

TANÁRI MUNKA ÉS MINŐSÉG

MÁS ÉRTELMIÉGI FOGLALKOZÁSI CSOPORTOKKAL kapcsolatban a fenti címben jelzett összefüggésben valószínűleg senkinek nem jutna eszébe elgondolkodni, de semmiképpen nem tanulmányt megjelentetni. Elképzelhető, hogy amennyiben az ügyvédi vagy orvosi szakmával kapcsolatban ilyesmi megtörténne, a megfelelő szakmai kamarák határozott fellépése hamar jobb belátásra térítené a meggondolatlan kezdeményezőt. A tanári szakmával kapcsolatban azonban nemcsak itt és most, de a világ majd minden táján, és az állami oktatási rendszerek kialakulása óta periodikusan visszatérőleg újra és újra megfogalmazzák ezt az összefüggést – ami máris jelzi a szakma egyik problémáját: a kollektív szakmai önvédelem viszonylag alacsony fokát (erre később még érdemes lesz visszatérnünk). Talán az is érdekes, hogy mikor hajlamosak oktatáspolitikusok és szakértők vagy éppen a szak-sajtó és tömegkommunikáció erre terelni a szakmáról szóló közgondolkodást. Egyes elemzések szerint (lásd pl. Urban 1985) a tanári munka minőségével kapcsolatban éppen akkor szokott megerősödni az érdeklődés, amikor gond van a tanárok mennyiségével, de leginkább akkor, amikor a tanári munkaerő-piacon tartósan túlkínálat mutatkozik.

Mondhatnánk persze, hogy ez szinte természetes is, hiszen ha túl sok tanár van a pályán, akkor kevesebbre van szükség, és a köznek, akit/amit ez a foglalkozás szolgál, az a legjobb, ha azokkal lesz kevesebb, akik a foglalkozást a legalacsonyabb minőségben úzik, és azok maradnak, akiket minőségileg a legjobbnak tudunk. Hanem maga az, hogy ez a gondolatmenet a tanári foglalkoztatással kapcsolatban megfogalmazódik, az azt jelzi, hogy ennél a szakmánál újra és újra felmerül annak a gyanúja, hogy valamilyen oknál fogva nem ebben a logikában működik: a tanárok munkáltatói nem a „legjobb” munkaerőt fogják megtartani, és a „legrosszabbat” elbocsátani, és maguk a munkavállalók sem aszerint szánják rá magukat a foglalkozásban való megmaradásra vagy az abból való kilépésre, hogy „jól” vagy „rosszul” művelik-e a szakmájukat. Vagyis hogy ebben a ritkának nemigen mondható munkaerő-piaci helyzetben (hogy ugyanis egy szakmában ideiglenesen vagy tartósan túlkínálat van), „kívülről” be kell segíteni, hogy itt – más szakmákhoz képest – sokkal kevésbé lehet a munkáltatóban és a munkavállalóban megbízni, hogy (hétköznapi és közgazdasági értelemben) racionálisan dönt. Nem érdektelen tehát a tanári munka minőségéről mint foglalkoztatási és bérezési problémáról elgondolkodnunk.

Minőség és a tanárok foglalkoztatása, bérezése

A tanárok/tanítók foglalkoztatásának és bérezésének a tömegoktatás történetében lényegében kétféle modellje alakult ki. Az egyik – a történetileg régebbi – modellben egymás mellett él(t) a többféle (egyházi és állami, vagy különféle helyhatósági) fenntartó egymástól független szempontrendszer szerinti alkalmazási és bérezési gyakorlata, így a tanári szakmában is valamiféle kvázi-piaci feltételek szabták meg az egyes munkavállalók munkakörülményeit. A szakma fejlődésének története voltaképpen úgy is leírható, mint ennek a gyakorlatnak a felszámolásáért folytatott szakadatlan küzdelem, amelynek során a tanári/tanítói foglalkozás államilag elismert és szabályozott közszolgálati funkcióvá vált, és fenntartótól és alkalmazási helytől független, egységes munkakörülmények jellemezték, amelyben az alkalmazás és bérezés szempontjából a végzettségen és a pályán eltöltött időn (senioritáson) alapuló központi bérskálák váltak iránymutatóvá. A huszadik század elejére így a legtöbb oktatási rendszerben a tanári munkát – más, úgynevezett szabadpályás értelmiségi foglalkozásokkal ellentétben – nem a piaci racionalitás, hanem a nagy mértékű állásbiztonsággal és a senioritáson alapuló előrejutási rendszerrel jellemezhető közszolgálati jelleg határozta meg. Vagyis a munkáltatónak nehéz elbocsátani alkalmazottját, a munkavállalót pedig tipikusan nem a pályán elérhető karrier lehetőségei vonzzák, azaz a pálya választásának és a pályán maradásnak az indítékai – az esetek túlnyomó többségében – a szokványos értelemben vett módon nem racionálisak, hanem éppenséggel érzelmi.

