



TÁRKI-TUDOK
Tudásmenedzsment és Oktatáskutató
Központ Zrt.

A teljesítményalapú pedagógusbérezés nemzetközi tapasztalatai

Készítette: Lannert Judit

2008. április

Tartalomjegyzék

Bevezetés.....	3
A teljesítményalapú bérezési rendszerek típusai.....	3
A teljesítmény alapú bérezés mellett és ellen szóló érvek	5
A teljesítményalapú bérezés mellett szóló érvek	6
A teljesítményalapú bérezés ellen szóló érvek.....	8
A teljesítményalapú bérezés bevezetésének nehézségei	10
A teljesítményalapú bérezés várható hatásai a tanulói teljesítményekben, illetve a tanári foglalkoztatásban.....	12
Módszertani problémák.....	13
Hogyan mérjük a tanárok teljesítményét?.....	13
Hozzáadott érték alapú teljesítménymérés	15
A standard alapú teljesítmény-értékelés.....	16
A teljesítmény és a fizetés összekapcsolása.....	16
Hogyan mérjük egy program eredményességét, hatását?	17
Az 1999-ben bevezetett bérezési rendszer hatásának vizsgálata (Anglia).....	17
Egy teljesítmény alapú ösztönzési kísérlet hatása (Izrael)	21
A teljesítményalapú pedagógusbérezés tapasztalatai több országban.....	24
USA, országos és kísérleti programok	25
„Egy gyermek se maradhat le” program (No Child Left Behind, NCLB).....	25
A szakmai tanári standardok nemzeti tanácsa (National Board for Professional Teaching Standards, NBPTS)	25
Kentucky és Charlotte-Mecklenburg Csoportalapú Teljesítményösztönző Programok (1998-2002).....	26
Dél-Karolina-i egyéni és csoportos teljesítmény alapú ösztönző programok	27
A texasi Oktatási Ügynökség tanulmánya a tanári fizetések és a tanulói eredmények közötti kapcsolatról	28
A dallasi csoportos teljesítmény alapú ösztönző program	28
A denveri állami iskolák komprehenzív bérezési programja (Pro Comp).....	29
Tanári előrehaladási program – Milken családi alapítvány	30
A különleges tanárok díjazása – Florida állami oktatási bizottság	31
A Cincinnati modell	31
A Vaughn-i charter iskola modell	32
Anglia és Wales és Skócia.....	32
Küszöbértékelés (Threshold Assessment).....	33
Az okleveles (chartered) tanári jutalom standardja Skóciában (Standard for Chartered Teacher Award in Scotland).....	35
Ausztrália	36
Izraeli rangsorverseny	37
Svédország	38
Országos Tanári Életpálya Program (Mexikó Programa de Carrera Magisteral)	38
Szingapúr (Edu-Pac és EPMS).....	39
A teljesítményalapú pedagógusbérezési rendszerek tapasztalatainak tanulsága magyar szemszögből.....	40
Felhasznált irodalom	44
Függelék	47

Bevezetés

Világszerte egyre több helyen, köztük az OECD berkein belül is kiemelten foglalkoznak a tanári foglalkoztatás kérdésével. Tanulmányok és szakirodalmi elemzések sora jelent meg e témában, és az OECD a PISA vizsgálat mintájára háromévente nemzetközi tanárvizsgálatot is elindított. Mindemögött az a feltételezés áll, hogy a tanári minőség alapvetően befolyásolja az oktatás színvonalát, a tanulók teljesítményét. A 2005-ös *“Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers”* című OECD jelentésben kiemelték, hogy kevés ország kapcsolja össze a tanároknak szánt juttatásokat az ellenőrzött pedagógusi teljesítménnyel és az eredményes szakmai fejlődéssel. Az OECD országok kevesebb, mint a fele tesz hozzá valamit az alapfizetéshez az oktatási közintézményekben a kimagasló tanári teljesítmény jutalmaként. Habár az OECD is elismeri, hogy a tanári teljesítmény és a jövedelmek, juttatások direkt összekapcsolása nem mentes az ellentmondásoktól, ugyanakkor a tanári teljesítmény pénzben is megmutatkozó elismerésének hiánya kontraszelektív folyamatokat indít be a pályán. Ezzel a problémával egyre több ország – köztük hazánk – is szembesül, éppen ezért a tanári teljesítmények mérése és a jobb teljesítmények valamilyen formában való elismerése, illetve ennek a dimenzióknak a foglalkoztatásban és a bérezésben való megjelenése egyre nagyobb érdeklődésre tart számot. Ez a tanulmány éppen ezért a legfrissebb külföldi szakirodalmak alapján magát a problémát járja körbe, bemutatná a teljesítményalapú bérezés illetve juttatások típusait és a mellette és ellene szóló érveket, a várható hatásokat, valamint a konkrét létező rendszereket és mindezekből megpróbál tanulságokat levonni Magyarországra számára.

