógusokra vonatkozó adatbázis statisztikai hiba mértéke pedig legfeljebb 2,1%.

Az elemzést intézményi és egyéni (pedagógus) szinten is elvégeztük. A pedagógus kérdőív adatait tartalmazó adatbázisban minden egyes pedagógus adataihoz hozzákapcsoltuk az intézményvezetője „intézményi” kérdőívre adott válaszának adatait is. A kérdésekre adott válaszokat tehát nemcsak egyéni, de intézményi szintű háttér-információk szerinti bontásban is elemezni tudtuk.

A kérdőíves, nagymintás adatfelvétellel párhuzamosan folytattuk a kvalitatív terepmunkát is, melynek keretében további 8 interjú készült.⁶ Ebből kettő iskolaigazgatóval, egy igazgatóhelyetttel, 5 pedig tanárokkal (utóbbiak közül ketten munkaközösség-vezetők). Munkánk során mindenhol igyekeztünk egymás mellett értelmezni a kétféle kutatási tapasztalatot.

2.3. Nemzetközi kitekintés

A hazai adatokat mindig érdemes nemzetközi kontextusban is értelmezni. Az OECD Nemzetközi Tanárvizsgálata (TALIS) minden bizonnyal további fontos információkat fog hozni ezen a téren. A nemzetközi kutatást megelőző összefoglaló jelentés⁷ több ország tanárpolitikáját elemezve általános problémának tekintik a tanári szakma, mint hivatás vonzerejének csökkenését, aminek egyik egyre szembeűnő következménye, hogy egyre kevesebb fiatal választja ezt a szakmát és a tanári populációk elöregednek. Ugyanez a jelentés egyben kétféle tanári foglalkoztatást különböztet meg, az egyik a karrier-alapú, ami a közalkalmazott típusú foglalkoztatást jelenti, a másik a pozíció-alapú, amely inkább versenyalapú, a posztokért pályázni kell. Míg az előző típusban a tanári kínálattal mennyiségében nincs gond, addig gondot okozhat a tanulói igények minél személyre szabottabb kielégítése. A másik modell (pl. Anglia), bár a piac igényeit megpróbálja minél jobban kiszolgálni, ugyanakkor a tanárhiány itt gyakori probléma.

2008-ban az Európai Bizottság támogatásával az Eurydice kiadott egy nemzetközi összehasonlító elemzést a tanárok munkájáról.⁸ A tanulmány célja az, hogy összehasonlító áttekintést adjon az egyes országok tanári szakmai autonómiát és felelősséget érintő helyzetéről, illetve az abban bekövetkezett változásokról. A 27 EU tagállamon kívül Norvégia, Liechtenstein és Izland szerepel az összehasonlításban, ám a tanulmány megkülönbözteti Belgium francia-, német- és flamand-ajkú területeit, valamint az Egyesült Királyságon belül Angliát, Walest, Skóciát és Észak-Írországot, mivel ezeken a helyeken az oktatási rendszer szabályozása nem egységes az ország szintjén.

A legtöbb országban a tanárok munkaidejét úgy definiálják, hogy megosztják azt két fő tevékenység, a tényleges tanórai tanítás illetve az órákra való felkészülés és osztályozás területe közt. Sok országban a munkaidőbe beleszámítanak egyéb járulékos tevékenységeket

⁶ A kvalitatív vizsgálat során is törekedtünk arra, hogy a település és a pedagógiai program jellegét tekintve többféle iskolából legyen információnk.

⁷ Teachers Matter. Attracting, developing and retaining effective teachers, OECD, 2005.

⁸ Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe. Eurydice, 2008. A jelentés elérhető a <http://www.eurydice.org> honlapon is.

is. A legtöbb helyen a munkaidőt heti egységekben számolják, ahol nem (Franciaországban például a tanévben tanítandó órák számát rögzítik), ott is könnyen konvertálható úgy, és így az összehasonlítás megalapozott lehet.

A munkaidő-meghatározás módjának 3 alaptípusa rajzolódik ki ebből az összehasonlításból:

1. az összes munkával töltött óra heti mennyiségét határozzák meg (ezzel a módszerrel él például Hollandia)
2. az iskolában bent töltendő heti időkeretet határozzák meg (Anglia, Wales és Észak-Írország iskoláiban így határozzák meg a pedagógusok munkaidejét)
3. a tanítási órák heti számát határozzák meg (Belgiumban vagy Írországban ilyen szabályozással találkozunk).⁹

Természetesen vannak olyan országok, ahol nem csak egyféle „tisza” típus szerint szabályozzák a pedagógusok munkaidejét. A legnagyobb arányban (összesen 13 európai országban) az jellemző, ami Magyarországon is, hogy a heti munkaórák valamint a heti tanítási órák száma is meg van határozva. Jó pár országban (köztük Spanyolországban, Norvégiában és Skóciában) a munkaidő mindhárom aspektusát jogszabályok rögzítik, és viszonylag gyakori megoldás az is, hogy a tanítási órák számát és az iskolában bent töltendő munkaidőt együttesen szabályozzák (ezzel a módszerrel él többek között Olaszország és Finnország). Mindent egybevéve a már említett Hollandián és Anglia – Wales – Észak-Írország csoporton kívül csak Svédország az, ahol a tanítási órák számát nem szabályozzák (Svédországban viszont a heti munkaidőt és az iskolában bent töltendő heti óraszámot igen).

Előfordul az is, amikor a munkaidő szabályozása nem egységes az országon belül. Luxemburgban például csak a véglegesített tanárookra vonatkoznak a heti kötelező óraszámok, a meghatározott időre szóló szerződéssel foglalkoztatottak esetében az iskolában bent töltendő időt szabályozzák csak.

A tanároknak szinte minden országban a tanítási órákon illetve a felkészülés/osztályozáson túl a legkülönbélebb egyéb tevékenységekben is részt kell venniük a munkaidejükben. Ezen tevékenységek egy része minden pedagógusra kötelező és azt valamilyen központi dokumentum tartalmazza, más része viszont intézménytől függ, azt csak helyi dokumentum tartalmazza, és esetlegesen csak bizonyos tanárok számára írják elő annak végzését.

A tanulmányban az ilyen extra tevékenységeknek 3 típusát vizsgálják részletesen:

1. felügyelet a tanítási órákon felül,
2. hiányzó kollégák helyettesítése,
3. tanárjelöltek és pályakezdők támogatása.

A helyettesítés szabályozása nagyon különböző az egyes országokban, azonban az országok több mint felében kell helyettesíteniük a hiányzó kollégákat a pedagógusoknak. Egyes országokban a helyettesítésért külön fizetség jár (például Finnországban, Lengyelországban), ám ennek is nagyon sokféle szabálya van. Olaszországban csak azokat a helyettesített tanórákat fizetik ki külön a tanárnak, amit bizonyítottan a munkaidejét meghaladóan tart meg. Máshol a külön díjazás helyett maximálják, hogy hetente hány órát lehet pluszban osztani egy tanárra (Csehországban legfeljebb heti 4, Cipruson heti 7 óra helyettesítést írhat elő egy tanárnak az iskolavezető). Összességében azok az országok vannak többségben, ahol a helyettesítésért nem jár külön pénz.

⁹ Az összehasonlítás alapjául az ISCED 1 és ISCED 2 szintek szolgáltak az egyes országok tekintetében.

A tanárjelöltek és pályakezdők mentorálása az országok felében kötelező feladata a pedagógusoknak. Ezt a tevékenységet több országban is bizonyos szakmai tapasztalathoz (például 5 év munka) vagy valamilyen képesítéshez kötik, és a legtöbb helyen nem jár ezért a tevékenységért külön díjazás (kivételt csak Ausztria, Szlovénia és Finnország jelent).

A tanítási órákat követő tanuló-felügyeleti kötelezettség az országok harmadát jellemzi, és sok helyen csak az ISCED 1 szinten tanítók érintettek. Vannak országok, ahol Magyarországhoz hasonlóan van valamiféle napközis rendszer, amikor is külön személyzet munkája a felügyelet (például Szlovéniában). Ez az a tevékenység, amely esetében a legtöbb ország jelezte, hogy az intézményfüggő.

A tantestület közös munkájában való részvételnek 5 típusát különíti el az összehasonlítás:

1. iskolafejlesztési munka,
2. helyi tanterv készítése,
3. tantárgyközi illetve kereszttantervi tevékenységek,
4. iskolai önértékelés,
5. tanulók értékelése.

12 országban (köztük Lengyelország, Finnország, Franciaország) ezen tevékenységek mindegyike központilag szabályozottan része a pedagógusok munkájának, a másik véglet az a 6 ország, ahol egyetlen területen sem jelenik meg központi előírás, mindegyik tevékenység végzése az intézményen múlik (Hollandia, Románia, Svédország például).

Finnországban minden tanár legalább heti 3 órában részt kell, hogy vegyen közös tanítás-tervezésben, ami jelenthet munkaközösségi közös munkát is, vagy több tantárgyhoz kapcsolódó projektek előkészítést, esetleg nem tanításhoz kötődő közös iskolai munkát is, utóbbiba beleértve az iskola és a tanulók otthona közötti kapcsolat erősítését. Olaszországban pedig a tanítási tevékenységen felül minden évben 40 órát kell tanári csoportmunkára (a magyarországi munkaközösségekhez hasonlóan) fordítani, 40-et pedig az egy osztályban tanító tanárok „tanácsában” dolgozni. Ezen kívül a kezdő szakaszban tanítóknak heti 2 órát kell közös tervezésre fordítani.

Az összehasonlítás érdekes eredménye, hogy a tanulók munkájának értékelése a legtöbb országban egyaránt megjelenik a pedagógusok tanórán kívüli kötelező feladatai és a tantestület közös feladatai között is.

A tanári munka és munkaidő számszerűsített nemzetközi összehasonlítása nem egyszerű feladat, az egyes országok szabályozási gyakorlatának elképesztő színessége miatt. Az Education at a Glance című OECD kiadvány¹⁰ például úgy fogalmaz, hogy a munkaidő és a tanítási idő csak részben határozzák meg a pedagógusok aktuális munkaterhelését, azonban az indikátorok, ha mást nem is, de értékes betekintést nyújtanak és megmutatják, hogy mennyire változatosak a különböző országokban a tanárokkal szemben támasztott elvárások.

Egy átlagos tanár (ISCED 1 szinten) évente 812 órát tanít, azonban az átlaghoz képest igen nagy a szóródás, Dániában például csak 650-et, míg az Egyesült Államokban 1080-at. A magyar tanárok óraszámát mind a három szinten alatta marad az OECD átlagának (lásd 1. táblázat)

¹⁰ Education at a Glance 2008. 458-459.p.

1. táblázat

Tanárok éves óraszám

	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 3
Ausztrália	884	818	817
Ausztria	774	607	589
Belgium (Fl.)	797	684	638
Belgium (Fr.)	724	662	603
Cseh Köztársaság	854	640	611
Dánia	648	648	364
Finnország	673	589	547
Franciaország	910	634	616
Németország	810	758	714
Görögország	751	559	544
<i>Magyarország</i>	<i>777</i>	<i>555</i>	<i>555</i>
Izland	671	671	560
Írország	915	735	735
Olaszország	735	601	601
Korea	802	548	552
Luxemburg	774	642	642
Mexikó	800	1047	843
Hollandia	930	750	750
Új-Zéland	985	968	950
Norvégia	741	654	523
Portugália	860	757	688
Skócia	893	893	893
Spanyolország	880	713	693
Egyesült Államok	1080	1080	1080
OECD átlag	812	717	667

Forrás: EAG 2008

3. A kutatás eredményei

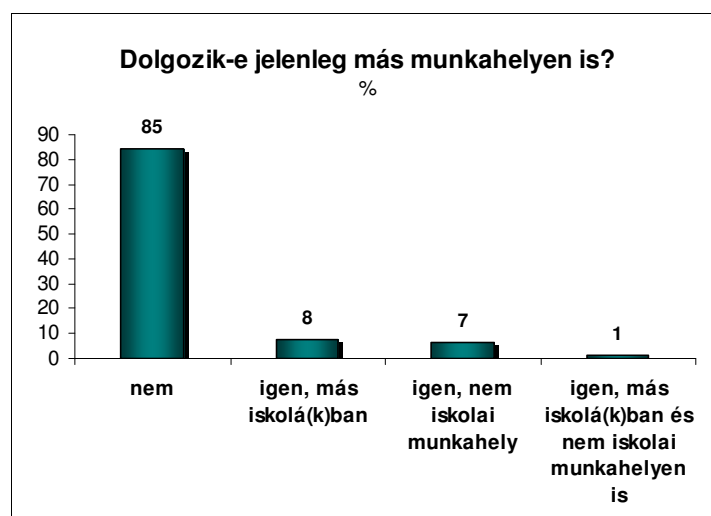
A kérdőív kitöltését a felkeresett iskolákban azoktól a pedagógusoktól kértük, akik ott főállásban dolgoznak. Ez természetesen jelenthetett teljes- vagy részmunkaidőt is, de a vizsgálatba nem vontuk be az óraadókat, csakúgy, mint ahogy a szakoktatókat sem. Ennek ellenére az igazgatói kérdőív alapján rendelkezünk információval arról, hogy az intézményekben mennyire elterjedt az óraadók alkalmazása, illetve milyen arányban fordul inkább elő az, hogy túlórában oldják meg a hiányzó tanári kapacitás problémáját.

Minden ötödik mintába bekerült intézmény vezetője arról számolt be, hogy van az iskolájukban betöltetlen pedagógus álláshely. Ugyan a kis elemszám miatt a pedagógiai programtípus szerinti eltérések statisztikailag nem szignifikánsak, arányaikban jelentős eltérést mutatnak: a gimnáziumoknak „csak” 8%-ában van betöltetlen pedagógusállás, a szakközépiskolákban már 23%-os a hiány, a városi általános iskolákban 28%-os, míg a szakiskolák közel fele (44%) nem tudta betölteni az összes pedagógus álláshelyet. Azokban az iskolákban, ahol pedagógushiány mutatkozik, jellemzően egy-két álláshelyet nem tudtak betölteni, de bekerült a mintánkba olyan iskola is, ahol 9 (!) betöltetlen státuszról számolt be az iskola vezetője.

Nagyon ritka az iskolákban az óraadók alkalmazása. Átlagosan a közoktatási intézmények összes óraszámának 3%-át tartják óraadók, és ez az arány nem függ attól, hogy van-e az iskolában betöltetlen álláshely, vagy nincs. Átlagosan az órák 8,4%-át tartják túlórázó pedagógusok, s ebből a szempontból is alig van különbség a betöltetlen álláshellyel rendelkező iskolák és az összes állást betöltők között. A pedagógushiányról beszámoló iskolák a teljes óraszám 7,2%-át, az összes állást betöltők pedig 8,8%-át a belső munkatársak túlóráztatásával oldják meg. Összességében, adataink nem mutatnak szignifikáns összefüggést az óraadók alkalmazása, a túlórák nagyságrendje, és a betöltetlen álláshelyek ténye között.

A közoktatásban dolgozó pedagógusok 85%-ának kizárólagos, és egyetlen munkahelye az az iskola, ahol főállású alkalmazásban van. 7%-uk ezen kívül más iskolában is tanít, 6%-uk nem iskolai jellegű kiegészítő munkát is végez, és 1%-uk iskolai és nem iskolai jellegű kiegészítő tevékenységet is folytat (1. ábra).

1. ábra

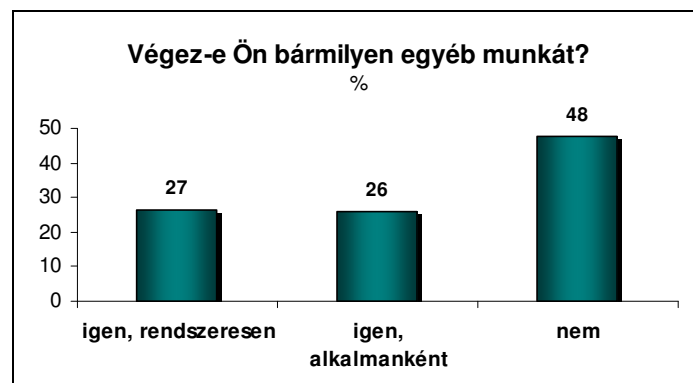


A férfi pedagógusokra inkább jellemző a másodállás. Minden negyedik férfi pedagógus dolgozik máshol is – 10%-ukuk más iskolában is tanít, 12%-nak nem iskolai jellegű másodállása van, 2%-uk pedig iskolai, és nem iskolai mellékkeresettel is rendelkezik. A nők 87%-ának az iskolában van az egyetlen állása.

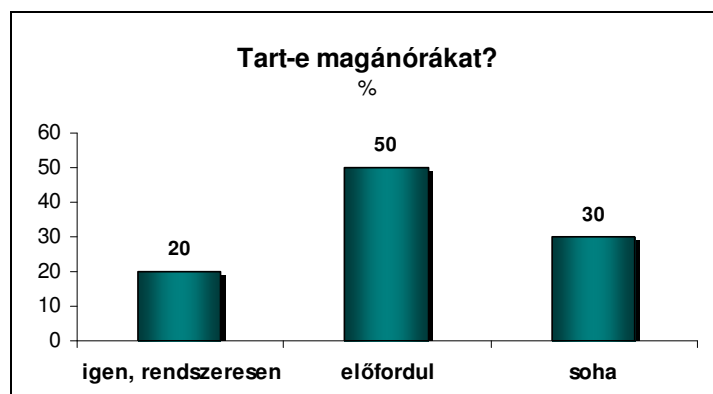
Az életkortól viszont nem függ a másodállás léte, és az iskola típusától is csak kis mértékben: a szakiskolai pedagógusok 18%-a, a szakközépiskolai tanárok 22%-a dolgozik máshol is. Azok, akik életükben már máshol is dolgoztak, mint iskolában, az átlagosnál kétszer nagyobb valószínűséggel dolgoznak a pedagógusállás mellett nem-pedagógus másodállásban. A más iskolákban dolgozók jellemzően heti 2-6 órát tanítanak át, és heti 3-10 órás átlagos munkaidőről számoltak be azok, akik nem iskolai jellegű másik munkahelyen is dolgoznak.

Miközben a pedagógusok elsöprő többségének nincs munkaviszony jellegű másodállása, minden második pedagógus legalább alkalmanként végez iskolán kívüli munkát is, 70%-uk pedig legalább néha-néha szokott diákokat korrepetálni. Ebben az esetben hangsúlyozni szeretnénk, hogy a kérdezés során arra kértük a válaszoló pedagógusokat, hogy nem csak a fizetett munkákat vegyék számításba, de a nem fizetett, önkéntes munkákat is, a „magánórák” esetében pedig vegyék figyelembe azokat az eseteket is, amikor szívből segített a tanulásban egy diáknak (2. és 3. ábrák).