Míndez persze a munka jellegzetességeivel is összefüggésben van: azzal, hogy egy iskola élete hosszabb távra szerveződik (minimum egy iskolaévre, de – jó esetben – egy vagy több diákgeneráció teljes, iskolában töltött éveire). A munkaerő-piac hektikuságait tükröző foglalkoztatási logika minden bizonnyal az iskolát használók (tanulók, szülők) stabilitás iránti igényeivel is ütközne. Ez a fajta stabilitás és állásbiztonság aztán tipikusan olyan pályáivet rajzol ki, hogy a pályaelhagyás – egészen kivételes esetektől eltekintve – kizárólag a munkavállaló kezdeményezésére következik be, és leginkább a fiatal – a képző intézményekből friss, esetleg a pályán kívül is jobban eladható „általánosabb” tudással rendelkező – tanárookra jellemző. A pályán hosszú időt eltöltöttek tudása oly mértékben „specializálódik”, kötődik az iskolához, hogy az iskola világán kívül egyre nehezebben „eladhatóvá” válik, és e körben igen ritka a pályamódosítás. Ennek következtében az alkalmazás és munkavállalás terén semmiféle garanciája nincs annak, hogy a „legjobb” munkát végzők maradjanak a pályán, és a legkevésbé értékes munkát nyújtók hagyják azt el (arról később lesz szó, hogy mérhető-e, s ha igen, hogyan a munka minősége). Még kevésbé biztosított az, hogy minderre a munkáltatónak jelentős befolyása legyen. A „pályáról való eltanácsolás” lényegében a pálya egyik szakaszán sem működik.

Ez a sajátos alkalmazási és bérezési gyakorlat akkor kerül igazán a társadalmi érdeklődés és bírálatok előterébe, ha valamilyen oknál fogva (többnyire demográfiai okokból jelentősen csökkenő diáklétszámról van szó) egyszer csak lényegesen kevesebb tanárra van szükség. A rendszer ugyanis automatikusan garantálja a már pályán lévő

benntartását, ellenben megnehezíti az új belépést, és ezzel a minden pályán szükséges munkaerő-frissítést. Nem véletlen tehát, hogy a nyugati szakirodalomban akkor kezdtek el feszégetni a tanárok „kiégésének”, elfáradásának problémáját, amikor a foglalkoztatási egyensúly a hetvenes évek végén e társadalmakban megbomlott, és a szakma „szürkülni”, azaz öregedni kezdett. A kiégési szindróma kutatásának népszerűvé válása azonban csak a Jéghegy egyik csúcsa; valójában ebben az időszakban a munka minőségével kapcsolatos szakmai problémák egész sora berobbant a tanárokkal kapcsolatos oktatáspolitikai gondolkodásba. És – mint némely téma alapos kutatója bebizonyította – a történelemben nem először. Anélkül, hogy teljes áttekintésre törekednénk¹, érdemes felfigyelnünk arra, hogy a tanári munka minőségével kapcsolatos oktatáspolitikák jó része éppen a pálya közszolgálati jellegének módosítására, megváltoztatására irányul (minőségi bérezés bevezetése, a pályaalkalmasság kérdésének előtérbe kerülése, a rugalmasabb előrejutási rendszerek kidolgozása, az alternatív alkalmazás [szerződéses munkaviszony vagy részmunkaidős foglalkoztatás] lehetőségeinek szélesítése). S mindennek kapcsán esik egyre több szó arról, hogy mit is jelent hát e szakmában a munka minősége, hogyan értékelhető a tanári munka. Mielőtt azonban erre rátérnénk, érdemes utalni arra, hogy az oktatás minőségével kapcsolatos oktatáspolitikai diskurzus természetesen jóval szélesebb a tanári munkával kapcsolatos minőségi elvárásoknál, és a téma iránti, ma minden oktatási rendszerben tapasztalható nagy érdeklődés okai is összetettebbek a tanári munkaerő-piacon bekövetkező változásoknál. A következőkben ugyan néhány egyéb okra is kitérek, ám mindvégig igyekszem a címben jelzett szűkebb gondolkörben maradni.

