



## JAVASLATOK A TANÁRTOVÁBBKÉPZÉS KONCEPCIÓJÁNAK TOVÁBB- FEJLESZTÉSÉHEZ MÉRT ADATOK ALAPJÁN

1052 BUDAPEST, VÁROSHÁZ U. 3-5. 2/4.

TEL.: (06-1) 411-1933, 411-1934. FAX: (06-1) 318-6906

WWW.EXPANZIO.HU EXPANZIO@EXPANZIO.HU

TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0003

Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ továbbfejlesztése,  
térségi pedagógiai központ kialakítása a Nyugat-Dunántúlon

SZÉCHENYI 2020



MAGYARORSZÁG  
KORMÁNYA

Európai Unió  
Európai Szociális  
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE

## Tartalomjegyzék

Tartalomjegyzék .....	2
1. Bevezetés .....	3
2. A 2014-es regionális TALIS kutatás eredményei .....	3
2.1. A vizsgált általános iskolák jellemzői .....	5
2.2. Az iskolai és a tanári munka értékelése .....	7
2.3. Továbbképzés .....	9
2.4. Pályakezdők .....	11
3. A 2014-es általános iskolai tehetség/felzárkóztatás kutatás eredményei .....	12
3.1. A vizsgált általános iskolák jellemzői .....	12
3.2. Tehetségfejlesztés/felzárkóztatás .....	16
4. A 2014-es középiskolai tehetség/felzárkóztatás kutatás eredményei .....	24
4.1. A vizsgált középiskolák jellemzői .....	25
4.2. Tehetségfejlesztés/felzárkóztatás .....	29
5. Összegzés .....	38
6. Továbbképzési javaslatok összegezése .....	39
6.1. Témák .....	39
6.2. Keretek .....	40
6.3. Módszertani elvek .....	40
7. Melléklet - kérdőívek .....	41

## 1. Bevezetés

A tanulmány célja az volt, hogy egy fejlesztés célú empirikus kutatás keretében adatokra, illetve azok elemzésére épülő javaslatokat fogalmazzon meg, elsősorban a nyugat-magyarországi régióban (Vas, Zala és Veszprém megyében) folyó tanártovábbképzés számára<sup>1</sup>. A kutatás kérdőíves felmérésen alapult, zömmel a Központ bázisiskolái igazgatóinak és tanárainak körében. Kétfajta kérdőívet használtunk. Az egyik a TALIS elnevezésű tanárkutatás kis mértékben módosított nemzetközi kérdőíve volt. Ez a kutatás 2008-ban zajlott 23 OECD ország 5-8. osztályában tanító szaktanárok és igazgatóik körében, melynek hazai koordináló intézménye az Oktatáskutató és Fejlesztési Intézet volt. A másik, saját fejlesztésű kérdőív, az iskolai tehetségfejlesztésre/felzárkóztatásra fókuszálva próbálta felmérni a tanárok pedagógiai kultúráját, valamint az igazgatók ez irányú attitűdjeit és törekvéseit. Ez utóbbi kérdőívet, nem csak az általános, hanem a középiskolákban is lekérdeztük.

A három kérdőíves kutatásból nyert adataink elemzése alapján fogalmaztuk meg javaslatainkat. Ezt igazolandó, először egyenként ismertetjük a három kutatás eredményeit és ezekhez kapcsolva azokat a megfontolásokat, melyek a tanár-továbbképzési koncepció fejlesztésének alapját képezhetik. Zárásként pedig külön is összegezzük címszavakban javaslatainkat témák, keretek és módszertani elvek szerint.

## 2. A 2014-es regionális TALIS kutatás eredményei

Előljáróban le kell szögezni, hogy kutatás-módszertanilag lett volna lehetőség a nemzetközi és a regionális kutatás eredményeinek konzekvens összehasonlítására, persze az érvényességi kör szigorú meghúzásával, mivel a kérdőív és a megkérdezettek típusa közel azonos volt. A matematikai statisztikai adatfeldolgozást tartalmazó mellékletekben meg is jelennek az összehasonlító adatok, a záró-tanulmányban azonban ezeknek csak kisebb részét közöljük.

---

<sup>1</sup> A kutatást a Regionális Tanárképző, illetve Pedagógiai Szolgáltató és Tanártovábbképző Központ rendelte meg. A matematikai statisztikai adatfeldolgozás, adatelemzés **Horváth József** munkája (l. külön mellékletekben).

Ennek oka, hogy a 2008-as pénzügyi válság kezdete óta eltelt utóbbi években olyan oktatáspolitikai változások történtek Magyarországon, nevezetesen az intézményi és a tantervi/tankönyvi re-centralizáció, melynek során értelmezhetetlenné váltak a nemzetközi kutatásnak azon kérdéseire adott válaszok, melyek az önálló iskolai és tanári döntésekre, továbbá a differenciált finanszírozásra vonatkoztak. Így a tanártovábbképzésre vonatkozó továbbfejlesztési javaslatunk megfogalmazásakor csak azokra a TALIS adatokra támaszkodunk, melyeknek a megváltozott hazai helyzetben is megmaradt a relevanciája.

A regionális TALIS kutatásban 44 általános iskolai igazgató és 172 általános iskolai felső tagozaton tanító tanár válaszolt a kérdéseinkre. A háttérváltozók tekintetében az iskolák település szerinti, a pedagógusok korcsoport és a nemek szerinti megoszlását az 1-3. sz. táblázatok mutatják.

**1. számú táblázat: Az iskolák és a tanárok településtípus szerinti megoszlása**

A minta település típus szerinti megoszlása	igazgatók		tanárok	
	iskolák	%	fő	%
Falu, község<3000 fő	16	36,4	38	22,1
Város 3000-15000 fő	18	40,9	51	29,7
Nagyváros, megyeszékhely	10	22,7	83	48,3
Összesen	44	100	172	100

**2. számú táblázat: A tanári minta életkor szerinti megoszlása**

A tanári minta életkor szerinti megoszlása	fő	%
30 év alatt	20	11,6
30-39	34	19,8
40-49	50	29,1
50 év felett	65	37,8

A tanári minta életkor szerinti megoszlása	fő	%
Nem jelölte meg.	3	1,7

### 3. számú táblázat: A tanári minta nemek szerinti megoszlása

A tanári minta nemek szerint megoszlása	fő	%
Férfi	32	18,6
Nő	140	81,4
Összesen	172	100

## 2.1. A vizsgált általános iskolák jellemzői

Az igazgatók válasza alapján a vizsgálatban részt vevő bázisiskolákat három szempontot kiemelve jellemeztük. Az egyik az volt, hogy vajon mennyire érzik az igazgatók az oktatást segítő tevékenységükben az erre alkalmazott **személyzet hiányát**. A 2008-as mérésel összehasonlított adat, noha csak egy adat, jól mutatja, hogy a pénzügyi válság óta eltelt időszakban sokat romlott az iskolák finansziális helyzete. Amíg ugyanis az akkori TALIS mérésben a személyzet-hiányt országos átlagban az igazgatók 48%-a tekintette az oktatást hátráltató tényezőnek, mely megegyezett a nemzetközi átlaggal, addig a 2014-es regionális mérésünkben ez már 60%-ra emelkedett.

A másik kiemelt szempontunk a válaszok alapján az volt, hogy milyenek ítélik az igazgatók az iskolájukat bizonyos **szociokulturális jellemzők** mentén. Az adatokból az derült ki, hogy egyik mért iskolába se jár olyan tanuló, aki nem magyar anyanyelvű, szülei jellemzően középfokú végzettségűek, bár majd 40%-uknak legalább egyik szülője diplomás.

A harmadikként kiemelt szempont szerint **11 tényező** felsorolásával azt vizsgáltuk, hogy ezek közül melyek milyen mértékben **zavarják a tanítási—tanulási tevékenységet** az igazgatók megítélésében.

4. számú táblázat: A tanítást zavaró tényezők rangsora

A tanítást hátráltató tényezők  (A válaszok %-os megoszlása)	A saját mintában		TALIS magyar adat		TALIS nemzetközi adat		A minta eltérése a TALIS adattoktól	
	Egyáltalán nem vagy kismértékben	Jelentős mértékben	Egyáltalán nem vagy kismértékben	Jelentős mértékben	Egyáltalán nem vagy kismértékben	Jelentős mértékben	Egyáltalán nem vagy kismértékben	Jelentős mértékben
Vulgáris beszéd a tanulóktól	51,4	48,6	23,1	76,9	62,7	37,3	-11,3	11,3
Tanórai rendzavarás a tanulóktól	67,6	32,4	29,1	70,9	41,3	58,7	26,3	-26,3
Hiányzás	75,7	24,3	54	46	55,4	44,6	20,3	-20,3
Puskázás	78,4	21,6	77,3	22,7	79	21	-0,6	0,6
Rongálás	81,1	18,9	46,6	53,5	74,3	25,7	6,8	-6,8
Más tanulók megfélemlítése	83,8	16,2	53,3	46,8	66,3	33,7	17,5	-17,5
Más tanulók fizikai bántalmazása	89,2	10,8	64	35	84,6	15,5	4,6	-4,7
Késés az iskolából	94,6	5,4	64,5	35,5	63	36,9	31,6	-31,5
Lopás	94,6	5,4	77,9	22,1	85,3	14,6	9,3	-9,2
A tanárok vagy a személyzet sértegetése	100	0	80,2	19,9	84	16	16	-16
Alkohol, vagy kábítószer használata	100	0	93	7	89,8	10,3	10,2	-10,3

A saját mintánk második oszlopában azt láthatjuk, hogy a **tanulók vulgáris beszéde és tanórai rendzavarása** bontja az iskolai fegyelmet leginkább. Azonban a hiányzás és a puskázás a 2008-as hazai átlagadatokhoz képest a régió bázisiskoláiban kisebb súllyal jelenik meg, de nagyrészt még az akkori nemzetközi átlaghoz képest is.