2. ábra



3. ábra



Az „egyéb munkák” esetében is hasonló jellegű összefüggések tárulnak fel az adatbázisunkból, mint amilyeneket a másodállások esetében találtunk. A férfi pedagógusok az

átlagosnál nagyobb arányban végeznek egyéb munkákat is – 41%-uk rendszeresen, 29%-uk alkalmanként végez más munkát is. Az „egyéb munkák” esetében is a szakképző intézmények - szakiskolák és szakközépiskolák - tanárai aktívabbak, de a gimnáziumi tanárok kétharmada is végez legalább alkalmanként valamilyen egyéb munkát - 32%-uk rendszeresen, 30%-uk alkalmanként. A rendszeres egyéb munkákat pedig az a tény is erőteljesen valószínűsíti, ha valaki élete során nem kizárólag iskolában dolgozott.

A magánórák esetében ellentétes irányú nemek szerinti különbségeket mutatnak adataink: a női pedagógusok valamivel nagyobb arányban tartanak rendszeresen (21%) vagy alkalmanként (51%) magánórákat, mint a férfiak (16% és 49%). Minél fiatalabb valaki, annál valószínűbb, hogy rendszeresen tart magánórákat. Iskolatípus szerinti bontásban pedig, úgy tűnik, az érettségít adó (és továbbtanulásra előkészítő) iskolák pedagógusai vezetnek: a gimnáziumi tanárok 30%-a rendszeresen, további 48%-uk alkalmanként tart magánórákat, és ezek az arányok a szakközépiskolákban tanítók esetében is valamivel átlag fölöttiek (25% ill. 51%). Az iskolán kívüli korábbi munkatapasztalat - érthető módon - nem befolyásolja a magánórák tartását.

A kvalitatív terepmunka során nagyon hasonló tapasztalatokat szereztünk az extra munkára vonatkozóan.

... az viszont okoz [problémát], hogy egyikünk sem tud a fizetéséből megélni, tehát amit mi itt délelőtt, délután, szakkörön, iskolai feladatokkal keresünk, az nem igazán elég a megélhetéshez. Szerintem mindnyájan végzünk mellette valamilyen más munkát, vagy magánórákat adunk, vagy tanfolyamot tartunk, vagy szakértői munkát végzünk, kinek-milyen a képesítése, végzettsége, meg mit tud megoldani. [...]nagyon erősen különbözik ez a férfi és nő tanárok között, hiszen aki férfi, családfenntartóként tanár, annak minden plusz lehetőséget el kell vállalnia, hogy családfenntartóként működni tudjon, funkcionálni tudjon otthon. Ez mind-mind különböző, én azt kell mondjam, hogy az én férfi kollégáim a kötelező óraszámokon kívül orrba-szájba tanítanak. Magánórákat, tanfolyamot, szakkört, tehetséggondozást, mindent, amiért fizetnek. Nyilván egy nő – főleg ha a párja nem pedagógus –, akkor talán könnyebben teheti meg azt, hogy nem tanít. (*gimnáziumi tanár*)

3.1. Óraterhelés

A mintába bekerült pedagógusokat részletesen kérdeztük az óraterhelésükről. Összességében, a pedagógusok heti átlagos óraszámja 23, tehát az átlag is meghaladja kissé a kötelező óraszámot (2. táblázat), de a válaszok részletesebb elemzése bizonyos esetekben jelentős túlterhelésre világít rá. **Annak ellenére, hogy ez központi módon szigorúan szabályozva van, a pedagógusok óraterhelésre vonatkozó válaszai meglehetősen nagy szóródást mutatnak.** 10 %-uk a heti kötelező óraszámnál lényegesen kisebb óraterhelésről számolt be. Minden második pedagógus heti 22-24 órás terhelésről adott számot, 30%-uk viszont ennél lényegesen magasabb óraterhelést jelentett. Az aktív pedagógusok harmada tehát jelentősen túlterhelt, heti óraszámuk több mint 20%-kal meghaladja a központilag előírt kötelező óraszámot.

A túlterhelés alapvetően két tényező együtteséből adódik: fele részben a pedagógus által vállalt túlórákból, fele részben viszont a munkáltató által előírt többlet órákból. Ezek átlagos mértéke heti egy-két óra, de ebben az esetben az átlag jelentős különbségeket „simít le”. A pedagógusok 40%-a számolt be arról, hogy önként vállalt túlórát, 30%-uk pedig arról, hogy (jellemzően az önként vállalt túlórakon túl) a munkáltatója is előírt számukra túlmunkát. **A jelentős túlterhelés minden esetben abból adódik, ha az önként vállalt túlóra kiegészül a munkáltató által kötelezően előírt további túlórakkal.**

2. táblázat

A pedagógusok óraterhelése, a válaszaik alapján

	Összes érvényes válaszoló átlaga (N=2050)	Teljes munkaidőben alkalmazott, érvényes válaszoló átlaga (N=1872)
HETI ÓRASZÁM:	23,09	23,49
Ebből a heti kötelező órák száma:	19,46	20,7
Ebből órakedvezmény:	1,28	1,36
Hány különböző jogcímen kap órakedvezményt?	0,65	0,69
Többletórák (túlórák) a pedagógus vállalása alapján	1,29	1,34
A munkáltató által előírt többletórák	1,03	1,09

Megjegyzés: az extrém magas értékeket kizártuk.

Átlagosan heti 1-2 óra kedvezményről adtak számot a válaszoló pedagógusok, és ez csak minimális mértékben szóródik. A tanárok felének nincs órakedvezménye, harmaduknak heti 1 óra kedvezménye van, 10%-uknak heti 2 óra a kedvezménye, 3-4 óra kedvezményről 5%-uk számolt be, további 5%-uk pedig ennél is nagyobb órakedvezményt élvezhet. Értelemszerűen, az órakedvezmény mértéke és a jogcímek száma nagyon szoros összefüggést mutat: a nagyobb órakedvezmény több forrásból tevődik össze.

Tekintettel arra, hogy az aktív pedagógusok döntő többsége teljes munkaidőben dolgozik, gyakorlatilag ugyanezeket a számokat és arányukat kapjuk akkor is, ha az elemzést a teljes munkaidőben alkalmazottakra szűkítjük le. **A teljes munkaidősök esetében a túlterhelés mértéke és aránya valamivel magasabb, mint amekkorát az összes pedagógusra vonatkozó adatok mutatnak, de körükben is 10%-os az alulterheltek aránya. Ez tehát nem a részmunkaidős foglalkoztatásból, hanem az óraterhelés rossz struktúrájából adódik.**

3.2. Időfelhasználás

Tanórákon belüli idő felhasználás

Kérdőíves kutatásunkban megpróbáltuk feltérképezni a pedagógusok tanórán belüli idő felhasználását is. Természetesen tisztában vagyunk vele, hogy precíz, megbízható időmérélet csak osztálytermi megfigyelés révén lehet készíteni, de ez meghaladja a jelen vizsgálat kereteit. Feltételezzük, hogy a pedagógusok válaszai alapján is viszonylag megbízható becslést lehet adni a tanórák idő-struktúrájára.

A kérdezés során arra kértük a pedagógusokat, hogy gondoljanak azzal az osztállyal kapcsolatos utolsó órájukra, amely osztályt az összes tanított tanulócsoporthoz jellemzőinek

feltárása során először említette. Feltételeztük, hogy a pedagógusok spontán említésében a „jellemző” osztályok kerültek az első helyekre. Ugyanakkor a csoport konkretizálásával az esetlegességeket, általánosításokat kívántuk minimalizálni. A tanórai időmérleg elemzésére szolgáló óra többségében 45 perces volt (92%), ettől plusz/mínusz 5 perces eltérések is gyakoriak voltak. Ennél lényegesen rövidebb órája 15 válaszolónak volt, lényegesen hosszabb (60-120 perc közötti időtartamút) óráról pedig a pedagógusok 5%-a számolt be.

A pedagógusok beszámolója alapján a tanítási óra idejének átlagosan 85%-a tényleges tanításra és tanulásra fordítódott, 3-4 percet vett igényben az adminisztratív teendők elvégzése, és 4-5 percet a tantermi rend és fegyelem fenntartására kellett fordítania a pedagógusnak (lásd 3. táblázat). Természetesen ebben az esetben is van az adatoknak bizonyos szóródásuk, de néhány kirívó esettől eltekintve, (amikor nagyon sok adminisztráció volt, vagy különösen sokat kellett fegyelmezni) a pedagógusok döntő többsége átlag körüli idő-felhasználásról számolt be e három alap-tevékenység vonatkozásában. A tényleges tanulásból értékelésre, szervezésre illetve tematikus összefoglalásra, ismétlésre fordított idő nagysága már jelentősen szóródik. Ennek nyilvánvalóan az az oka, hogy ezek a tevékenységek ugyanannál a pedagógusnál, ugyanabban a csoportban is eltérő hosszúak.

3. táblázat

Egy adott tanulócsoport órájának idő-struktúrája

	Adminisztratív feladatok elvégzésére hány percet fordított?	A tantermi rend (a fegyelem) fenntartására hány percet fordított?	Tényleges tanításra és tanulásra hány percet fordított?	Ebből mennyi volt a pedagógiai értékelésre fordított idő?	Ebből mennyi volt az óra alatti szervezési feladatokra fordított idő?	Ebből mennyi volt óra végi tematikus összefoglalás, ismétlés?
Átlag (perc)	3,42	4,18	38,32	6,74	7,55	6,23

Átlagos hétköznapi idő felhasználás

Kutatásunk során megpróbáltuk feltérképezni a pedagógusok átlagos hétköznapi idő felhasználását is. Alapvetően azt kívántuk megtudni, hogy egy átlagos hétköznapon mennyi időt fordítanak a pedagógusok a tanítással kapcsolatos tevékenységekre, és ezeknek a tevékenységeknek mik a tipikus helyszínei; hogy mennyi időt fordítanak tanulásra, önképzésre; és a „szabadidejük” mekkora részét töltik egyéb kereső tevékenységgel. A következőkben e három kérdéskört elemezzük részletesebben.

A „bevallásos” időmérleg-felmérések általános módszertani problémája az, hogy az emberek általában nem jól emlékeznek arra, hogy egy-egy tevékenységre mennyi időt fordítottak. Általában nem ügyelnek arra sem, hogy egy nap valóban 24 órából álljon – az összes tevékenységre fordított idő összege szinte soha nem adja ki pontosan ezt az értéket. Az adatok

elemzéséből a nyilvánvalóan torz, lehetetlen értékeket kihagytuk¹¹, de nem lúgoztuk ki teljesen az adatbázist. A pedagógusok időmérleg-számadása esetében az általános módszertani problémákat fokozza az a tény, hogy tanítási tevékenység esetén az „óra” számukra rutinszerűen a 45 perces tanórát jelenti. Annak ellenére tehát, hogy arra kértük őket, hogy 60 perces órákkal számoljanak, nem kizárt, hogy a válaszolók közül sokan rutinszerűen pl. 5 órát írtak a „Tanítási órára fordított idő” rovatba akkor, amikor 5 tanórát tartottak – tehát amikor „csak” 225 perccel kellett volna kalkulálniuk. Ebben az esetben, tehát valószínűleg a szokásos torzulás mértékén túl egy további, csak a tanítási órákra jellemző felfelé torzulást is számításba kell vennünk az adatok értelmezése során (lásd 4. táblázat).

¹¹ Például azt a választ, amely szerint a válaszoló a 24 órából 25-öt tölt bent az iskola épületében. Nyilván ennek is van üzenet-értéke, ám elemzésünk megbízhatóságát rontaná.

4. táblázat

Egy átlagos hétköznap időmérlege (A tevékenységekre fordított idő percben mért átlagos értékei)¹²

		Ráfordított idő összesen	→ Ebből az iskolában	Ebből otthon	Ebből máshol
Munkaköréhez kapcsolódó feladatok	a. Tanítási (foglalkozási) óra	286... perc	245 ... perc	19... perc	4... perc
	b. Tanítási órákkal le nem fedett, de tanulókkal végzett tevékenység	84... perc	67... perc	5... perc	5 ... perc
	c. Tanítási órákkal le nem fedett, nem közvetlenül a tanulókkal végzett tevékenység	144 ... perc	70... perc	53... perc	.5.. perc
Munkaköréhez nem kapcsolódó feladatok	a. Utazás	54 ... perc	4... perc	2... perc	21... perc
	b. Házimunka, család	196 ... perc	1... perc	136... perc	6... perc
	c. Szórakozás	69 ... perc	1... perc	40... perc	11... perc
	d. Tanulás, önképzés	79 ... perc	6... perc	49 ... perc	5... perc
	e. Alvás, pihenés	422 ... perc	4... perc	398... perc	4 ... perc
	f. Egyéb kereső tevékenység	27... perc	2... perc	7... perc	12 ... perc
	g. Egyéb, nem kereső tevékenység	73 ... perc	3... perc	32... perc	19 ... perc

Munkavégzéshez kapcsolódó feladatok

A pedagógusok átlagosan egy hétköznap 4-5 órahosszát töltenek tanítási órával egy átlagos hétköznapon, további kb. másfél órát tanítási órákkal le nem fedett, de tanulókkal végzett

¹² A kérdés feltevése pontosan így hangzott:

Kérjük, becsülje meg, hogy az elmúlt hét csütörtökén mennyi időt fordított a különböző tevékenységekre!

Amennyiben a múlt csütörtökén Ön nem tanított, a megelőző tanítási napot tekintse!

A munkán kívül a házimunkára, szórakozásra és pihenésre, alvásra fordított időt is számítsa be, hogy kijöjjön a napi 24 óra!

A munkaköréhez kapcsolódó feladatokon az ebben az iskolában végzett feladatait értse, ha másik iskolában is dolgozik, azokat a feladatait az egyéb kereső tevékenység sorba írja be!

Az egyes tevékenységeknél az időtartamot abban az oszlopban illetve oszlopokban is jelölje, amely helyszínen azt a tevékenységet végezte!

A kérdőívben „óra” és „perc” is szerepelt a táblázat minden egyes cellájában, ezt az elemzés során perccé konvertáltuk.

tevékenységgel töltenek, és további 2,5 órahosszat fordítanak olyan munkavégzéshez kapcsolódó tevékenységgel, amelyet nem közvetlenül a tanulókkal végeznek (pl. órára való készülés, dolgozatok javítása, stb.) **A tanulókkal közvetlenül kapcsolatos tevékenységeket döntő módon az iskolában végzik, a közvetlen tanulói jelenlétet nem igénylő munkájukat pedig fele-fele arányban megosztják az iskola és az otthon között.** Ez utóbbi esetben az adatok jelentős szóródást mutatnak a pedagógusok demográfiai jellemzői szerint: a férfiak és az idősebbek inkább végzik ezeket a feladatokat az iskolában, a nők és a fiatalok jellemzően hazaviszik ezeket a munkákat. Az iskola típusa nemigen mutat kapcsolatot ezzel, az egyes iskolák szintjén viszont jelentős eltérések mutatkoznak. Ez arra utal, hogy vannak iskolák (vannak tehát iskolavezetők), akik inkább elvárják azt, hogy a pedagógusok a nem tanulókkal kapcsolatos munkájukat is az iskolában végezzék, míg más intézményekben nincsenek ilyen elvárások. A feladatok iskolai, vagy iskolán kívüli elvégzésére vonatkozó szabályozásra, illetve formális szabályokban nem rögzített elvárásokra külön rákérdeztünk a pedagógusok és az intézményvezetők kérdőívében is, ezt a témakört a későbbiekben még részletesebben is elemezzük.

Tanulás, önképzés

A pedagógusok egy átlagos hétköznapon közel másfél órát fordítanak tanulásra, önképzésre. Az összesített, és a helyszín szerint bontott adatok lényegesen eltérnek egymástól, ami arra utal, hogy ez az adat kevésbé megbízható, de még ha a helyszín szerinti adatok összegeként adódó egy órahosszat vesszük is, mindenképpen a népesség átlagánál lényegesen nagyobb értéket regisztrálunk. **A tanulás, önképzés tipikus helyszíne az otthon** – adataink szerint, tehát nem jellemző sem az iskolai helyszínű, sem pedig az egyéb helyszínen történő képzés, továbbképzés.

A tanulásra, képzésre, továbbképzésre fordított idő nagysága nem függ össze a pedagógus demográfiai jellemzőivel – a férfiak és a nők, a fiatalok és az idősek, a falusiak és a városiak lényegében ugyanannyi időt fordítanak saját szakmai továbbfejlődésükre. Ugyanakkor iskolánként jelentős eltérések mutatkoznak mind a képzésre fordított időben, mind pedig a helyszínben. Vannak iskolák, ahol az ott dolgozó pedagógusok az átlagosnál lényegesen több időt fordítanak a szakmai továbbfejlődésükre – és talán nem véletlen, hogy éppen ezekben az iskolákban jellemző az, hogy a pedagógusok nemcsak otthon, de az iskolában, illetve más helyszíneken is szokták végezni ezeket a tevékenységeket. Ki szeretnénk említeni, hogy a pedagógusok képzésre, továbbképzésre fordított ideje, és ennek helyszíne nem mutat összefüggést az iskola típusával (tehát hogy az iskola falusi vagy városi, általános iskola vagy középiskola, ezen belül gimnázium, szakközépiskola vagy szakiskola). **A pedagógusok képzésre, továbbképzése tehát az adott iskolától, az adott iskola vezetőségétől függ nagymértékben.**

Egyéb kereső tevékenység

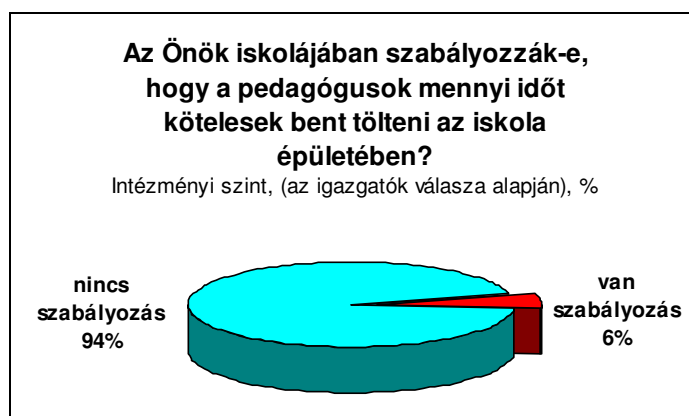
A pedagógusok egy átlagos hétköznapon átlag fél órát töltenek „egyéb” kereső tevékenységgel. Ez egyénekenként jelentős szóródást mutat. Nyilvánvaló, azok, akiknek van másodállásuk, illetve akik rendszeresen szoktak egyéb munkavégző tevékenységeket végezni, ennél lényegesen több időt fordítanak erre, míg a többség, akiknek nincs másodállásuk, és (éppen) nem tartanak különórákat sem, egyáltalán nem fordított időt egyéb kereső tevékenységre. A fél óras átlag tehát úgy oszlik meg, hogy a pedagógusok 82%-a egyáltalán nem folytatott egyéb kereső tevékenységet a vizsgált hétköznap, a többiek viszont 1-5 órát töltöttek a fő állásukon kívüli munkavégzéssel.