A tanári munka értékelhetősége

Mint minden munka, természetesen a tanári is elképzelhetetlen a folyamatos értékelés nélkül. Az, hogy ez a probléma az utóbbi egy-két évtizedben az oktatáspolitikák egyik központi kérdésévé vált, nem azt jelenti, hogy a munka értékelhetőségének és minőségének kérdése merőben új téma lenne az oktatási rendszerek működtetésében. Azt viszont jelzi, hogy jelentős paradigmaváltás zajlik e területen. A szakértők között ugyan nincs egyetértés abban (ugyan vita sem), hogy hogyan nevezzék meg az e téren működő modelleket, a modellváltást mindenki tényként regisztrálja.²

Maurice Kogan háromféle felelősségi modellt ír az oktatás területén: a közszolgálati kontroll (public control); a szakmai elszámoltathatóság (professional accountability) és a fogyasztói (consumerist) modellekről (*Kogan 1996*). Az első alapvetően irányítói felelősségben és hierarchiában szerveződik meg, ahol mindenki elsősorban a hivatali felettesének tartozik elszámolással a munkájáról. A tanári pályán ez mindenütt árnyalódik egyfajta „kereszt-kontroll”-al, azaz a kollegiális felelősség ele-

1 Néhány jellegzetes korabeli tanulmányt fordításban közöltünk a *Tanárok a nyolcvanas évek oktatáspolitikájában* c. kötetben. Tájékoztató a közoktatási kutatásokról. 18. Budapest, 1991.

2 Érdemes itt röviden utalni arra, hogy a témával foglalkozó szakértői-kutatói szakirodalom is kiemeli, mennyire nem alakult ki e témának az elméleti háttere, hogy az oktatás minőségével kapcsolatban a különböző technikai eljárások és gyakorlati modellek dömpingjével szemben milyen csekély az érdeklődés – az igény? – az elméleti megközelítések iránt.

meivel, és így tartalmazza a szakmai (professzionális) elszámoltathatóság jeleit is. Ez utóbbiban igen hangsúlyosak az önértékelés, önellenőrzés elemei, sokkal inkább a megbeszélés, a kiértékelés a domináns megvalósulása, mintsem a főnöknek való engedelmesség. Az értékelés normáit, a működés szabályait alapvetően maguk a tanárok határozzák meg – szakmai viták során. Az elszámolás lényegében sokkal inkább a szakmai közönséghez szól, mintsem a külső közönségnek, a felhasználóknak. Ezzel szemben a fogyasztói modellben az elszámolás alapvetően a fogyasztó előtt történik. Kogan a fogyasztói modellen belül két típust különböztet meg: a tanárok és a szülők közti partnerkapcsolaton nyugvót, valamint a szabad piaci modellt, amely a közszolgáltatások állami monopóliuma felszámolásának radikális elképzelésén nyugszik. Ez utóbbit az ún. „oktatási utalvány” (voucher) elképzelése közelíti meg legjobban: ahol az állam az oktatásra szánt pénzt a szülők kezébe adja, és a szülői szabad iskolaválasztás jelenti az iskola (és benne a tanár) értékelésének domináns formáját.

A teljes körű minőségirányítás (TQM) egyik szakértői csoportját képviselő Murgatroyd és Morgan az új menedzsment technikát jól reprezentáló tetszetős és könnyen áttekinthető ábrában mutatják be nemcsak háromféle minőség-modelljüket (lásd az 1. sz. ábrát), de a három modell alkalmazásában bekövetkező időbeni változást is (Murgatroyd & Morgan 1998). Első modelljükben a tanári munka értékelésének alapja a minőségi szabvány követelmények betartása. Lényegében ennek a modellnek az alapján működnek a hagyományos szakfelügyeleti rendszerek, ahol a szakfelügyelők a helyszínen ellenőrzik, hogy az elvárások szerint működnek-e a tanárok, és a látottakat jegyzőkönyvben rögzítik. A szerződésnek megfelelő minőség – a szerzők szerint – a tanári munka során a felek közti megállapodások betartására épül. Példájuk szerint tipikusan így működik a tanár és tanuló közti megállapodás a házi feladatok elkészítése és értékelése terén. A harmadik modell (aminek jövőbeni túlsúlyát prognosztizálják a szerzők) a fogyasztói igényeknek megfelelő minőség biztosítása, amiről viszont sajnálatosan kevés példát hoznak tanulmányukban.