## 2.2. Az iskolai és a tanári munka értékelése

Az értékelés **gyakoriságát** tekintve a tanárok és az igazgatók válaszai nagyjából egybeesnek, amennyiben az igazgatók többsége évente egyszer-kétszer értékeli a tanárok munkáját valamint az elmúlt 5 év során az iskoláknak több mint a felében egyáltalán nem jelent meg külső értékelő.

**Megfontolandó, hogy az igazgatók és a tanárok igényt tartanak-e a PSZK-ra, mint külső értékelőre**, de ebben az esetben figyelembe kellene venni az 5. sz. táblázat adatait, mely azt mutatja meg, hogy a felsorolt 17 **értékelési szempontot** milyen mértékben tartják **fontosnak** a tanárok és az igazgatók, illetve hogyan viszonyulnak az erre vonatkozó válaszaik a nemzetközi TALIS kutatás adataihoz, melyet ez esetben összehasonlíthatónak tartunk.

5. számú táblázat: A tanári munka értékelésekor figyelembe vehető fontos szempontok

A tanári munka értékelésekor figyelembe vehető fontos szempontok	A saját mintában		A TALIS magyar adatai	Az igazgatói és a tanári minta eltérése	A TALIS és a tanári minta eltérése	A TALIS és az igazgatói minta eltérése
	a tanári válaszok megoszlása	az igazgatói válaszok megoszlása				
Szaktárgyi felkészültség	73,8	56,4	78	-17,4	4,2	21,6
Szaktárgyi felkészültség	71,5	59,0	80	-12,5	8,5	21,0
A tanóráim közvetlen értékelése	65,7	46,2	74	-19,5	8,3	27,8
Az óravezetési gyakorlat	64,0	51,3	80	-12,7	16,0	28,7
A tanulókkal való jó viszony	61,6	61,5	85	-0,1	23,4	23,5
A tanulók fegyelmezettsége és viselkedése	59,3	56,4	78	-2,9	18,7	21,6
Együttműködés a tantestülettel	54,1	61,5	78	7,5	23,9	16,5

A tanári munka értékelésekor figyelembe vehető fontos szempontok	A saját mintában		A TALIS magyar adatai	Az igazgatói és a tanári minta eltérése	A TALIS és a tanári minta eltérése	A TALIS és az igazgatói minta eltérése
	a tanári válaszok megoszlása	az igazgatói válaszok megoszlása				
Innovatív módszerek, technikák	54,1	66,7	71	12,6	16,9	4,3
<b>Tanórán kívüli tevékenység</b>	<b>50,6</b>	<b>71,8</b>	62	21,2	11,4	-9,8
Egyéb, tanulással kapcsolatos eredmények	46,5	64,1	68	17,6	21,5	3,9
<b>Sajátos nevelési igényű tanulók oktatása</b>	<b>43,6</b>	<b>66,7</b>	<b>57</b>	<b>23,1</b>	<b>13,4</b>	<b>-9,7</b>
Szülői visszajelzések	38,4	56,4	69	18,0	30,6	12,6
Tanulók visszajelzései a tanári munkámra	36,6	48,7	73	12,1	36,4	24,3
Szakmai továbbképzéseken való részvétel	32,0	64,1	65	32,1	33,0	0,9
A tanulók bukási és továbbhaladási aránya	26,2	66,7	56	40,5	29,8	-10,7
<b>Multikulturális környezetben való tanítás</b>	<b>25,6</b>	<b>46,2</b>	45	20,6	19,4	-1,2
<b>Tanulói tesztek eredménye</b>	<b>19,2</b>	<b>66,7</b>	65	47,5	45,8	-1,7

A táblázatból az derül ki, hogy a tanári munka megítélése szempontjából a tanárok a **módszertani és a szaktárgyi felkészültség** értékelését várják el, míg az igazgatók a **tanórán kívüli tevékenységet** értékelik első helyen. A preferenciák tekintetében a TALIS átlag az igazgatók véleményétől tér el jelentősebben és kevésbé a tanárokétól. Említést érdemel még, hogy a tanárok megítélésében a **multikulturális környezetben való tanítás** valamint a **tanulói tesztek eredménye** a lista legalján szerepel, vagyis kevésbé fontos megítélési szempont, míg az igazgatók ezeket jóval fontosabbnak értékelik a TALIS átlaghoz hasonlóan. Érdeemes még fel-

figyelni ezek mellett arra is, hogy az **SNI** tanulók oktatását, mint szempontot, ha nem is alacsony, mindenesetre jóval **alacsonyabban ítélik meg a tanárok**, mint az igazgatók, míg a TALIS átlag a kettő között van.

***Megfontolandó, hogy az ilyen jellegű továbbképzéseket (multikulturális környezet, tesztek, SNI) nem kellene-e a PSZK-nak tantestületi keretek között, és időnként iskolák közötti heterogén (tanárok/igazgatók), illetve homogén (tanárok/tanárok; igazgatók/igazgatók) fókuszcsoportokban tartania a konkrét problémáktól függően funkcionális megközelítésben.***

A **tanárok szerint az értékelésnek nincs túl nagy hatása a tanári munkára**. Még leginkább a fejlesztési tervre gyakorolt hatását említi 35%-uk, és másodikként/harmadikként az SNI tanulók tanításának segítését, illetve a tesztekkel mért eredményességet 28%-ban. Ha ezt az eredményt összevetjük azzal, hogy milyen alacsony értékelési szempontértéket kapott ez utóbbi két tényező, akkor ismét csak arra jutunk, hogy szükség van ilyen témájú továbbképzésekre, döntően gyakorlatorientált és interaktív megközelítésben.

### 2.3. Továbbképzés

A **tanfolyamokon való** átlagosan 85%-os **részvétel magasabb** a régió bázisiskoláiban, mint a 2008-as országos vagy nemzetközi TALIS átlag. Ez mindenképpen a PSZK intenzív továbbképzési munkáját igazolja, mivel a részvételi arány **még a falvakban is** nagyon magas. Minthogy azonban a kutatásban való tanári részvétel, mint továbbképzési forma a lista legalján szerepel, ***megfontolandó, hogy úgy is lehetne komplexen emelni a továbbképzések hatékonyságát, ha a bázisiskolák tanáraiból és igazgatóiból kialakított kutatócsoportok fejlesztő kutatási témaként kezelnék a multikulturális környezetben való tanítást, az SNI tanulók oktatását, valamint a tanulói tesztelés eredményességét.***

Ami a **továbbképzési formák** tanári tapasztalatok szerinti **hatását** illeti, érdekes eredményt mutat a 6. sz. táblázat.

6. számú táblázat: Továbbképzéssel kapcsolatos tanári tapasztalatok

Program, tevékenység	A válaszok %-os megoszlása	
	hatása nem jelentős	hatása jelentős
Részvétel képezési programokban	30,6	69,4
Részvétel tanfolyamokon	46,3	53,7
Részvétel kutatásban	57,1	42,9
Mentorálás, tapasztalatszerzés	57,3	42,6
Tevékenység szakmai közösségi hálózatban	68,2	31,8
Óralátogatások más iskolákban	71,7	28,3
Részvétel oktatási konferenciákon/szemináriumokon	81,4	18,5

Amellett, hogy érthető okokból a **képezési programoknak** a legnagyobb a hatása, utána meg a **tanfolyamoknak**, a **kutatásban való munka** a harmadik helyen szerepel. Ebből arra lehet következtetni, hogy bár viszonylag kevesen vesznek benne részt, a résztvevők tapasztalatai nem lehetnek rosszak, tehát érdemes lenne nagyobb teret adni a kutatásoknak a továbbképzések keretében.

A tanárok konkrét továbbképzési **igényeinek** tekintetében a „nagy szükség lenne rá” kategóriában az **SNI** tanulók oktatása és a **figyelmeztető problémák** kapták a legmagasabb értéket. Az SNI-re és a kutatásra vonatkozó továbbképzési javaslatunk így további megerősítést nyertek, a figyelmeztető problémák esetében pedig **érdeemes lenne megfontolni egy problémafeltáró kutatást a régió bázisiskoláiban az igazgatók és a tanárok egy részének bevonásával, melyben a mögötte meghúzódó okokat kellene vizsgálni, valamint azt, hogy mi az, ami ezekből iskolai szinten kezelhető és milyen módon.**

## 2.4. Pályakezdők

A TALIS kérdőív egyebek mellett a pályakezdőkkel önálló témaegységben is foglalkozott. Megjegyzendő, hogy a regionális kutatásban mi nem a maximum 2 éve, hanem az 5 éven belül működő tanárokat tekintettük pályakezdőknek. Az értékelés szempontjából az derült ki, hogy az **igazgatók nem foglalkoznak jelentősen többet** a pályakezdőkkel, mint a tapasztaltabb kollégákkal, a velük kapcsolatos **külső értékelés viszont gyakoribb**; 24%-uknál havonta (I. gyakornoki rendszer bevezetése). Érdekes továbbá, hogy majd kétharmaduk egyetért vagy teljesen egyetért az értékelőjével. És ha még azt is hozzávesszük, hogy a pályakezdőknek több mint fele segítséget kapott az értékelés során a munkájához, akkor ez azt az igényt jelzi, hogy a pályakezdőkkel érdemes intenzívebben foglalkozniuk az igazgatóknak is, amihez megfelelő továbbképzésre lenne szükség. Bőven vannak ugyan tanfolyamok a régióban, melyeken majdnem 90%-os a pályakezdők részvétele, és mentorálásban is részesül több mint 50%-uk, **mindezekkel együtt érdemes lenne ez esetben is megfontolni a PSZK továbbképzés egy újabb formáját, leginkább az iskolák közötti pályakezdő/igazgató esetmegbeszélő csoportokat a speciális és a tipikus problémák feltárásához.**

### 3. A 2014-es általános iskolai tehetség/felzárkóztatás kutatás eredményei<sup>2</sup>

Ebben a kérdőíves kutatásban 44 általános iskola igazgatója vett részt, melyek közül csak egy volt régió kívüli, a többiek a PSZK bázisiskoláinak vezetői, majd kétharmaduk Vas megyéből került a mintába. A részt vevő általános iskolák alsó tagozatos átlagléttszáma 158, a felső tagozaton 146 fő volt.