Az iskolai feladatok végzésének helyszíne

Intézményi szabályozás, intézményvezetői elvárás

A közoktatási intézmények elsöprő többségében nincs formálisan szabályozva az, hogy a pedagógusok mennyi időt kötelesek az iskola épületében tölteni: értelemszerűen mindig bent kell lenniük, amikor a munkájuk megkívánja, és máshol is végezhetik az iskolával kapcsolatos munkájukat, ha ehhez nem szükséges bent lenniük (lásd 4. ábra).

4. ábra



5. ábra



Ugyanakkor, az intézményvezetők harmada személyesen jobbnak tartaná, ha a pedagógusok a teljes munkaidejüket az iskolába töltenék, hogy a diákok, szülők és kollégák számára elérhetőek legyenek, s így az egyéb iskolai feladatok elvégzése is hatékonyabb lehetne szerintük. Az igazgatók 70%-ának viszont az a véleménye, hogy nem szükséges a teljes munkaidőt az iskolában tölteniük, bizonyos feladatokat nyugodtan végezhetnek otthon (5. ábra). Ez a vélemény független az iskola jellemzőitől, kizárólag az igazgató, illetve az iskolavezetés attitűdjeként értelmezhető.

Az igazgatók észlelése szerint átlagosan a pedagógusok harmada csak a minimálisan szükséges időt tölti az iskola épületében, szerintük minden második pedagógus a tanítási órákkal illetve megbeszélésekkel töltött időn túl az adminisztrációs feladatokat is az iskola épületében végzi, a felkészülést, dolgozatjavítást azonban inkább otthon. Az iskolavezetők úgy látják, hogy a tantestület tagjainak ötöde minden feladatát az iskola épületében végzi, inkább csak alkalmasszerűen visz haza munkát (6. ábra).

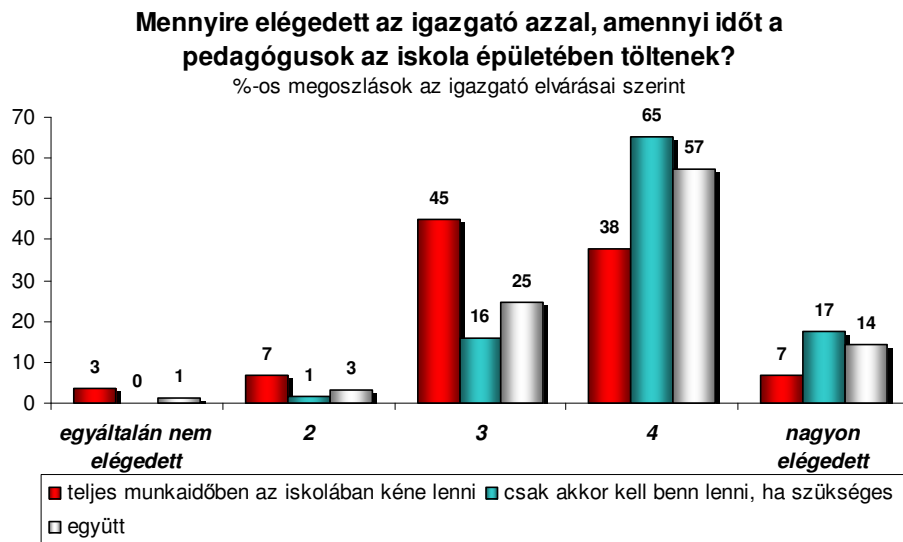
6. ábra



Különös módon, ez az észlelt arány független attól, hogy van-e formális szabályozás az iskolában arra nézve, hogy a pedagógusok mennyi időt kötelesek benn tölteni az iskola épületében. Jelentős kapcsolatot mutat viszont azzal, hogy személyesen az igazgatónak (illetve az iskola vezetésének) mi a véleménye a pedagógusok munkavégzésének helyszínéről. Azok az igazgatók, akik úgy vélekednek, hogy a pedagógusoknak az iskola épületében kellene tölteniük a teljes munkaidejüket, az átlagnál lényegesen nagyobb arányban észlelik úgy, hogy a pedagógusok csak a minimálisan szükséges időt töltik az iskola épületében.

Hasonlóképpen, azok az iskolaigazgatók, akiknek az a személyes véleményük, hogy a pedagógusoknak a teljes munkaidejüket az iskola épületében kellene tölteniük, sokkal elégedetlenebbek azzal az idővel, amit a pedagógusok az épületben töltenek, mint akik úgy gondolják, hogy bizonyos feladatokat otthon is el lehet végezni (7. ábra).

7. ábra



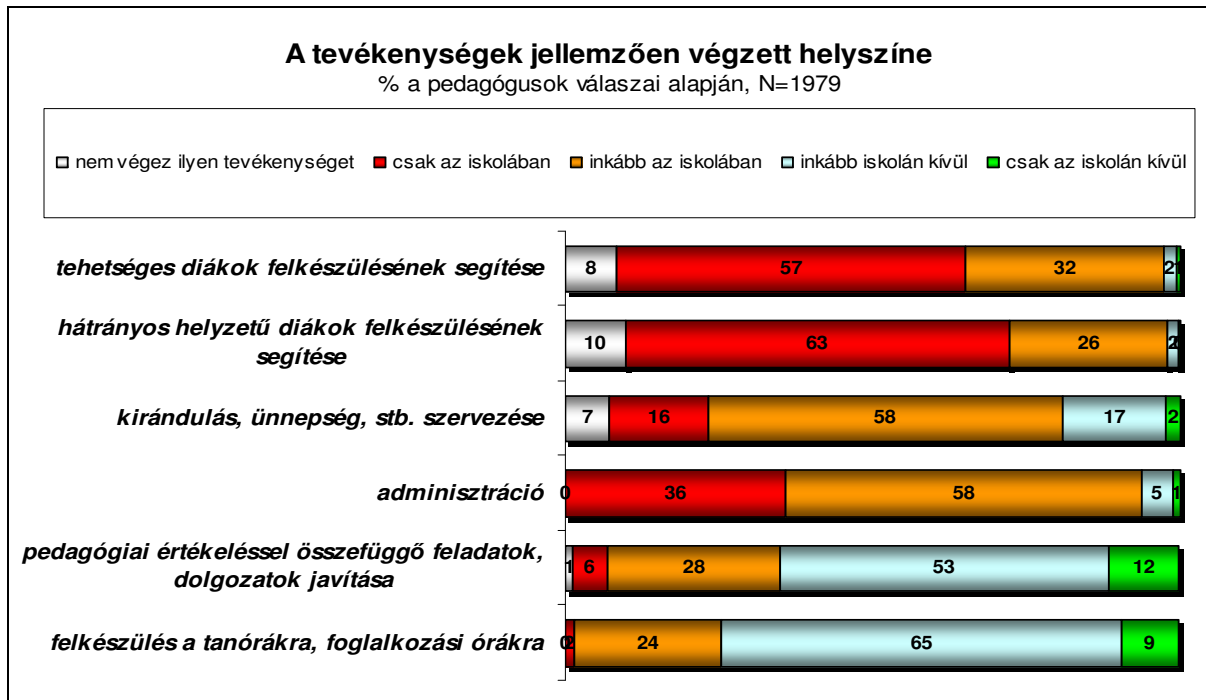
A pedagógusok munkavégzésének helyszínei

A pedagógusok időmérlegének elemzése során láttuk, hogy a diákokkal közvetlenül kapcsolatos tevékenységeket jellemzően az iskola épületében végzik, míg azokat a munkákat, amik nem kapcsolódnak közvetlenül a diákokhoz vagy a kollégákhoz, megosztják az iskola és az otthonuk között. Az igazgatók észlelése szerint a pedagógusok többsége az adminisztratív feladatokat is inkább az iskola épületében végzi. Bizonyos feladatok elvégzésének preferált színhelyére részletesebben is rákérdeztünk a pedagógusoktól, s válaszaik a korábbi eredményeinket erősítik meg (8. ábra).

A pedagógusok a tehetséges diákok felkészítésének segítségét tipikusan az iskola épületében végzik: 57%-uk kizárólag az iskolában, 32%-uk pedig inkább az iskolában foglalkozik a tehetséges diákokkal. Árnyalatnyi eltéréseket mutatnak az adataink akkor, ha a hátrányos helyzetű diákok felkészítésének színhelyét vizsgáljuk: a fő tendencia ebben az esetben is ugyanaz, mint a tehetséges diákok esetében, de a válaszoló pedagógusok 6%-a a tehetséggondozásnál hangsúlyosabban választja az iskolát a hátrányos helyzetű gyerekekkel való foglalkozás színhelyéül.

Az adminisztrációs munkákat ugyancsak, szinte kivétel nélkül inkább az iskola épületében végzik a tanárok, mint ezen kívül. Kirándulásokat, ünnepségeket is lehetőség szerint az iskola épületében szerveznek, bár itt már kevésbé hangsúlyos az iskola választása, sőt, minden ötödik pedagógus inkább az épületen kívüli helyszínről szervezi ezeket az eseményeket.

8. ábra



Dolgozatokat a pedagógusok kétharmada inkább otthon szeret javítani, egynegyedük inkább az iskolában, de csak kis arányuk ragaszkodik feltétlenül egyik vagy másik helyszínhez. A tanórákra pedig a pedagógusok háromnegyede inkább otthon készül fel, egynegyedük inkább az iskolában, de ugyancsak kevesen ragaszkodnak az általuk inkább preferált helyszínhez feltétlenül (8. ábra).

Összességében, saját becslésük alapján a pedagógusok hetente átlagosan 31 órát dolgoznak az iskola épületében, 10 órát ezen kívül, és az iskolán kívüli munkavégzés színhelye alapvetően az otthonuk (10,6 órából 9 órahossza).

„Egyéb” színhelyként rendszeresen említették a könyvtárakat, színházakat, művelődési házakat és egyéb kulturális intézményeket; a fenntartóknál tett látogatásokat, családlátogatásokat, sportrendezvényeket, sportversenyeket. Feltűnően kevesen említették az „egyéb” színhelyek között a kollektív szakmai továbbfejlődés, illetve az iskolák közötti szakmai konzultációk tipikus külső színtereit.

Az iskola épületében való bent tartózkodás az interjúk során is több alkalommal felmerült. Érdekes módon azonban csupa olyan vezetővel sikerült beszélünk, akik ennek a témának nem tulajdonítanak különösebben nagy jelentőséget és problémát sem érzékelnek saját intézményükben ezen a téren.

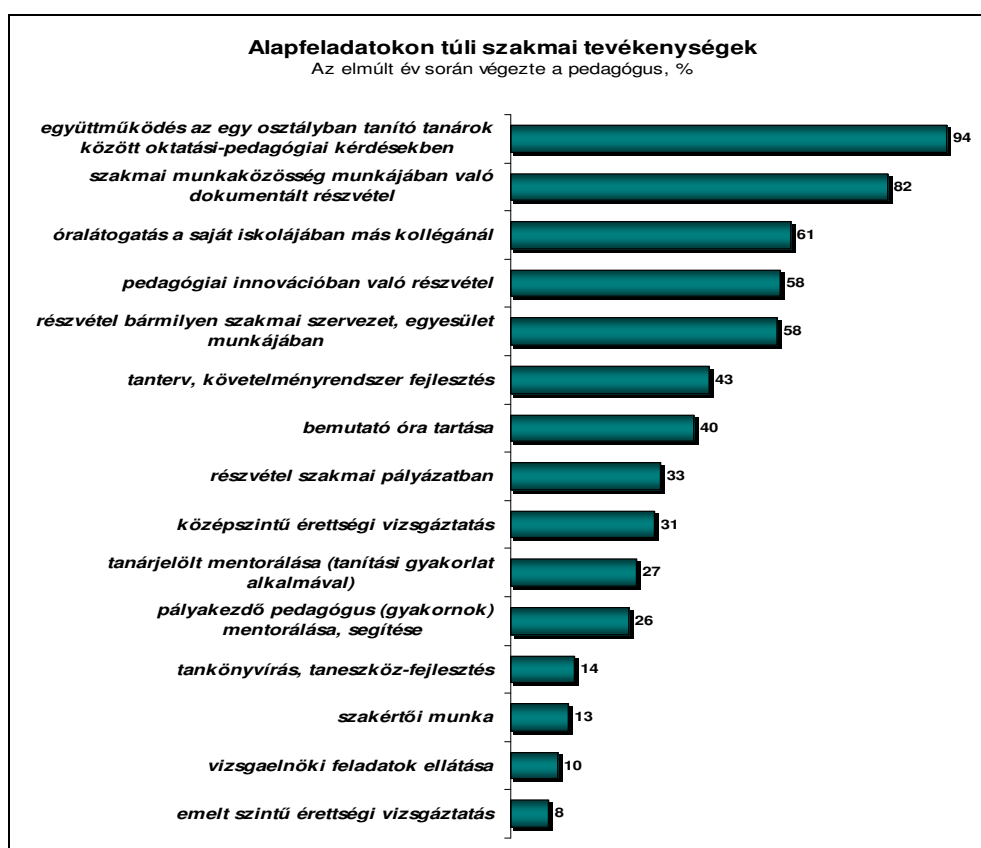
Szerintem egyetlen iskola sem tudja biztosítani, látta a tanárokat, ott ülnek egymás hegyén-hátán, úgy nem várhatom el, hogy egy tanár minőségi munkát végezzen, hogy van 60 centi íróasztala. *(igazgató)*

Van egy csomó délutáni fakultáció, ne úgy képzeld, hogy fél háromkor kicsöngetnek, és kiürül az iskola! Számtalan délutáni fakultáció van, számtalan előkészítőt tartunk, eseti rendezvények is vannak, sokáig itt vagyunk, de ez nem igény, hanem ez is munka. *(munkaközösség-vezető)*

A tanítási alapfeladatokon túli szakmai tevékenységek

A pedagógusok nem magányos művészként dolgoznak. A szakmai feladatok magas szintű megoldásához, a problémák kezeléséhez, az oktató-nevelő munka minőségének biztosításához és javításához szükség van a pedagógus közösségek együttműködésére. Ennek legjobb megvalósulási formája az, ha az egy osztályban tanító kollégák, illetve az azonos jellegű tantárgyakat tanítók – a hagyományos nevelőtestületi és osztályozó értekezleten túl – együttműködnek az oktatási-pedagógiai kérdések megoldásában. Jól érzik ezt az aktív pedagógusok is, ezért elsősorban többségük részt vesz ilyen kollegiális közösségi munkában (9. ábra).

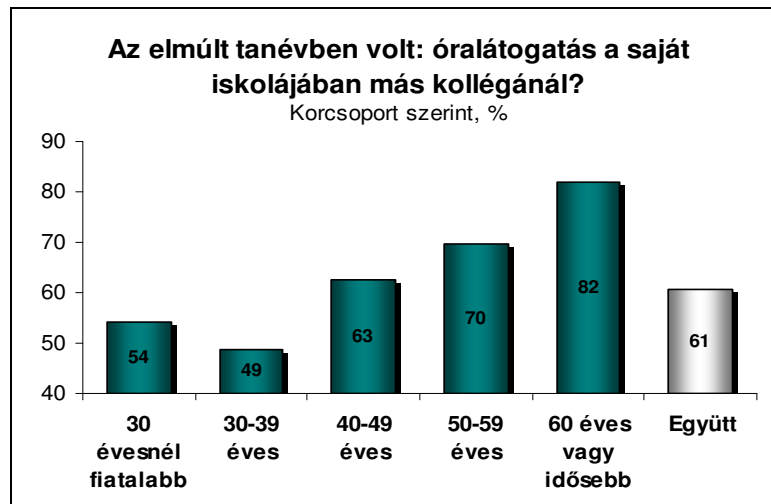
9. ábra



A szakmai továbbfejlődést és a minőségbiztosítást jelentősen segíti az, ha a kollégák ismerik és „ellessik” egymás munkáját, egymás órai tevékenységéből okulnak, „jó gyakorlatokat” gyűjtenek. Ennek leginkább bevált módszere az osztálytermi megfigyelés. Összességében, a pedagógusok közel kétharmada az elmúlt évben volt óralátogatáson saját kollégáinál. Ugyanakkor riasztó az óralátogatások életkori meghatározottsága: **minél fiatalabb valaki, annál kisebb valószínűséggel megy be órát látogatni valamelyik kollégájához.** Míg a legidősebbek 82%-a, addig a legfiatalabbaknak csak 53%-a volt órát látogatni az elmúlt évben valamelyik kollégájánál. Ez a jelenség két dologgal magyarázható. Egyrészt, lehetséges, hogy a pedagógusok az óralátogatásokat alapvetően nem arra használják fel, hogy tanuljanak egymástól, illetve, hogy tapasztalatot cseréljenek, hanem inkább ellenőrzési vagy mentorálási céllal látogatják egymást óráit. Ez esetben tehát tipikusan az idősebb, tapasztaltabb, vezető tanárok látogatják a fiatalabbak óráit. Másrészt az is lehetséges, hogy a fiatalabb generációban

már nem él annyira az igény egymás óráinak tapasztalatcsere céljából való látogatása iránt, mint az idősebbek körében (10. ábra).

10. ábra

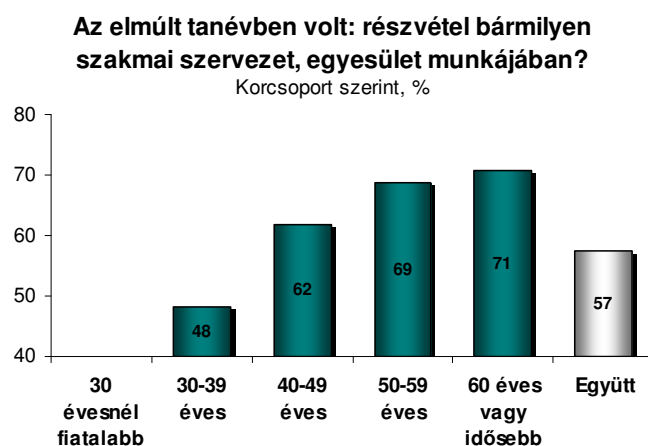


Az óralátogatás az általános iskolai pedagógusok körében is valamivel gyakoribb, mint a középiskolákban. Ennek lehetséges magyarázata az, hogy a főiskolai tanárképzésben nagyobb hangsúlyt fektettek az óralátogatásokra, és ezért terjedt el jobban az általános iskolákban.

A pedagógusok 58%-a vesz részt valamilyen pedagógiai innovációban. Ezt sem az iskola típusa, sem pedig a pedagógus egyéni demográfiai jellemzői nem befolyásolják.

Valamilyen szakmai szervezet, egyesület munkájában ugyancsak a pedagógusok 58%-a vesz részt. Ez a tevékenység sem függ az iskola típusától, viszont nagymértékben befolyásolja a pedagógus életkora. Minél fiatalabb valaki, annál kisebb annak a valószínűsége, hogy részt vesz valamilyen szakmai szervezet, egyesület munkájában. (11. ábra)

11. ábra



Tíz pedagógus közül négy vesz részt tanterv, követelményrendszer fejlesztésben. Ez a tevékenység inkább a középiskolai tanárookra jellemző – 53-57%-uk vesz részt ilyen munkában, gyakorlatilag függetlenül az iskola típusától és a pedagógus életkorától.

