

Sági Matild

Pedagógusok egy nemzetközi tanárvizsgálat (OECD TALIS) tükrében

Az iskolarendszer eredményessége és hatékonysága nemcsak az abban érintett egyének és intézmények, de az egész társadalom számára is alapvetően fontos. A hazai és nemzetközi gazdasági és társadalmi kihívásokra csak akkor tudunk megfelelő válaszokat adni, ha maximálisan kamatoztatjuk az emberi erőforrásban, az emberek képességeiben és teljesítőképességében rejlő lehetőségeket. Az oktatás minősége tehát egyike azon kulcsfontosságú tényezőknek, amelyek meghatározzák, hogy egy ország növelni tudja-e a versenyképességét. E tény felismerésének köszönhető, hogy az elmúlt időszakban az oktatás minőségének kérdésköre a politikai érdeklődés fókuszába került Magyarországon és nemzetközi szinten egyaránt.

1. MITŐL FÜGG AZ OKTATÁS MINŐSÉGE? A TANÁROK SZÁMÍTANAK!

Arra a kérdésre, hogy mi befolyásolja az oktatás minőségét, nemzetközi összehasonlító mérésekre alapozott elemzések tudják megadni a választ. A tanulói teljesítmények befolyásoló tényezőinek feltárására különösen jó lehetőséget biztosítanak a PISA-vizsgálatok (lásd PISA 2009).

A kutatások eredményei szerint a gyerekek iskolai teljesítményét és továbbhaladását leginkább a családi háttér – tehát egy, az oktatáspolitikai döntésektől független tényező – befolyásolja. Az viszont, hogy a családi háttér mennyire erőteljesen befolyásolja a gyerekek teljesítményét, már függ az iskolarendszertől is. Az elmúlt évtized nemzetközi kutatási eredményei meggyőzően bizonyították, hogy a diákok iskolai teljesítményét az oktatáspolitikai által is befolyásolható tényezők közül kiemelten – azaz elsősorban – a tanári munka minősége határozza meg.¹

Az OECD iskolai eredményességet vizsgáló elemzése, ugyancsak arra a következtetésre jutott, hogy az iskolarendszer eredményességéhez az szükséges, hogy jó pedagógusok dolgozzanak benne – ezért az összehasonlító elemzés címe is az lett, hogy „A tanárok számítanak” (*Teachers Matter...* 2005). A McKinsey tanácsadó cég 1997 őszén megjelent jelentésében (*Barber – Mourshed, 2007*) – amely azt vizsgálta, hogy mi áll a világ legsikeresebb iskolarendszerei teljesítményének hátterében, s elemzésük legfontosabb eredményeit tárták a nyilvánosság elé – arra mutatott rá, hogy egy oktatási rendszer jó teljesítéséhez, három tényező együttes megvalósulására van szükség:

¹ Hanushek, Kain és Rivkin 2005; Sanders és Rivers 1996; Darling-Hammond 1999; Vignoles és szerzőtársai 2000; Wössmann és West 2002; Rockoff 2004.

1. A megfelelő emberekből legyenek a tanárok
2. A tanárképzés valóban eredményes oktatókká képezzen
3. A rendszer a lehető legjobb színvonalú oktatást nyújtsa MINDEN gyermek számára.

További elemzéseik során arra hívták fel a figyelmet, hogy az oktatási rendszer különböző fejlettségi fázisaiban más-más oktatáspolitikai intézkedések szolgálják leginkább a további fejlődés lehetőségét. E szerint abban a fejlettségi fázisban, ahol most Magyarország áll – az oktatási rendszer „jó” színvonalúról „magas színvonalú” szintre való fejlesztési szakaszában – kiemelt figyelmet kell fordítani a pedagóguspálya mint hivatás fejlesztésére és megerősítésére (1. táblázat).

1. TÁBLÁZAT: Az oktatási rendszerek négy fejlődési fázisa, és az adott szinten a továbbfejlődést szolgáló kiemelt fejlesztési területek				
	FEJLESZTÉSI FÁZIS:			
	Gyengéről megfelelőre	Megfelelőről jóra	Jóról magas színvonalúra	Magas színvonalúról kiemelkedőre
KIEMELT FEJLESZTÉSI TERÜLET:	Alapvető írás-olvasási és számolási készségek elérése	Intézményi-szerkezeti alapok kialakítása	A pedagógushivatás megerősítése	Szakértői együttműködésre és innovációra épülő továbbfejlődés

Forrás: Mourshed – Chijoke – Barber, 2010 (28. oldal)

2. MITŐL FÜGG A TANÁRI MUNKA MINŐSÉGE?

A második McKinsey jelentés szerint (Mourshed – Chijoke – Barber, 2010) a pedagógushivatás megerősítésének három fő területe: 1. a pályára kerülők rátermettségének javítása; 2. a pályán levő pedagógusok rátermettségének javítása; 3. az iskolai szintű döntéshozatal megalapozása.

A pedagógushivatásról szóló nemzetközi csúcstalálkozó² számára – az OECD szervezésében – készült nemzetközi tanár kutatás adataira támaszkodó nemzetközi háttér-elemzés (TALIS 2009, OECD 2011) eredményei szerint is a pedagógus-hivatás következő három területére vonatkozó reformok eredményezik leginkább az oktatási rendszer egészének megerősítését:

1. A pedagógusképzésbe való bekerülés folyamata, és a pedagógusképzés minősége;
2. A pedagógusok szakmai továbbfejlődésének rendszere;

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

3. A pedagógiai munka minőségének értékelése, az erről való visszacsatolás, a pedagógus továbbfejlődési lehetőségeinek és a karrierútnak a minőségértékeléssel való kapcsolata.