I. ÁBRA

Az új menedzsment-technika modellje

Múltbeli arányok	Minőségfajta	Jövőbeli arányok
	szabvány	
	szerződés	
	fogyasztó	

Forrás: Murgatroyd & Morgan, 1998.

A szakirodalomból kitűnik, hogy bár jövőbeni és kívánatos súlyát a szakértők hangsúlyozzák, a fogyasztói minőségértékelés modellje a legkevésbé kidolgozott. Ugyanakkor jól látható, hogy ma az oktatási rendszerek működésének legtöbb területére jellemző a „fogyasztó” (a szülők, a helyi társadalmak, a gazdaság és munkaerő-piac) felé fordulás; erősödik a szabad iskolaválasztás, nő az iskolai tantervi szabadság, az iskolák egyre többet foglalkoznak azzal a problémával, hogy bővíteni kell a tanulói képességek szerint differenciált módszerek eszköztárát, erősödik a helyi társadalom igényeit figyelembe vevő intézményirányítás gyakorlata. Ezért valóban elkérülhetetlennek tűnik az, hogy ez a tendencia az értékelés területén is megjelenjen. Ma azonban még kevés konkrét változásról hallhatunk e téren.

A munka értékelésének célját illetően a különböző szakértők és oktatáspolitikai irányzatok között meglehetősen egyetértés mutatkozik abban, hogy az ún. ítélező jellegű értékelés felől egyre inkább a fejlesztői értékelés irányában érdemes elmozdulni. Ugyanakkor az, hogy egyre több szó esik munkájuk minőségéről és értékelhetőségéről, a tanárokat is arra készíti, hogy felzárkózzanak a munkájuk értékelhetőségéről kialakuló szakmai vitákhoz, és hallassák hangjukat a róluk folyó diskurzusban. Kieron Walsh tanulmányában meggyőzően bemutatja, hogy milyen kevésbé hatékony az olyan defenzív jellegű stratégia a részükről, amelyben például azt bizonygatják, hogy a tanári munkában rengeteg olyan elem van, amely kevésbé mérhető; hogy a tanárok tudásában van valamiféle „meghatározhatatlan” elem (Walsh 1987). Az a stratégia ugyanis, hogy a tanárok a munka személyes jellegére, az intuíció meghatározó szerepére hivatkoznak, és valójában nem szívesen beszélgetnek nem szakmabélivel munkájukról, a közvéleményben azt a benyomást erősíti csak, hogy baj van a tanári munka minőségével. Ezért – és a szakmán belüli diskurzusokban ez az utóbbi idők legfontosabb fejleménye – ma többé-kevésbé elfogadottá vált a szakmában az, hogy erősíteni kell a tanári munkában a reflexió és önreflexió képességét, a saját és az egymás munkájáról való beszélgetés tudományát, és a „külső”, „laikus” szereplők előtti önképviselet minőségét.

Az ilyen típusú diskurzusokhoz kívánt segédletet nyújtani a szakma új típusú érdekképviseletének szükségességét hirdető amerikai szerzőpáros, Mitchell és Kerchner, akik úgy látták, hogy az új menedzser-szemléletű oktatáspolitikákkal szemben a tanárok hagyományos típusú, a bérharcokra és az állásbiztonság növelésére irányuló érdekvédelme nem tud elég meggyőző erőt kifejteni, és szükség lenne egyfajta „szakmai érdekvédelem” kimunkálására. Megkísérelték a tanári munka értékelésének problémáját a munkakapcsolatok világában értelmezni, és azt a bizonyos „meghatározhatatlan” tudást is leírhatóvá, racionálisan kezelhetővé tenni (Mitchell & Kerchner 1983). Sémájukban (lásd a II. ábrát) négyféle munkatípust különböztettek meg: a betanított fizikai munkát; a mesterséget, azaz szakmunkát; a művészeti tevékenységet; és végül az alkotó szellemi munkát. Két szempont szerint vizsgálva ezeket a munkákat (hogy a munkafolyamatok mennyire előre tervezhetőek, rutinírozottak, illetve mennyire igényelnek rugalmas adaptációt, intuíciót; valamint hogy milyen felügyeleti, ellenőrzési mechanizmusokkal lehet azokat értékelni), megállapították, hogy a tanári munkában az összes munkatípus elemei megtalálhatók, így annak ellenőrzésében, érté-

kelésében sem lehet csupán egyetlen módszert használni, hanem szükség van a különböző típusú ellenőrzési mechanizmusok rugalmas kombinációjára és értő alkalmazására.