Az eddigi esetekben azt láttuk, hogy a pályára frissen bekerült pedagógusok (a fiatalok) kisebb szakmai-közösségi aktivitást fejtenek ki, mint az idősebbek. Üdítő kivételként jelenik meg a bemutató órák tartása. Összességében tíz pedagógus közül négyen tartottak bemutató órát a vizsgálatot megelőző évben, és körükben a fiatalok – különösen a kisebb városok általános iskoláiban, és gimnáziumaiban tanító fiatalok – lényegesen túl vannak reprezentálva. További vizsgálatot igényel annak kiderítése, hogy ezt a jelenséget az magyarázza-e, hogy ebben a szakmai tevékenységben a fiatalok szívesen vesznek részt, vagy pedig az, hogy inkább az idősebb tanárok szeretnének tanulni a fiataloktól.

Szakmai pályázatok elkészítésében a pedagógusok harmada vett részt az elmúlt évben – a gimnáziumokban és szakközépiskolában tanító idősebb tanárok inkább, az érettségit nem adó intézményekben dolgozók és a legfiatalabbak pedig az átlagosnál valamivel kisebb arányban.

A pályakezdekők pályára állítása, segítése alapvető lenne a tanítás minőségének megvalósításában és megőrzésében, valamint a fiatalok munkakedvének javításában is. Az aktív pedagógusok egynegyede tevékenykedik mentorként, tanítási gyakorlat alkalmával, vagy az iskolájában dolgozó pályakezdő pedagógust segítve. Tanárjelölteket tipikusan a gyakorló iskolákban mentorálnak, így nem meglepő, hogy ez a tevékenységet jellemzően a városi gimnáziumok legalább fiatal középkorú tanárai végzik. Saját fiatal kollégáik szakmai segítése, támogatása pedig úgy tűnik, hogy minden iskolatípusban a legidősebb pedagógusokra hárul. A 60 éven felüliek fele, az ötvenes éveiket taposók harmada mentorálja valamelyik pályakezdő kollégáját, az ennél fiatalabbak körében a mentori tevékenység nagyon ritka.

A tankönyvírás, taneszköz fejlesztés, a szakértői munka, vizsgaelnöki feladatok ellátása és emelt szintű vizsgáztatás olyan speciális tevékenységek, amelyek jelentősen függenek a pedagógus korábbi szakmai teljesítményétől és az intézménye specialitásától. Ilyen tevékenységet az összes pedagógus 8-15%-a végez.

Kötelező pedagógus továbbképzésen a válaszoló tanárok csupán kevesebb, mint fele vett részt az elmúlt tanévben, s ugyanennyien voltak, akik egyéb módon fordítottak időt saját szakmai fejlődésükre, továbbképzésükre. Összességében, a közoktatásban dolgozó aktív pedagógusok egynegyede az elmúlt tanévben nem vett részt sem a kötelező pedagógus továbbképzés keretében rendezett szakmai rendezvényen, és bevallása szerint más módon sem fordított időt saját szakmai fejlődésére. A pedagógusok egynegyede csak a kötelező továbbképzés keretei között szervezett programon vett részt, egynegyedük más módon fejlesztette magát, minden ötödik pedagógus pedig kötelező, és nem kötelező szervezésű szakmai továbbfejlesztési formában is részt vett (12. ábra)

Itt kívánjuk megjegyezni, hogy a „szakmai fejlődés, továbbképzés” fogalomköre a pedagógusok számára valószínűleg más jelentéstartalommal bír, mint amilyen kontextusban ezt a fogalmat a hazai és nemzetközi szakirodalomban használják. A korábbi adatainkból ugyanis jól látható, hogy a magyar tanárok (is) rendszeresen továbbképzik magukat otthon, vagy kollégáikkal – esetmegbeszéléseket tartanak, látogatják egymás óráit, az azonos osztályban, vagy azonos szaktárgyat tanítók kooperálnak, stb.. Ezek az aktivitások nem mutatnak lényegi kapcsolatot a szakmai továbbfejlesztésre vonatkozó kérdéseinkre adott „egyéb” válaszokkal – ezek tehát valószínűleg csak a szervezett, tanfolyami jellegű

(informális) képzések létét tükrözik, a szakmai továbbfejlődés non-formális módjáról nem adnak információt (12. ábra).

12. ábra



Mindezek tükrében nagyon óvatosan, és messzemenő következtetések nélkül kell kezelni azt az információt, ami szerint az elmúlt tanévben a pedagógusok átlagosan heti 24 órát fordítottak saját szakmai fejlődésükre a kötelező pedagógus-továbbképzési rendszer keretében, és 30 órát egyéb formában – mint ahogy azt is, hogy (kihagyva a számításból azokat, akik egyáltalán nem vettek részt továbbképzésen), a kötelező továbbképzésen részt vevők körében az erre fordított idő nagyságrendje átlagosan 45 óra, az egyéb képzéseken részt vettek pedig átlagosan 78 órát töltöttek így szakmai továbbfejlesztésükkel.

A munkaidő feladatok szerinti megoszlása

Osztályfőnöki munka

Az aktív pedagógusok bő fele (57%) osztályfőnök is. Saját bevallásuk szerint a tanárok a kérdezést megelőző 2 hétben átlagosan 6,5 órát fordítottak osztályfőnöki tevékenységre, az osztályfőnöki órán kívül – tehát átlagosan heti 3 órát lehet erre a munkára számolni. Csak 4 olyan válaszoló volt, aki a kérdezést megelőző időszakban csak percek fordított az osztályfőnöki munkára. A válaszok elsöprő többsége 2-10 óra körül szóródik, 10%-uk ennél nagyobb osztályfőnöki terhelésről adott számot. Az osztályfőnökök tehát jellemzően hetente 1-5 órát fordítanak az osztályfőnöki teendőik ellátására.

Tanítás, felkészülés, adminisztráció és egyéb feladatok

Saját bevallásuk szerint a pedagógusok hetente átlagosan 42 órát töltenek az iskolával kapcsolatos feladatok ellátására. Munkaidejük felét a tanítási órák töltik ki, harmadát az órára való készülés, órászervezés, tanulói munkák értékelése, és átlagosan heti 5 órát töltenek adminisztratív feladatok ellátásával. (5. táblázat)

A válaszok ebben az esetben is meglehetősen nagy szóródást mutatnak. Az érvényes választ adó pedagógusok harmada hetente 15-20 órahosszat tanít (60 perces órákkal kalkulálva), 40%-uk heti 20-24 órahosszat, harmaduk viszont ennél lényegesen nagyobb óraszámot tart

osztálytermi foglalkozásokat. Kevesebb, mint heti 10 órás felkészülésről a pedagógusok harmada adott számot, 20%-uk heti 10-15 órát, 25%-uk heti 16-20 órát tölt az órára való felkészüléssel, órászervezéssel, tanulók értékelésével, minden tizedik pedagógus pedig ennél is több időt tölt a tanítási órákra való felkészüléssel. Az adminisztratív feladatok a többségnek heti 1-5 órát vesznek igénybe, viszonylag egyenletes megoszlásban. Az „egyéb” feladatok munkaidő-eloszlása, és a feladatok jellege is igen színes, változatos képet mutat – jelentősen függ az iskola légkörétől és a pedagógus személyiségétől (konzultáció kollégákkal, szülőkkel, beszélgetés diákokkal), a pedagógus szakirányától (versenyeztetés, kísérletek, terepmunkák), és nem utolsósorban a közösségi élet szervezésében való részvételi hajlandóságától (dekorációk, ünnepélyek, események szervezése, stb.).

5. táblázat

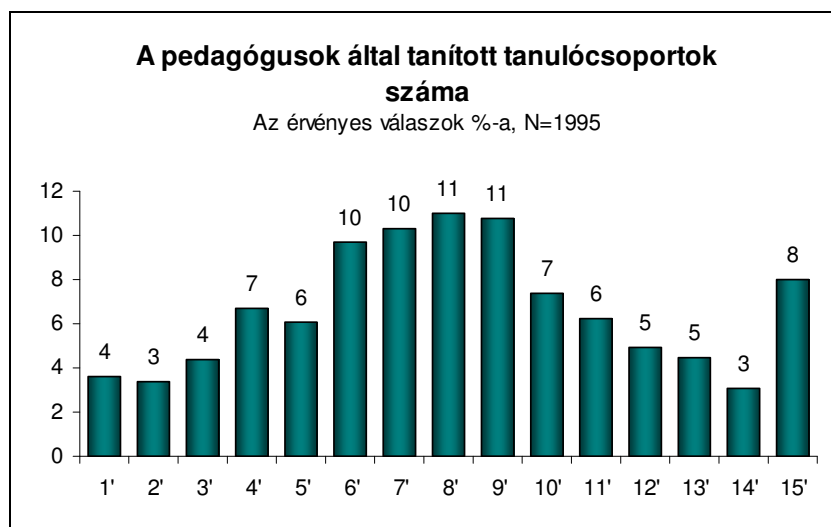
A pedagógusok heti átlagos óraterhelése és ennek megoszlása - saját bevallásuk szerint

	Összes munkaterhelés - a tanárok részletezett bevallásai összege	Tanítási foglalkozási órák száma az iskolában?	Óratervezés vagy órára való felkészülés óraszám az iskolában vagy azon kívül?	Adminisztratív feladatok ellátása az iskolában vagy azon kívül?	Egyéb feladatok ellátásával hány órát tölt?
Átlag	42,2	20,9	11,8	5	4,2

A tanított tanulócsoportok jellemzői

A pedagógusok terhelését jelentősen befolyásolja az, hogy hány tanulócsoportban tanítanak. Azonos óraterhelés mellett nyilvánvalóan nagyobb figyelmet, összpontosítást és több készülést igényel az, amikor sok csoportra – sok gyerekre, sok évfolyamra, sokféle tanulmányi szintre – kell figyelnie a pedagógusnak, mint amikor a teljes óraterhelés 1-2 csoport között oszlik meg. Adataink szerint ebből a szempontból nagyon eltérő terhelést kapnak a pedagógusok. **Átlagosan egy-egy pedagógus 8 tanulócsoportot tanít – jellemzően 6-9 csoportot –, de harmaduknak tíz, vagy több csoportra kell váltakozva figyelnie** (13. ábra).

13. ábra



6. táblázat

A tanított tanulócsoportok száma és az óraterhelés mértéke közötti kapcsolat

Hány tanulócsoportban tanít?	Átlagos heti óraterhelés	N	Szórás
1	20,60	70	11,742
2	17,02	65	10,849
3	21,19	83	8,872
4	20,55	130	8,031
5	21,73	118	5,938
6	22,28	191	4,496
7	23,26	202	4,483
8	23,31	216	3,552
9	24,10	212	4,794
10	24,49	146	4,358
11	24,44	122	3,505
12	24,28	95	3,654
13	24,52	85	3,531
14	24,61	61	3,680
15	24,69	157	2,978

Együtt	23,03	1953	5,816
--------	-------	------	-------

Adataink csak minimális kapcsolatot mutatnak a tanított tanulócsoportok száma, és az óraterhelés mértéke között. Az 1-2 tanulócsoportot tanítók átlagosan 17-20 órás heti terhelésűek, a többieknek heti 21-24 óra az átlagos terhelésük. A kevesebb csoportot tanítók esetében az adatok szórása igen nagy, ami arra utal, hogy az 1-4 csoportot vivők között nagy számban vannak teljes terhelésű pedagógusok, és nagy órakedvezményűek illetve rész munkaidősök is. Legalább 5 csoportot tanítók esetében a heti óraterhelés szóródása lényegesen kisebb – ezekben az esetekben tehát a többség teljes óraszámában tanít. (6. táblázat)

Jelentős összefüggés van azonban a tanított tanulócsoportok száma, és az oktató-nevelő munka különböző szegmenseire fordított idő nagyságrendje között. Minél több tanulócsoportban tanít valaki, a munkaidejéből annál nagyobb részt tölt tanórai aktivitással – és annál kevesebb időt tölt a tanulókkal tanórán kívüli aktivitással, és ugyancsak annál kevesebb időt tölt munkakörhöz kapcsolódó, tanórákkal le nem fedett tevékenységekkel is. *Egyszerűsítve fogalmazva: ha egy pedagógusnak nagyon sok tanulócsoportban kell tanítania, akkor kevesebb időt tölt a gyerekekkel, és kevesebb időt fordít órára való felkészülésre, dolgozatjavításra, stb.*

A tanulócsoportok létszáma átlagosan 20-21 fős, de ez iskolánként jelentős eltérést mutat. Nincs viszont különbség az első, második, ... tizenötödikként, stb. említett tanulócsoport létszámában, illetve a tanított tanulócsoportok száma, és létszáma között. Ez tehát azt jelenti, hogy **azok a pedagógusok, akik a teljes óraterhelésüket 1-2 csoportban teljesítik, 20-40 diákra kell, hogy figyeljenek, míg azok, akik több mint 10 csoportban tanítanak, több mint 200 diákra kellene, hogy egyéni szinten figyeljenek.**

3.3. Munkaterhelésbeli különbségek képzési típus és szint szerint

Leginkább egyenletes (legkevésbé egyenetlen) a pedagógusok óraterhelése az általános iskolákban, és itt számoltak be a pedagógusok a legkisebb túlóráról is. Ugyanakkor, az általános iskolákban is jelentős különbségek mutatkoznak a tanárok óraterhelésében, és különösen a túlórák mennyiségében: mind az önként vállalt, mind pedig a munkáltató által kötelezően előírt túlórák szórása kétszerese az átlagnak.

Adataink alátámasztják azt a hipotézist, hogy az alsó tagozaton tanító pedagógusok óraterhelése, és a munkaidejének belső szerkezete is eltér a felsős, illetve a középiskolában tanító tanároktól. A heti össz-óraszámában nincs jelentős eltérés, a túlórák tekintetében azonban jelentős különbségek mutatkoznak. Az 1-4 évfolyamon tanítókat az átlagosnál lényegesen kevesebb túlóra sújtja. Az alsó tagozatos tanítók kevesebb időt töltenek tanórai aktivitással, és ezzel párhuzamosan több időt töltenek a tanulókkal tanórán kívüli tevékenységgel. A tanórákra való felkészülés, illetve dolgozatjavítás (a tanítási órákkal le nem fedett, nem közvetlenül a tanulókkal végzett, de munkakörhöz kapcsolódó tevékenység) tekintetében azonban már nem mutatkozik különbség az „alsós” és a magasabb osztályokban tanító pedagógusok között.

Valamivel egyenetlenebb az óraterhelés a szakközépiskolákban, ami a túlórák nagyobb számából, és egyenetlenebb megoszlásából adódik. A szakközépiskolákban átlagosan kétszer

több túlórája van egy pedagógusnak, mint az általános iskolákban (heti két és fél óra az általános iskolákban regisztrált másfél órás heti átlaghoz képest), és a szóródás ezekben az iskolákban is az átlag kétszerese.

A gimnáziumokban dolgozó tanárok óraterhelésében már nagyobb különbségek vannak, amelyek egyaránt erednek a kötelező óraszámok eltéréséből, és a vállalt, illetve „kiosztott” túlórák közötti különbségből is. **A gimnáziumokban gyakrabban számoltak be a pedagógusok órakedvezményeikről, így az átlagos kötelező óraterhelés ezekben az iskolákban csak heti 18 óra, igen nagy szórással. Ugyanakkor a gimnáziumokban a túlórák száma lényegesen magasabb a szakközépiskolai átlagnál (átlagosan heti 3,5 óra), amely nagyon egyenetlenül van elosztva a tanárok között – ezekben az intézményekben is kétszerese a túlórák szóródása a túlórák átlagának.**

A szakiskolákban a túlórák átlagos mértéke és egyenetlensége kb. ugyanolyan, mint a gimnáziumokban, de itt kisebb mértékű órakedvezményeikről számoltak be az oktatók. Következésképpen, a szakiskolában tanítók átlagos heti óraterhelése összességében is jelentősen meghaladja a kötelezően előírt óraszámot – ők heti 24,5 órát tartanak, nagy szórással.

Általában igaz tehát, hogy a pedagógusok óraterhelésében jelentős különbségek vannak. Különösen nagyok ezek a különbségek a gimnáziumokban, míg a szakiskolákban szinte mindenki túlterhelt – ugyancsak nagy különbségekkel. (7. táblázat)

7. táblázat

Pedagógusok átlagos óraterhelése intézménytípus szerint**(A pedagógusok bevallása alapján)**

Intézmény típusa:		Heti óraszám:	Ebből:		
			Kötelező órák száma	Önként vállalt túlórák	A munkáltatój a által előírt többletórák
falusi általános iskola	Átlag	22,20	18,93	,76	,62
	N	489	517	517	517
	Szórás	4,964	6,766	1,422	1,713
városi általános iskola	Átlag	23,77	20,08	,98	,68
	N	533	553	553	553
	Szórás	5,963	5,819	1,833	1,755
gimnázium	Átlag	22,13	17,98	1,97	1,66
	N	296	301	301	301
	Szórás	6,515	7,387	2,858	3,686
szakiskola	Átlag	24,46	20,80	1,85	1,48
	N	367	382	383	383
	Szórás	5,846	6,397	3,167	2,464
szakközépiskola	Átlag	22,76	19,15	1,35	1,17
	N	349	368	368	368
	Szórás	5,560	6,828	2,838	1,896
Együtt	Átlag	23,11	19,47	1,29	1,03
	N	2034	2121	2122	2122
	Szórás	5,799	6,628	2,437	2,307
Variancia analízis szignifikancia szint		0,000	0,000	0,000	0,000

A különböző méretű/jogcímű településeken dolgozó tanárok óraterhelésében mutatkozó különbségek valószínűleg nem a településméret, hanem az eltérő iskolaszervezet hatásait mutatják: a nagyobb eltérésekkel, illetve általában nagyobb óraterheléssel jellemezhető iskolatípusok ugyanis nagy valószínűséggel a nagyobb településeken koncentrálódnak.

Ugyanakkor a legkisebb településeken dolgozó pedagógusok óraterhelésének jellemzői nem térnek el lényegesen (statisztikailag szignifikáns mértékben) a többiektől – ami szintén arra utal, hogy nem a település mérete, hanem a nagyvárosokban koncentrálódó „problematikusabb” középiskolák okozzák a településtípus szerinti különbségeket, hasonlóképpen, a pedagógusok óraterhelésének jellemzőiben megmutatkozó regionális különbségek sem trendszerűek.

Nemcsak iskolatípusok, hanem **az egyes iskolák között is jelentős különbségek vannak a pedagógusok óraterhelésében.** Csak egyetlen olyan iskola került a mintánkba, ahol a pedagógusok óraterhelése jelentősen átlag alatti. A korábban regisztrált, 10%-nyi alulterhelt pedagógus tehát viszonylag egyenletesen oszlik meg az iskolák között, az épület falain belüli egyenlőtleniségek eredményeképpen. Ugyanakkor, adataink szerint az iskolák egynegyedében a pedagógusok többsége jelentősen túlterhelt – ezekben az iskolákban az átlagos óraterhelés meghaladja a heti 24 órát, és vannak olyan iskolák is, ahol 27-31 órát tartanak hetente a pedagógusok.