Ugyanakkor felhívják a figyelmet arra is, hogy a sikeres oktatási reformok véghezviteléhez egy negyedik tényező jelenlétére is szükség van:

4. A pedagógusok adott reform iránti elkötelezettségére.

Mindezek alapján a következőképpen foglalhatjuk össze, hogy alapvetően milyen tényezőktől függ a tanári munka minősége:

- A rekrutációtól:
 - A tanári pályára jelentkezők képességeitől, ambícióitól.
 - A tanárjelöltek kiválasztásától (szűrés).
- A tanárképzés minőségétől.
- A pályakezdők „betanításának” folyamatától.
- A tanári munka minőségének értékelésétől, visszacsatolásától, az ehhez kapcsolódó jutalmazási és támogatási rendszertől.
- A továbbképzés, hivatásbeli szakmai fejlődési lehetőségek rendszerétől.
- Iskolavezetéstől.
- Attól, hogy hosszú távon (is) mennyire vonzó a tanári pálya:
 - A fizetés számít.
 - A tanári pályáiv (oktatáson belüli karrier lehetőségek, önmegvalósítási lehetőségek) legalább ilyen fontosak.
 - Munkafeltételek, iskolai légkör, tanítási környezet jelentősége.

A pályára kerülők rátermettségének javítása két lépésen keresztül történik: Első lépésben el kell érni, hogy a legjobb képességű diákok jelentkezzenek a pedagógusképzésbe. A pedagógusképzésnek, és a pedagógus pályának tehát olyan szinten kell vonzóknak lenni a legfiatalabbak – az érettségizők –, illetve a master szakok közül válogató fiatalok számára, hogy az versenyezni tudjon más pályák, pályákra való képzések vonzerejével. Második lépésben pedig – miután a legjobb, leginkább elhivatott fiatalok jelentkeznek hallgatónak – magas színvonalú képzést kell biztosítani a számukra.

A pályán levő pedagógusok rátermettségének javításához egyrészt azt kell elérni, hogy a pedagóguspálya a munkaerő-piaci versenyben is vonzó, kívánatos és hosszú távú alternatíva legyen, ezzel megteremtve a lehetőséget, hogy a leginkább rátermett pedagógusok a pályán maradjanak. Ez a pályára való belépésre is vonatkozik – arra, hogy a pedagógus szakos frissdiplomások közül a legjobbak (is) tanárként helyezkedjenek el – és a pályáiv későbbi szakaszára is. A nemzetközi összehasonlító elemzések e feltétel teljesülését a megfelelően kialakított pedagógus-életpályamodell megvalósulásában látják, ahol szakaszonként növekszik a szakmai követelményrendszer és a magasabb minőséget jelző szakaszokban megfelelően növekednek a bérek is. Másrészt, folyamatosan fejleszteni kell a pedagógusok

szakmai továbbfejlesztési lehetőségeit, illetve az ezekkel kapcsolatos elvárásokat. A nemzetközi szakértői elemzések személyre szabott, gyakorlatorientált szaktanácsadási rendszer bevezetését, illetve fenntartását is javasolják a pályán levő pedagógusok rátermettségének javítása érdekében. Ez egyéni szinten a minőség-értékelés, visszacsatolás, és az ehhez kapcsolódó szakmai továbbfejlesztési javaslat megvalósítását jelenti.

A jól működő (sikeres) oktatási rendszerekben a pedagógusok szakmai továbbfejlesztési/ továbbfejlesztési szisztémája intenzív kapcsolatban van a pedagógusok munkájának minőségértékelési rendszerével, az ezekről való visszajelzésekkel, a korrigálási és jutalmazási rendszer egészével. Ennek során először feltárják a pedagógiai munka erősségeit és gyengeségeit, majd megfelelő szakmai továbbfejlesztési javaslatokat tesznek annak érdekében, hogy a javítandó részterületeken megfelelő javulás álljon elő. E rendszerekben tehát a pedagógiai munka értékelésének eredményeképpen az adott oktatási helyzethez, és az adott pedagógushoz adaptált, személyre szóló fejlesztési tervek születnek. E fejlesztések nem feltétlenül korrekciós jellegűek, a pedagógusok jutalmazásának is bevált eszköze az, hogy kiemelkedő szakmai tevékenységük „díjazásaként” egyéni igényeiknek, ambícióiknak megfelelő szakmai továbbfejlesztési lehetőségeket biztosítanak számukra (Isoré 2009).

A pedagógusok nem egymástól független, elkülönült entitásként dolgoznak, hanem az iskolában mint szervezetben, amely a pedagógiai munka közvetlen környezetét adja, és így befolyásolja annak minőségét. A pedagógiai munka tudás-intenzív tevékenységgé vált, amely a szakmai tudás folyamatos fejlődését igényli mind egyéni szinten, mind az iskolai kollektíva szintjén, és az iskolarendszer egészének vonatkozásában. Ez intenzív tudás-menedzsmentet kíván, amely az iskolára úgy tekint, mint egymással együttműködő, önálló szakmai döntéseket meghozó, az egyedi helyzeteket kreatívan értékelő, és az alkalmazott módszereket folyamatosan az egyedi helyzetekhez adaptáló szakemberek közösségére (Teachers Matter... 2005).