A teljesítményalapú bérezési rendszerek típusai

A teljesítményalapú juttatások rendszerei igen különbözőek lehetnek. Alapvetően érdekes lehet, hogy vajon a tanár egyéni teljesítményét veszi alapul, vagy az iskolai eredményességet. Anyagi vagy nem anyagi juttatást jelent, és vajon létezik-e szankció a gyenge teljesítményért. Egyszeri, vagy folyamatos juttatásról van szó és mekkora a juttatás nagysága? Kérdés lehet az is, hogy az egyre növekvő teljesítményért járó juttatás csökkenő mértékben nő, vagy van lehetőség egy új bérskálára átmenni? Kik értékelnek és hogyan? Megfigyelés vagy portfólió alapon, az elért végzettségek vagy a tanulói teljesítmények arányában. Vajon mindenkit megjutalmaznak-e, vagy erre is van egy kvóta? Különbséget jelent-e az, hogy a teljesítményarányos juttatás kiegészíti, vagy helyettesíti az eddig meglévő bérrendszert.

Alapvetően három teljesítményalapú jutalmazási programot különböztet meg a szakirodalom. Az első a *többleteljesítményért járó bérezés (merit-pay)*, ahol anyagi természetű egyéni jutalomra van lehetőség a tanulói többleteljesítmény és az osztálytermi megfigyelés alapján (McCullum, 2001). A fizetés, vagy jutalom a teljesítmény magasabb szintjéhez van kötve, mint pl. a tanulói teljesítmény növelése. Amennyiben a tanár egy adott szintet elér ezen a területen, akkor jutalmat, vagy fizetésemelést kap. Ugyanakkor gyakran a kifizethető összegek nagysága adott, ezért a kifizetés inkább a jutalom formáját öltötte, ami ritkán volt standardhoz, vagy kritériumhoz kötve. A teljesítményt leginkább osztálytermi megfigyelések alapján mérték fel olyan mérőeszközökkel, amiknek a validitása kérdéses volt. Ma már sokkal inkább kötik a jutalmazást a tanulói teljesítményméréshez, mint 2001-ben a No Child Left Behind Törvény kapcsán is, ahol teszt-alapú elszámoltatási módszereket vezettek be. Sokan viszont ezt azért kritizálják, mert nem hozzáadott érték alapon történik, hiszen az egyik kohorszot hasonlítják össze a másikkal (Ingvarson-Kleinheinz-Wilkinson, 2007, 2007).