Nemcsak az óraterhelés mértékében, de ezek iskolán belüli különbségeiben is jelentős intézményi sajátosságok figyelhetők meg. Az iskolák 15%-ában az ott dolgozók óraterhelése egyenletesnek mondható (az intézményen belüli szóródás 3-nál kevesebb), további harmadukban is átlag alatti (a teljes heti óraterhelés szóródása 3-5 óra között van az iskolában), a következő harmadban már átlag feletti különbségek vannak a pedagógusok óraterhelésében, és **az iskolák 20%-ában a pedagógusok óraterhelése extrém mértékű különbségeket mutat az intézményen belül. Ezek a különbségek csak néhány esetben (jellemzően a gimnáziumok egy részében) adódnak a kötelező óraszámok órákedvezmények miatti különbségből, alapvetően a túlórák (és ezen belül is a munkáltató által kötelezően előírt túlórák) iskolán belüli egyenlőtlen eloszlásából adódnak.**

A túlórák nagyságrendje, és a szóródásuk iskolán belüli mértéke egymást erősítő hatásúak. Azokban az iskolákban, ahol túlzott a pedagógusok túlóra-terhelése, az átlagnál lényegesen egyenlőtlenebb a tanárok óraterhelése, nagyobb az ebből adódó feszültség a tantestület tagjai körében.

A pedagógusok munkaterheinek csak egy – igaz, nem elhanyagolható – részét teszik ki a tanítási órák. Mint ahogy korábban bemutattuk, a napi kb. 5 órás („valódi”, 60 perces órát értve ez alatt) osztálytermi munkán túlmenően átlagosan naponta további kb. másfél órát töltenek el a tanárok tanítási órákkal nem lefedett, de tanulókkal végzett tevékenységekkel. Napi átlagban kb. két és fél órát olyan munkakörükhöz kapcsolódó feladatok végzésével töltik, amelynek során nincsenek közvetlen kapcsolatban a tanulókkal (pl. órára készülés, dolgozatjavítás, stb.). A tanulás, önképzés ugyan hivatalosan nem sorolódik be a munkakörhöz kapcsolódó tevékenységek sorába, de okkal feltételezhetjük, hogy ennek ténye, intenzitása, rendszeressége és tartalma nemcsak a pedagógusok boldogság-indexét növeli, de hozzájárul a tanítás eredményességéhez is, sőt, a munkaterhelés mértékének és minőségének észlelését is befolyásolhatja. Ezért a pedagógusok „hivatalos” munkaterhelésén túl a tanulásra, önképzésre fordított idő iskolatípusok és intézmények szerinti különbségeit is érdemesnek tartjuk részletesebben elemezni. (8. táblázat)

A pedagógusok által a „múlt csütörtöki” osztálytermi tanításra fordított idő iskolatípusonkénti átlagos nagysága és szóródása jól tükrözi azokat a jellemzőket, amiket általában az óraterheléssel kapcsolatban az előző két fejezetben megállapítottunk. Az általános iskolákban és a szakközépiskolákban viszonylag egyenletes (kevésbé egyenetlen) az óraterhelés, a szakiskolákban pedig mind az óraterhelés mértéke, mind pedig a szóródása extrém mértékű.

A tanítási órákkal le nem fedett, de tanulókkal végzett munkaköri tevékenységek iskolatípus szerinti különbségei viszont más jellegzetességeket mutatnak, mint az óraterhelés. **Az akadémikus jellegű képzési formákban (általános iskolákban és gimnáziumokban) oktató pedagógusok lényegesen több időt (naponta átlagosan 86-93 percet) fordítanak a diákokkal való tanítási órán kívüli tevékenységekre, mint a szakképző iskolák, és ezen belül is a szakiskolák tanárai (70 perc). Ugyanakkor a diákokkal tanórán kívül végzett, munkakörhöz kapcsolódó tevékenység átlagos ideje iskolatípuson belül is jelentős különbségeket takar: az általános iskolákban, gimnáziumokban és szakközépiskolákban a szórás megközelíti, a szakiskolákban pedig meghaladja az átlagot.**

8. táblázat

Pedagógusok munkaterhelése intézménytípus szerint

(A pedagógusok bevallása alapján, a „múlt csütörtökön” a tevékenységekre fordított idő nagysága)

Intézmény típusa		Tanítási órára fordított idő, perc	Tanórákkal le nem fedett, de tanulókkal végzett tevékenységekre fordított idő, perc	Munkakörrel kapcsolatos, tanórákkal le nem fedett, nem a tanulókkal végzett tevékenységre fordított idő, perc	Tanulásra, önképzésre fordított idő, perc
falusi általános iskola	Átlag	275,90	86,63	147,93	76,78
	N	441	437	437	438
	Szórás	96,968	64,110	106,244	66,826
városi általános iskola	Átlag	266,29	93,10	145,68	78,43
	N	505	502	503	499
	Szórás	113,054	71,141	104,676	60,815
gimnázium	Átlag	272,12	86,10	173,97	79,55
	N	276	275	275	274
	Szórás	121,740	76,141	120,511	83,304
szakiskola	Átlag	325,54	70,60	117,93	82,13
	N	335	334	335	334
	Szórás	129,906	78,546	112,092	76,568
szakközépiskola	Átlag	302,95	77,65	133,63	85,47
	N	310	310	310	309
	Szórás	116,025	72,847	113,414	67,279
Total	Átlag	286,14	83,92	143,38	80,05
	N	1867	1858	1860	1854
	Szórás	116,574	72,380	111,443	69,889
Variancia analízis szignifikancia szint		0,000	0,000	0,000	0,495

Ugyancsak az akadémikus jellegű képzési formákban dolgozó pedagógusokra jellemző leginkább a tanítási órákkal le nem fedett, nem közvetlenül a tanulókkal végzett tevékenység. Ezen belül is a gimnáziumi tanárok tűnnek ki, ők egy átlagos hétköznap közel három órát töltenek ilyen jellegű tevékenységekkel. Az általános iskolai pedagógusok naponta átlagosan két és fél órát, a szakközépiskolai tanárok bő két órát, a szakiskolai tanárok pedig kevesebb, mint két órahosszat töltenek ilyen tevékenységekkel – órára készüléssel, dolgozatjavítással, stb.. Az erre fordított idő mind a négy intézménytípus esetében átlag alatti, de ezt nagyon megközelítő mértékben szóródik – tehát az általános iskolákban és a középiskolákban is sokan vannak, akik az átlagosnál lényegesen több, illetve lényegesen kevesebb időt fordítanak erre.

A tanulásra, önképzésre fordított idő nem mutat lényegi összefüggést az iskola típusával – mint láttuk, ezt egyéni tényezők befolyásolják jelentős mértékben. A település típusa, mérete, valamint a régió (önmagában) sem mutat lényegi, trendszerű összefüggést az e tevékenységekre fordított idővel.

3.4. A munkaterhelés jellemzői a tanított tantárgy(ak) szerint

Amikor a pedagógusok szakok szerinti óraterheléséről, munkaidejük belső struktúrájáról szeretnénk részletesebb képet kapni, érdemes az elemzést a kizárólag 5. osztálytól felfele tanító tanárok körére szűkíteni. A következőkben erre teszünk kísérletet. Az eredmények megbízható értelmezése érdekében vizsgálatunkat azokra a teljes munkaidőben dolgozó pedagógusokra korlátoztuk, akiknek legalább egy „alapvető” tantárgyú osztálytermi órája is van. A következő elemzések tehát erre a célcsoportra vonatkoznak, az alminta elemszáma $N=1006$.

Első feladatunk az volt, hogy a „szakos” tanítás főbb csoportjait értelmesen meghatározzuk. Olyan tantárgy-csoportosításokat kerestünk, amelynek alkalmazása során minimalizáltuk azokat az eseteket, amikor egy-egy pedagógust több tantárgycsoport elemzésénél is figyelembe veszünk. Ezzel egy időben ügyelni kellett arra is, hogy az alkalmazott tantárgy-csoportok elemszáma elég nagy legyen a részletesebb bontásokban való elemzésre is. Ez nem volt egyszerű feladat. Annak ellenére, hogy a „szakos” pedagógusok jellemzően 1-3 tantárgyat tanítanak, már nem élnek az olyan hagyományos markáns tantárgy-csoportok, mint pl. matematika-fizika, vagy magyar-történelem. (Például a matematikát is tanító tanárok között ugyan az átlagosnál nagyobb arányban vannak fizikát is tanítók, de ugyanígy a számítástechnikával is nagy az átfedése, és nem ritka a matematika-nyelv, matematika-testnevelés, matematika-művészet párosítás sem.) Végül a következő tantárgy-csoportosítás tűnt a leginkább célravezetőnek:

9. táblázat

	% a célcsoporton belül	N
matematikát is tanít	30,7	309
magyart is tanít	21,3	214
történelmet is tanít	14,9	150
angolt is tanít	11,2	113
egyéb nyelvet is tanít	12,6	127
természettudományos tárgyakat (földrajz, biológia, természetismeret, fizika, kémia) is tanít	34,0	342
informatikát, technikát is tanít	15,9	160
művészeti tárgyakat is tanít	9,3	94
testnevelést is tanít	9,0	91

<i>A fenti csoportosítás esetén...</i>	%	N
<i>1 tantárgycsoportban szerepel</i>	<i>52,3</i>	<i>526</i>
<i>2 tantárgycsoportban szerepel</i>	<i>39,1</i>	<i>393</i>
<i>3 tantárgycsoportban szerepel</i>	<i>7,4</i>	<i>74</i>
<i>4 tantárgycsoportban szerepel</i>	<i>7,7</i>	<i>7</i>
<i>5 tantárgycsoportban szerepel</i>	<i>0,1</i>	<i>1</i>
<i>6 tantárgycsoportban szerepel</i>	<i>0,2</i>	<i>2</i>
<i>7 tantárgycsoportban szerepel</i>	<i>0,3</i>	<i>3</i>
<i>Együtt</i>	<i>100,0</i>	<i>1006</i>

Ebben a csoportosításban a pedagógusok fele egyetlen tantárgycsoportban szerepel, harmada kettőben, és kevesebb, mint tizedüket kényszerültünk az elemzés során háromnál többször figyelembe venni. A nyelvtanárok bő fele egyetlen tantárgycsoportban szerepel, tehát kizárólag idegen nyelvet tanít. érdekes módon a következő tipikus tárgyként a testnevelés jelenik meg: a testnevelés tanárok közel fele kizárólag testnevelést tanít. Tipikusan több tantárgycsoportos szakok a matematika (az átlagnál gyakrabban társul fizikával illetve számítástechnikával) és a művészeti tárgyak. A természettudományos tárgyak tanárainak közel háromnegyede is tanít nem természettudományos tárgyakat.

10. táblázat

	Egyetlen csoportban szerepel, %	Több csoportban is szerepel, %	Összesen
matematikát is tanít	19,4	80,6	100
magyart is tanít	35,0	65,0	100
történelmet is tanít	26,0	74,0	100
angolt is tanít	59,3	40,7	100
egyéb nyelvet is tanít	55,1	44,9	100
természettudományos tárgyakat (földrajz, biológia, természetismeret, fizika, kémia) is tanít	28,9	71,1	100
informatikát, technikát is tanít	32,5	67,5	100
művészeti tárgyakat is tanít	22,3	77,7	100
testnevelést is tanít	47,3	52,7	100

Tanulócsoportok száma szakcsoportonként

A szakos pedagógusok átlagosan 9 tanulócsoportban tanítanak. Az átlagtól lényegesen eltér a nyelvtanárok, a természettudományos tárgyak, a technika/számítástechnika és a művészeti tárgyak tanárai által tanított tanulócsoportok száma. A nyelvtanárok - mind az angol, mint az „egyéb” nyelvet tanítók - az átlagosnál kevesebb tanulócsoportban tanítanak (7 csoport az átlagos 9 csoporthoz képest), a természettudományos tárgyak, az informatika/technika, illetve a művészeti tárgyak tanárai pedig az átlagosnál lényegesen több (10-11) tanulócsoportot visznek. A különböző tantárgyak és tanulócsoportok közötti váltásból adódó terhelés tehát az átlagosnál kevésbé sújtja a nyelvtanárokat: kevesebb tantárgyat, és kevesebb csoportban tanítanak, mint az átlag.

A heti óraszámok tantárgycsoportonként

A heti összes óraszám, a kötelező óraszám, az önként vállalt, illetve a munkáltató által előírt túlórák mennyisége tekintetében nincs különbség a különböző tantárgyakat, tantárgycsoportokat tanító pedagógusok között.

Az iskolatípus és a tantárgycsoportok szerinti együttes bontás minden esetben statisztikailag szignifikáns különbséget mutat az óraterhelésben, de ez minden tantárgycsoport esetében alapvetően megegyezik az iskolatípus szerinti különbségek jellemzőivel. A különbségek tehát nem szakok, tantárgycsoportok, hanem iskolatípusok (és konkrét iskolák) szintjén csúcsosodnak ki (*részletes adatok a Függelékben*).

A tanított tantárgy(ak) és az osztályfőnöki munkára fordított idő kapcsolatában egyetlen esetben találtunk szignifikáns összefüggést: a művészeti jellegű tárgyakat tanító pedagógusok osztályfőnöki tevékenységre hetente átlagosan kb. fél órával többet fordítanak. Ez az összefüggés nem ok-okozati kapcsolat, azaz nem tudjuk megmondani, hogy nekik több idejük marad óráik megtartása, a felkészülések stb. után az osztályfőnöki feladatokra, vagy pedig azért kell erre több „különidőt” fordítani, mert kevesebb órában találkoznak az osztályukkal.

Ha ezt az összefüggést tovább vizsgáljuk, azt tapasztaljuk, hogy az iskola típusa szerint szignifikánsan eltérnek az átlagok, és valójában a művészeti tárgyak tanítása a városi általános iskolák esetében jelenik meg a legerősebben differenciáló tényezőként. Ugyanakkor ha az elemzésből kizárjuk azokat a pedagógusokat, akik csak alsó tagozaton tanítanak, vagyis csak a szaktanítást végzőket vizsgáljuk, a szignifikancia eltűnik. Így összességében azt mondhatjuk, hogy érdemleges különbség nincs az osztályfőnöki tevékenységre fordított idő tekintetében a különböző szakos tanárok között.

A tanóra belső időfelhasználását a tanított tantárgyak mentén vizsgálva (az elemzésből kizárva azokat a pedagógusokat, akik kizárólag alsó tagozaton tanítanak) azt találtuk, hogy a legtöbb esetben nincs szignifikáns eltérés egyik irányban sem. Ha mégis van eltérés, akkor az leginkább az adminisztrációs teendőkre illetve a tényleges tanításra fordított időben mutatkozik meg. Akik matematikát tanítanak, közel egy perccel többet fordítanak átlagosan egy tanítási órából tényleges tanítás-tanulásra, mint azok, akik nem. Az informatikát tanítók esetében pedig nagyjából egy perc húsz másodperccel jut több a tananyagra. A magyartanítók esetében pedig azt láthatjuk, hogy – bár kisebb mértékben, mert a különbségek alig érik el a fél percet tanóránként – kevesebb időt fordítanak adminisztrációra, mint ezeket a tárgyakat nem tanító kollégáik.

Az, hogy egy tanórából mennyi időt kell a pedagógusnak a tantermi rend (a fegyelem) fenntartására fordítania, nem tér el szignifikánsan a tanított tantárgyak vonatkozásában. Ez érthető is, hiszen a fegyelmezés sokkal inkább a pedagógus habitusától függ, mint az általa tanított tantárgy jellegétől.

Fontosnak tartjuk viszont megjegyezni, hogy a megkérdezett tanárok közel negyede nem olvasta el elég figyelmesen a kérdést, ugyanis abban a tényleges tanítás-tanulásra fordított időt kellett tovább bontani, és azt megmondani, hogy abból mennyit fordítanak értékelésre, szervezésre, illetve ismétlésre. Minden negyedik tanár ezt figyelmen kívül hagyta, ami az elemzés során egyértelműen azonosítható volt. (Szignifikáns eltérést tapasztaltunk abban, hogy mely iskolatípusban tanító tanárokat jellemzi inkább a figyelmetlen válaszadás: a szakközépiskolákban tanítók átlag felett, a falusi általános iskolák pedagógusai pedig átlag alatt „rontottak”, amiből akár arra is következtethetünk, hogy mekkora odafigyeléssel végezték a kérdőív kitöltését, mennyire vették azt komolyan.)

3.5. Munkaterhelésbeli különbségek az iskolán belül

Aszerint kapná mindenki a fizetését, hogy pontosan mennyit dolgozik. Elvileg működhetne, sőt, elvileg jó is lenne, hogyha ez az összeg jelentős összeg lenne. Addig, amíg ilyen minimális összegről esik egyáltalán szó, addig nem látom értelmét. Kis pénzzel nagy feszültségeket gerjeszteni tökéletesen felesleges. *(középfiskolai tanár)*

Adataink szerint nagyfokú intézményi szintű különbségek vannak abban, hogy egy-egy iskola pedagógusai mennyi időt töltenek a gyerekekkel való tanórán kívüli tevékenységgel – van

olyan iskola, ahol az ott dolgozó pedagógusok átlagosan alig több mint fél órát fordítottak a vizsgálatot megelőző hétköznapon erre, de olyan is, ahol az iskolai átlag majdnem három és fél óra volt. Hasonlóképpen, úgy tűnik, hogy a tanítási órákkal le nem fedett, nem közvetlenül a tanulókkal végzett tevékenységek mértéke is intézményi jellemző: van olyan iskola, ahol a tanárok átlagosan napi egy órát fordítanak erre, de olyan is, ahol 4,5 órahosszáat – tantestületi átlagban! Végül, de nem utolsó sorban, a pedagógusok tanulásra, önképzésre fordított ideje is tekinthető intézményi jellemzőnek: egy-egy iskolában az ott dolgozó pedagógusok erre vonatkozó átlaga fél és három órahossza között van.

