

# A PEDAGÓGUSOK

Szivák Judit

„Az elmúlt évtized hazai és nemzetközi kutatási eredményei meggyőzően bizonyították, hogy a diákok iskolai teljesítményét az oktatáspolitikai által is befolyásolható tényezők közül<sup>1</sup> elsősorban a tanári munka minősége határozza meg. A fejlett országokban a tanulási-tanítási környezet más összetevőinek – az oktatásra fordított összegek nagyságának, az osztálylétszámnak, a tárgyi felszereltség színvonalának – alig van kimutatható hatása a tanulók eredményére (Rivkin–Hanushek–Kain, 2005; Hanushek et al., 2005; Sanders–Rivers, 1996; Darling–Hammond, 1999; Vignoles et al., 2000; Wössmann–West, 2002; Rockoff, 2004).

Az OECD iskolai eredményességet vizsgáló elemzése ugyancsak arra a következtetésre jutott, hogy az iskolarendszer eredményességéhez az szükséges, hogy jó pedagógusok dolgozzanak benne (Teachers Matter, 2005). Az első McKinsey-jelentés kiemelte, hogy egy oktatási rendszer jó teljesítéséhez három tényező együttes megvalósulására van szükség: (1) a megfelelő emberek váljanak tanárrá, (2) eredményes oktatókká képezzék őket, és (3) minden gyerek számára a lehető legmagasabb színvonalú oktatást biztosítsa a rendszer (McKinsey & Company, 2007). Hasonló megállapításra jutott a 2009. évi PISA-vizsgálat célorientált elemzése is, amelynek során a nemzetközi tanulói kompetenciamérés eredményei alapján a leginkább sikeres oktatási rendszerek jellemzőit tárták fel a kutatók (PISA 2009 Results..., 2010). A második McKinsey-jelentés (Mourshed–Chijioko–Barber, 2010) szerint ahhoz, hogy egy oktatási rendszer a jó színtről magas színvonalúra javuljon – ezt a lépést kellene most Magyarországnak is megtenni – különösen fontos a pedagógushivatás fejlesztése”

(Sági, Varga 2010.295.o.)

## Diagnózis

- A pedagógus munkája az egyik legnagyobb értéket teremtő, legösszetettebb és leginkább tudás intenzitást és komplexitást megkívánó tevékenység, miközben e munka támogatottsága, elismertsége és ellenőrzöttsége az értelmiségi szakmák között az egyik legalacsonyabb.
- A magas tudás és tapasztalat igény és a bérek, valamint a jórészt ebből következő társadalmi státusz közötti ellentmondás feszültségét a rendszer támogatásának egyetlen eleme sem oldhatja fel. (A közoktatásban dolgozók keresete az azonos végzettségű, más ágazatokban foglalkoztatottakéhoz képest jóval nagyobb mértékben romlott az elmúlt években, a közoktatásban dolgozó diplomás nők lemaradása a legnagyobb, ők kétharmadát (67%) keresték annak, mint a máshol dolgozó diplomások, az európai országok között Magyarországon kell a legtöbb gyakorlati év (40) ahhoz, hogy egy tanár eljusson a legmagasabb garantált illetménykategóriába).
- Az intézmények, (óvoda, iskola) pedagógiai funkcióira ellátatlan társadalmi-szociális funkciók terhelődnek, melyek megoldásának lehetetlensége tovább frusztrálja a pedagógusokat.
- A jövedelem és a karrier kilátások deficitjei komolytalanná teszik a pedagógusokkal szembeni elvárásokat.
- A szakmai elszámoltathatóság megoldatlan, az alkalmatlanoktól nem válnak meg az intézmények (óvodák, iskolák), a kiválókat pedig nem tudják jutalmazni.