A másik modell a *tudás és készség alapú kompenzáció*, ahol az egyéni jutalmakat az elért végzettség és a demonstrált – a tanulók teljesítményét növelő - szaktudás alapján adják (Odden, 2000b). Ez lehet egy formális végzettség megszerzése, vagy olyan többletmunka végzése, mint a mentoring, vagy tananyagfejlesztés. A modell a magánszektorból jön, ahol azért alkalmazták, hogy a dolgozókat ösztönözzék arra, hogy új, komplexebb és specifikusabb tudást szerezzenek. Ennek része egy olyan szervezeti kultúra, ahol értéklik a munkavállaló fejlődését és világos karrierutat vázolnak fel a növekvő szakmai teljesítmény függvényében. Szemben a direkt teljesítménybérezési rendszerrel, itt kritérium és standard alapú a pedagógus teljesítményének felmérése. Az ilyen típusú ösztönzést szervezetelméleti szakértők is támogatják (Lawler, 1990). Szerintük a hatékony szervezetek a merev hierarchikus formától (foglalkozási ranglétra) egy laposabb, kiegyenlítettbb struktúra felé mozdulnak el. A fizetés már nem annyira a pozíciónak, mint az azt betöltő embernek szól. Ez a rendszer alkalmasabb az olyan szervezetek számára, ahol teammunkában dolgoznak, és többféle munkát is végeznek az egyének. A tanítási standardok és a tanári teljesítmény mérése az elmúlt 15 évben nagyot fejlődött. A hatékony tanár igen sok tevékenységet végez, és a tanítási standardok készlete ezt próbálja lefedni. A sokrétű tevékenység része a tananyag vagy a tanuló ismerete, a tanulói tevékenység monitorozása és menedzselése, az iskolai és szakmai közösség munkájához való hozzájárulás, stb. Ezeket az osztálytermi megfigyelések és tanulói értékelések mellett az ún. portfóliók is demonstrálják, ahol adatokat gyűjtenek össze a tanulói készségek növekedéséről, akár videóra vagy DVD-re rögzített bizonyítékokkal. A merit-pay típusú teljesítménybérezési rendszerrel szemben, ahol az értékelésnek a tanár passzív alanya, itt aktív szerepet töltenek be, így a megnövekedett tanulói teljesítmények mellett fény derülhet az azokat elősegítő praktikus módszerekre és megközelítésekre is. Az ilyen rendszerre épülő bérskálák többlépcsősek, a kezdőtől a középhaladón át a szakértő, mester tanárig tartanak és általában a képzettségre és gyakorlatra épülő hagyományos bérskálákat egészítik ki. A képesítéseket kiegészíthetik, vagy felválthatják akár civil szakmai szervezetek által adott bizonyítványokkal, erre példa az NBPTS az USA-ban (lásd később).

A harmadik modell az *iskola-alapú kompenzáció*, ahol csoport alapú anyagi jutalom jár alapvetően a tanulói teljesítmény alapján (Odden és Kelley, 2002). Itt a hangsúly a teammunkán van. Ilyen esetekben a jutalom iskolai célokhoz, vagy kitűzött egyéb mérföldkövekhez van kapcsolva.

1. táblázat

A teljesítményalapú jutalmak modelljei

Tulajdonság	Tudás és készség alapú	Teljesítménybérezés	Iskola-alapú
Ki kapja a kompenzációt	Pedagógus	Pedagógus	Az intézmény, amelynek vezetése utána szétszthatja azt a tanári karban
A kompenzáció hatóköre	Minden tanár, aki tanúságot tesz azokról a tudásokról és készségekről, amelyeket jutalmaznak.	Vegyes, van ahol általános, van ahol kvóta van.	Vegyes, van ahol univerzális, van ahol kvóta alapú.
A kompenzáció	Elsősorban pénzügyi,	Tipikusan pénzügyi.	Elsősorban pénzügyi,

típusa	valamint az elégedettség változása.		valamint az elégedettség változása.
Az értékelt területek	A tanulói teljesítményt feltételezhetően növelő, felmutatott tudás és készség. Gyakran kiegészítő képzés formáját ölti.	Több terület: a tanári teljesítés portfóliója, osztálytermi megfigyelés és a tanulói teljesítmény	Tipikusan tanulói teljesítmény, hozzáadott érték formában vagy abszolút értékben.
Ki értékkel	Tipikusan külső értékelés	Sok értékelő, peer review, igazgató és külső értékelés	Tipikusan külső értékelés
A kompenzáció időtartama	Tipikusan rövidtávú, ahol rendszeresen tanúságot kell tenni a tanároknak a tudásukról	Általában éves.	Általában éves jutalom.
Kapcsolat más kompenzációs rendszerekhez	Tipikusan a bérskálát helyettesíti teljesen, vagy részben	Tipikusan kiegészítő jellegű, de kiválthatja a bérskálát.	Tipikusan kiegészítő jellegű.
Kompenzációs szint	A jutalmak tipikusan a tudás és készség szintjeivel nőnek.	Vegyes, függ a meglévő kompenzációs rendszerektől. Ha bérskála van, akkor nagyobb a hajlandóság egyszeri kompenzációra, ha nem, akkor nagyobb a hajlandóság többszöri jutalomra.	Tipikusan egyszintű jutalom.

Forrás: Harvey-Beavis, 2003

A teljesítmény alapú bérezés mellett és ellen szóló érvek

A teljesítményalapú bérezés mellett és ellen is érvek tömkelege sorakoztatható fel. Az ellene szóló érvek nagyon sokszor a tanári munka komplexitásával érvelnek, ami egyrészt jelenti azt, hogy a pedagógusokat nem csak a pénz motiválja, másrészt, hogy munkájukat nem lehet egzaktan mérni. Ugyanakkor a másik oldal egyre több módszertanilag is megalapozott érvet tud felsorolni éppen az ellenkezőjére.