II. ÁBRA

Munkatípusok és ellenőrzésük

FELÜGYELETI, ELLENŐRZÉSI MECHANIZMUSOK			
	<i>Racionalizált</i>	<i>Közvetlen felügyelet</i>	<i>Közvetett/engedélyhez kötött felügyelet</i>
		FIZIKAI MUNKA	MESTERSÉG/SZAKMA
FELADAT MEGHATÁROZÁS	Előre megtervezett programok, rutin végrehajtás	Az értékelés alapja: lojalítás vs. függetlenség	Az értékelés alapja: precizitás vs. inkompetencia
	<i>Adaptív</i>	MŰVÉSZET	ALKOTÓ SZELLEMI MUNKA
	Adott helyzethez alkalmazkodó, rugalmas	Az értékelés alapja: érzékenység vs. felületesség	Az értékelés alapja: felelősség vs. gondatlanság

Az értékelés alapja: felelősség vs. gondatlanság

Forrás: Mitchell, & Kerchner, 1983.

A fenti séma mindamelllett a tanári munkának talán éppen a legjellemzőbb elemét nem tartalmazza: azt, hogy rendkívül erősen kollektív jellegű: az egyes tanár munkáját nemigen lehet a tanulókkal folytatott interakciók folyamatából kiszakítva, vagy akár a tantestületi körülmények ismerete nélkül megítélni.

Általában úgy tűnik, a tanári (és tágabban: az iskolai) munkával szemben a mai kor egyre erősödő igénye az, hogy az a szakmán kívül is egyre „láthatóbbá” váljék, a tanárok képesek legyenek munkájukkal elszámolni, és hogy ennek a munkának a minősége mérhető, értékelhető legyen. A minőségmutatók iránti fokozott igény, valamint a mérési eszközök gyors terjedése mellett azonban a szakértők a mérések veszélyeire is figyelmeztetnek. Elsősorban arra, hogy a mérés eszközökből könnyen céllá válhat: az iskolák (és a tanárok) tevékenységében a jó mérési eredmények fontosabbá válhatnak, mint az, amit az eszközök mérni kívánnak: a rendkívül komplex oktatási-nevelési tevékenységek egyéni tanulókra gyakorolt rövid-, de még inkább hosszú távú hatása. Kieron Walsh egy, a minőségi mutatókkal foglalkozó tanulmánykötetben közölt írása figyelmeztet arra, hogy „Egy bonyolult és bizonytalan világban nem valószínű, hogy ki tudunk dolgozni olyan részletes szolgáltatási szempontrendszerrel, amely ne kívánna meg állandó módosításokat és változtatásokat. Sokkal inkább józan ítélőképességre van szükségünk, mintsem mérésekre – olyan képességre, hogy értelmezni

tudjunk nem egyértelmű helyzeteket, és a lehetséges alternatívákat felismerjük és választani tudjunk közöttük.” (Walsh 1994)³ Walsh arra is figyelmeztet, hogy a háború utáni oktatási rendszerek a szakmabeliek (a tanárok) iránti bizalom elvén épültek fel, ma viszont e tágabb közösség iránti bizalom a közszolgáltatások területén átadta a helyét egy szűkebb kör (a mérési szakemberek) iránti – nem is kevés költséggel járó – bizalomnak.

Magyar tanárok a munkájuk értékeléséről

A fenti témák nem ismeretlenek a hazai szakmai és közgondolkodásban sem: egyre többet foglalkozunk az iskolai (és tanári) munka értékelésével. Sajátos jellegzetessége azonban a hazai helyzetnek, hogy nem annyira paradigmaváltásról kell beszélnünk – hiszen a szakfelügyeleti rendszer 1985-ös felszámolása óta tulajdonképpen a magyar oktatásban nem működik átfogó értékelési rendszer –, mint inkább „paradigma-keresés”-ről. A következőkben a magyar tanárok e tárgykörben értékelhető vélekedéseit tekintem át egy 1996-os empirikus kutatás adatainak másodelemzésével (a vizsgálat főbb eredményeit bemutató tanulmányokat lásd *Nagy 1998*).