3. A PEDAGÓGUSOK SZAKMAI TOVÁBBFEJLŐDÉSÉNEK GYAKORLATA

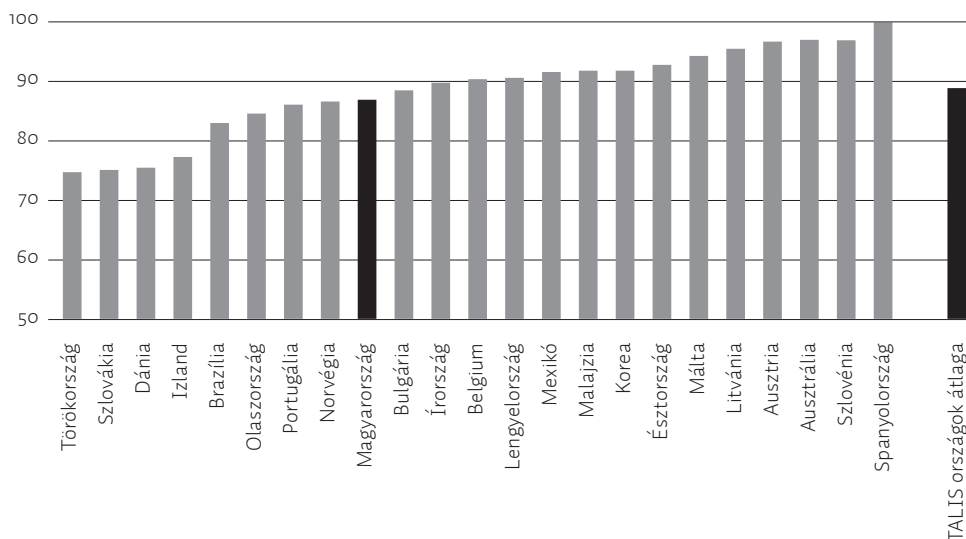
A továbbiakban az OECD 2008. évi – magyar adatokat is tartalmazó – nemzetközi tanár vizsgálata, a TALIS³ (TALIS 2009), valamint a Társadalmi Megújulás Operatív Program 3.1.1 számú, „21. századi közoktatás-fejlesztés, koordináció” című kiemelt projektnek a pedagógusok szakmai továbbfejlesztési gyakorlatával, valamint a tanári munka értékelésének gyakorlatával kapcsolatos legfontosabb eredményeit tárjuk a nyilvánosság elé (Sági 2011a, 2011b, Sági – Ercsei 2012).

3 A TALIS az első, kormányok által kezdeményezett nemzetközi vizsgálat, amelyik standardizált kérdőíves vizsgálat keretei között a tanárokat kérdezi meg a tanítás és a tanulás körülményeiről, munkájukról és az iskolához mint munkahelyhez való viszonyukról. A kutatás mintája minden országban reprezentálta az ISCED 2 szinten tanító oktatási intézményeket, és az ezekben tanító pedagógusokat. Ugyanakkor a vizsgálatban részt vevő országok nem reprezentálják az OECD tagországokat, a nemzetközi minta a kevésbé fejlett országok felé torzul. Az adatfelvétellel 2008-ban került sor, 23 ország – köztük Magyarország – részvételével.

3.1. A pedagógusok belső igénye a folyamatos szakmai továbbfejlődés

Annak ellenére, hogy az OECD nemzetközi tanár kutatásban részt vevő 25 ország közel felében az oktatásirányítás nem kötelezte a pedagógusokat arra, hogy valamilyen szakmai továbbképzésben vegyenek részt (Teachers Matter... 2005), a vizsgálatban rész vevő pedagógusok elsöprő többsége részt vett a vizsgálatot megelőző 18 hónapban valamilyen szakmai továbbfejlesztésben (1. ábra).

1. ÁBRA: A szakmai továbbképzésben részt vevő pedagógusok aránya, a 2008. évi felmérést megelőző 18 hónapban, az alsó középfokon tanító pedagógusok körében (%)



Forrás: TALIS 2009 3.1. táblázat

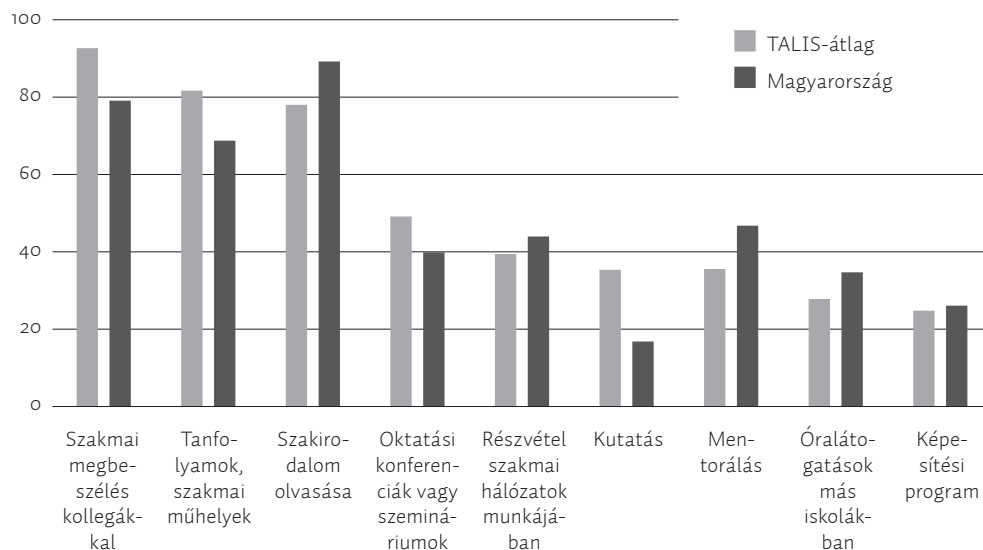
Az adatok tanúsága szerint nincs közvetlen összefüggés a pedagógus-továbbképzésen való kötelező részvétel országonkénti aránya és a szakmai továbbfejlődés kötelező, vagy opcionális volta között az adott országban. E látszólagos ellentmondás magyarázatául az szolgál, hogy a pedagógusok kifejezetten szeretnek tanulni, belső igényük van a folyamatos szakmai továbbfejlődésre. Az élethosszig tartó, folyamatos tanulás igényét egyértelműen alátámasztották a pedagógusok és az intézményvezetők körében végzett interjúk is.