Nemcsak a tevékenységekre fordított idő tantestületi átlaga, de a tantestületen belüli szóródása is nagyon nagymértékben eltér az iskolákban. Vannak olyan iskolák, ahol szinte mindenki nagyon sokat, vagy nagyon keveset foglalkozik a gyerekekkel tanórán kívül is, illetve nagyon sok, vagy nagyon kevés időt fordít tanítási órákkal le nem fedett, nem közvetlenül a tanulókkal végzett tevékenységre, de vannak olyan iskolák is, amelyekben a pedagógusok között jelentős eltérések vannak ebből a szempontból (is). Hasonlóképpen, vannak iskolák, ahol minden tanár nagyon sokat, vagy nagyon keveset foglalkozik tanúással, önképzéssel, és vannak olyanok is, ahol a pedagógusok tanulási, önképzési aktivitása között jelentős eltérések vannak. Ebben az esetben hangsúlyozni szeretnénk, hogy – ellentétben az óraterhelés esetében tapasztalt összefüggéssel – a gyerekekkel tanítási órán kívül töltött idő, a tanítási órán kívüli, nem gyerekekkel végzett tevékenység, valamint a tanulás nagyságrendje (napi átlagos időtartama) és szóródása között nincs olyan egyértelmű lineáris kapcsolat, mint amelyet az óraterhelés esetében tapasztaltunk. **Vannak tehát tantestületek, amelyek kollektívan passzívok, és olyanok is, amelyek kollektívan aktívok.**

A munkaidő nyilvántartás semmire nem volt jó, mert nyilvánvalóan, aki dolgozik, annak úgyis tele lett a lapja, aki meg nem dolgozik, az teleírta. Gyakorlatilag mindenkié tele lett, ki tudja azt ellenőrizni, hogy én hány órát javítottam dolgozatot, és mennyi idő alatt állítottam össze. (*munkaközösség-vezető*)

Iskolák tipizálása a pedagógusok óraterhelése alapján

A következőkben részletesebben megvizsgáljuk, hogy a pedagógusok óraterhelésének mely elemei játszanak lényegi szerepet az iskolák óraterhelés szerinti tipikus csoportjainak meghatározásában.

A pedagógusok óraterheléssel kapcsolatos válaszait tartalmazó adatbázison, egyszerű leíró szinten végzett elemzéseink alapján azt a hipotézist fogalmaztuk meg, hogy a munkaterhelés mértéke, és ennek iskolán belüli egyenletes, vagy egyenetlen eloszlása is fontos szempontként merül fel az iskolák óraterhelés szerinti tipizálásában. Az iskolák tipizálására tett elemzésünk első lépéseként tehát az óra-, és munkaidő-terhelések mindegyikének kiszámoltuk az iskolánkénti átlagát és szórását, majd ezeket az indexeket ráillesztettük az iskolai szintű adatbázisra. Ez alapján sikerült létrehoznunk azt az iskolai adatbázist, amely tartalmazta az iskolában dolgozó pedagógusok válaszai alapján megismert

- *A teljes óraterhelés iskolai átlagát és ennek szórását*
- *Az önként vállalt túlórák iskolai átlagát és ezek szórását*
- *A munkáltató által elrendelt túlórák iskolai átlagát és ezek szórását*
- *A „múlt csütörtökön” (tehát egy tipikus hétköznapon) megtartott tanítási órák iskolai átlagát és ennek szórását*

- A „múlt csütörtökön” tanítási órákkal le nem fedett, de tanulókkal végzett tevékenység iskolai átlagát és szórását
- A „múlt csütörtökön” tanítási órákkal le nem fedett, nem közvetlenül a tanulókkal végzett tevékenységek iskolai átlagát és szórását
- A „múlt csütörtökön” tanulással, önképzéssel töltött idő iskolai átlagát és szórását

Ezen indexek alapján az iskolai szintű adatbázison felfedező jellegű cluster-analízisek sorát végeztük el, amelynek eredményeképpen kiderült, hogy a „múlt csütörtökre” vonatkozó, időmérleg-jellegű indexek alkalmazása felesleges, az óraterhelésre vonatkozó (lényegesen egyszerűbb) indexek alapján lényegében ugyanaz az iskolai tipológia bontakozik ki, mint a több, bonyolultabb tényező figyelembe vételével formálódó típusok esetében. A végső tipológiánkat meghatározó cluster-analízis így a következő távolság-változókra épült:

- A teljes óraterhelés iskolai átlaga és ennek szórása
- Az önként vállalt túlórák iskolai átlaga és ezek szórása
- A munkáltató által elrendelt túlórák iskolai átlaga és ezek szórása

Mindezek alapján az iskolák négy csoportja bontakozott ki a pedagógusok óraterhelése szerint (11. táblázat):

11. táblázat

Iskolai clustercsoportok jellemzői

	Clusterek középpontjai			
	1	2	3	4
A teljes óraterhelés iskolai átlaga (naponta, percben)	206,53	192,55	242,42	225,23
A teljes óraterhelés iskolán belüli szórása	26,48	55,70	83,19	53,37
Az önként vállalt túlórák iskolai átlaga (naponta, percben)	8,62	10,63	3,24	25,50
Az önként vállalt túlórák iskolán belüli szórása	12,50	15,98	8,18	26,76
A munkáltató által elrendelt túlórák iskolai átlaga (naponta, percben)	6,34	7,69	4,43	23,13
A munkáltató által elrendelt túlórák iskolán belüli szórása	11,94	12,04	9,76	33,80

	N	%
1. Általános normál terhelés	38	34,9
2. Egyenetlen normál terhelés	46	42,2
3. Túlterhelt, alulterheléssel	8	7,3
4. Túlterhelt, alulterhelés nélkül	14	12,8
Összes érvényes	106	97,2

„Rendes iskolai”, 45 perces órákká visszaalakítva a korábban módszertani okból napi percre konvertált adatokat, látjuk, hogy az *általános normális terhelésű* iskolákban a pedagógusok heti összes átlagos óraszámja 22,8, kicsi szórással, a túlórák sem érik el a heti 2 órát, ugyancsak nem túl magas szórással. Az *egyenetlen normál terhelésű* iskolákban ugyan az átlagos heti óraszám még egy kicsit alacsonyabb is, mint az általánosan normálisan terheltekben (21,3) de az óraterhelés iskolán belüli szórása az előző kétszerese, és valamivel több, és egyenetlenebb elosztású a túlórák mértéke is. Ezekben az iskolákban tehát jelentős az alulterhelt pedagógusok aránya is. A *túlterhelt, de egyben alulterhelt* pedagógusokat is foglalkoztató iskolákban jellemzően kicsi a túlórák száma, de szinte mindenkinek jut belőle, az óraterhelés nagy szórása tehát az alulterhelt pedagógusok jelentős arányából adódik. Az átlagos heti óraszám itt 26,8. Végül, de nem utolsó sorban, az *alulterhelés nélkül túlterhelt* iskolákban ugyan a heti átlagos óraszám még valamivel kisebb is, mint az általánosan túlterheltekben (25 óra), és az óraterhelés iskolán belüli szórása is kisebb, de kiugróan magas a túlórák nagysága – és ezek szóródása. Ezekben az iskolákban tehát a pedagógusok többsége kisebb mértékben túlterhelt, és van egy kisebb csoportjuk, amelyik extrém módon túlterhelt a túlórák miatt.

A normál terhelésű iskolákban a pedagógusok az átlagosnál lényegesen több időt töltenek a tanulókkal való tanórán kívüli tevékenységekkel, az általánosan túlterhelt iskolákban valamivel kevesebbet, míg az alulterhelés nélkül, sok túlórával túlterhelt iskolákban már lényegesen kevésbé jellemző a tanulókkal való tanórán kívüli foglalkozás. (12. táblázat)

12. táblázat

A tanítási órákkal le nem fedett, de tanulókkal végzett tevékenység iskolai clusterek szerint

	Átlag	N	Szórás
Általános normál terhelésű iskolában	88,3592	38	25,89633
Egyenetlen normál terhelésű iskolában	88,6945	46	26,40348
Túlterhelt, alulterheléssel jellemezhető iskolában	82,4957	8	17,96971
Túlterhelt, alulterhelés nélküli iskolában	74,7504	14	19,52277
Együtt	86,2648	106	25,03476

Hasonlóképpen, a normál terhelésű iskolákban a pedagógusok lényegesen több időt töltenek órákra való készüléssel, dolgozatok javításával, egyéb, nem tanórákon, és nem közvetlenül tanulókkal végzett munkákkal, mint a túlterhelt iskolákban. Az egyenetlen normál terhelésű iskolákban az „egyéb” tevékenységek átlaga és szórása is magasabb, mint az általános normál terhelésűekben – ez valószínűleg (legalább részben) azzal is összefügg, hogy ezekben az iskolákban a pedagógusok egy része egyéb tevékenysége, pozíciója miatt részesül órakedvezményben. (13. táblázat)

13. táblázat

A tanítási órákkal le nem fedett, nem közvetlenül a tanulókkal végzett, munkakörhöz kapcsolódó tevékenység iskolai clusterek szerint

	Átlag	N	Szórás
Általános normál terhelésű iskolában	144,6141	38	36,10288
Egyenetlen normál terhelésű iskolában	150,3227	46	41,94166
Túlterhelt, alulterheléssel jellemezhető iskolában	137,3417	8	40,91622
Túlterhelt, alulterhelés nélküli iskolában	137,9750	14	45,53270
Együtt	145,6657	106	40,05699

Ugyancsak nagymértékben befolyásolja a pedagógusok tanulását, önképzését a túlterhelés – a normál terhelésű iskolában a tanárok lényegesen több időt töltenek saját maguk képzésével, mint a túlterhelt iskolákban. (14. táblázat)

14. táblázat

A pedagógusok átlagos tanulással önképzéssel töltött ideje iskolai clusterek szerint

	Átlag	N	Szórás
Általános normál terhelésű iskolában	79,1673	38	20,90160
Egyenetlen normál terhelésű iskolában	79,8752	46	24,47250
Túlterhelt, alulterheléssel jellemezhető iskolában	72,7474	8	12,85694
Túlterhelt, alulterhelés nélküli iskolában	74,8943	14	18,81710
Együtt	78,4256	106	21,69603

A falusi általános iskolák elsöprő többsége normál terhelésű – egyik felük egyenletes normál terhelésű iskolának tekinthető, másik felükben viszont meglehetősen egyenetlen a pedagógusok óraterhelése. Hasonlóképpen, a szakközépiskolák is döntően normál terhelésűek, bár körükben az egyenetlen terhelés inkább jellemző, mint az egyenletes – s ugyanakkor minden tizedik szakközépiskola súlyosan túlterhelt. A gimnáziumok tipikusan egyenetlen normál terhelésű intézmények – 60%-uk tartozik ebbe a csoportba. A többiek harmada kiegyensúlyozott normál terhelésű, viszont minden második gimnázium általánosan túlterhelt, ahol nemigen vannak alulterhelt tanárok, viszont néhány tanár extrém mértékű túlóra terhet visel. A szakiskolák fele normál terhelésű, fele túlterhelt, s mindkét fő kategórián belül inkább az egyenetlen, mint az egyenletes pedagógus óraterhelés a jellemző. (15. táblázat)

15. táblázat

Az iskolatípusok iskolai clusterek szerinti megoszlása

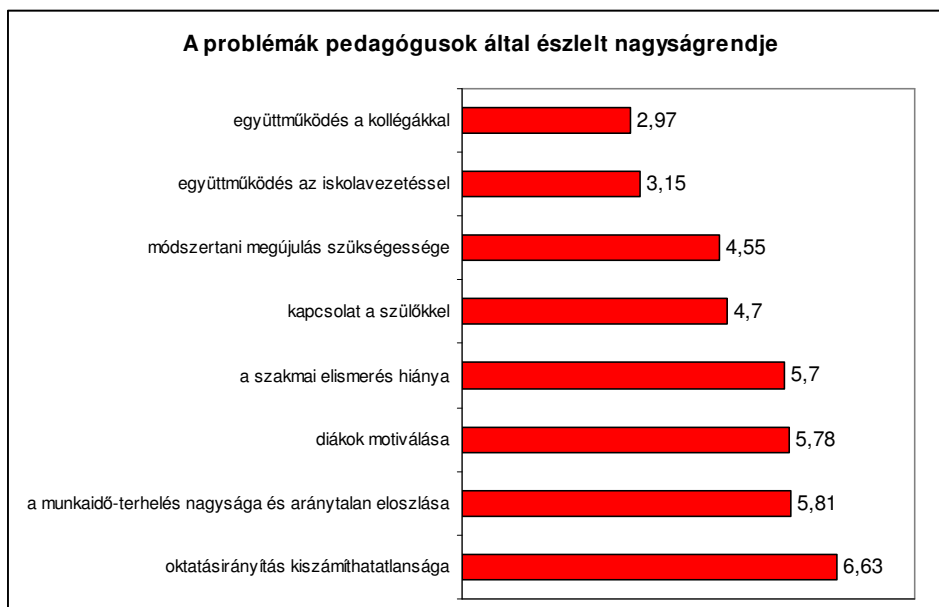
	Általános normál terhelés	Egyenetlen normál terhelés	Túlterhelt, alulterheléssel	Túlterhelt, alulterhelés nélkül	Együtt
falusi általános iskola	51,3%	43,6%	2,6%	2,6%	100,0%
városi általános iskola	50,0%	22,2%	22,2%	5,6%	100,0%
gimnázium	13,3%	60,0%		26,7%	100,0%
szakiskola	10,5%	42,1%	15,8%	31,6%	100,0%
szakközépiskola	35,7%	50,0%		14,3%	100,0%
Együtt	36,2%	42,9%	7,6%	13,3%	100,0%

3.6. A pedagógusok által észlelt oktatással kapcsolatos problémák

Végül, de nem utolsó sorban, kérdőíves kutatásunk során arra kértük a vizsgálatban részt vevő pedagógusokat, hogy 11 általunk felsorolt potenciális problémát rangsoroljanak a szerint, hogy ezeket pedagógusként dolgozva mekkora problémának érzik.

Eredményeink szerint, **a pedagógusok munkájuk során a legnagyobb problémának az oktatásirányítás kiszámíthatatlanságát érzik.** A válaszolók 41%-a a 11 tényező közül az első (tehát leginkább problémás) helyre sorolta, 23%-uk másodikként említette, és 16%-uk ezt érzi a harmadik legsúlyosabb problémának pedagógusi munkája során. Minél idősebb valaki, annál jelentősebb problémaként észleli az oktatáspolitikai kiszámíthatatlanságát, de az általános iskolákban tanító pedagógusok (városiakban és falusiakban egyaránt) is átlagot meghaladó mértékű problémának tartják (14. ábra).

14. ábra



A másodikként említett probléma, a munkaidő-terhelés nagysága és aránytalan elosztása előtérbe kerülése nem elsősorban, és nem kizárólag a kötelező tanítási órák számából adódik.

A közvéleményben az van benne, hogy a tanár megtartja a 4-5 óráját, s „jaj, de jó neki”, s ott van az egész nyár, a sok szünet. Na, ez köszönő viszonyban sincs a valósággal, mert mi itt – ha kötetlen munkaidőnek tekintjük azt, hogy délelőtt itt vagyunk, délután szabad – akkor mint minden kötetlen munkaidőre, erre is az jellemző, sokkal többet dolgozunk, mint a nyolc óra. Ezt ékesen be lehet bizonyítani bármelyik napon, bármely egyszerű napon, nagyon nagy a felelősségünk, és az a bizonyos nyári szünet, ami jó, kicsivel több, azt hiszem öt-hat nappal több, mint velünk nem dolgozóknak az összes szabadsága. Azt egyben vehetjük ki, tehát nyáron, ilyen egyszerű dolgokra gondolj, hogy előszezonban, vagy utószezonban – amikor olcsóbb – nem tudsz elmenni nyaralni, hanem muszáj a főszezonban menni, dupla áron. Már hogyha futja rá, hogyha igényed van stb.. Aztán sokan nem látják azt, hogy mennyi egyéb tevékenység van az iskolában, csak akkor látják, hogyha az a tevékenység nem valósul meg. Nincs program, nincs iskolabál, nincs iskolai színház, vagy mondják bármilyen tevékenységet, csak

akkor veszik észre, hogyha nincs meg, hogyha van, akkor az természetes. Tehát ezt szeretném, hogy aki jóval többet dolgozik, az is annyit kap, mint az órarendben leírt órák. De nem mérhető. (*munkaközösség-vezető*)

A korábbiakban láttuk, hogy az iskolákban egyszerre van jelen pedagógusok alulterhelése és túlterhelése, s a túlterhelésnek is vannak minősített esetei: amikor valakinek túl sok csoportot kell tanítani, illetve amikor az önként vállalt túlmunkákon kívül további túlórákat is vállalnia kell. **Részletes elemzéseink szerint sem a kötelező óraszám, sem az összes (túlórákkal növelt) heti óraszám nagyságrendje, sem az önként vállalt túlórák nem befolyásolják azt, hogy mekkora problémának érzi a pedagógus az óraterhelés mértékét és eloszlását. A nem önként vállalt – tehát a munkáltató által „kikényszerített” – túlóra mértéke viszont jelentősen növeli annak a valószínűségét, hogy a pedagógus nagyon problémásnak érezze az óraterhelés mértékét és eloszlását.** Ezen túlmenően, általunk nem magyarázható okból a férfiak az átlagosnál lényegesen problémásabbnak érzik a munkaidő-terhelést. Ez akkor sem érthető, ha tudjuk, hogy a férfiakra inkább jellemző a másodállás, az egyéb munkák rendszeres végzése, mivel eredményeink szerint a rendszeres pluszmunka léte sem befolyásolja szignifikánsan ezt az attitűdöt. Ez a vélemény független az életkortól, és csak kis mértékben függ össze az iskola típusával – **a gimnáziumi tanárok az átlagosnál is nagyobb problémának érzik az óraterhelést.**

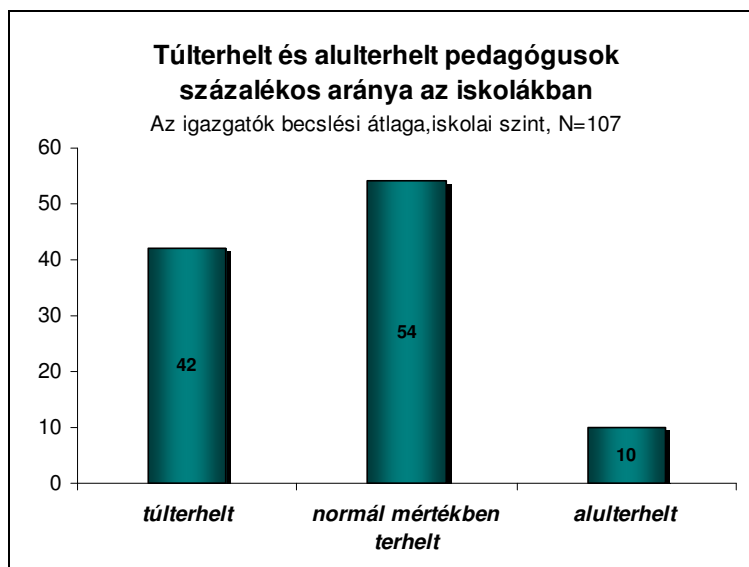
A negatív rangsorban az óraterheléssel holtversenyben szerepel a diákok motiválásának (motiválatlanságának, a motiválásuk nehézségének) problémája, valamint a szakmai elismerés hiánya. A diákok motiválatlansága mint probléma valószínűleg a motiválásra fókuszáló szakmai továbbképzések, tréningek segítségével orvosolható (legalább részben). A „szakmai elismerés hiánya” esetében nem ilyen nyilvánvaló a megoldási út. További kutatásokat igényel annak feltárása, hogy pontosan milyen elismerésre vágnak a tanárok, milyen elismerést hiányolnak. Erre vonatkozó nemzetközi tapasztalatok ugyanis arra hívták fel a figyelmet, hogy – habár a fizetés igenis számít – nem csupán fizetéssel lehet elégedettebbé tenni a pedagógusokat, de megfelelő szakmai karrier lehetősége, önmegvalósítási lehetőségek, stb. ugyancsak kedvezően befolyásolhatják a szakmai elismerésre vágyó pedagógusok tömegeit.