2. táblázat

A teljesítmény alapú bérezés mellett és ellen szóló érvek

Pro	Kontra
A jelenlegi rendszer nem igazságos, a szolgálati időt és a formális képzést	Az igazságos és pontos értékelés bonyolult, mert a teljesítményt nem lehet objektíven

jutalmazza a teljesítmény helyett.	megítélni.
A teljesítményalapú jutalom javítja az iskolairányítás hatékonyságát azáltal, hogy az erőforrások hatékonyabban lesznek allokálva.	Az iskolairányítás túl hierarchikus lesz és a vezetés és a tanári kar közötti kooperáció feszültebb lesz.
A teljesítmény alapú fizetés arra motiválja a tanárt, hogy a legtöbbet hozza ki magából.	A teljesítmény alapú pénzügyi ösztönzők nem igazán készítetik a tanárokat a javulásra, fejlődésre.
A pedagógusok és a vezetés között megnövekszik a kollegialitás.	A tanárok közötti kooperáció mértéke csökken.
A tanulói teljesítmények nőnek és a tanári minőség javul.	Célellentétes kimenetek jönnek létre, mert a tanárok játszmát fognak játszani és a tananyag is leszűkül.
A piac nyújtja a legjobb módszert a források hatékony allokálására és ezt a modellt a tanárookra is lehet alkalmazni.	A piacnak nincs helye az oktatásban.
Más oktatási reformokhoz képest a teljesítmény alapú jutalmak relatíve költség-hatékony megoldásnak tűnnek.	Egy teljesítmény-alapú rendszer bevezetése drága és hosszú időbe is telik.
A teljesítmény-alapú rendszer növeli az oktatási rendszerek politikai és társadalmi támogatottságát.	

Forrás: Harvey-Beavis, 2003

A teljesítményalapú bérezés mellett szóló érvek

A legtöbb helyen a pedagógus bérskála a tanításban töltött idő és a felsőoktatásban szerzett diplomák alapján „jutalmazza” a tanárokat és nem az adott teljesítmény alapján. Többen vélik úgy, hogy ez a rendszer nem jutalmazza kellőképpen a tehetséges tanárokat, ezért az a veszély is fennáll, hogy éppen ők hagyják el az iskolát a kellő kompenzáció hiányában. Azt is felhozzák, hogy a kutatások nem találtak kapcsolatot a tanárok képesítés szintje és a tanulói teljesítmények között (Heneman és Milanowski, 1999; Hoerr, 1998; Tomlinson, 2000). Így a meglévő bérskálák csak nagyon lazán kapcsolódnak az osztályteremben szükséges gyakorlati tudáshoz.

Azok, akik azt vallják, hogy a teljesítmény-alapú rendszer javítja az iskolavezetés színvonalát, azzal érvelnek, hogy egy ilyen rendszerben az iskolavezetőknek jobban tisztában kell lenniük tanáraik teljesítményével az osztályteremben (Hoerr, 1998). Az is igaz, hogy a vezetők egy ilyen rendszerben keményebben értékelik tanáraikat, mint egy nem teljesítmény alapon működő rendszerben, de egy ilyen rendszer előnye még, hogy az iskolai célok általában világosabban lesznek megfogalmazva, és ez egyrészt segíti az erőforrások hatékonyabb allokációját, másrészt az információáramlást, hiszen a megnövekedett teljesítmény mindenki számára előnyöket hordoz.

A legnagyobb erényének a teljesítmény-alapú jutalmazási/bérezési rendszernek azt tekintik, hogy az növeli a tanári motivációt. Amennyiben a tanári motiváció és képességek határozzák meg a fizetést, akkor a tanári munka minősége minden bizonnyal javulni fog. A szakirodalom azt vallja, hogy a teljesítmény-alapú fizetés célja a tanárok motiválása és a teljesítményorientált kultúra fejlesztése (Tomlinson, 2000). A motiváció pedig gyakran nem is