Hogy milyen felelősségi rendszerben gondolkodnak a tanárok, arról közvetett módon informálódhatunk a fenti vizsgálat egy kérdése alapján. A kérdés maga egy tíz évvel kutatásunk előtt végzett angol-francia összehasonlító vizsgálatból származik. A kétféle vizsgálat adatait kissé kockázatos összevetnünk, nemcsak az eltérő időpontok és az összehasonlító vizsgálatokban mindig is aggályos kulturális különbségek, hanem a módszertani különbségek miatt is. Míg a külföldi elemzésben az angol és francia tanárok egy mintájával készített mélyinterjú elemzése alapján állapították meg a fontossági sorrendeket, a magyar vizsgálatban zárt kérdéseket alkalmaztunk, és 1–5-ig terjedő osztályzatok összesítése alapján állapítottuk meg a sorrendet. Ezért az 1. táblázatunk alapján levont következtetéseket csak hipotézisként ajánljuk a kedves olvasónak.

Az iskola legfőbb „használói”: a tanulók és szüleik iránti felelősség – úgy tűnik – mindhárom iskolarendszerben egyformán meghatározó. Jelentős különbségnek tűnik viszont, hogy míg az angol tanárok kollégáik, a franciák pedig a fenntartó iránt éreztek hasonlóan erős felelősséget (az elemzők e mögött a két irányítási rendszer – a decentralizált angol, illetve a centralizáltabb francia – közti különbséget vélték felfedezni), a magyar tanárok az önmaguk iránti felelősséget hangsúlyozták. Elképzelhető, hogy ebben kicsit az a szemlélet tükröződik, amelyet a legjobban az elmúlt évtizedekben a tanároktól olyan gyakran hallott mondattal írhatnánk le: „Az iskolában úgyszólván az a fontos, ami akkor történik, amikor becsukom magam mögött az osztályterem ajtaját.” Az önfelelősség hangsúlyozásának persze pozitívabb értelmezését is megkockáztathatjuk, ám a magyar tanárok „magányosságának” hipotézisét sem érdemes talán elvetnünk.

3 Köszönöm Imre Annának, hogy felhívta figyelmemet a kötetre.

1. TÁBLA

Kinek tartoznak felelősséggel a tanárok? (sorrendek)

Kinek?	Magyarország	Anglia	Franciaország
Tanulóknak	1.	1.	1.
Önmagának	2.	7.	5.
Szülőknek	3.	3.	3.
Iskolának	4.	6.	7.
Igazgatónak	5.	5.	8.
Kollégáknak	6.	2.	4.
Társadalomnak	7.	8.	6.
Vezető tanároknak	8.	11.	8.
Fenntartónak	9.	4.	2.
Iskolaszéknek	10.	9.	8.
Egyéb szakembereknek	11.	10.	8.

A magyar kutatás kérdése: „Hogy érzi, iskolai munkájában mekkora felelősséggel tartozik a következőknek?”

Forrás: Nagy M. (1998) és P. Broadfoot et al (1988)

Arra is kíváncsiak voltunk, hogy igénylik-e egyáltalán a tanárok azt, hogy munkájukat értékeljék. Ezt firtató kérdésünkre a megkérdezettek háromnegyede igennel válaszolt. A tanárok különböző csoportjai persze nem egyforma mértékben voltak nyitottak az értékelés iránt. A tanítói végzettségűek pl. jóval nagyobb arányban igénylik az értékelést, mint a középiskolai tanári végzettségűek (86, illetve 68%), a levelező vagy esti tagozaton végzettek inkább, mint a nappalin végzettek (83, illetve 73%). De különböztek a válaszok aszerint is, hogy a megkérdezettek hogyan képzeltek el a jövőjüket, mit gondoltak arról, hogy öt év múlva mi lesz velük (lásd a III. ábrát). Azok, akik abban reménykednek, hogy öt év múlva iskolájukban igazgatók lesznek, vagy karrierjüket más iskolában vagy az oktatás területén más funkcióban tervezik folytatni, sokkal inkább igénylik munkájuk értékelését, mint akik jelenlegi pozíciójukban képzelik el a jövőjüket vagy éppen a pálya elhagyását fontolgatják.