3.2. A hagyományos továbbfejlődési formák dominanciája

A nemzetközi összehasonlító kutatás eredményei szerint a pedagógusok körében változatlanul a hagyományos szakmai továbbképzési módszerek – kollégákkal folytatott szakmai megbeszélések, tanfolyamokon, szakmai képzési műhelyek munkájában való részvétel, és szakirodalom olvasása – a leginkább elterjedt fejlesztési formák. A nemzetközi kérdőíves

vizsgálat eredményei szerint magyar pedagógusok szakmai továbbképzési gyakorlata lényegében a TALIS országok nemzetközi gyakorlatának felel meg. Tíz, felső tagozaton is tanító magyar pedagógus közül 7–8 viszonylag rendszeresen fejleszti e módszerek alkalmazásával szakmai jártasságát. Lényegesen kisebb arányban vesznek részt a „tanuló közösségekre” jellemző fejlesztési tevékenységekben. Magyarországon a negyedik leggyakoribb szakmai továbbfejlődési tevékenység a kollégák óráinak szakmai tapasztalatszerzésből való látogatása és/vagy mentorálási tevékenység, az iskola falai között maradvá. Minden második magyar pedagógus nyilatkozott úgy, hogy meg-meg látogatja valamelyik kollégája óráját. Ez az arány jelentősen meghaladja a nemzetközi átlagot. Ugyancsak valamivel a nemzetközi átlag fölött van azon tanárok aránya, akik a tanárok szakmai továbbfejlődésének elősegítése érdekében létrejött szakmai közösségek, hálózatok tagjai. E kérdés esetében nem szerepelt kritériumként az, hogy e szakmai közösség keretei mutassanak túl az iskola keretein – így ide tartoznak azok is, akik valamelyik iskolai szakmai munkaközösség munkájában vesznek részt. Ezen – valószínűleg jellemzően a hagyományos iskolai szakmai munka keretei között tartott – tevékenységekben is 10 magyar tanár közül 4–5 tevékenykedik. Minden harmadik magyar pedagógus átlátogat más iskolába, hogy az ottani kollégák óráinak látogatásával fejlessze saját szakmai tapasztalatait – ami ugyancsak valamivel a nemzetközi átlag felett van. Tulajdonképpen egyetlen olyan szakmai továbbfejlődési tevékenységi forma van, amelyben a magyar pedagógusok nemzetközi szinten is feltűnően kis mértékű aktivitást folytatnak – ez a szakmai-módszertani kutatásokban való részvétel (2. ábra).

2. ÁBRA: A különböző típusú szakmai továbbfejlesztésekben részt vevő pedagógusok aránya országonként, 2008 (%)



Forrás: TALIS 2009 3.1.c. táblázat

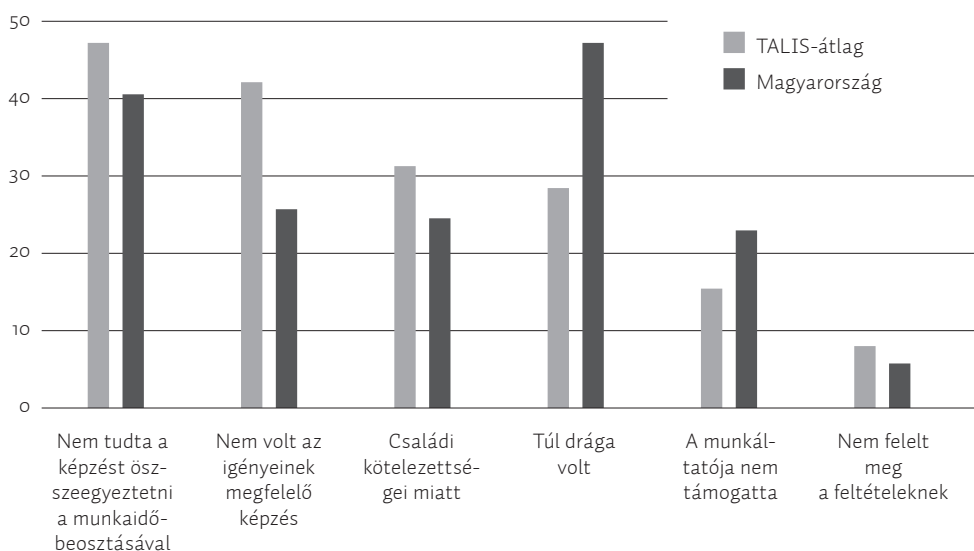
3.3. A továbbképzési tervek megvalósításának korlátai