pusztán anyagi természetű, hiszen ugyanennyire ösztönző lehet a pedagógusok számára az az elégedettség, amit érezhetnek a magasabb tanulói teljesítmények láttán, vagy az elismertség, befolyás növekedése, új készség elsajátítása révén. Bár vannak, akik szerint a pedagógusokat nem lehet igazán pénzzel motiválni, mégis bizonyos kutatások azt mutatják, hogy a pénznek igenis van hatása a tanári motiváltságra (Richardson, 1999). Amennyiben a teljesítmény-alapú rendszerben vannak pénzügyi jellegű elemek is, akkor nagy valószínűséggel ez vonzza a tehetségeket. További elem lehet a tehetségesek vonzására az is, hogy a tanári pálya társadalmi-gazdasági presztízse is nő ezáltal. Arra is felhívják a figyelmet, hogy amennyiben a tanítást a tanítási tevékenység kimenete alapján díjazták, úgy ez lehetővé teszi azt is, hogy jó minőségű pedagógusok jelenjenek meg a hátrányos helyzetű térségekben is (Solomon és Podgursky, 2001), amit erősíthet az is, ha a tanulói összetétel különböző tulajdonságai (hátrányos helyzet, etnikum, nem) alapján még finomítják a jutalmazási rendszert.

A korábbi többleteljesítményre épülő fizetési modelleket azért kritizálták, mert úgy találták, hogy kedvezőtlenül érintik a tanárok egymás közötti kapcsolatait, együttműködését (pl. Amerikai Tanárszövetség (AFT), 2001). Ugyanakkor széles szakirodalma van annak, hogy a teljesítmény-alapú jutalmazási rendszerek éppen hogy növelik a kollegialitást, miután a tanárok közötti kooperációt díjazza a rendszer (Solomon és Podgursky, 2001). Különösen igaz ez a csoport-alapú jutalmazás esetén.

A leginkább elérni vágyott cél a tanítási tevékenység teljesítményhez való kötésével az, hogy a tanulói teljesítménye növekedjen. Bizonyos szakemberek úgy vélik, hogy oksági kapcsolat van a tanítás minősége és a tanulói teljesítmények szintje között (Odden, 2000b), ami azt is jelenti, hogy bármilyen módszer, amely javítja a tanári minőséget egyben javítja a tanulói teljesítményt is. Pusztán az, hogy objektív standardokat vezetnek be arra, hogy meghatározzák, mik azok a tanári készségek, képességek, amelyek javítják a tanulói teljesítményeket, tételezi és javítja a tanári minőséget. Sőt van, aki szerint ez inkább teret enged a tanári innovációnak, hiszen nem annyira a folyamat, mint a végeredmény számít. Amennyiben a valódi teljesítmény számít, ez megindíthat egy olyan folyamatot, ahol az iskolák közt beindul egy valódi tanári mobilitás, biztosítva, hogy a legjobb tanárok majd nem homogén és kedvező tanulói összetételű iskolákban koncentrálódnak. Ezáltal a tanárok megítélése is konzisztensebben alakul majd.

A szakirodalomban a teljesítmény-alapú bérezés szószólói azzal is érvelnek, hogy egy ilyen rendszer nagy támogatottsággal bír, mind politikai, mind társadalmi értelemben. Sokszor az emberek úgy érzik, hogy a tanári fizetések a középszert jutalmazzák (Tomlinson, 2000). Ugyanakkor arra is van példa, hogy a teljesítmény-alapú jutalmazási rendszer mögé is lehet szakszervezeti támogatást állítani, mint Los Angelesben a Vaughn Jövő Század Tanulási Központ esetén (lásd később) (Odden, 2000b).

A teljesítmény-alapú bérezési rendszer bevezetése nem feltétlen jár többlet költségekkel. A már létező – szolgálati idő és végzettség alapú - bérskála ellaposításával felszabadulhatnak azok a források, amelyeket az új rendszer bevezetésére lehet fordítani (Solomon és Podgursky, 2001). Az is igaz, hogy ugyanezen szerzők egyben a tanári fizetések emelése mellett is érvelnek. Azok a korábbi programok, amelyek többletköltség nélkül akartak egy ilyen új rendszert bevezetni, általában sikertelennek bizonyultak. Habár a magánszektor példája azt mutatja, hogy a költségeket alacsonyan tarthatja az, hogy a munkaerő rugalmassá és sokoldalúvá válik, például, mert a pedagógusoknak sokféle módszert kell majd elsajátítani. Ugyanakkor a magánszektorral ellentétben az iskolák általában nem generálnak többletjövedelmet a megnövekedett eredményesség/produktivitás által. Ezért a megoldás

leginkább az átlagos osztályméret növelése, ami lehetővé teszi, hogy a tanárok többet kapjanak anélkül, hogy a költségek emelkednének.