#### 3.1. A vizsgált általános iskolák jellemzői

Az igazgatók többsége (69,2%) „ÉS”-sel jelölte az iskola **humán**, illetve **reáliskolai** irányultságát. A vagylagos válaszokban a humán irányultság volt többségben (23,1%). Hasonlóan az előző kérdéshez, az igazgatók többsége (67,4%) **nevelés- „ÉS” oktatásközpontúnak** ítélte az iskoláját, ugyanígy **személyiség- „ÉS” ismeretközpontúnak** (65%). A vagylagos válasznál többségben volt a nevelés-, illetve a személyiségközpontúság (27,9%, továbbá 32,5%). Általános iskolák esetében ezek az adatok nem térnek el lényegileg a köztapasztalattól. Érdekesebb viszont, hogy az igazgatóknak majdnem a fele (47,6) kifejezetten **gyermekközpontúnak** tartja az iskoláját, kicsivel nagyobb részük (52,4) pedig egyben **tudásközpontúnak** is, azonban persze egyik adatból sem derül ki, hogy a felsorolt megkülönböztetésekhez milyen pedagógiai kultúrát társítanak az igazgatók. Ennek kiderítésére és a különböző pedagógiai irányzatok gyakorlati konzekvenciáinak a tudatosítására szintén ***javasunk egy olyan igazgatói, illetve tanár-továbbképzési formát, melyben a nemzetközi szakirodalomban megjelenő tanulás-elméletekhez kapcsolódóan az egyikhez vagy másikkhoz tartozó módszertani kultúrát gyakorolhatják, vagy éppen fedezhetik fel a résztvevők.***

A **tanulmányi eredmény** tekintetében a válaszokból az tűnik ki, hogy a humán tárgyakból jobban (48,8%), a reáltárgyakból pedig rosszul (11,6%) teljesítenek a tanulók. Az igazgatók 39,5%-a pedig úgy látja, hogy nincs különbség a humán és reál eredmények között. A tantárgyakat is megjelölő válaszok az alsó tagozaton a jobb humán tárgyi teljesítményt (magyar:

<sup>2</sup> Mivel az alábbi kutatás szorosan kapcsolódik a témához, ebben a részben is kitérünk az ismertetésére.

56,1%) és a gyenge reáltárgyi teljesítményt (matematika: 12,2%) igazolják. A felső tagozaton viszont közelebb vannak egymáshoz a humán és reálteljesítmények (magyar: 20%; matematika: 15%).

A **tanulmányi versenyeken** való eredményesség tekintetében az igazgatók 52,4%-a szerint a sikeresség tekintetében **nincs különbség** a humán és a reáltárgyak között. A **továbbtanulási bevéülésre** vonatkozó válaszok sem mondanak ellent a bázisiskolák tanulmányi **sikerességének**, mert romlást kevés igazgató tapasztalt (főként a gimnázium esetében: 15%), javulást döntően a szakközépiskolákban (22,5%), míg döntő többségük úgy látta, hogy tartották korábbi tanulmányi eredményeiket a tanulók (gimnáziumban: 80%; szakközépiskolában: 67,5%; szakiskolában: 53,8%).

Amikor az eredményesség fordítottjára, vagyis a **bukásra** kérdeztünk rá, az derült ki, hogy akik szerint van különbség, az nagy különbség, mert a humán tárgyakból alig van (4,8%), a reáltárgyakból pedig sok (52,4%) a bukás. Az igazgatók 42,9%-a szerint viszont nincs különbség a bukás tekintetében sem. Hogy mégis ez a vélemény lehet a megalapozottabb, azt leginkább az mutatja, hogy a 2013-as **országos kompetenciamérésekben** elért matematikai és szövegértési eredmények között **nincs szignifikáns különbség**.

Az **összképet** nézve, a bázisiskolák tanulóinak **eredményessége** nem vonható kétségbe, ha teljesítményeik átlagát az **országos átlaggal is összevetjük**.

**7. számú táblázat: A kompetencia eredményeinek összevetése az országos átlaggal**

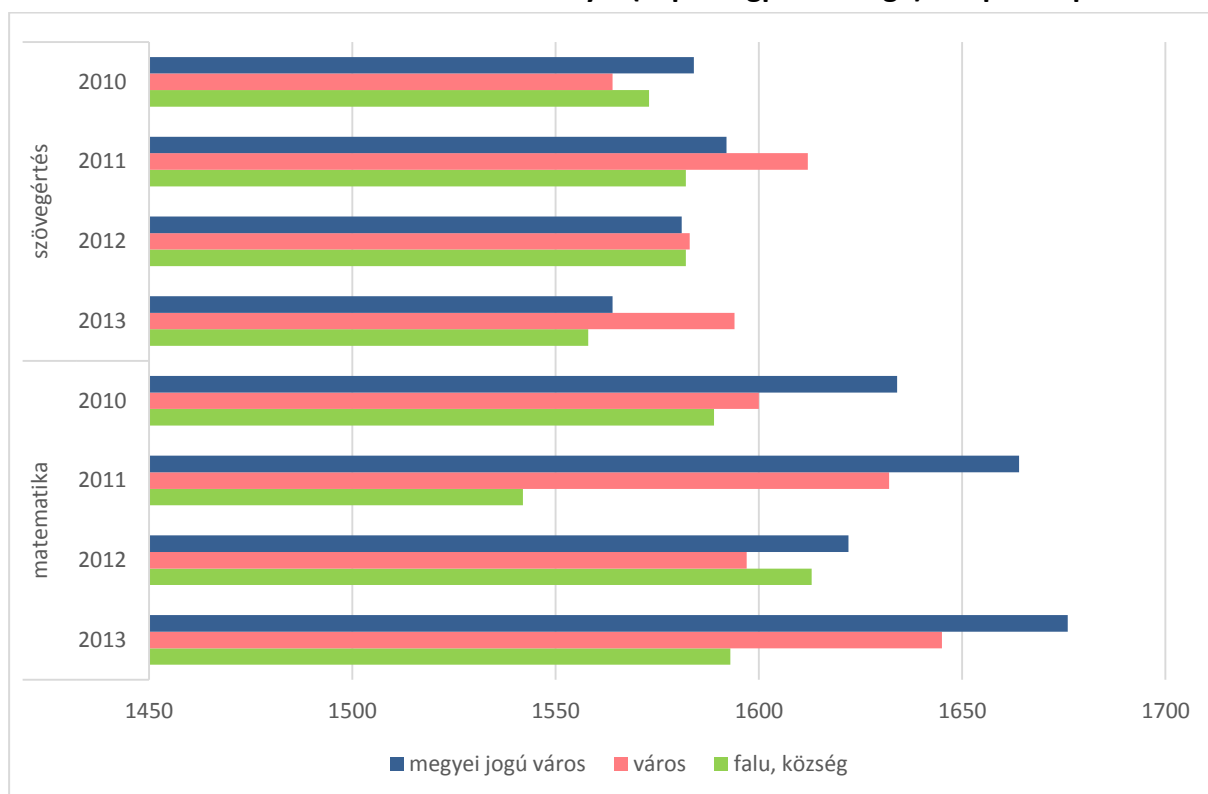
Mérési év és terület	A minta iskoláinak %-os aránya az országos átlaghoz viszonyítva:		
	átlag alatt	átlagövezetben	átlag felett
OKM matematika-2013	12,5	40,8	46,7
OKM matematika-2012	21,7	60,5	17,8
OKM matematika-2011	6,9	59,3	33,8
OKM matematika-2010	16,4	55,3	28,3
OKM matematika-	6,6	57,9	35,5

Mérési év és terület	A minta iskoláinak %-os aránya az országos átlag hoz viszonyítva:		
	átlag alatt	átlagövezetben	átlag felett
2009			
OKM szövegértés-2013	10,8	59,5	29,7
OKM szövegértés-2012	10,8	59,5	29,7
OKM szövegértés-2011	16,2	56,8	27,0
OKM szövegértés-2010	11,1	69,4	19,4
OKM szövegértés-2009	8,3	61,1	30,6

A 2009. és a 2013. közötti adatokat megvizsgálva kitűnik, hogy százalékosan minden évben bőven vannak az országos átlag felett teljesítő iskolák, 2013-ban nevezetesen majd a felük. Az utolsó elemzett évben a matematikát kivéve, az országos átlaghoz közeli aránya is messze 50% felett van. Az országos átlag alattiak pedig jóval kevesebben vannak (6,6 és 21,7% között).

**Differenciált képet** mutat viszont az eredményesség tekintetében az iskolák **település szerinti megoszlása**.

1. számú ábra: A minta OKM eredményei (kéességpont átlaga) településtípusonként



A diagramokból jól látszik, hogy a matematikai és a szövegértési teszten is a **falusi iskolákban** volt a **legalacsonyabb** a pontszám, míg a matematika esetében a nagyvárosi/megyeszékhelyi intézmények, a szövegértésben viszont a városi iskolák tanulói teljesítettek sokkal jobban. A falusi iskolák lemaradásának tartósságát viszont nem kell feltétlenül állandónak tekintenünk, ha egy másik adatsorra is odafigyelünk.

8. számú táblázat: Az elért kéességpont növekedés a 2011-ben hatodikos, 2013-ban 8-os diákok mérési eredményei alapján településtípusokra bontva

mért terület	Az elért kéességpont növekedés településtípusonként				
	falu, község	város	megyei jogú város	összes	Szign.
matematika	140,8	106,7	188,5	155,7	0,00
szövegértés	125,2	83,4	105,8	102,8	0,00

A táblázat a 2011. és 2013. közötti mérések eredményeinek fejlődését mutatja mindhárom településtípus esetében. Látható, hogy **két év alatt mennyit nővekedtek a falusi iskolák** tanulóinak eredményei mindkét képességterületen. A nagyvárosi iskolák további nagy fejlődése a matematika területén mutatkozott, a **városi iskolák fejlődése viszont kicsi volt**.