A szülőkkel való kapcsolatot kevésbé tartják a pedagógusok problematikusnak, s ugyancsak nem érzik igényét a módszertani megújulásnak. Az iskolavezetéssel, és a kollégákkal való kapcsolat pedig, adataink szerint kifejezetten problémamentesnek ítélik meg (14. ábra).

3.7. Az igazgatók által észlelt munkaterhelési problémák

Adataink szerint az iskolaigazgatók is észlelik a pedagógusok egyenlőtlen munkaterhelését, azt a jelenséget, hogy az iskolájukban egyszerre vannak jelen túlterhelt, és alulterhelt tanárok. **Összességében, átlagosan az igazgatók 42%-ra becsülték saját iskolájukban a túlterhelt pedagógusok arányát, 10%-ra az alulterhelteket, és véleményük szerint a pedagógusok kb. fele normál mértékben terhelt** (15. ábra).

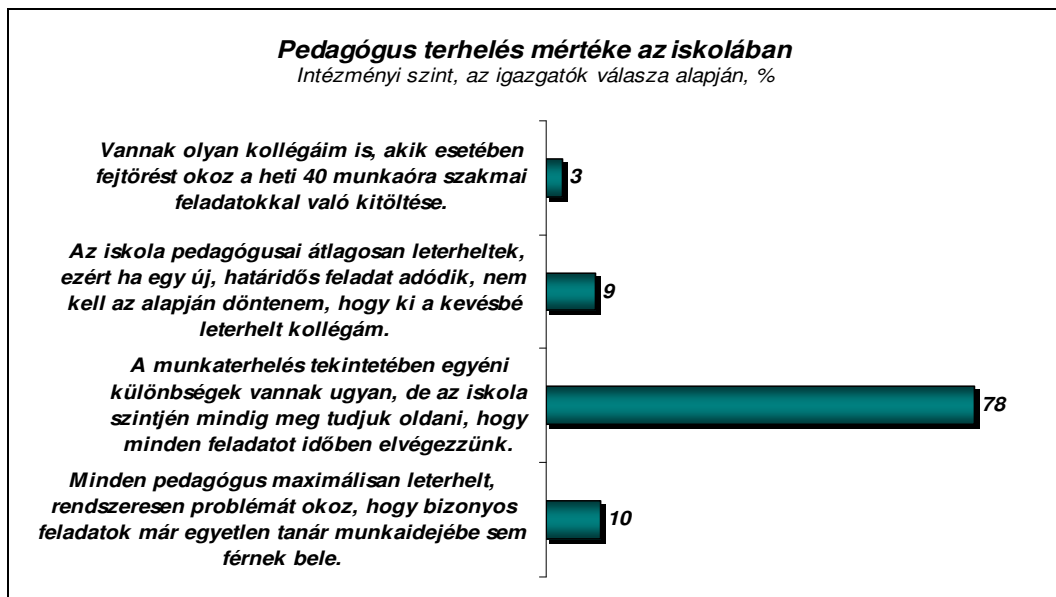
15. ábra



Önmagában az iskola típusa – tehát az, hogy falusi általános iskola, városi általános iskola, gimnázium, szakközépiskola vagy szakiskola – nem mutat összefüggést az igazgató által észlelt pedagógus munkaterhelési problémákkal, és a regionális különbségek sem számottevőek. Ugyanakkor **a budapesti, iskolákban – általános és középiskolákban egyaránt – általában nagyobb mértékű anomáliáról számoltak be az igazgatók, mint a városokban. Átlagosan a budapesti iskolaigazgatók 59%-ra becsülték a túlterhelt pedagógusok arányát, és ezzel egy időben úgy látják, hogy az iskolájukban dolgozó pedagógusok 11%-a alulterhelt.**

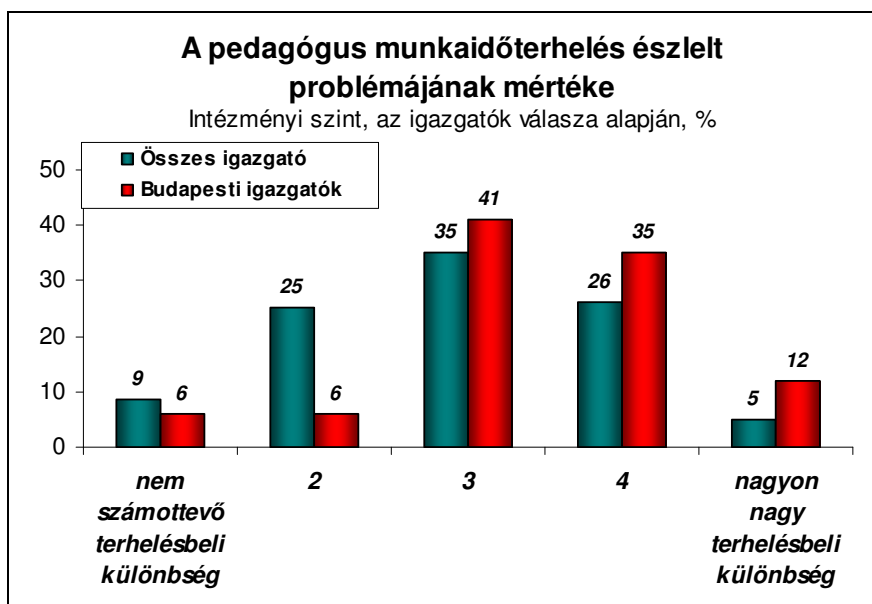
Az iskolaigazgatók háromnegyede úgy értékeli a helyzetet, hogy az iskolájukban ugyan vannak a munkaterhelés tekintetében egyéni különbségek, de az iskola szintjén mindig meg tudják oldani, hogy minden feladatot időben elvégezzenek. Ugyanakkor minden tizedik igazgató arról számolt be, hogy kollégái olyan nagymértékben leterheltek, hogy rendszeresen problémát okoz bizonyos feladatok elvégzése – igaz, ugyancsak 10%-uk egyenletes, és nem túl nagymértékű leterheltségről számolt be. Ezzel egy időben, súlyos alulterhelésről csak az igazgatók 3%-a nyilatkozott (16. ábra). Az iskola típusa nem mutat összefüggést ezzel a jelenségek, de különösen súlyos pedagógus munkaterhelési problémákról számolnak be a budapesti igazgatók. Közülük minden harmadik (35%) úgy látja, hogy a tantestülete a végletekig túlterhelt, 60%-uk valahogy mindig megoldja, hogy a feladatokat időben elvégezzék, és egyetlen budapesti igazgató sem adott számot arról, hogy vannak jelentősen alulterhelt kollégái is.

16. ábra



Összességében az iskolaigazgatók csupán 5%-a tartja nagyon nagymértékűnek az iskolájában az egyes pedagógusok munkaidő-terhelése közötti különbséget. Egynegyedük inkább nagyon tartja, harmaduk közepes mértékűnek, egynegyedük inkább a nem felé hajlik, és 9%-uk úgy értékeli, hogy iskolájukban nincsenek számottevő terhelési különbségek. Az iskolák jellemzői közül ebben az esetben is csak az számít, hogy Budapesten, vagy máshol van. A budapesti iskolaigazgatók nemcsak átlagosnál nagyobb mértékű pedagógus túlterheltségről számoltak be, de az átlagosnál nagyobbban látják az iskolán belül az egyes pedagógusok munkaidő-terhelése közötti különbséget is (17. ábra).

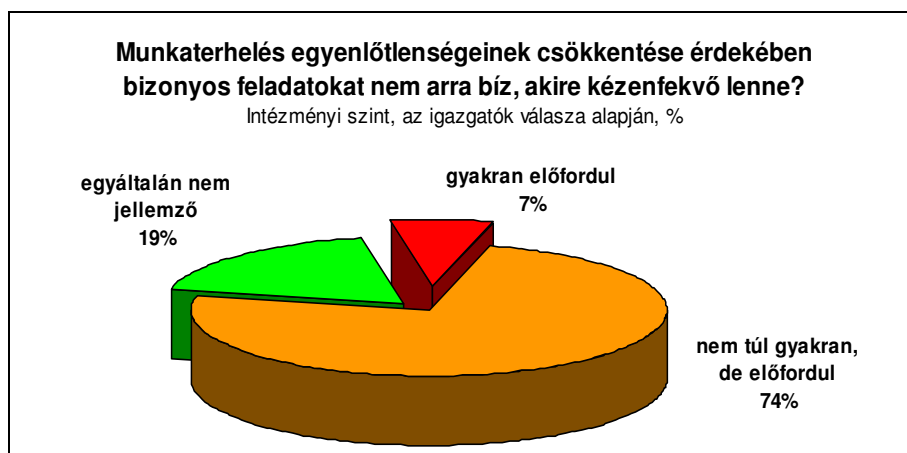
17. ábra



3.8. Megoldási stratégiák

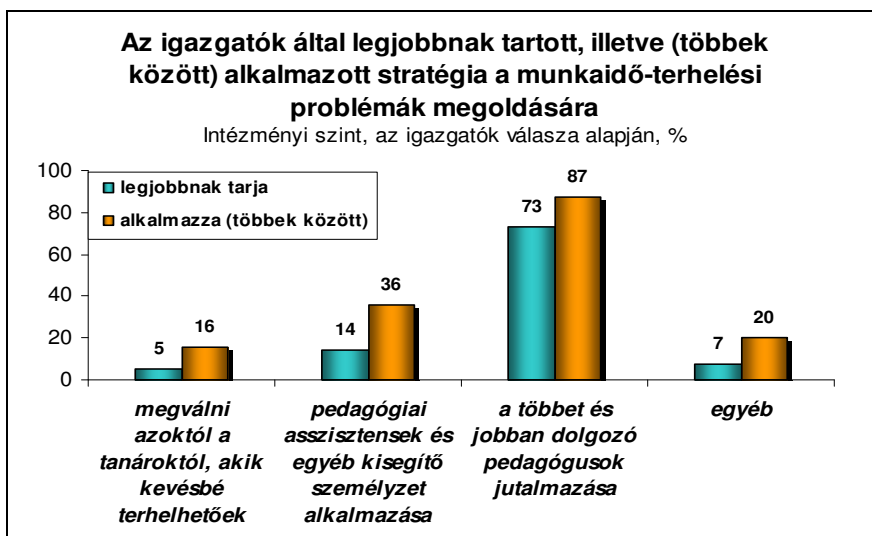
A pedagógus munkaterhelés iskolán belüli egyenlőtlenségeit az iskolaigazgatók gyakran úgy próbálják csökkenteni, hogy bizonyos feladatokat nem annak delegálnak, aki erre leginkább alkalmas vagy képezett lenne. Az igazgatók válaszai alapján ilyen csak az iskolák ötödében nem fordul elő, 7%-uk gyakran alkalmazza ezt a módszert, az igazgatók háromnegyede pedig arról számolt be, hogy ugyan nem túl gyakran, de előfordul az iskolájában ez a „problémamegoldás”(18. ábra). Ez a jelenség nem függ az intézmény karakterisztikájától, nem intézmény, hanem intézményvezetés-függőnek mutatkozik.

18. ábra



Az iskolaigazgatók háromnegyede a pedagógusok iskolán belüli munkaidő-terhelési problémák legjobb megoldási módjának azt tartja, ha a többet és jobban dolgozó pedagógusokat jutalmazza, többletmunkájukat anyagilag honorálja. Saját bevallásuk szerint nagy többségük (87%) ezt a módszert (is) szokta alkalmazni. Minden tizedik igazgató azt tartaná a legjobb megoldásnak, ha a magasan képzett pedagógusok mellé pedagógiai asszisztenseket és egyéb kiegészítő személyzetet alkalmazhatna – s harmaduk többek között ezt a módszert is szokta alkalmazni. A gyengébben teljesítő, gyengébben terhelhető kollégák elbocsátását csak az igazgatók 5%-a tartja a legjobb megoldásnak – ugyanakkor háromszor ennyien válaszolták, hogy ezt a módszert is szokták alkalmazni (19. ábra).

19. ábra



Viszonylag sokan, az érvényes választ adó igazgatók 20%-a említett „egyéb” módszert is a feszültségek megoldására. Ezek között első helyen szerepel a nyilvános dicséret mint leginkább hatékony nem anyagi jellegű jutalmazási forma. Ugyanakkor voltak, akik „testhezálló”, önmegvalósítást elősegítő feladatokkal (is) ellensúlyozzák a többet teljesítő kollégáik teljesítményét, és egyes igazgatók asszisztens alkalmazásával jutalmazzák a túlterhelt, és jól teljesítő kollégáikat.

A nem anyagi jellegű jutalmazás erejét ismerik és alkalmazzák az iskolaigazgatók. Elsőprő többségük (89%) arról számolt be, hogy rendszeresen értékelik a pedagógusok munkáját, amelynek során elsősorban az óralátogatások tapasztalatát veszik figyelembe (85%), de közel ekkora súllyal esnek számításba a tanulói teljesítmények (71%) és a közös szakmai feladatokban felmutatott teljesítmény (74%). Kevesebb iskolában tekintik értékelési szempontnak a tanulók, szülők, kollégák elégedettségi visszajelzéseit (65%), és ezekhez képest már-már elhanyagolható az iskolán kívüli szakmai teljesítmény figyelembe vétele (18%).

A személyre szabott, önmegvalósítást elősegítő munkák motiváló erejét is ismerik az iskolaigazgatók. Tíz iskolából kilencben legalább részleges befolyásolási joga van a pedagógusnak abban, hogy mivel és hogyan tölti ki a munkaideje tanítási órákon felüli részét – 60%-uk esetében inkább az iskolavezetés határozza, a pedagógus beleszólásával, míg 28%-uk esetében inkább a pedagógus döntheti el.

Természetesen a legjobbnak tartott, és a (többek között) alkalmazott módszerek között nagyon szoros, statisztikailag szignifikáns kapcsolat van – az igazgatók, ha csak tehetik, az általuk legjobbnak tartott megoldásokat alkalmazzák. Ugyanakkor adataink nem mutatnak összefüggést a legjobbnak tartott illetve alkalmazott módszerek, és az iskola jellemzői között. Az tehát, hogy a munkaidő-terhelési problémákat milyen módszerrel oldja meg az iskola, a lehetőségek határain belül alapvetően az iskolavezetéstől függ.

3.9. További megoldási alternatívák

További megoldási alternatívát jelenthet az, hogy a több feladat-ellátási hellyel rendelkező iskolák „egyesített iskolakerületként” működnek, azaz ha a pedagógusok – szükség esetén – áttanítanak más feladat-ellátási helyekre.

Adataink szerint a közoktatási intézmények több mint fele több feladat-ellátási helyen működik. Kevésbé jellemző ez a falusi általános iskolákra, 67%-uk egyetlen feladat-ellátási helyen működik, bár ha mégis több feladat-ellátási helyük van, akkor azok jellemzően más-más településen vannak. Egy településen több feladat-ellátási hely tipikusnak számít a szakközépiskolák esetében (62%), de átlag feletti a szakiskolák (47%) és a városi általános iskolák (44%) körében is. Jellemzően egy feladat-ellátási helyen működnek a gimnáziumok (77%).

A több feladat-ellátási hellyel rendelkező iskolák jellemzően önálló szervezeti egységként tekintenek a feladat-ellátási helyeikre. Háromnegyedük esetében nem általános, hogy a pedagógusok több feladat-ellátási helyen is tanítanak – igaz, egy-egy pedagógus, illetve egy-egy tantárgy esetében sok helyen van áttanítás. Az áttanítás gyakoriságát és nagyságrendjét nem befolyásolja az, hogy az iskola telephelyei egy településen vannak, vagy több településen helyezkednek el.

Összességében tehát arra utalnak az adataink, hogy a (részben) iskola-összevonásokkal létrejött több telephelyes iskolák valójában nem egységes tantestülettel működnek, ezt a lehetséges megoldást az iskolák vezetése nem alkalmazza a pedagógusok munkaidő-terhelése közötti egyenetlenségek megoldására.

3.10. A pedagógusok munkaterhelési érzékelése

Az eddigiek alapján azt a hipotézist fogalmaztuk meg, hogy a pedagógusok attól függően érzik nagyobbnak, vagy kisebbnek a munkaidő-terhelés nagyságát és aránytalan elosztását az iskolájukban, hogy az iskola vezetése milyen megoldási módokat preferál. Adataink nem támasztották alá ezt a feltételezésünket. Tény, hogy a pedagógusok és az iskolaigazgatók közel azonos módon értékelik az iskolában jelen levő, vagy jelen nem levő munkaidő-terhelési problémát, a pedagógusok ezzel kapcsolatos elégedetlenségét nem befolyásolja egyetlen általunk vizsgált iskolavezetési stratégia sem. Nem érzik kevésbé problematikusnak az óraterhelés nagyságát és aránytalan elosztását akkor, ha a többet és jobban dolgozókat jutalmazza az iskola vezetése. Akkor sem, ha a rosszul teljesítő, kevésbé terhelhető tanároktól igyekszik megválni, akkor sem, ha a pedagógusoknak nagyobb beleszólásuk van abba, hogy mivel és hogyan töltik a munkaidejük tanítási órán felüli részét, és akkor sem, ha (bármilyen, általunk vizsgált módszerrel) rendszeresen értékelik a pedagógusok munkáját. Ellenkezőleg: azokban az iskolákban, ahol az értékelés tipikus formája az óralátogatás, a pedagógusok az átlagosnál valamivel problematikusabbnak érzik a munkaidő-terhelés mértékét és egyenetlen eloszlását.

Összességében tehát úgy tűnik, hogy a munkaidő-terheléssel kapcsolatos problémákat csak akkor fogják kevésbé élesnek látni a pedagógusok, ha a tantestületen belüli aránytalanságok csökkennek, ha megszűnik az intézményekben jelenleg egyszerre jelen levő alulterheltség és túlterheltség között meghúzódó feszültség.

3.11. Munkaterhelés és eredményesség kapcsolata

Az Országos kompetenciamérés 2007. májusi adatainak hozzákapcsolása a kutatási adatbázishoz minden iskolában a lehető legmagasabb évfolyam adatainak szintjén történt meg, ami általános iskolák esetében 8. évfolyamot, középiskolai feladat-ellátási helyeknél 10. évfolyamot jelent. 5 olyan eset van, ahol a hozzákapcsolás nem volt lehetséges: 2 általános iskolai feladat-ellátási hely, ahol csak alsó tagozat van, illetve 3 speciális szakiskola – ezeknek nincs OKM adatuk.

Az adatok megszerzése és hozzákapcsolása után meglepődve tapasztaltuk, hogy a pedagógusok munkaterhelése és a tanulók teljesítménye között semmilyen szignifikáns kapcsolatot nem tudtunk kimutatni, még akkor sem, ha a teljesítményt a családi háttérrel kontrolláltuk. Megítélésünk szerint ennek négy oka lehet, amelyek egymástól sem függetlenek.