A továbbképzéseken való magas részvételi arány mellett a tanárok körében nagymértékű kielégítetlen igény is mutatkozott a továbbképzések iránt. Az OECD nemzetközi tanár kutatásának eredményei szerint tíz, magyar felső tagozaton is tanító pedagógus közül négy számolt be arról, hogy szakmai fejlődéséhez további (meghatározott) továbbképzéseken való részvételre lenne szüksége. Ez nemzetközi összehasonlításban kismértékben elmarad az átlagtól, de abszolút mértékét tekintve figyelemfelhívó. Az adatok tanúsága szerint semmiféle értelmezhető összefüggés nem mutatható ki az országok közötti részvétel nagyságrendje és a kielégítetlen igények nagysága között. Magas részvételi arányok mellett is találkozunk magas arányú kielégítetlen igényekkel, és alacsonyabb részvételi arányok mellett sem valószínűsíthető, hogy nagyobb arányú kielégítetlen igényekről vallanak a tanárok. A kielégítetlen továbbképzés-igények tehát nem mennyiségi, hanem inkább minőségi problémákra világítanak rá.

A szakmai továbbképzési programokon való részvétel technikai-lebonyolításbeli akadályának két típusa jelent meg különös gyakorisággal: majdnem minden második, kutatásban részt vett pedagógus említette, hogy időnként azért nem tud részt venni valamilyen szakmai fejlesztési programon, mert annak időzítése ütközik az órabeosztásával; s tíz pedagógusból négyen említették a szakmai képzési programok tematikai választékának szűkösségét is. Az adatok tanúsága szerint a magyar pedagógusok körében az ilyen jellegű problémák megjelenési gyakorisága jelentős mértékű, de a nemzetközi átlagnál kisebb. Tíz magyar pedagógusból négy említette, hogy valamilyen szakmai továbbképzési programon azért nem tudott részt venni, mert nem tudták az iskolában megoldani a helyettesítését, és minden negyedik tanár panaszkodott arra, hogy nem talált az érdeklődésének, igényeinek megfelelő tematikájú továbbfejlesztési programot. Másrészt viszont, a magyar pedagógusok a nemzetközi átlagnál lényegesen gyakrabban említettek finansiális okot akadályként – majdnem minden második válaszoló magyar pedagógus –, miközben a nemzetközi átlag csupán 28% volt (3. ábra).

Az interjúkra alapozó kutatásunk eredményei szerint jellemzően azon szakmai területeket érintő továbbfejlesztési igények esetében ütköztek finansiális korlátokba Magyarországon, amelyek költség-igénye meghaladta a normatív továbbképzési támogatás összegét, és amelyek tematikája nem volt összeegyeztethető az iskola által elérhető pályázatok egyikével sem. Ennél lényegesen többen említették, hogy a több pedagógust érintő, több napos tréningek esetében még akkor is komoly logisztikai problémát okoz a tréningen részt vevő pedagógusok szakszerű helyettesítése, ha a képzés háttérül szolgáló pályázat büdzséjében erre külön „túlóra-keret” van. A néhány pedagógust érintő tréningek esetében gyakori a kollégák egymást „szívességi alapon” kisegítő helyettesítése – de még ezekben az esetekben is előfordul, hogy ezt nem sikerül szakszerű keretek között megoldani.

3. ÁBRA: A szakmai továbbképzésen való részvétel akadályai*



*Az akadályoztatás különböző okainak említési aránya azon pedagógusok körében, akik részt akartak venni valamilyen szakmai továbbképzésben, de ez akadályba ütközött – Magyarországon, és a TALIS vizsgálatban részt vett országok átlagában.

Forrás: TALIS 2009 3.7. táblázat

3.4. Ami az adatok mögött van...

Legfrissebb hazai kutatási eredményeink szerint szinte kivétel nélkül minden érintettnek (tanároknak, intézményvezetőknek és oktatásirányítóknak) alapvető meggyőződése, hogy a tanárok folyamatos szakmai fejlődésére szükség van. A vezetők lehetőség szerint támogatják is kollégáik erre irányuló törekvéseit, a gyakorló pedagógusok pedig kifejezetten szeretnek tanulni, többségüknek valóban belső igénye van a folyamatos szakmai továbbfejlődésre.

A pedagógus továbbképzés érintettjeinek a szakmai továbbfejlesztéssel kapcsolatos igényei sokszor csak bizonytalanul jelennek meg, nem körvonalazódnak markánsan. A legtöbb tanár nem tudja pontosan megfogalmazni, hogy milyen témakörű, típusú szakmai fejlesztésre lenne szüksége, és az iskolavezetők többségének sincs különösebb koncepciója az intézményi vagy egyéni szintű szakmai továbbfejlődés fő irányáról, s a fenntartók többsége pedig nem érzi magát szakmailag kompetensnek. Az érintett résztvevők a vizsgált időszakban (2010 elején) nem észlelték a magasabb szintű, hosszú távú stratégiai gondolkodás jeleit, hatásait.

A pedagógusmunka értékelése és a pedagógusok szakmai továbbfejlődési folyamata között csak elvétve van közvetlen oksági kapcsolat. Ugyanakkor erőteljes indirekt hatást észleltünk: a pedagógusmunka minőség-ellenőrzésének, és az erről való visszajelzéseknek fókuszpontjai önmagukban is elősegítik a tanárok szemléletének formálódását, tanítási gyakorlatuk változását. Ritka a külső értékelés, ami azt a veszélyt hordozza magában,

hogy a gyengébben teljesítő iskolák, pedagógus kollektívák nem kapnak külső segítséget munkájuk minőségének javításához.