- A bérezés differenciátlansága miatt a pályakezdők és a nyugdíj előtt állók keresete között nincs lényeges különbség, ahogyan a teljesítmény sem befolyásolja a jövedelmet (ez utóbbi demoralizálóan hat a tantestületekre).
- A pedagógus érdekképviselő elfogadottsága és érdekérvényesítő képessége gyenge.
- A magyar pedagógusok mind a munkával való elégedettségük, mind a munkájuk hatékonyságának érzékelése területén a *nemzetközi mezőny végén* helyezkednek el (*Teaching and Learning International Survey*, (TALIS)).
- A magyar alap- és középfokú iskolák jóval kevesebb pedagógiai munkát segítőt vagy az intézményi (óvodai, iskolai) menedzsmentben és adminisztrációban dolgozót alkalmaznak a gyerekek és a tanulók számához viszonyítva, mint az EU 19 vagy az OECD-országok átlaga.
- A pedagógusok kiválasztódási folyamatának minden pontján megfigyelhető a negatív önszelekció: azok jelentkeznek pedagógusképzésre, akiknek rosszabbak a középiskolás tanulmányi eredményei; a diplomát szerettek közül nagyobb valószínűséggel helyezkednek el tanári pályán azok, akik a képzés során gyengébb teljesítményt nyújtottak; végül a végzést követő 5. és 6. évben is a rosszabbul teljesítőket találjuk nagyobb valószínűséggel tanári pályán, mivel a jobb képességűek hagyják el inkább a közoktatás világát.
- Az új, osztatlan tanárképzésben jelentősen csökkent a pedagógiai-pszichológiai tartalmak aránya, erősítve ezzel a szakma félprofesszió jellegét.
- A magyar pedagógusok nem látnak közvetlen kapcsolatot a napi pedagógiai munka során felmerülő gondok megoldási módjai és a szakmai továbbképzések között (Sági, Varga 2010).
- Míg más intézményrendszerekben várják, a pedagógustársadalomban rettegik a reformot. Az oktatásirányítás ciklusonként változó elképzeléseinek és elvárásainak következtében kialakult a túlélést szolgáló „mintha” pedagógia: „úgy teszünk mintha...”.

A pedagógus problematika értelmezési kerete sokféle lehet, meghatározva az ebből következő fejlesztési koncepciókat. A vitaanyag egy lehetséges szakmai megközelítést kínál, melyben mind a problémák, mind a kitérési lehetőségek egy olyan rendszermodellbe illeszkednek, melynek logikája a következő:

- a pedagógus csak az iskola kontextusában értelmezhető,
- a kimozdulás alapja az iskola szakmailag és társadalmilag kiérlelt, elfogadott és preferált jövőképre épülő világos érték és célrendszere,
- az elvárások jól definiáltak, a megoldások viszont az autonómián és felelősségvállaláson alapulnak,
- a célok elérését kimunkált, koncepciózus, kiszámítható, folyamatos és adaptív (!) támogató rendszer biztosítja,
- az eredmények tényeken alapulnak, nyilvánosak és visszahatnak a rendszer szabályozására (szummatív és fejlesztő értékelő funkciók érvényesülése, differenciált finanszírozás).

## **Pedagógus – iskola kontextus**

Pedagógus politika önmagában nem értelmezhető, „Azt kell mérlegelnünk, hogy milyen iskolára van szükség azoknak az újszerű funkcióknak az ellátásához, amelyeket a társadalom az iskolától már ma is elvár, de feltétlenül el fog várni a jövőben” (Loránd Ferenc 1980. 19.o.). Az oktatás minősége és eredményessége nem azonos az egyes pedagógusok munkájának összességével. A pedagógiai hozzáadott érték forrása az a szervezeti keretben működő nevelő közösség, amely az egyéni pedagógiai teljesítmény feletti minőséget képvisel. A társadalmi elvárások megvalósítója nem lehet (nem tud lenni) az egyes pedagógus, csakis a szervezet differenciált feladatmegosztással rendelkező együttműködő közössége. Az autonóm és felelősségvállaló tanuló szervezet keretein belül alakulhat ki az a pedagógiai kultúra és teljesítmény, amely az elvárásokra releváns válaszokat képes adni. Az önálló, elszigetelt pedagógus politika tehát szükségszerűen tökéletlen. Amennyiben ezt elfogadjuk, akkor azt is világosan látni kell, hogy az iskolafenntartás erőltetett és differenciálatlan államosításának minden problémája befolyásolja a pedagógiai teljesítményt. Ez az államosítás tényétől függetlenül is igaz: ez a pedagóguspolitika az önkormányzatok kezében maradt óvodák pedagógusaira is hasonló mechanizmussal hat, mint az iskolákban dolgozóakra.