A teljesítmény-alapú bérezés elsősorban a magánszektorban bevett gyakorlat, de sokan úgy vélik, hogy az így elért hatékonyság javulás a közsférában is elérhető, ha sikerül ellesni a magáncégek praktikáit dolgozóik motiválására. Elsősorban azok a nagy cégek szolgálhatnak „benchmark”-ként, amelyek sok hasonlóságot mutatnak az oktatási intézményekkel, vagyis ahol a szervezeti struktúra komplex és meg kívánják változtatni a munkahelyi gyakorlatot a hatékonyság és minőség növelés céljából. Az olyan új értékelési rendszerek bevezetésével, mint a tudás és készség-alapú fizetés, a személy-központú emberi erőforrás rendszerek értékelése előtérbe kerülhet. Ezt a módszert az olyan tekintélyes testületek is, mint a Tanítás Nemzeti Bizottsága (National Commission on Teaching) az USA-ban is magáévá tette, a benchmarkok használata pedig bevallásuk szerint javította az oktatási rendszert (Bainbridge, 2000). Ugyanakkor ez nem jelenti azt, hogy az ilyen kompetencián alapuló modellek egy az egyben működni tudnának, igen fontos az is, hogy ezeket a programokat alaposan megtervezzék, hogy a szervezet céljai, kultúrája és politikai realitásai ne oltsák ki egymást (Heneman és Ledford, 1998). Ez különösen fontos azért, mert a nyakasabb pedagógusok, akik úgy vélik, hogy az értékelési folyamat igazságtalan/nem korrekt alááshatják a magánszektorból átvett modellek elfogadását. Van olyan szakértő, aki úgy véli, hogy ha a tanítás valóban valamilyen speciális dolog lenne, akkor a magániskolákban se lehetne találkozni teljesítmény-alapú juttatási rendszerrel. Ugyanakkor nem ez a helyzet, tehát az oktatást nem lehet teljesen elkülöníteni a piaci logikától (Ballou, 2001).

A teljesítményalapú bérezés ellen szóló érvek

A teljesítmény-alapú bérezésnek ugyanakkor sok kritikája is van. Van, aki úgy véli, hogy a célokat nehéz beazonosítani, miután a kulcs oktatási kimenetek nincsenek azonosítva, ezzel a célok is homályosak (Storey, 2000). Az egyik legnagyobb probléma, hogy rendkívül komplex feladatnak tűnik egy ilyen program kialakítása, hiszen egyensúlyt kell találni a célok egyértelműsége és a különböző értékelési kritérium között, mert csak a világos kritériumok biztosítják azt, hogy meg lehessen mérni a produktivitásból származó nyereséget. Miután az értékelés gyakran olyan proxim alapján történik, mint az iskolai önértékelési jelentések, amelyek a tanárok véleményén alapulnak, ezek a legnagyobb jóindulattal is csak közvetett eszközöknek tekinthetők. Ugyanakkor sokan vélik úgy, hogy a tanári elhivatottság és tudás gyakran jobb iránytű a jó osztálytermi munkához, mint a teljesítmény megfigyelése és mérése (Firestone és Pennell, 1993). Vannak, akik szerint a tanulói teljesítmény elsősorban nem csak a tanáron múlik, az iskola, az iskolavezetés és a család hatása is jelentős (Holt, 2001). Így a tanulási teljesítmény mögött álló okokat nehéz kibogozni, hiszen ez egy többtényezős folyamat. A problémát tovább erősíti, hogy gyakran a jobb tanárok kapják a rosszabb osztályokat, és így őket egy (abszolút mértékben mért) teljesítmény-alapú bérezési rendszer büntetne (Evans, 2001), a hozzáadott-érték megközelítések pedig még igencsak embrionális formában leledznek. A pedagógusokat gyakran tévesen ítéli meg ez a rendszer is, hiszen lehetséges, hogy egy tanár teljesítménye mögött a tanulókat korábban tanító tanárok munkája áll, akik megtanították a tanulókat hatékonyan tanulni. Amennyiben csoport alapú a jutalmazás, ugyanígy fennáll az a probléma, hogy a jutalmat milyen arányban osszák szét a szereplők közt, hiszen a tanárok munkája és a tanulók teljesítménye közötti kapcsolat igencsak komplex.