Teljes mértékben hiányzik a továbbképzési programok működési rendszeréből a külső szakmai kontroll. A továbbképzést végző cégek belső szakmai kontrollja is sok kívánni valót hagy maga után.

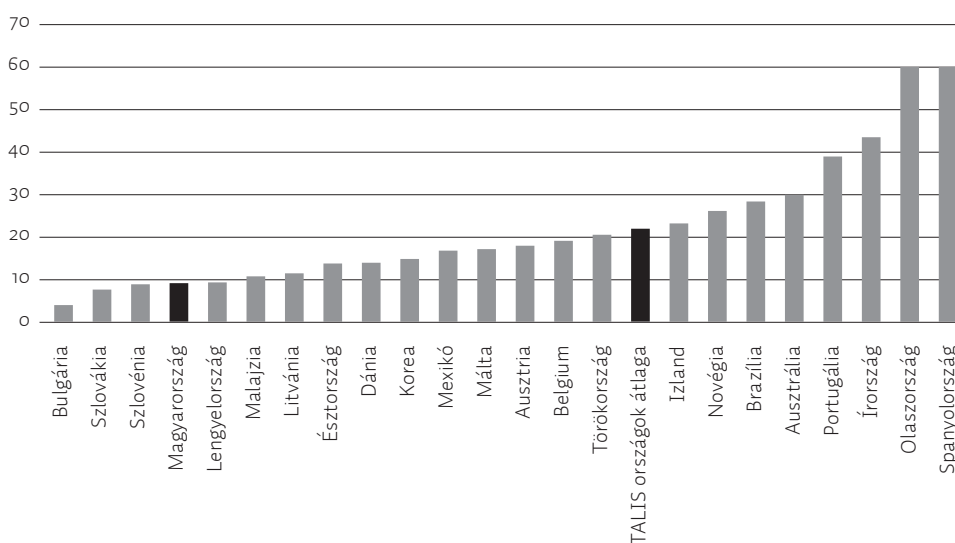
4. A TANÁRI MUNKA ÉRTÉKELÉSÉNEK GYAKORLATA

A tanári munka értékelése, az iskolai oktatás értékelési rendszere, és az ezekről való visszajelzések rendszere alapvető szerepet játszhat a pedagógusok hivatásbeli továbbfejlődésében, és általában az iskolai munka eredményességében. Az iskolai oktatás minőségének javulását jelentősen befolyásolhatja az, hogy : 1. az egyes pedagógusok, iskolai kollektívák erősségei és gyengeségei napvilágra kerülnek-e; 2. rendelkeznek-e az érintettek kellő információval a továbbfejlődéshez szükséges lehetőségekről, forrásokról; 3. igénybe veszik-e, és ha igen, milyen feltételek mellett ezeket a lehetőségeket; 4. motiváltak-e arra, hogy saját teljesítményüket javítsák.

4.1. Ritka a külső értékelés

Magyarországon – és általában a kelet-európai országokban – ebből a szempontból nemzetközi összehasonlításban meglehetősen kedvező képet mutatnak az adatok. E szerint alig néhány pedagógus maradt ki az értékelés valamilyen formájából (4. ábra).

4. ÁBRA: A vizsgálatot megelőző 18 hónapban NEM értékelték a munkáját (%)

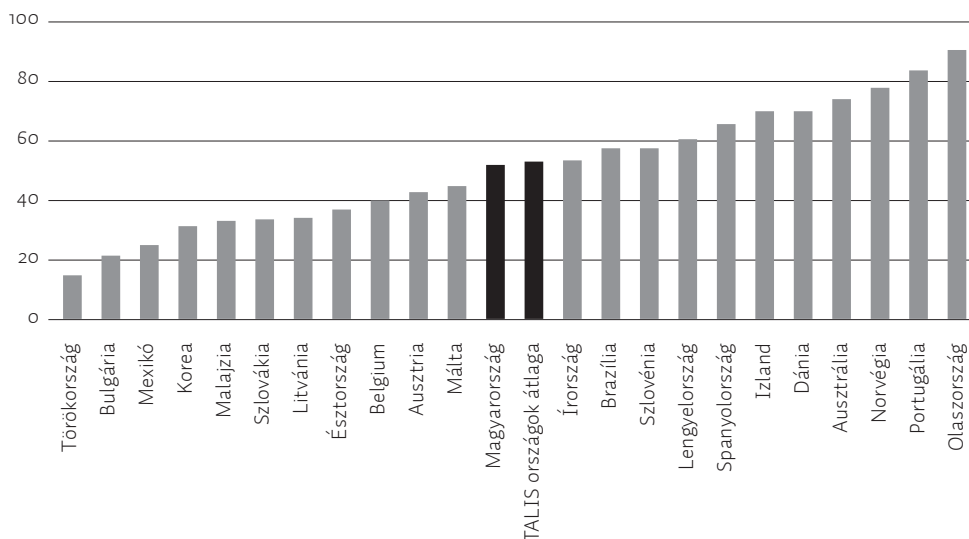


Forrás: TALIS 2009. 5.3. táblázat

Ugyanakkor az adatok tanúsága szerint a pedagógusok munkájának értékelése jellemzően megmarad az iskola falain belül, formája pedig rendszerint az óralátogatás (az iskolaigazgató, az iskolavezetés vagy a kollégák által). Magyarországon nagyon ritka a pedagógusok munkájának külső értékelése, és ez is leginkább a tanulói kompetenciamérések (PISA, Országos kompetenciamérés) eredményeinek értékelését jelenti. A rendszeres tanulói teljesítménymérés nélkül a külső értékelés gyakorisága minimális lenne nálunk (5. ábra).