Közismert azonban, hogy az országos kompetenciamérés nem pusztán a teszteken elért objektív eredményeket mutatja, hanem azt is, hogy mennyit adott hozzá az iskola a tanulóknak a családi háttérük (CSH-index) alapján feltételezhető teljesítményéhez. Ezt nevezi a mérési szaknyelv **hozzáadott értéknek**. Érdemes ezért megvizsgálni a következő táblázat erről szóló adatait.

**9. számú táblázat: A 2013-as OKM mérésben a CSH-index alapján várt eredménytől való eltérés településtípusonként**

Mért terület	Az átlagos képességpont eltérésének mértéke a CSH-index alapján várható eredménytől településtípusonként			
	falu, község	város	megyei jogú város	teljes minta
Matematika	6,0	<b>-12,4</b>	28,8	2,8
Szövegértés	15,7	<b>-4,0</b>	4,0	4,0

A hozzáadott érték a **városi iskolák** esetében a **mínusz** tartományban van. Nem meglepő, hiszen kicsi volt a 2011. és 2013. közötti fejlődésük, és láthatóan ez sem az iskolák hozzáadott értékéből származott. A **másik két településtípuson** a hozzáadott érték mindkét kompetencia területen a **pozitív** tartományban van; a falusi iskoláknál szövegértésből elég magas, a nagyvárosi/megyeszékhelyi intézményeknél pedig matematikából, ami kifejezetten magas.

### 3.2. Tehetségfejlesztés/felzárkóztatás

A **tehetségfejlesztést és hátránykompenzációt** egy folyamatként kezelendőnek az igazgatók 65%-a tartotta jellemzőnek az iskolájára nézve. A vagylagosan válaszolók közül iskolájukat 20%-uk gondolta hátránykompenzálónak és 15%-uk tehetségfejlesztőnek. A 2013-as orszá-

gos kompetenciamérés eredményeiben azonban nem volt szignifikáns különbség attól függően, hogy egy egységnek vagy két részegységnek tartják-e az igazgatók ezt a differenciált pedagógiai tevékenységet.

**A tehetségfejlesztés formáját** illetően, az igazgatói válaszok azt mutatták, hogy 84,1%-ban a tanórákon és a szakköri tevékenységek keretei között együttesen valósítják meg a tehetségfejlesztést az iskolájukban. Az országos kompetenciamérésben elért eredményeikből viszont az tűnt ki, hogy a szövegértés tekintetében ott voltak jobbak a tanulók, ahol a tanóra volt a tehetségfejlesztés fő terepe, matematikából pedig azoknak volt több pontja, akik formalizált tehetségfejlesztésben vettek részt. Ez utóbbi adat azért érdekes, mert az igazgatóknak csak 4,5%-a válaszolt úgy, hogy náluk a formalizált tehetségfejlesztés e tevékenység alapkerete.

A tehetségfejlesztéshez/felzárkóztatáshoz szükséges **személyi ellátottság** vonatkozásában azt lehet mondani, hogy **fejlesztő pedagógus** diplomával rendelkező szakember a bázisiskolák 88,1%-ában, viszont **speciális végzettségű tehetségfejlesztő** szakember csak **23,1%**-ukban van, 46,2%-ukban nincs és nem is tervezik. Az iskolák több mint 85%-a pedig nem rendelkezik sem akkreditált felzárkóztató, sem akkreditált tehetségfejlesztő programmal. Ugyanígy hiányzik az iskolák 60,5--79%-ában a megfelelő eszköz- és módszertár mindkét fejlesztési területen.

Mint a következő táblázatból látszik, a kérdőívben részletesen felsoroltuk azokat mutatókat, melyek vizsgálata fontos lehet, amikor a tehetségfejlesztést, illetve a felzárkóztatást igénylő tanulókat a pedagógusok kiválasztják.

**10. számú táblázat: Az iskolák %-os megoszlása aszerint, hogy mit vizsgálnak a felzárkóztatásra szorulóknak, illetve a tehetséges tanulók kiválasztásához**

Amit vizsgálnak, és nem vizsgálnak a kiválasztás során (az iskolák %-os megoszlása)	a felzárkóztatásban		a tehetségfejlesztésben	
	nem jelölte	megjelölte	nem jelölte	megjelölte
IQ	81,8	18,2	86,4	13,6
szociális intelligencia	79,5	20,5	88,6	11,4
kreativitás	97,7	2,3	29,5	70,5
tanulási motiváció	54,5	45,5	52,3	47,7
szövegértés	25	75	72,7	27,3

Amit vizsgálnak, és nem vizsgálnak a kiválasztás során (az iskolák %-os megoszlása)	a felzárkóztatásban		a tehetségfejlesztésben	
	nem jelölte	megjelölte	nem jelölte	megjelölte
számolási készség	22,7	77,3	68,2	31,8
szociokulturális háttér	52,3	47,7	90,9	9,1
tanulmányi eredmény	22,7	77,3	43,2	56,8
OKM eredmény	47,7	52,3	54,5	45,5
absztrakt gondolkodás	88,6	11,4	65,9	34,1
más egyéb	90,9	9,1	95,5	4,5

Ha arra az oszlopra figyelünk, mely azt mutatja, **mit jelöltek** meg vizsgálándónak az igazgatók, akkor a **felzárkóztatás** esetében feltűnik, hogy inkább a 80%-hoz közelít azoknak az igazgatóknak az aránya, akik a felzárkóztatásra szoruló tanulónál a **szövegértést**, a **számolási készséget**, a **tanulmányi eredményt** tartják elsősorban vizsgálándónak, ezeken kívül pedig az **OKM eredményeket**, a **szociokulturális háttér**et és a **tanulási motivációkat**. Nagyon alacsony viszont azoknak az aránya (11,4%), akik az absztrakt gondolkodást is vizsgálándónak tekintik. Ezt komoly problémának tartjuk, hiszen annak alacsony szintje éppen egyik lényegi oka lehet a lemaradásnak. Ezért **javasoljuk továbbképzési témaként az igazgatók számára a gondolkodásfejlődéssel foglalkozó pszichológiai szakirodalom (Vigotszkij, Piaget, Bruner) ismételt áttekintését előadások és szemináriumok keretében**.

A **tehetségfejlesztés** vonatkozásában ugyanezen mutatók közül a **kreativitás** vizsgálata emelkedik ki, ami helyeselhető. A szociokulturális háttér viszont alig vizsgálják. Érdeemes lenne megtudni, hogy valóban nem mutat-e nagyobb differenciáltságot.

Tehetségfejlesztésben és felzárkóztatásban egyaránt **20% felett van a részt vevő** alsós és felsős **tanulók aránya** átlagosan. A településtípus szerinti megoszlásuk azonban már differenciáltabb képet mutat.

**11. számú táblázat: A felzárkóztatásban illetve a tehetségfejlesztésben résztvevő tanulók aránya településtípusonként**

	község	város	megyei jogú vá- ros	minta átlaga	sign.
Felzárkóztatásban résztvevő alsósok %-a	24,4%	20,3%	30,0%	<b>24,0%</b>	0,545
Felzárkóztatásban résztvevő felsősök %-a	17,9%	21,5%	24,7%	<b>20,9%</b>	0,643
Tehetségfejlesztésben résztvevő alsósok %-a	19,8%	23,9%	45,7%	<b>27,4%</b>	<b>0,044</b>
Tehetségfejlesztésben résztvevő felsősök %-a	13,2%	21,8%	30,9%	<b>20,9%</b>	<b>0,04</b>

A táblázatból egyértelműen kitűnik, hogy a **nagyvárosi/megyeszékhelyi iskolák** tanulói jelentősen **több** tehetséggondozási/felzárkóztatási foglalkozásban részesülnek, mint a másik két településtípus iskoláiban tanulók.

A tehetségfejlesztést/felzárkóztatást segítő **pedagógusok kiválasztásának** szempontjait tekintve, az igazgatók 66-70%-a „vallotta be”, hogy **egyikhez sincs szempontrendszere**, mely egybeesik az eszköz- és módszertár hiány mértékéről szóló adatokkal. A kiválasztás szempontjai közül legtöbben a végzettséget/tapasztalatot és a tanítási eredményességet jelölték meg.

Arra a kérdésre, hogy mi igazolja a **jó felzárkóztatási gyakorlatot**, az igazgatók 86,4%-ban a tanulmányi eredmény javulását, 68,2%-ban a képességek fejlődését és 50%-ban a bukás elkerülését jelölték meg. A **tehetségfejlesztés eredményessége** vonatkozásában pedig 70,5%-ban az elvárt versenyeredményt, 61,4%-ban a követelmények feletti tudást és 40,9%-ban a méréssel igazolt kiemelkedő képességfejlődést emelték ki. Arra a kérdésre, hogy rendelkeznek-e olyan egyedi felzárkóztatási/tehetségfejlesztési módszerekkel, melyeket másokkal is megosztanának, az igazgatóknak csak 18,9%-a felelt igennel. **Javaslatunk szerint a PSZK szervezett keretek között támogathatná a rendszeres tapasztalatcserét, mert az igazgatóknak csak kis százaléka jelezte, hogy folytatnak ilyen gyakorlatot.**

Érdekesek azok a válaszok is, melyek arról szólnak, **kitől várnak támogatást** a differenciált fejlesztő programjaikhoz az igazgatók.