## **Támogató rendszer – folyamatos szakmai fejlődés**

A pedagógus szakma támogató rendszere komplex, folyamatokban gondolkodó és fejlesztés alapú. Elemei a pályaorientációtól, az alkalmasság megítélésén és támogatásán, a képzésen át a pálya minden szakaszára kidolgozott és az aktuális szervezeti és egyéni elvárásokhoz adaptív alternatívákat kínál. Ennek kiemelhető elemei:

- egzisztenciális biztonság,
- mentálhigiénés egészség feltételeinek biztosítása,
- szakmailag érvényes, megbízható pályaalkalmassági koncepció,
- a nemzetközi trendekhez igazodó, a pedagógusi feladatok elvégzését támogató, a közoktatás társadalmi elvárásainak megvalósítását támogató pedagógusképzés (képzők minősége, tudományos eredményekre alapozott képzés, az iskolák szerves kapcsolódása a képzéshez),
- helyi, intézményi fejlesztési programokba ágyazott, a szervezeti és egyéni elvárásokhoz és célokhoz adaptív, finanszírozott és minőségbiztosított továbbképzési rendszer,
- együttműködő, autonómián alapuló, alkotó szervezeti környezet,
- pedagógus életpálya modell, amely a képzést, a bevezető támogatást és a folyamatos szakmai fejlődést koherens rendszerré szervezi,
- világos és indokolt hatás, felelősségi és feladatkörökkel rendelkező, vezetői kompetenciáiban professzionális, nyilvános kritériumok által értékelt és támogatott intézményvezetők.

## **Értékelő rendszer**

Az OECD 2005-ben Magyarország számára készített ajánlása kifejezetten hangsúlyozta a pedagógusmunka tanulói teljesítménymérésre épülő értékelésének, a pedagógusok bérezésének, jutalmazásának teljesítményelven való átalakításának szükségességét (Equity in Education, 2005; Nagy, 2005).

A korábbi törvényi szabályozás nyomán minden közoktatási intézményben elkészültek a pedagógus teljesítményértékelési rendszerek. A rendszerek kipróbálása, korrekciója is megindult, ezzel együtt az az önértékelési kultúra is kialakulóban volt, melyben a hatáskör és a felelősség helyben maradt. A helyi szinten működtetett értékelési rendszerek eltérő minősége és elfogadottsága ellenére, egy nagy munka végeredményét és egy kialakuló értékelési kultúra esélyeit dobtuk ki az ablakon. Ahogyan a közoktatásban sem működik a szummatív, minősítő értékelés rendszere, úgy a pedagógusok külső ellenőrzési, minősítési rendszere is kétséges eredményekkel kecsegtet. Egy hatékony teljesítményértékelési rendszer egyrészt kidolgozott kritériumrendszeren, standardokon alapul, komplexen tükrözi az érintettek véleményét (szülők, tanulók, szakma, vezetés) másrészt alapvető célja a pedagógus folyamatos szakmai fejlődésének támogatása, s az említett két elem együtt járul hozzá a professzió és a professzió társadalmi megítélésének növekedéséhez.

Bármilyen értékelő rendszer akkor működő képes, ha van következménye. Kifejezetten árt a szakma megítélésének és önbecsülésének, ha az alkalmatlanok a pályán maradhatnak, ha a kiválóság nem jutalmazható, vagy ha az értékelő rendszer félelmet, elkerülő magatartást gerjeszt.

A differenciált bérezés átgondolása nem halogatható, de nem elég pénzt biztosítani és a szabályozási kereteket megteremteni: a folyamatszabályozásra és visszacsatolásra képes intézményi mechanizmusok kiépítésére is szükség van. A teljesítményalapú bérezés feltétele egy olyan értékelési mechanizmus kidolgozása, ami a szakma konszenzusát bírja.