A külső értékelés hiánya eredményezi azt, hogy a gyengébben teljesítő iskolák pedagógusai külső támasz nélkül maradnak, s így nagyon kicsi az esélyük arra, hogy saját erőből javítani tudják pedagógiai teljesítményüket.

5. ÁBRA: Külső szakmai értékelés hiánya – Nem kapott külső szakmai értékelést a vizsgálatot megelőző 18 hónapban (%)



Forrás: TALIS 2009, 5.3. táblázat

4.2. A szakmai értékelés kimenetei

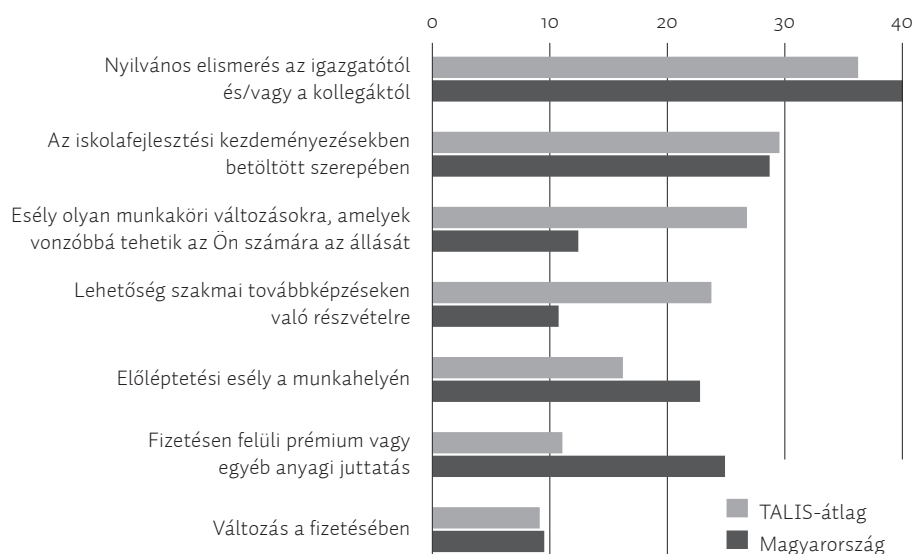
A nemzetközi tanár kutatás arra a tényre hívja fel a figyelmet, hogy a legtöbb országban – beleértve Magyarországot is – csak elvétve van akár anyagi, akár nem anyagi jellegű kimenete a pedagógusmunka értékelésének, s az ezzel kapcsolatos visszajelzéseknek.

Hasonlóan a nemzetközi átlaghoz, ma Magyarországon a tanári munka értékelésének alig van hatása a pedagógusok munkahelyi előmenetelére, s a szakmai pálya ívére. Különösen kevés pedagógus számolt be arról, hogy a (pozitív) szakmai értékelés eredményeként

esélye lett volna olyan munkaköri változásokra, amelyek vonzóbbá tehetnék számára az állását. Ugyancsak átlag alatti kapcsolat mutatkozik Magyarországon a tanári munka értékelése, és a szakmai továbbképzéseken való részvétel lehetősége között.

Lényegesen elterjedtebb formája a jól teljesítő pedagógusok jutalmazásának a nyilvános elismerés, a dicséret. Sajnos, a pedagógusok körében ez sem általánosan elterjedt: tíz tanárból csak négy számolt be arról, hogy munkájuk értékelését követően a jó teljesítményüket nyilvánosság előtt említették, kiemelték. Pozitív kivételt azok az országok jelentenek, amelyekben a tanári munka értékelésének más, rövid és/vagy hosszú távú kimenetei is elterjedtek – Magyarország nem tartozik közéjük (6. ábra).

6. ÁBRA: A tanárok szakmai értékelésének kimenetei (%)



Forrás: TALIS 2009

4.3. A pedagógiai munka értékelésének fogadtatása, hatása a tanári gyakorlatra

A pedagógusok összességében pozitívan viszonyulnak pedagógiai munkájuk értékeléséhez. Meghatározó többségük úgy látja, hogy amennyiben értékelték a munkájukat, az nemcsak tisztességes, korrekt és igazságos volt, hanem jelentősen segítette további munkájukat is, és az értékelés hatására ők maguk is elégedettebbé váltak a munkakörülményeikkel.

Minél inkább úgy érzik a tanárok, hogy a munkájuk értékelésénél figyelembe vesznek egy-egy tényezőt, annál nagyobb annak a valószínűsége, hogy az értékelés hatására változtatnak az adott gyakorlaton. Minden harmadik-negyedik pedagógus számolt be arról, hogy a munkájáról kapott visszajelzés változást eredményezett óravezetési gyakorlatában,

szaktárgyi felkészültségében, szakmódszertanában, továbbá abban, ahogyan a sajátos nevelési igényű gyerekeket tanítja, s ahogy a multikulturális környezetben tanít, vagy ahogyan a tanulók fegyelmzési és viselkedési problémáit kezeli. Ugyanakkor az értékelések és visszajelzések legnagyobb mértékben abban eredményeztek változást, hogy a tanár mekkora súlyt fektet arra, hogy a diákok tesztekkel mért teljesítménye javuljon (TALIS 2009).