**12. számú táblázat: Akitől támogatást várnak az igazgatók a felzárkóztatáshoz és a tehetségfejlesztéshez**

A várt támogatót megjelölők %-os aránya			
a felzárkóztatáshoz		a tehetségfejlesztéshez	
fenntartó	77,3	77,3	fenntartó
szakmai szolgáltatók	61,4	59,1	szakmai szolgáltatók
pénz bárhonnán	36,4	40,9	pénz bárhonnán
minisztérium	31,8	34,1	kiadók
kiadók	27,3	31,8	minisztérium
szülők	18,2	22,7	szülők
kutatóhelyek	6,8	9,1	cégek
civil szervezetek	6,8	6,8	kutatóhelyek
cégek	4,5	4,5	civil szervezetek
felsőoktatás	2,3	2,3	felsőoktatás
egyházak	2,3	0,0	egyházak

Láthatóan elsősorban a **fenntartótól és a szakmai szolgáltatóktól**, legkevésbé pedig a felsőoktatástól, az egyházaktól, a kutatóhelyektől, a civil szervezetektől és a cégektől várnak támogatást. Arra viszont már szerteágzóbb volt az igazgatók válasza, hogy **milyen támogatást várnak**.

13. számú táblázat: Az igazgatók által igényelt támogatások listája a felzárkóztatáshoz és a tehetségfejlesztéshez

Az igényelt támogatást megjelölők %-os aránya			
a felzárkóztatáshoz		a tehetségfejlesztéshez	
fejlesztő programok	75,0	72,7	pénz
módszertani anyag	68,2	65,9	tapasztalatcsere
pénz	65,9	63,6	módszertani anyag
tapasztalatcsere	59,1	52,3	fejlesztő programok
mérőeszközök	50,0	47,7	képzés, továbbképzés
képzés, továbbképzés	45,5	45,5	mérőeszközök
pályázati lehetőség	38,6	45,5	pályázati lehetőség
tanulmányút	29,5	34,1	tanulmányút
konferencia	4,5	6,8	konferencia
egyéb	2,3	4,5	egyéb

A táblázatból kiolvasható, hogy sokfajta támogatásra tartanak igényt az igazgatók. **A felzárkóztatáshoz** főként **fejlesztő programokat, módszertani anyagokat** várnak, és csak harmad-sorban **pénzt**, továbbá azt, amit már javasoltunk: **tapasztalatcserét**. **A tehetségfejlesztéshez** viszont elsősorban **pénzt** igényelnének, másodsorban itt is **tapasztalatcserét** és **módszertani anyagokat**. Mindez megerősíti a PSZK számára tett legutóbbi javaslatunkat.

Az előbbi igazgatói válaszokkal nagyjából egybeesnek azok, melyeket arra a kérdésre adtak, hogy **kitől kaptak** már eddig is segítséget.

14. számú táblázat: A felzárkóztatást, illetve a tehetségfejlesztést támogatók

A támogatót megjelölő iskolák %-os aránya.			
Támogatta a felzárkóztatást		Támogatta a tehetségfejlesztést	
szakmai szolgáltatók	51,2	41,9	szakmai szolgáltatók
fenntartó	44,2	37,2	fenntartó
kiadók	14	30,2	szülők
minisztérium	11,6	18,6	civil szervezetek
szülők	11,6	16,3	kiadók
civil szervezetek	11,6	7,0	pénz bárhonnán
egyéb	4,7	7,0	minisztérium
pénz bárhonnán	4,5	7,0	cégek
kutatóhelyek	2,3	2,3	felsőoktatás
cégek	2,3	2,3	kutatóhelyek
felsőoktatás	0,0	2,3	egyházak
egyházak	0,0	2,3	egyéb

Nem meglepő, hogy azoktól várják segítséget az igazgatók, akiktől már eddig is kaptak: a **szakmai szolgáltatóktól és a fenntartóktól**. Azon viszont érdemes elgondolkodni, hogy vajon azért nem jelölték-e a többi lehetőséget, mert tapasztalataik szerint hathatós segítséget máshonnán nem is várhatnának.

Mindezek függvényében arra is kíváncsiak voltunk, hogy a tehetségfejlesztés/felzárkóztatással kapcsolatos **mutatók közül melyek és milyen mértékben voltak hatásosak az OKM eredményekre.**

15. számú táblázat: A tehetségfejlesztéssel/felzárkóztatással kapcsolatos mutatók hatása a 2013. évi OKM eredményekre

Független változók	Korr.	StdB	rB% *100 hatás %
Felzárkóztatás formája	0,185	0,218	4,0
Tehetségfejlesztés formája	0,349	0,060	2,1
Fejlesztő pedagógusok száma	0,465	0,514	<b>23,9</b>
Rendelkeznek Önök speciális/akkreditált felzárkóztató programmal?	-0,174	-0,353	6,2
Rendelkeznek a tehetségfejlesztéshez speciális eszköz- és módszertárral?	-0,217	-0,156	3,4
Összes ismert hatás %			33,5

Első ránézésre szembe tűnik, hogy az eredményességet nagymértékben a **fejlesztő pedagógusok száma** magyarázza. Hogy mennyi belőlük a szükséges és elégséges, a következő táblázat mutatja.

16. számú táblázat: A fejlesztő pedagógusok száma és a 2013. évi OKM eredményének kapcsolata

Fejlesztő pedagógusok száma:	OKM 2013. átlagpont	
	matematika	szövegértés
1	1564	1510
2	1637	1614
3	1656	1594
4	<b>1680</b>	<b>1668</b>
5	1649	1572
Minta összes	1629	1571
Országos	1620	1555
szign.	0,045	0,015

Láthatóan **4 fejlesztő pedagógus kell** ahhoz, hogy matematikából és szövegértésből is magasabbak legyenek a **pontszámok**. De ami még ennél is fontosabb, hogy a **hozzáadott érték is jóval magasabb** 4 fejlesztő pedagógus hatékony működése esetében.

**17. számú táblázat: A fejlesztő pedagógusok száma és a 2013. évi OKM mérésben a CSH index alapján várt eredménytől való eltérés kapcsolata**

Fejlesztő pedagógusok száma	OKM 2013. CSH hozzáadott érték (képességpont)	
	matematika	szövegértés
1 fő	-70,7	-56,0
2 fő	21,7	61,7
3 fő	8,1	7,7
4 fő	44,0	95,0
5 fő	8,0	-7,7
sign.	0,004	0,004

#### 4. A 2014-es középiskolai tehetség/felzárkóztatás kutatás eredményei

Ebben a kérdőíves kutatásban 33 középiskola igazgatója vett részt, kétharmaduk Vas megyéből, a többi Zala és Győr-Moson-Sopron megyéből. A részt vevő középiskolák tanulói összlétszáma 16543 fő volt.

**18. számú táblázat: A részt vevő középiskolák és tanulóik számának megyei megoszlása**

megye	iskolák száma	tanulók száma
Vas	20	8967
Zala	5	2799
Győr-Moson-Sopron	8	4777
összes	33	16543

#### 4.1. A vizsgált középiskolák jellemzői

Az igazgatók többsége (51,5%) „ÉS”-sel jelölte az iskola **humán**, illetve **reáliskolai** irányultságát. A vagylagos válaszokban a reálirányultság volt többségben (33,3%), épp fordítva, mint az általános iskolák esetében. Hasonlóan az előző kérdéshez, az igazgatók többsége (63,6%) **nevelés- „ÉS” oktatásközpontúnak** ítélte az iskoláját, kb. ugyanennyi százalékban **személyiség- „ÉS” ismeretközpontúnak** (65%). A vagylagos válaszoknál többségben volt a nevelés-, illetve a személyiségközpontúság (27,3%, továbbá 24,2%), csakúgy, mint az általános iskolák esetében. Érdekesebb viszont, hogy az igazgatóknak több mint a fele (51,5%) kifejezetten **gyermekközpontúnak** tartja az iskoláját, kicsivel kevesebb részük (45,5%) pedig egyben **tudásközpontúnak** is. A kifejezetten tudásközpontú középiskola az igazgatók önbevallása alapján csak 3%-ban jelent meg. Noha a 2013-as OKM eredmények mindkét képességterületen (matematika, szövegértés) jobbak ez utóbbi két kérdésre „ÉS”-sel válaszoló igazgatók iskoláiban, mégis meglepőnek tekinthető, hogy a középiskolák nem elsősorban tudásközpontúként definiálják magukat, ahogy korábban a köztapasztalat mutatta. Persze ahogy az általános iskolai igazgatóknál, a középiskolaiaknál sem derül ki, hogy a felsorolt megkülönböztetésekhez milyen pedagógiai kultúrát társítanak. Ennek kiderítésére és a különböző pedagógiai irányzatok gyakorlati konzekvenciáinak a tudatosítására a középiskolák számára is ***javasunk egy olyan igazgatói, illetve tanár-továbbképzési formát, melyben a nemzetközi szakirodalomban megjelenő tanuláselméletekhez kapcsolódóan az egyikhez vagy másikkhoz tartozó módszertani kultúrát gyakorolhatják, vagy éppen felfedezhetik a résztvevők.***

A **tanulmányi eredmény** tekintetében a válaszokból az tűnik ki, hogy a humán és a reáltárgyakból közel azonos a teljesítmény (36,4%, illetve 33,3%) és azok az igazgatói válaszok is hasonló arányt mutatnak, akik úgy látják, hogy nincs különbség (30,3%).

A **tanulmányi versenyeken** való eredményesség igazgatói megítélésében 37,5%-uk szerint **nincs különbség** a humán és a reáltárgyak között. Nincs túl nagy aránykülönbség azoknál a válaszoknál sem, melyek a reál-, illetve a humán tárgyak versenyeredményeit tükrözik (34,4%, illetve 28,1%). Emellett több mint 90%-ban válaszolták az igazgatók, hogy diákjaiknak volt tantárgyi megyei 1-3. helyezésük, országos versenyeken pedig 4-10. helyezésük (75,8%). A sportversenyeken való sikeres részvétel is magas arányban szerepel a válaszokban: megyei

1-3. helyezés 81,8%-ban, országos 1-3. helyezés 54,5%-ban. Az OKM eredményekkel való összevetésben azt találtuk, hogy szignifikánsan jobbak voltak a **kompetenciamérés eredményei** azokban a középiskolákban, melyekben volt **országos 1-3. helyezés a tantárgyi és a sportversenyeken**.