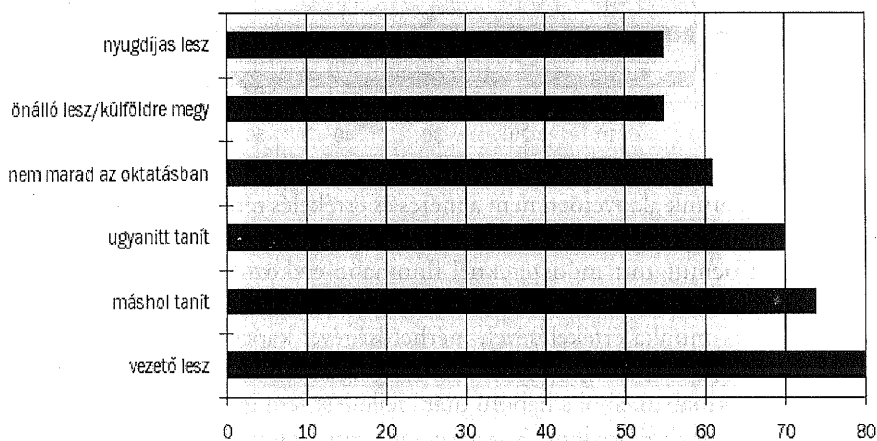
Arról is megkérdeztük a tanárokat, hogy mit tartának helyesnek, ki értékelje munkájukat, és minek alapján (lásd a IV. és V. ábrát). A válaszadók négyötöde az iskolaigazgatót tartja az értékelésre legalkalmasabb személynek, csaknem kétharmaduk (63%) a kollégák ítéltképeességében is erősen bízik. Semmiféle „külső” személy nincs viszont, akire a tanároknak legalább a fele rábízná munkája értékelését (a szaktanácsadót is csupán egyharmaduk választotta). Az értékelés módszerét illetően is érzékelhető egyfajta „zárttság” a véleményekben: az óramegfigyelést és a tanulói tudás belső, iskolai mérését választották csupán jelentős arányban a megkérdezettek (68, illetve 61%-uk). Tanulóik tudásának „külső” mérését például a tanárok kevesebb mint egyharmada (28%) tudná elfogadni munkája értékeléseként.

Az értékelő személyét illetően nincs nagy különbség a tanárok különböző csoportjai között, csupán a fiatalabb korosztályokra (a huszonéves tanárookra) jellemző, hogy

az igazgatót kisebb arányban (66%) nevezik meg, mint idősebb kollégáik. Ők azok egyébként, akik a tanulói tudás belső, iskolai mérését is jóval kisebb arányban (48%) választották, mint tapasztaltabb (vagy magabiztosabb?) kollégáik. Ez utóbbi értékelési módszert egyébként a tiszta szakmai képzést nyújtó iskolákban (szakközépiskolákban és szakunkás képző iskolákban) dolgozó tanárok is az átlagosnál jóval kisebb arányban (51%) gondolják alkalmasnak arra, hogy munkájukat annak alapján értékeljék.

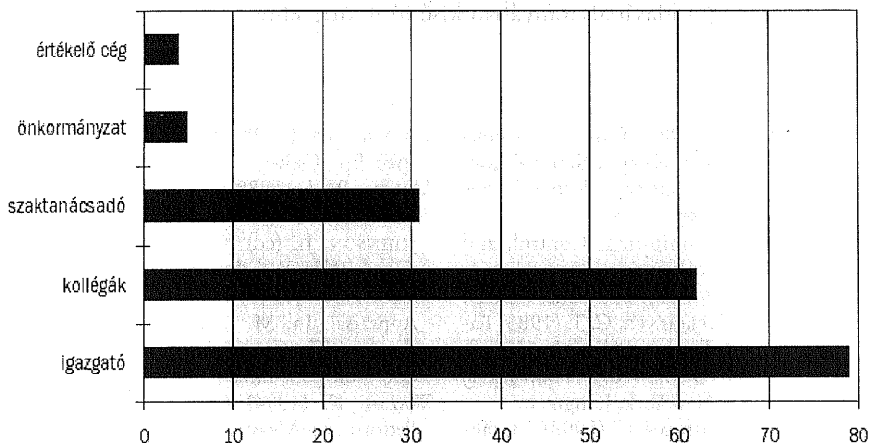
III. ÁBRA

Igénylik-e munkájuk értékelését?