5. ÖSSZEGZÉS

Előadásomban nemzetközi összehasonlító elemzésekre alapozva a tanári munka minőségének, és általában a pedagógushivatás megerősítésének fontosságára és jelentőségére kívántam felhívni a figyelmet.

Az oktatás minősége alapvetően a pedagógusok munkájának minőségétől függ. Ezt több tényező együttesen befolyásolja: a pedagógus pályát választók toborzása, kiválasztása; a tanárképzés minősége; a pályakezdők betanítása és szakmai támogatása; a tanári munka minőségének értékelési rendszere; a szakmai továbbfejlesztési lehetőségek rendszere; az iskola vezetés; és általában a tanítás mint életpálya hosszú távú vonzereje. Ezek bármelyikének hiánya, vagy gyengesége – a leggyengébb láncszem elve alapján – az oktatás minőségének gyengülését eredményezheti.

A kutatási eredmények szerint a főbb tényezők tekintetében a nemzetközi középmezőnyben helyezkedünk el.

A hazai és nemzetközi elemzések tanúsága szerint a pedagógushivatás megerősítéséhez nemcsak az egyes tényezők javítására, de az elemek közötti koherencia megerősítésére is szükség van.

IRODALOM

- BARBER, M – MOURSHED, M (2007): *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Company, London. http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf Magyar nyelven: McKinsey & Company (2007): *Mi áll a világ iskolai rendszerei legsikeresebb teljesítményének hátterében?* (Barber, M. – Mourshed, M.), McKinsey & Company, London. <http://mek.oszk.hu/09500/09575/09575.pdf>
- MOURSHED, M., CHIJKOKE, C. ÉS BARBER, M. (2010): *How the world's most improved school systems keep getting better*. , McKinsey & Company. <http://ssomckinsey.darbyfilms.com/reports/schools/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better-Download-version-Final.pdf> http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf
- DARLING-HAMMOND, L. (1999): *Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence*. Center for the Study of Teaching and Policy. University of Washington.
- HANUSHEK E.A., RIVKIN, S.G., ÉS KAIN J.F. (2005): *Teachers, Schools, and Academic Achievement*, *Econometrica*, (73) No. 2. 417–458. <http://edpro.stanford.edu/Hanushek/admin/>
- ISORÉ, MARLÈNE (2009): *Teacher evaluation*. Current practices in OECD countries and literature review. OECD Education Working Paper No. 23. OECD, Paris. http://www.oecd-ilibrary.org/education/teacher-evaluation-current-practices-in-oecd-countries-and-a-literature-review_223283631428

- KÁRPÁTI A. (2008): *Tanárképzés, továbbképzés*. In Fazekas K. – Köllő J. – Varga J. (szerk.) Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért 2008. Oktatás és Gyermekesély Kerekasztal. Magyarország Holnap. ECOSTAT, Budapest, 193–216.
- OECD (2011): *Building a high-quality teaching profession*. OECD, Paris. <http://asiasociety.org/files/lwtw-teachersummit.pdf>
- PISA (2010): *PISA 2009 Results*. OECD, Paris. http://www.oecd.org/document/61/0,3746,en_32252351-32235731-46567613-1-1-1-1,00.html
- SÁGI M. – ERCSEI K. (2012): *A tanári munka minőségét befolyásoló tényezők*. Kézirat. OFI, Budapest.
- SÁGI M. (SZERK., 2011A): *Erők és eredők. A pedagógusok munkaerő-piaci helyzete és szakmai továbbfejlődése – Nemzetközi kitekintés és hazai gyakorlat*. OFI, Budapest.
- SÁGI M. (2011B): *A pedagógusok szakmai továbbfejlődésének hazai gyakorlata nemzetközi tükrökben*. In Sági M. (szerk.) *Erők és eredők. A pedagógusok munkaerő-piaci helyzete és szakmai továbbfejlődése – Nemzetközi kitekintés és hazai gyakorlat*. OFI, Budapest.
- SÁGI M. – VARGA J. (2011): *Pedagógusok*. In Balázs É. – Kocsis M. – Vágó I. (szerk.) *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. OFI, Budapest, 295–324.
- SANDERS, W.L. ÉS RIVERS, J.C. (1996): *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement*. University of Tennessee Value Added Research and Assessment Center. <http://www.mkd12.org/practices/ensure/tva/tva.html>
- TALIS (2009): *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First results from TALIS*. OECD, Paris. <http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf>
- TEACHERS MATTER (2005): *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. OECD–Education Committee, Paris. <http://www.oecd.org/dataoecd/39/47/34990905.pdf> Magyar nyelven: *A tanárok számítanak. A hatékony pedagógusok pályára vonzása, fejlesztése és a pályán való megtartása*. http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/teachers-matter-attracting-developing-and-retaining-effective-teachers_9789638739940-hu
- VIGNOLES, A. ET AL. (2000): *The relationship between resource allocation and pupil attainment. A Review*. Centre for the Economics of Education, Discussion Paper. DP 02. London School of Economics and Political Science, London.
- WÖSMANN, L.M. ÉS WEST, R. (2002): *Class-size effects in school systems around the world: Evidence from betweenGrade variation in TIMSS*. Program on Education Policy and Governance Research Paper PEPG/02-02. Harvard University, Cambridge, Mass. <http://www.hks.harvard.edu/pepg/PDF/Papers/PEPG02-02.pdf>