A **továbbtanulási beválásra** vonatkozó válaszok sem mondanak ellent a mért középiskolák tanulmányi **sikerességének**, mert romlást az igazgatók 22,6%-a tapasztalt, **javulást** viszont döntő többségük (77,4%).

Amikor az eredményesség fordítottjára, vagyis a **bukásra** kérdeztünk rá, az derült ki, hogy akik szerint van különbség, az nagy különbség, mert a humán tárgyakból alig van bukás (3,3%), a reáltárgyakból - elsősorban matematikából - pedig sok (70%). Az igazgatók 26,7%-a szerint viszont nincs különbség a bukás tekintetében.

Az **összképet** nézve, a bázisiskolák tanulóinak **eredményessége** nem vonható kétségbe, ha az OKM teljesítményeik átlagát az **országos átlaggal is összevetjük**.

19. számú táblázat: A középiskolák megoszlása az országos OKM átlagokhoz viszonyítva

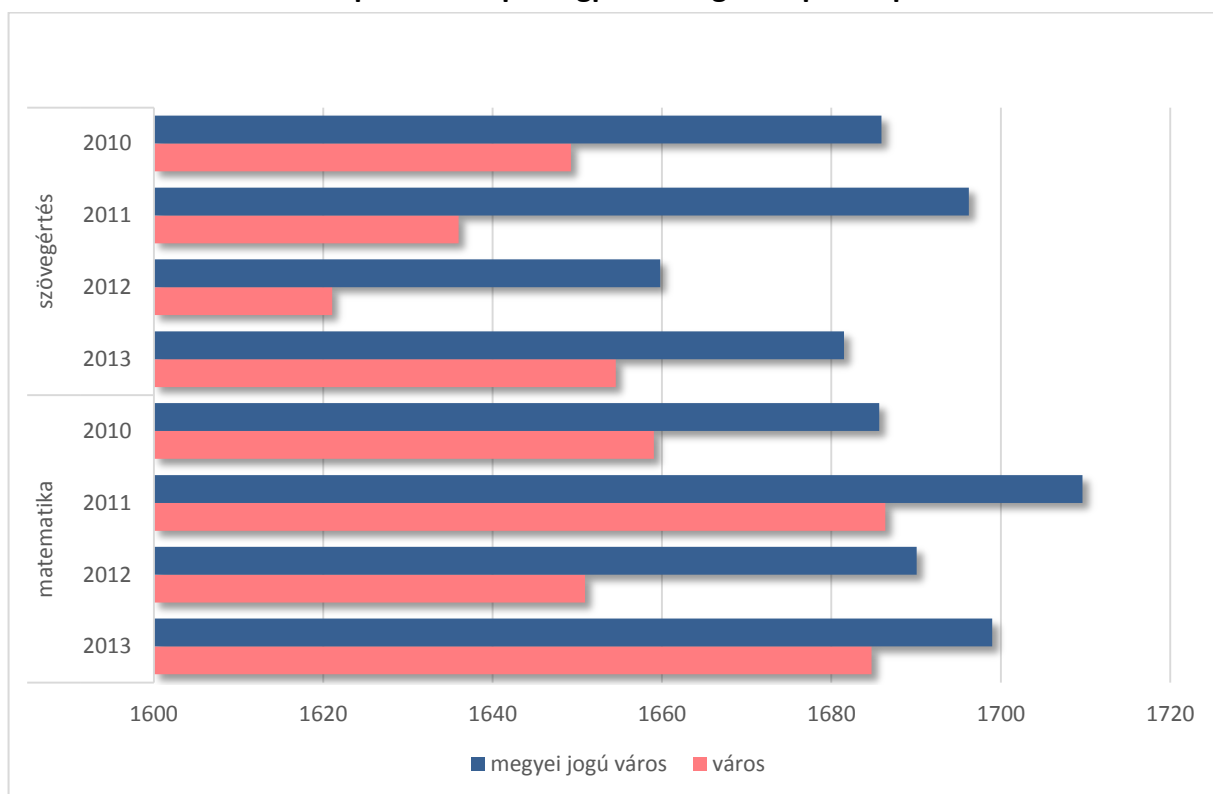
Mérési év és terület		A minta iskoláinak %-os megoszlása az országos átlaghoz viszonyítva		
		átlag alatt	átlagövezetben	átlag felett
OKM	matematika-2013	10%	47%	43%
OKM	matematika-2012	13%	43%	43%
OKM	matematika-2011	13%	23%	63%
OKM	matematika-2010	17%	27%	57%
OKM	matematika-2009	13%	33%	53%
OKM	szövegértés-2013	13%	33%	53%

Mérési év és terület	A minta iskoláinak %-os megoszlása az országos átlaghoz viszonyítva		
	átlag alatt	átlagővezetben	átlag felett
OKM szövegértés-2012	20%	30%	50%
OKM szövegértés-2011	17%	27%	57%
OKM szövegértés-2010	43%	0%	57%
OKM szövegértés-2009	13%	33%	53%

A 2009. és a 2013. közötti adatokat megvizsgálva kitűnik, hogy százalékosan minden évben bőven vannak az országos átlag felett teljesítő iskolák, szövegértésből konzekvensen 50% felett. Az országos átlaghoz közeli aránya az utolsó két évben növekvő tendenciát mutat mindkét területen, míg az országos átlag alattiak egyenletességéből csak a 2010. évben látnunk kiugróan rossz eredményt szövegértésből.

**Differenciált képet** mutat viszont az eredményesség tekintetében az iskolák **településtípus szerinti** (megyei jogú város, város) **megoszlása**.

**2. számú ábra: A középiskolák képességpont átlaga településtípus szerint**



A diagramból jól látszik, hogy a **megyei jogú városi középiskolák** a matematikai és a szövegértési teszten is **messze jobban teljesítettek**, mint a városiak. Emellett érdemes megnézni településtípusonként azt is, hogy mekkora volt a képességpont növekedés 2011. és 2013. között.

**20. számú táblázat: Képességpont növekedés a 2011-ben 8-os, 2013-ban 10-es diákok mérési eredményeiben településtípusokra bontva**

mért terület	Képességpont növekedés településtípusonként			
	város	megyei jogú város	összes	Szign.
matematika	121,9	<b>198,8</b>	160,4	0,00
szövegértés	102,7	<b>105,1</b>	103,9	0,42

A táblázatból az derül ki, hogy volt **fejlődés** mindkét településtípus középiskoláiban, a megyei jogú városi középiskolák **matematikai teljesítményében** viszont ez **ugrásszerű** volt. Az országos kompetenciamérés azt is megmutatja, hogy mennyi értéket adott hozzá az iskola a tanulók családi háttere (CSH-index) alapján feltételezhető teljesítményéhez.

**21. számú táblázat: A családi háttérindex alapján várható és az elért eredmények összevetése**

Mért terület	Az átlagos képességpont eltérés mértéke a CSH-index alapján várható eredménytől településtípusonként		
	város	megyei jogú város	teljes minta
Matematika	<b>-11,5</b>	31	18
Szövegértés	<b>-12</b>	51	21

A táblázat adatai megerősítik a korábbiakat, miszerint a megyei jogú városi középiskolák mind az objektív eredmények (I. képességpontok), mind pedig a **hozzáadott érték** tekintetében messze jobban teljesítettek, mint a városi iskolák. A **városi iskolák** teljesítményképét tovább rontja, hogy a CSH-indexük mindkét képességterületen a **negatív** tartományban van.

## 4.2. Tehetségfejlesztés/felzárkóztatás

A **tehetségfejlesztést és hátránykompenzációt** egy folyamatként kezelendőnek az igazgatók 53,1%-a tartotta jellemzőnek az iskolájára. A vagylagosan válaszolók közül iskolájukat 31,3%-uk gondolta hátránykompenzálónak és 15,6%-uk tehetségfejlesztőnek. A következő táblázatban viszont az látszik, hogy a 2013-as országos **kompetenciamérés** eredményei szignifikánsan **jobbak** voltak a **tehetségfejlesztő** középiskolák esetében.

22. számú táblázat: Iskolakép és OKM eredmények

terület	matematika				szövegértés			
	2013	2012	2011	2010	2013	2012	2011	2010
hátránykompenzáló	1608	1581	1602	1593	1566	1527	1519	1530
tehetségfejlesztő	<b>1801</b>	<b>1783</b>	<b>1812</b>	<b>1795</b>	<b>1771</b>	<b>1763</b>	<b>1784</b>	<b>1791</b>
mindkettő	1708	1686	1716	1676	1698	1669	1715	1712

A tehetségfejlesztés, illetve a felzárkóztatás formáját illetően, az igazgatói válaszok azt mutatták, hogy leginkább a **tanórákon és speciális tevékenységek keretei között** együttesen valósítják meg a tehetségfejlesztést (54,5%), illetve a felzárkóztatást (81,8%) az iskolájukban. Az országos kompetenciamérésben elért eredményekből is kitűnik, hogy mindkét képességterületen ott voltak jobbak a tanulók, ahol a tanórát és a speciális (szakköri) tevékenységeket is bekapcsolták a tehetségfejlesztésbe.

A tehetségfejlesztéshez/felzárkóztatáshoz szükséges **személyi ellátottság** vonatkozásában azt lehet mondani, hogy a bázisiskolák 30,3%-ában van **fejlesztő pedagógus** diplomával rendelkező és majdnem ilyen arányú (33,3%-ban) **speciális végzettségű** tehetségfejlesztő szakember. **48,5%-ukban viszont nincs egyik sem** és nem is tervezik, pedig jobbak voltak az országos kompetenciamérés eredményei mindkét képességterületen, ahol 2 tehetségfejlesztő szakember dolgozott. Hasonlóan az általános iskolákban mért eredményekhez, a középiskolák többsége **nem rendelkezik sem akkreditált felzárkóztató (93,9%), sem akkreditált tehetségfejlesztő (84,8%) programmal**. Ugyanígy hiányzik az iskolák 72,7–75,8%-ában a megfelelő eszköz- és módszertár mindkét fejlesztési területen. Pedig **ahol rendelkeznek** megfelelő programokkal, illetve eszköz- és módszertárral, ott **szignifikánsan jobbak voltak az OKM eredmények**. Ezt mutatja a következő két táblázat.