## Irodalomjegyzék

- Darling-Hammond, Linda (1999): Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. Center for the Study of Teaching and Policy. University of Washington.
- Equity in Education (2005): Thematic review, country note Hungary. OECD, Paris.  
<http://www.oecd.org/dataoecd/50/13/38692808.pdf>
- Hanushek et al. (2005): The Market for Teacher Quality. NBER Working Paper No. 11154.
- Kárpáti Andrea (2008): Tanárképzés, továbbképzés In.: Fazekas-Köllő-Varga (szerk): Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért. Ecostat, Budapest
- Lannert Judit (2010): Pedagógusok 2010. Kutatási Zárójelentés, Tárki-Tudok. (online) [http://www.tarki-tudok.hu/file/tanulmanyok/v\\_pedagogus2010\\_zarotanutmany.pdf](http://www.tarki-tudok.hu/file/tanulmanyok/v_pedagogus2010_zarotanutmany.pdf)
- Lóránd Ferenc (1980):Az iskola nevelőtevékenységének fejlesztéséről. In.: Rét Rózsa (1980): Műveltségkép az ezredfordulón. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- McKinsey & Company (2007): Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében?  
[http://www.physx.u-szeged.hu/modszertan/private/McKinsey\\_Magyar.pdf](http://www.physx.u-szeged.hu/modszertan/private/McKinsey_Magyar.pdf)  
[http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better\\_Download-version\\_Final.pdf](http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better_Download-version_Final.pdf)
- Mourshed, Mona – Chinezi Chijioke – Michael Barber (2010): How the world's most improved school systems keep getting better.  
<http://ssomckinsey.darbyfilms.com/reports/EducationBookNov23.pdf>
- Nagy Mária (szerk.) (2005): A pedagógusszakma megújításának kihívásai. Oktatási Minisztérium, Budapest.  
OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS)  
<http://www.oecd.org/education/school/oecdteachingandlearninginternationalsurveytalishome.htm>
- PISA 2009 Results. What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices, examines how human, financial and material resources, and education policies and practices shape learning outcomes (2010)  
[http://www.oecd.org/document/61/0,3343,en\\_2649\\_35845621\\_46567613\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/61/0,3343,en_2649_35845621_46567613_1_1_1_1,00.html)
- Radó Péter: Az egész iskola megközelítéséről (2010.10.02.) OktPolCafé. (online)<http://oktpolcafe.hu/az-egesz-iskola-megkozelitesrol-240/>
- Radó Péter: A pedagógus életpálya modellről (2010.09.23.) OktPolCafé (online)<http://oktpolcafe.hu/a-pedagogus-eletpalya-modellrol-250/>
- Radó Péter: Küldő elvárásokról és reflexivitásról (2010.07.13.) OktPolCafé (online)<http://oktpolcafe.hu/a-pedagogus-eletpalya-modellrol-250/>
- Radó Péter: A pedagógus szakmáról (2010.07.04.) OktPolCafé. (online) <http://oktpolcafe.hu/a-pedagogus-szakmarol-835/>
- Rivkin, Steven – Eric A. Hanushek – John F. Kain (2005): Teachers, Schools, and Academic Achievement. Econometrica, No. 2.
- Rockoff, Jnah E. (2004): The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data. American Economic Review, 2
- Sanders, William L. – June C. Rivers (1996): Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement. University of Tennessee Value Added Research and Assesment Center.  
<http://www.beteronderwijsnederland.nl/files/cumulative%20and%20residual%20effects%20of%20teachers.pdf>

Sági Matild, Varga Júlia(2010): Pedagógusok. In.:Jelentés a magyar közoktatásról. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest

Setényi János: Az igazi pedagógus életpálya (2013.01.10.) OktpolCafé. (online) <http://oktpolcafe.hu/az-igazi-pedagogus-eletpalya-1855/>

Teachers Matter (2005): Attracting, developing and retaining effective teachers. OECD.  
[http://www.oecd.org/document/9/0,3746,en\\_2649\\_39263231\\_11969545\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/9/0,3746,en_2649_39263231_11969545_1_1_1_1,00.html)

Vignoles, Anna 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.

Wößmann , Ludger – Martin R. West (2002): Class-Size Effects in School Systems Around the World: Evidence from Between-Grade Variation in TIMSS. European Economic Review, 50.