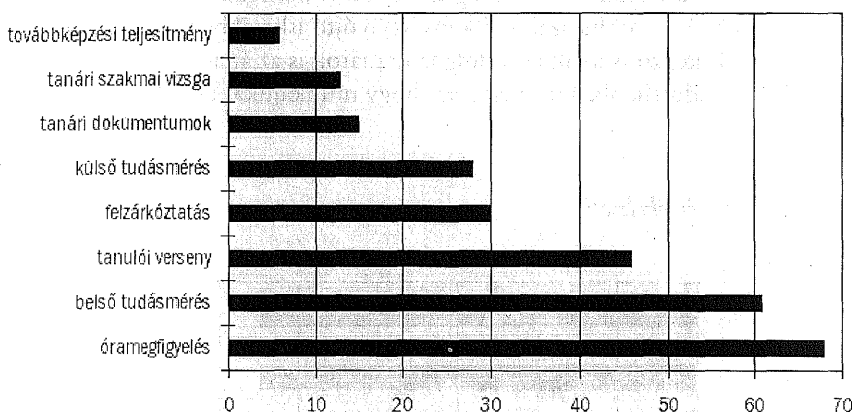
IV. ÁBRA

Ki értékeli a tanárok munkáját?



V. ÁBRA

Minek alapján értékeljük a tanárok munkáját?



Mint ahogy vizsgálatunk alapvetően nem a mérés és értékelés témakörére irányult, és a mai magyar tanárok e tárgykörben formálódó véleményének megismerésére minden bizonnyal az itt bemutatott módszereknél finomabb eszközök alkalmazására lenne szükség, a fenti adatokból messzemenő következtetéseket nem érdemes levonnunk. A tanári és iskolai munka értékelésével, mérhetőségével kapcsolatos hazai vitákban azonban talán mégis érdemes néhány kérdést megfogalmaznunk. Például azt, hogy a magyar tanári szakmában, ahol a háború utáni fejlődést sem igazán jellemezte a szakmát övező nagy társadalmi bizalom, és amelyet talán emiatt is nagyobb mértékű „befelé fordulás”, „zárttság” jellemez, mint más – szerencsésebb fejlődésű – országok tanárságát, az iskola és a tanári munka minőségének növelését mennyire várhatjuk a külső mérések és értékelések megerősödésétől. Vagy esetleg nem vezethet-e hosszabb távon maradandóbb eredményekhez, ha éppen a szakmai önismeret és önértékelés erősítésének, a szakmai „magányosság” oldásának irányában kísérünk meg elmozdulni?

NAGY MÁRIA

IRODALOM

- BROADFOOT, P. (et al) (1988) What Professional Responsibility Means to Teachers: National Contexts and Classroom Constants. *British Journal of Sociology of Education*, No. 3.
- KOGAN, M. (1996) Monitoring, Control, and Governance of School Systems. In: *Evaluating and Reforming Education Systems*. Paris, OECD.
- MITCHELL, D. E. & KERCHNER, C. T. (1983) Labor Relations and Teacher Policy. In: LEE S. SHULMAN & GARY SYKES (eds) *Handbook of Teaching and Policy*. New York, Longman.
- MURGATROYD, S. & MORGAN, C. (1998) A totális minőség-menedzsment (TQM) és az iskola. In: BALÁZS É. (ed) *Oktatásmenedzsment*. Bp., Okker.
- NAGY M. (ed) (1998) *Tanári pálya és életkörülmények*. Bp., Okker.
- URBAN, W. J. (1985) Old Wine, New Bottles? Merit Pay and Organized Teachers. In: H.C. JOHNSON, Jr. (ed) *Merit, Money and Teachers' Careers*. New York-London, Lanham.
- WALSH, K. (1987) The Politics of Teacher Appraisal. In: M. LAWN, & G. GRACE (eds) *Teachers: The Culture and Politics of Work*. London-New York-Philadelphia.
- WALSH, K. (1994) Quality, Surveillance and Performance Measurement. In: K.A. RILEY & D. L. NUTTAL (eds) *Measuring Quality*. London-Washington.