23. számú táblázat: Tehetségfejlesztő, ill. fejlesztő pedagógusok alkalmazása és az OKM eredmények

terület	matematika				szövegértés			
év	2013	2012	2011	2010	2013	2012	2011	2010
van	<b>1747</b>	<b>1722</b>	<b>1756</b>	<b>1721</b>	<b>1710</b>	<b>1679</b>	<b>1711</b>	<b>1709</b>
nincs de lesz	1701	1655	1705	1682	1693	1651	1678	1680
nincs és nem lesz	1651	1639	1655	1635	1630	1609	1628	1634

24. számú táblázat: Tehetségfejlesztő, ill. fejlesztőprogramok, eszközök alkalmazása és az OKM eredmények

terület:	matematika				szövegértés			
év:	2013	2012	2011	2010	2013	2012	2011	2010
nincs	1666	1642	1676	1650	1643	1615	1639	1640
van	<b>1817</b>	<b>1807</b>	<b>1805</b>	<b>1777</b>	<b>1789</b>	<b>1760</b>	<b>1788</b>	<b>1799</b>

Mint a következő táblázatból látszik, a kérdőívben részletesen felsoroltuk azokat mutatókat, melyek vizsgálata fontos lehet, amikor a tehetségfejlesztést, illetve a felzárkóztatást igénylő tanulókat a pedagógusok kiválasztják.

25. számú táblázat: A felzárkóztatás és tehetségfejlesztés kiválasztási folyamatában vizsgált területek

	Felzárkóztatás		Tehetségfejlesztés	
	nem jelöl- te	megjelölte %	nem jelöl- te	megjelölte %
IQ	87,9	12,1	87,9	12,1
szociális intelligencia	78,8	21,2	90,9	9,1
kreativitás	93,9	6,1	45,5	<b>54,5</b>
tanulási motiváció	60,6	<b>39,4</b>	48,5	<b>51,5</b>
szövegértés	33,3	<b>66,7</b>	69,7	30,3

	Felzárkóztatás		Tehetségfejlesztés	
	nem jelöl- te	megjelölte %	nem jelöl- te	megjelölte %
számolási készség	36,4	<b>63,6</b>	72,7	27,3
szociokulturális háttér	54,5	<b>45,5</b>	81,8	18,2
tanulmányi eredmény	24,2	<b>75,8</b>	42,4	<b>57,6</b>
OKM eredmény	42,4	<b>57,6</b>	57,6	<b>42,4</b>
absztrakt gondolkodás	93,9	6,1	75,8	24,2
más egyéb	97,0	3,0	87,9	12,1

Ha arra az oszlopra figyelünk, mely azt mutatja, **mit jelöltek** meg vizsgálándónak az igazgatók, akkor a **felzárkóztatás** esetében feltűnik, hogy az általános iskolai igazgatókhoz hasonlóan a középiskolai vezetők is a **szövegértést**, a **számolási készséget**, a **tanulmányi eredményt** tartják elsősorban vizsgálándónak, ezeken kívül pedig **az OKM eredményeket**, a **szociokulturális háttér** és a **tanulási motivációkat**. Nagyon alacsony viszont azoknak az aránya (6,1%), akik az absztrakt gondolkodást is vizsgálándónak tekintik. Ezt komoly problémának tartjuk, hiszen annak alacsony szintje éppen egyik lényegi oka lehet a lemaradásnak. Ezért **javasoljuk továbbképzési témaként a középiskolai igazgatók számára is a gondolkodásfejlődéssel foglalkozó pszichológiai szakirodalom (Vigotszkij, Piaget, Bruner) ismételt áttekintését előadások és szemináriumok keretében.**

A **tehetségfejlesztés** vonatkozásában ugyanezen mutatók közül a **tanulmányi eredmény**, a **kreativitás**, a **tanulási motiváció** és **az OKM eredmény** vizsgálata emelkedik ki, ami helyeselhető. A szociokulturális háttér viszont, csakúgy, mint az általános iskolákban, alig vizsgálják. Érdeemes lenne megtudni, hogy valóban nem mutat-e nagyobb differenciáltságot.

Tehetségfejlesztésben és felzárkóztatásban egyaránt **13% felett van a részt vevő tanulók aránya** átlagosan. Ha a felzárkóztatásra és a tehetségfejlesztésre fordított óraszámot összevetjük az OKM eredményekkel, akkor a következő táblázatban azt látjuk, hogy az országos átlag alatt szereplő középiskolákban mindkét képességterületen kicsi volt az óraszám, míg tehetségfejlesztésben az országos átlag felettieken sokkal magasabb.

**26. számú táblázat: A felzárkóztatásra/tehetségfejlesztésre fordított óraszám és az OKM eredmények kapcsolata**

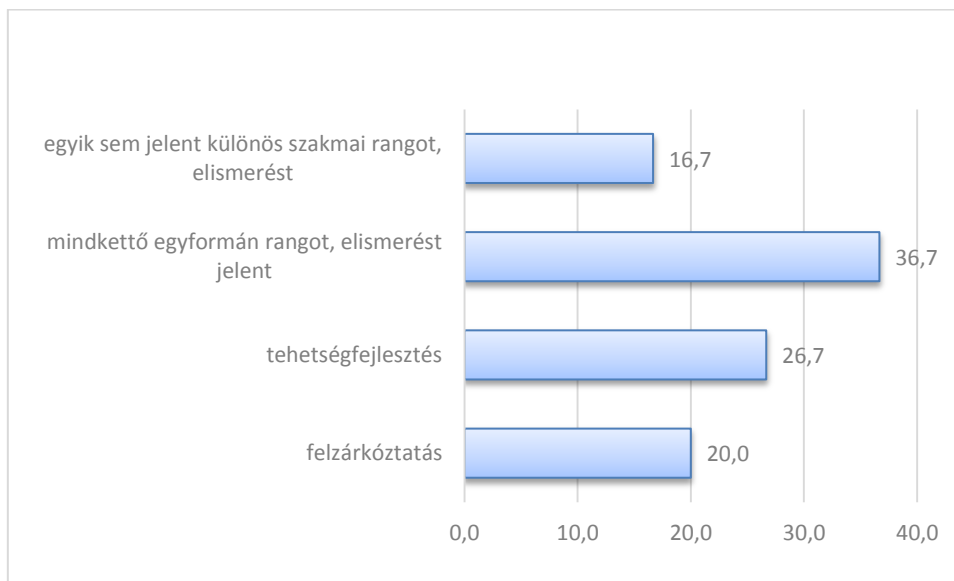
	OKM 2013. matematika		OKM 2013. szövegértés	
	felzárkóztatás	tehetségfejlesztés	felzárkóztatás	tehetségfejlesztés
Országos átlag alatti iskolák	7,3 óra	2,3 óra	7,0 óra	3,0 óra
Átlagővezetben lévő iskolák	<b>11,4 óra</b>	11,4 óra	<b>11,9 óra</b>	8,3 óra
Országos átlag felett lévő iskolák	6,9 óra	<b>18,6 óra</b>	7,8 óra	<b>19,7 óra</b>

A tehetségfejlesztést/felzárkóztatást segítő **pedagógusok kiválasztásának** szempontjait tekintve, a középiskolai vezetők többsége (66,7%-a) azt vallotta, hogy **egyikhez sincs szempontrendszer**e. A kiválasztás szempontjai közül legtöbben a végzettséget/tapasztalatot és a tanítási eredményességet jelölték meg, hasonlóan az általános iskolai igazgatókhoz.

Arra a kérdésre, hogy mi igazolja a **jó felzárkóztatási gyakorlatot**, az igazgatók 69,7%-ban a tanulmányi eredmény javulását és 48,48%-ban a bukás elkerülését jelölték meg. A **tehetségfejlesztés eredményessége** vonatkozásában pedig 72,7%-ban a követelmények feletti tudást, 69,7%-ban az elvárt versenyeredményt és 42,4%-ban a méréssel igazolt kiemelkedő képességfejlődést emelték ki. Arra a kérdésre, hogy van-e olyan egyedi tehetségfejlesztési módszerük, melyeket másokkal is megosztanának vagy már megosztottak, az igazgatóknak 42,9% felelt igennel. Kevésbé működik a tapasztalatcsere viszont a felzárkóztatás esetében. 28,5%-ban vannak azok a középiskolák, melyeknek vannak egyedi felzárkóztatási módszereik és másokkal is megosztanák vagy már megosztották. Az általános iskolákhoz képest, azonban még így is elég jó az arány. Különösen akkor, ha hozzávesszük, hogy a saját módszereiket megosztó középiskoláknak az országos kompetenciamérésen is jobbak voltak az eredményeik.

A középiskolák igazgatóinak azt a kérdést is feltettük, hogy melyik területen van nagyobb presztízs értéke a munkájuknak: a felzárkóztatásban vagy a tehetségfejlesztésben. A következő diagramon az látszik, hogy a felzárkóztatáshoz képest a tehetségfejlesztésnek van nagyobb szakmai rangja, bár a legtöbben nem tettek különbséget a kettő között.

**3. számú ábra: A felzárkóztatás és a tehetségfejlesztés rangja a középiskolákban**



Érdekesek azok a válaszok is, melyek arról szólnak, **kitől várnak támogatást** a differenciált fejlesztő programjaikhoz az igazgatók.