1. A legkézenfekvőbb magyarázat az, hogy az országos kompetenciamérés olyan dimenzióját méri a tanulói tudásnak, amely nincs szoros összefüggésben azzal, hogy a mért tanulók tanárai mennyi munkát fektetnek be a tanításba.
2. Sajnos minden körülmény ellenére előfordulhat, hogy a munkaterhelési adataink nem teljesen megbízhatóak. Mint azt a tanulmányban az időmérés bemutatásánál is említettük, valódi munkaidő-terhelési felmérést csak úgy lehetne végezni, ha a megfigyelési időszakban egy külső mérőbiztos jegyezné fel a megfigyelt személy minden cselekvését, nem pedig visszaemlékezésen és önbevalláson alapulna az adat. Ugyanakkor elég nagy elemszámmal dolgoztunk ahhoz, hogy a szándékos valótlán adatközlés ne torzíthasson hatalmas mértékben.
3. Elképzelhető magyarázat az is, hogy a pedagógusok nincsenek birtokában azoknak az eszközöknek és módszereknek, amelyekkel hatékonyan tudnák fejleszteni a tanulók képességeit, ezért nem látjuk munkájuk eredményét érvényesülni a mérési eredményekben.
4. Végül pedig magyarázat lehet az is, hogy mindazok a feladatok, amelyek a pedagógusok nagyfokú munkaterhelés érzését eredményezik, azok valójában nem a tanulókkal közvetlenül kapcsolatos tevékenységek, hanem például a sokak által említett adminisztrációs és egyéb tevékenységek, amelyek érthetően nem növelik a diákok tudását, képességeit.

Ezek az eredmények több szempontból is elgondolkodtatóak. Az Országos kompetenciamérés elsődleges célja az, hogy támpontot jelentsen a pedagógusoknak az órai munkájuk eredményességének javításában. Másodlagos célja pedig az iskola eredményességéről egy jól kommunikálható, de mégis komplex információcsomagot hozzon

létre. A konkrét pedagógusok teljesítménye és a tanulói eredmények közötti kapcsolat felderítésére, viszont ez az eszköz nem igen alkalmas. Ugyanakkor a pedagógusok teljesítményének és leterheltségének korrekt megítéléséhez ilyen információkra is szükség van. Ez azt jelenti, hogy az óratermi munka és az egyéni pedagógiai munka hatékonyságára és eredményességére nézve célzott, longitudinális osztálytermi vizsgálatokat lenne érdemes végezni.

4. Javaslatok

A jövőt tekintve is alapvető, hogy hogyan tudunk gazdálkodni az erőforrásainkkal, és ebben létfontosságú, hogy a jövő generációjával foglalkozó pedagógustársadalom erőforrásait valóban hatékonyan használjuk-e fel. Ezt a kérdést viszont nem annyira mennyiségi, mint inkább minőségi kritériumok mentén lehetne eldönteni. Ma Magyarországon a közoktatás hatékonysági és eredményességi problémái közismertek. Ugyanakkor *minden olyan megoldás, ahol differenciálatlanul, az egyéni teljesítménytől függetlenül történik az ösztönzés vagy éppen korlátozás* (lásd szétterített béremelés, vagy egységes óraszámemelés), *nem oldja a rendszerben meglévő strukturális feszültségeket.*

A pedagógusok óraterhelése egyenetlen, ugyanakkor a pedagógusok leterheltsége és az igazgatónak a munkaerő felhasználását illető elképzelései, az iskola kompetenciamérésén alapján mutatott nyers eredményessége, az órai munka szervezése, vagy a szakosság között szignifikáns kapcsolatot nem találtunk. Ennek oka egyrészt, hogy az önbevalláson alapuló óraterhelés nem feltétlenül ad pontos információt, mint ahogy az iskolai munka eredményességének sem feltétlenül legjobb mutatója az OKM eredmény, másrészt azt is mutatja, hogy a pedagógus munkaerő felhasználás egy komplex probléma, a rendszer szintjén, pusztán szabályozó eszközökkel nem lehet ezen a területen hatékonyan fellépni. Eredményeink azt mutatják, hogy a strukturális feszültség oldását a kereslet és kínálat egymáshoz igazítása jelentené, amihez egyszerre lenne szükség a képzés korszerűsítésére, a teljesítményhez, illetve munkaterheléshez jobban illeszkedő bérezésre, az iskolavezetés színvonalának javítására és visszacsatolási mechanizmusok beépítésére a rendszerbe. Ezért javaslataink egy része is ebbe az irányba mutat.

Differenciálás a bérezésben

Adataink azt mutatják, hogy *egyszerre létezik a pedagógusok körében a túlterheltség és alulterheltség, vagyis a pedagógusok munkaterhelése igen egyenlőtlen*, mind az iskolák között, mind az iskolákon belül nagy eltéréseket tapasztalni. Úgy tűnik, hogy éppen ott a legnagyobb a leterheltség és pedagógushiány, és így a legalacsonyabb a tanulókra fordított közvetlen idő is, ahol a legnagyobb szükség lenne rá, a szakiskolákban.

Adataink alapján elmondható, hogy a pedagógus óraterhelés egyenetlensége és a strukturális feszültségek abból is adódnak, hogy a terhelések igencsak eltérőek, de azok nincsenek mindig kompenzálva. A túlterheltség gyakran abból adódik, hogy bár lenne státusz, de arra nincs jelentkező, vagy ha igen, nem megfelelő. Az álláshelyeket ebben a körben nem tudják betölteni, valószínűleg azért, mert az itt tapasztalható terheléseket a közalkalmazotti bérszála adta lehetőségek nem tudják kellőképpen kompenzálni. Ezt talán orvosolja, ha (úgy, ahogy az oktatáspolitikai is tervezte) az Oktatás és Gyermekesély Kerekasztal differenciált pedagógusbérezésre tett javaslatai közül *a hátrányos helyzetű tanulókkal való foglalkozás többlet-erőfeszítéseinek bérpótlékkal való ellentételezése* életbe lép.

Az iskolavezetés fejlesztése

Az igazgatók az iskolán belüli munkaidő-terhelési problémák legjobb megoldási módjának azt tartják, ha a többlet és *jobban* dolgozó pedagógusokat jutalmazták, anyagilag honorálják. Ugyanakkor az iskolavezetés humán erőforrás-politikája és a pedagógusok elégedettsége között nincs kapcsolat, ami utalhat arra, hogy az igazgatók kezében lévő ösztönzési

lehetőségek igencsak korlátosak. Az igazgató mint munkaadó, az önkormányzat mint fenntartó és az egységes közalkalmazotti bértábla hármasa jelenleg nem teszi lehetővé, hogy a felelőségek, kompetenciák és érdekeltségek egyensúlyba kerüljenek.

Az iskolaigazgatónak mint munkahelyi vezetőnek, kiemelt fontossága van és lenne a tanári terhelés minél hatékonyabb menedzselésében. Ehhez vannak elképzeléseik, ugyanakkor ezek megvalósításához gyakran nincsenek meg a megfelelő eszközeik. *Ahhoz, hogy az igazgató valódi munkáltatóként tudjon működni, mind az ösztönző rendszer nagyobb rugalmassága, mind az igazgatók menedzseri kompetenciáinak fejlesztése, cselekvési terének bővítése szükséges.* Érdemes lenne még nagyobb figyelmet fordítani az *iskolavezetési tréningekre*, ezt a fajta kínálatot bővíteni, és az iskolavezetésre fókuszáló célzott kutatásokkal és azok eredményeinek becsatolásával erősíteni annak megalapozottságát és gyakorlatorientáltságát.

További kutatások

A kutatás során létrejött adatbázis további másodelemzéseket tehet lehetővé. Ugyanakkor világossá váltak számunkra a korlátai is. Az oktatásstatistika igazgatási szempontjai és ennek megfelelően a feladat-ellátási helyekre és nem telephelyekre való koncentrálása akadályozza azt, hogy az iskoláról, mint munkahelyi egységről tudjunk mondani valamit. *Az iskola, mint munkahely vizsgálata igényelné az iskolák telephelyi kódolását* és annak megbízható összekapcsolását a feladat-ellátási szinttel. Ugyanígy jóval többet tudnánk a kontextuális hatásokról, a helyi döntési lehetőségekről és helyi hatásaikról, ha *kvalitatív jellegű vizsgálatokat* végeznénk a helyszínen.

Érdemes lenne a pedagógusterhelésnek az eredményességgel való kapcsolatát vizsgálni. A mi adataink alapján az országos kompetenciamérés nyers adataival összevetve, nem található szignifikáns összefüggés, ugyanakkor érdemes lehet az adatokat a hozzáadott értékkel is összevetni (ez utóbbi adat az OH által részünkre átadott kutatói adatbázisnak nem része, ezért nem volt mód e kutatás keretén belül ennek vizsgálatára).

Nagyon kevés információnk van az osztálytermi munka és a tanulói eredményesség közötti folyamatok modus vivendijéről, holott a pedagógusértékelés, amely egy fontos eszköz lehet az iskolaigazgató kezében, nem nélkülözheti az ún. evidenciákat (evidence based policy). Ezért az egyéni pedagógus teljesítményt az általa tanított tanuló teljesítményével összekapcsolni tudó *longitudinális osztálytermi megfigyelések* ezen a területen sok értékes információhoz juttatnák a gyakorló iskolavezetőket és oktatáspolitikusokat is.

A fiatal pályakezdő pedagógusok helyzete

Strukturális bizonytalanságot visz a rendszerbe a fiatalok bizonytalanabb státusza és a szakmai munkában való részvételük alacsonyabb aránya, valamint az a tény, hogy egyre kevesebb a fiatal pedagógus. Meggondolandó az Oktatás és Gyermekesély Kerekasztal által javasolt szűrés bevezetése a pedagógusképzésben és a magasabb kezdő fizetés biztosítása. Ennek célja kettős, egyrészt hogy a fiatalok számára vonzóvá váljon a tanári pálya, másrészt, hogy a pedagógusnak valóban alkalmasak kerüljenek oda.

Az iskola fizikai környezete

Az iskolavezetés minősége, az iskola mint munkahelyi szervezet hatékonysága nem független a *fizikai környezettől*. Amennyiben elvárjuk a pedagógustól, hogy a munkaidejének minél nagyobb részét az iskolában töltsse, úgy annak a fizikai hátterét is meg kell teremteni. Az

ÚMFT keretében zajló iskola felújítások során kiemelt szempontként kellene kezelni olyan terek kialakítását, amely lehetővé teszi a pedagógusok hatékony egyéni és csoportos munkáját az iskola falain belül.

Pedagógus életpálya modell megfontolása, ahol hosszú távon és kiszámítható módon a szakmai konszenzus alapján megítélt teljesítmények függvénye a bérezés

A pedagógusok motiválásának egyik eszközeként egyre inkább tér nyer a világban a teljesítményalapú bérezés valamilyen modellje. A legtöbb kísérletet erre nem véletlenül az Egyesült Államokban találjuk, ahol ezek államonként, sőt iskolakörzetenként igen változatos formát ölthetnek. A korai ilyen jellegű programok gyakran azért voltak kudarcra ítélve, mert nem rendeltek hozzá elég időt és pénzt, másrészt az egyéni pedagógusi teljesítmény egyéni tanulói teljesítményhez való kötése gyakran szakmailag és módszertanilag is kevésbé volt megoldott. A teljesítmény alapú bérezés igazán akkor tud sikeres lenni, ha bírja a szakma elfogadottságát. Ehhez pedig a tanulói teljesítmények módszertanilag megalapozott követésén túl olyan egyéb szakmai standardoknak is meg kell felelni, amelyek az osztálytermi gyakorlathoz erősen kötődnek. Így az amerikai szakmai tanári standardok nemzeti tanácsa (National Board for Professional Teaching Standards) által adott bizonyítvány széles körű elismertségnek örvend, és részét képezi több programban a teljesítménybérezésnek. Ugyanígy *az angol Küszöbértékelés modellnek része a tanár szakmai gyakorlatának bemutatása a különböző portfóliók és osztálytermi megfigyelések alapján.*

Magyarországon a képzettség és a gyakorlati idő alapján sorolják be a bérskálán a közalkalmazotti státuszban lévő pedagógusokat. Ez a rendszer ugyan kiszámítható és biztonságos, de nem feltétlen garantálja a minőséget. Elsősorban azért, mert minőségi kritériumokat csak a végzettségek jelentenek, a napi szakmai gyakorlat minősége nem játszik szerepet a besorolásban, mint ahogy a tanulói teljesítmények alakulása sem. Az általunk megkérdezett iskolaigazgatók szerint is a munkaidő terhelés problémáit leginkább az orvosolná, ha a jobban dolgozó pedagógusokat még jobban meg lehetne jutalmazni.

A pedagógusok teljesítménybérezésének nemzetközi gyakorlatából levonható tanulság, hogy a nem megfelelően megtervezett, gyors tempóban, átgondolatlanul és a megfelelő pénzügyi eszközök híján bevezetett teljesítménybérezési programok több kárt okoznak, mint hasznot. Ugyanakkor – a nemzetközi tapasztalatok alapján – igencsak pozitív hatásúnak mondhatók a tanári szakmai tudást közvetlenül érintő elemek, a szakmai standardok elfogadása és az az alapján történő osztálytermi megfigyelések, a tanár osztálytermi gyakorlatának értékelése. Az ilyen módon mért és megfigyelt teljesítmények jutalmazása stabil és kiszámítható módon egy jól átgondolt pedagógusi életpálya modellben tud megtörténni. Egy ilyen életpálya modell egyrészt konkrét és teljesíthető elvárásokat közvetít, másrészt ezeket tervezhetővé teszi és a szakmai gyakorlatra irányuló megfigyelések és visszacsatolások által nem csak jutalmaz, vagy büntet, de lehetőséget ad a szakmai fejlődés támogatására is.

Akkor eredményes a teljesítmény alapú ösztönzés, vagyis akkor van pozitív hatása a tanulói teljesítményekre, ha közös a felelősség a munkáltatók és a szakmai szervezetek között. Egyrészt *ki kell dolgozni a szakmai standardokat* és utána azt el kell ismertetni a munkáltatóval. Mindezt segítheti, ha olyan kutatások támasztják ezt alá, ahol megbízható és érvényes módszereket dolgoznak ki arra nézve, hogy egy tanár elérte-e az adott standardot, követelményt, vagy nem. *Az értékelést külső szereplő/ügynökség (is) kell, hogy végezze (független szakmai szövetség), nem (csak) az érdekelt felek valamelyike (iskola, fenntartó).* A pedagógusoknak lehetőséget kell adni arra, hogy elsajátítsák és gyakorlatba is ültethessék a kívánt tudást. Azoknak a tanároknak, akik bizonyosságot tesznek arról, hogy megfelelnek ezeknek a követelményeknek, nagyobb lesz az ázsiója, több lehetőségük lesz az előmenetelre

és béremelésre. Sőt, a legjobbak igazán érdekes, szakmai kihívásokat is támaztó (vezető/mester) pozíciókba kerülhetnek.

A nyilvánosság, szakmai elszámoltathatóság és a szervezeti tanulás feltételeinek megteremtése

Az iskolában zajló munka eredményességét, a pedagógus erőforrással való minél jobb gazdálkodást segítené, ha – a szakma által elfogadott – eredményességi kritériumok kidolgozásra kerülnének, és ezek alapján olyan megbízható indikátorok készülnének, amelyeket meg lehet osztani a szélesebb közönséggel is, a végső felhasználókkal is.¹³

A hazai folyamatok azt mutatják, hogy *az elszámoltathatóság és az arra épülő szervezeti tanulás keretei még nem igazán alakultak ki*, vagy ha csírájában igen, nem töltődtek meg igazi tartalommal. *Az iskola mint szervezet sem igen kedvez a szervezeti tanulásnak*. Az ehhez való fontos elemek, mint az információk áramlása, a csoportmunka, az együttműködés, a nem hierarchizált kapcsolatrendszer, az intézményszintű kapacitásépítés, a teljesítményértékelésen alapuló visszajelzés mind-mind hiányoznak, vagy csak igen sporadikusan vannak jelen az iskolák életében. A szervezeti tanulás hiányára utalhat kutatásunk azon adata is, hogy általában az idősebb kollégák látogatják a fiatalabbak óráit, fordítva ez jóval ritkábban fordul elő. Már az is szabályozó erejű lehet, ha az iskola teljesítményét bemutató megbízható adatok rendszeresen nyilvánosságra kerülnek. Az Egyesült Királyságban amennyiben a tanfelügyelet valamilyen területen gyengeségeket tár fel egy év után követő (follow-up) értékelésre kerül sor, amely azonban már csak a korábban gyengének ítélt területekre terjed ki.

Az elszámoltathatóságot és fejlesztést biztosító rendszer bizonyos elemei már léteznek nálunk is (intézményi önértékelés, fenntartói rendszeres értékelés elvárása, országos tanulói teljesítménymérés és az eredmények nyilvánossága). Ugyanakkor a rendszeres intézményértékelésnek a szakma által is elfogadott standardokon kell alapulnia. Az intézményértékelésnek – az angol példa nyomán – egyaránt építenie kell az iskolai önértékelésre (amit szintén érdemes standardizálni), a tanulói teljesítményekre (módszertanilag megalapozottan és az iskola egyéb adottságait (település, szociokulturális összetétel) figyelembe véve), az osztálytermi megfigyelésekre, a szülők elégedettségét jelző adatokra, az iskola és környezete közötti kapcsolat és az intézményirányítás minőségére. Adataink azt mutatják, hogy az intézményvezetők a pedagógusok munkájának megítélésénél figyelembe veszik az órai megfigyeléseken tapasztaltakat és a tanulói teljesítményeket, de jóval kevésbé a szülők, vagy a külső környezet véleményét, megítélését.

Amennyiben az intézményértékelés rendszeres, standardokra épül és az eredmények nyilvánosak lesznek, úgy már maga ez a procedúra is hihetetlen erővel hathat az iskolák működésére és ezzel együtt a munkaerő-felhasználására. Érdemes egy hosszabb időn át pusztán a nyilvánosság erejét használni, és ez alatt komoly kapacitásépítést folytatni az iskolafejlesztési kompetenciák terén. Az iskolák csak akkor lesznek elszámoltathatóak, ha az elvárásokkal tisztában lesznek, munkájukról rendszeresen kapnak visszajelzést, és megkapják az esélyt, mind időben, pénzben és szakértelemben, hogy ha szükséges, javítsanak munkájukon. Ezek a feltételek viszont nem teremthetők meg egyik napról a másikra, ezért egy fokozatos és igen átgondolt építkezés szükséges.

¹³ Ennek az egyik legbiztosabb jele az Országos kompetenciamérés eredményeinek nyilvánosságra hozatala, ugyanakkor az adatok értelmezéséhez még a széles közönség, és maguk az iskolák is, több segítséget igényelnének. Ám ezen kívül egyéb indikátorokra is szükség lenne.