**27. számú táblázat: A tehetségfejlesztés /felzárkóztatás várt támogatói**

Akitől támogatást vár a középiskola			
a tehetségfejlesztéshez (%-ban)		a felzárkóztatáshoz (%-ban)	
fenntartó	75,8	72,7	fenntartó
szakmai szolgáltatók	63,6	60,6	szakmai szolgáltatók
pénz bárhonnán	45,5	39,4	pénz bárhonnán
minisztérium	39,4	36,4	minisztérium
szülők	27,3	33,3	szülők
kiadók	21,2	18,2	kiadók
felsőoktatás	21,2	12,1	civil szervezetek

Akitől támogatást vár a középiskola			
a tehetségfejlesztéshez (%-ban)		a felzárkóztatáshoz (%-ban)	
kutatóhelyek	21,2	9,1	kutatóhelyek
civil szervezetek	18,2	6,1	felsőoktatás
cégek	15,2	6,1	egyházak
egyházak	6,1	0	cégek

A válaszok az általános iskolai igazgatókéval szinte teljesen egybeestek. Láthatóan elsősorban a **fenntartótól és a szakmai szolgáltatóktól** várnak a középiskolai igazgatók is támogatást, legkevésbé pedig a felsőoktatástól, az egyházaktól, a kutatóhelyektől, a civil szervezetektől és a cégektől. Arra viszont már szerteágazóbb volt az igazgatók válasza, hogy **milyen támogatást várnak**.

**28. számú táblázat: A tehetségfejlesztéshez /felzárkóztatáshoz várt támogatás tartalma**

Amilyen támogatást vár a középiskola			
a tehetségfejlesztéshez (%-ban)		a felzárkóztatáshoz (%-ban)	
pénz	81,8	75,8	pénz
módszertani anyag	63,6	69,7	módszertani anyag
pályázati lehetőség	54,5	60,6	mérőeszközök
mérőeszközök	51,5	54,5	fejlesztő programok
fejlesztő programok	48,5	42,4	tapasztalatcsere
képzés, továbbképzés	48,5	39,4	képzés, továbbképzés
tapasztalatcsere	42,4	39,4	pályázati lehetőség

Amilyen támogatást vár a középiskola			
a tehetségfejlesztéshez (%-ban)		a felzárkóztatáshoz (%-ban)	
tanulmányút	21,2	12,1	tanulmányút
konferencia	6,1	6,1	konferencia

A táblázatból kiolvasható, hogy sokfajta támogatásra tartanak igényt. **A felzárkóztatáshoz** főként **pénzt, módszertani anyagokat, mérőeszközöket, fejlesztő programokat** várnak, továbbá **tapasztalatcserét**. A **tehetségfejlesztéshez** is **pénzt** igényelnének elsősorban, másodsorban **módszertani anyagokat, pályázati lehetőségeket, mérőeszközöket és fejlesztő programokat**.

Az előbbi igazgatói válaszokkal nagyjából egybeesnek azok, melyeket arra a kérdésre adtak, hogy **kitől kaptak** már eddig is segítséget.

29. számú táblázat: Az iskola tehetségfejlesztő /felzárkóztató munkáját támogatók

Ahonnan már kapott támogatást a középiskola			
a tehetségfejlesztéshez (%-ban)		a felzárkóztatáshoz (%-ban)	
szakmai szolgáltatók	42,4	36,4	szakmai szolgáltatók
szülők	36,4	33,3	fenntartó
fenntartó	30,3	30,3	szülők
civil szervezetek	24,2	12,1	minisztérium
felsőoktatás	21,2	12,1	kiadók
minisztérium	15,2	12,1	civil szervezetek
kiadók	15,2	9,1	egyházak

Ahonnan már kapott támogatást a középiskola			
a tehetségfejlesztéshez (%-ban)		a felzárkóztatáshoz (%-ban)	
egyházak	12,1	9,1	egyéb
cégek	12,1	6,1	pénz bárhol
kutatóhelyek	9,1	3	felsőoktatás
egyéb	9,1	3	kutatóhelyek

Nem meglepő, hogy azoktól várnak segítséget, akiktől már eddig is kaptak: a **szakmai szolgáltatóktól és a fenntartóktól**. Az általános iskolai válaszokkal összehasonlítva azonban a középiskolákban bejön még egy támogató típus: a szülők. Mint a korábbi táblázattal összevetésben látható, a tehetségfejlesztéshez valamivel több segítséget kaptak a középiskolák a szülőktől, mint amennyire a rangsor alapján számítanak. Azon viszont a középiskolák esetében is érdemes elgondolkodni, hogy vajon azért nem jelölték-e a többi lehetőséget nagyobb arányban az igazgatók, mert tapasztalataik szerint hathatós segítséget máshonnan nem is várhatnának.

Mindezek függvényében arra is kíváncsiak voltunk, hogy a tehetségfejlesztéssel összefüggésbe hozható **mutatók közül melyek és milyen mértékben voltak hatással a matematikai OKM eredményekre**.

30. számú táblázat: Iskolafilozófia – OKM eredmények

Független változók	Korr.	StdB	rB% *100 ha- tás %	Sign.
Gyermek és tudásközpontú iskolafilozófia	0,638	0,441	28,1	0,004
Rendelkeznek speciális/akkreditált tehetség gondozó/fejlesztő programmal	0,569	0,468	26,6	0,001
Magas tehetségfejlesztő óraszám	0,492	0,305	15,0	0,031
Megosztanak jó gyakorlatként fejlesztő eszközeiket, módszereiket	-0,183	-0,316	5,8	0,015
Összes ismert hatás %			75,5	

A táblázatból az látható, hogy az eredményességet a gyermek és tudásközpontú iskolafilozófia, az akkreditált tehetségfejlesztő program megléte valamint a tehetségfejlesztésre fordított óraszám befolyásolta leginkább.

## 5. Összegzés

A kutatás céljaként azt fogalmazzuk meg, hogy egy fejlesztés célú empirikus kutatás keretében feltárt adatokra építve fogalmazzunk meg javaslatokat – elsősorban a nyugat-magyarországi régióban – tanártovábbképzés számára.

Feltételezésünk az volt, hogy a közoktatásban végbement változások, valamint a társadalmi-gazdasági hatások következtében a vizsgálat során felvetődnek olyan témák - elsősorban a pedagógiai kultúra és a fokozódó szocio-kulturális egyenlőtlenségek területén -, melyek speciális továbbképzési fókuszokat és új módszertani megközelítéseket igényelnek.

A megkérdezettek – a Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ bázisiskolái, ezen belül az általános iskolák és a középiskolák igazgatói és tanárai – válasza a Nyugat-

magyarországi régióra érvényesek. Kétfajta kérdőívet használtunk. Az egyik a TALIS elnevezésű 2008-as nemzetközi tanárkutató általunk kis mértékben módosított kérdőíve. A másik egy saját fejlesztésű kérdőív, mellyel az iskolai tehetségfejlesztésre/felzárkóztatásra fókuszálva próbáljuk felmérni a tanárok pedagógiai kultúráját, valamint az igazgatók e két, egymással összefüggő területre irányuló attitűdjeit és törekvéseit. Az előbbi kérdőívet csak az általános iskolákban, az utóbbit a középiskolákban is lekérdezzük.

A TALIS kérdőívől nyert adatokat a 2008-as országos és nemzetközi adatokkal, másrészt a tehetséggondozás/felzárkóztatás kérdőívől nyert tanári és igazgatói, továbbá az általános és a középiskolai igazgatói válaszokat hasonlítottuk össze. Az elemzésbe becsatornáztuk a tanári és az igazgatói szubjektív válaszok mintázatának az Országos Kompetenciamérés eredményeivel való összevetését. Választ kaptunk ezáltal arra, hogy mennyiben valósulnak meg a kinyilvánított pedagógiai elképzelések a gyakorlati eredményességben.

Mindez kutatás alapú bázisát adja egy olyan speciális – interaktív keretekben, új módszertani megközelítéseket tartalmazó - témalista összeállításának, mely a jelen által igényelt újabb fókuszok lehetőségeit veti fel a regionális, és talán az országos tanártovábbképzés számára is.

## 6. Továbbképzési javaslatok összegezése

### 6.1. Témák

- ✓ Multikulturális környezetben tanítás
- ✓ Fegyelmezési problémák okai és kezelése
- ✓ Felzárkóztatási és tehetségfejlesztési módszerek, keretek
- ✓ SNI tanulók tanításának segítése
- ✓ Tesztekkel mért eredményesség értelmezése
- ✓ Tanuláselméletek, pedagógiai kultúrák és a kapcsolódó didaktikai modellek
- ✓ A gondolkodás fejlődésének szakaszai és szintjei
- ✓ Pályakezdők segítése

## 6.2. Keretek

- ✓ Tantestületi keretek
- ✓ Iskolák közötti **heterogén** keretekben (tanárok/igazgatók) **fókuszcsoportok**
- ✓ Iskolák közötti **homogén** keretekben (tanárok/tanárok; igazgatók/igazgatók) fókuszcsoportok
- ✓ Iskolák közötti heterogén keretekben (tanárok/igazgatók) **fejlesztő kutatócsoportok**
- ✓ Iskolák közötti homogén keretekben (tanárok/tanárok; igazgatók/igazgatók) fejlesztő kutatócsoportok
- ✓ Iskolák közötti heterogén keretekben (tanárok/igazgatók) **esetmegbeszélő csoportok**
- ✓ Iskolák közötti homogén keretekben (tanárok/tanárok; igazgatók/igazgatók) esetmegbeszélő csoportok
- ✓ Iskolák közötti heterogén keretekben (pályakezdők/igazgatók) esetmegbeszélő csoportok
- ✓ **Pedagógiai előadások, szemináriumok**

## 6.3. Módszertani elvek

- ✓ Funkcionalitás
- ✓ Interaktivitás
- ✓ Gyakorlat-orientáltság
- ✓ Problémafeltárás
- ✓ Problémamegoldás
- ✓ Tapasztalatcsere

## 7. Melléklet - kérdőívek