Az iskola hierarchizálódásától félnek azok, akik szerint a teljesítményhez kötött fizetés aláássa a felek közötti egyenlő viszonyokat, hiszen ezt felváltja az értékelő és az értékelt hierarchiája (Cutler és Waine, 2000). A pedagógusok számára az értékelés egy formatív folyamat, ahol az a lényeg, hogy a teljesítményük alakulását azért figyeljék, hogy fejlődni tudjanak. A vezetők számára az értékelés egy szummatív feladat, amelynek célja, hogy felmérjék, mennyit ér a pedagógus. A nyolcvanas években egy az Egyesült Államokban végzett kutatás szerint az iskolaigazgatók hajlamosabbak voltak jobb értékelést adni a tanáraikról, mint amit azok megérdemeltek, azért, hogy a bizalmat erősítsék a tanárok és a vezetés között, és inkább hajlottak a formatív értékelésre (Murnane és Cohen, 1986). Ezzel többek közt azt látták alátámasztva a kutatók, hogy a vezetés és a tanárok közötti jól működő szakmai kapcsolatot egy teljesítmény-alapú jutalmazási rendszer alááshatja. A tanári szervezetek gyakran kifejezik félelmüket, miszerint az ilyen rendszerek egy egészségtelen versenyt indítanak be a tanárok közt. Azok a tanárok, akiket kedvezőtlenül ítélnék meg, mindig is megtámadhatják az értékelés igazságosságát, miután gyakran nincsenek meg az értékelés transzparens kritériumai.

Sok kritika azért is éri az ilyen rendszereket, mert úgy vélik, hogy a tanárokat nem motiválják igazán az anyagi ösztönzők. Így a pénzügyi ösztönzők dominanciája éppenhogy alááshatja a tanárok lojalitását és csökkentheti az eredményességüket (Ramirez, 2001). Ezt több olyan felmérés is alátámasztani látszik, ahol az derül ki, hogy a tanárok számára leginkább a benső, valódi jutalmak a lényegesebbek (Firestone és Pennell, 1993). A teljesítményértékelési rendszerek éppen ezt a belső motivációs rendszert áshatják alá, még akkor is, ha a megítélés pozitív. Ezért úgy vélik, hogy a nem pénzügyi ösztönzők, mint például az extra szabadság, hatásosabbak. Alátámasztja ezt a kanadai tapasztalat is, ahol nagyon sok tanár választotta a fizetés nélküli szabadságot. Van, aki szerint a jelenlegi teljesítmény-alapú modellek éppen azért nem működnek, mert nem ismerték fel a valódi ösztönzőket (Chamberlin et al, 2002). Ugyanakkor ez nem jelenti azt, hogy az anyagi ösztönzők nem játszanak szerepet. Éppen az anyagi ösztönzők hiánya az, ami a potenciális tehetséges tanárokat inkább a magánszektorban tartja (Odden, 2001).

A tanárok közötti kollegialitás megromlása sokak szerint az egyik legnagyobb veszélye a teljesítmény-alapú bérezésnek. Valóban, a korai ilyen jellegű rendszerek csökkentették a kooperáció mértékét, gyakran azért, mert az egyéni többleteljesítményért járó fizetést gyakran szembe állították a team alapú tanítással (Odden, 2000a). Ugyanakkor sokan úgy vélik, hogy ez nem annyira a teljesítmény-alapú rendszer hibája, mint inkább a rosszul kitalált programoknak. A tanári szakszervezetek bírálták a rendszert azért, mert az a tanárokat nyertesekre és vesztesekre választja szét. A csoport alapú jutalmazásnál pedig gyakori probléma a potyautas szindróma.

A teljesítmény-alapú jutalmazásnak lehetnek cél-ellentétes hatásai is, mint például, amikor a tananyag kimerül a tesztre tanításban, vagy ha az olyan területeken, ahol nincs mérés, nincs tanítási erőfeszítés sem, és ezzel az iskolák intellektuális tevékenysége is szűkül. Tipikus kérdés szokott lenni, hogy egy ilyen rendszer hogyan tudja mérni a becsületességet, állampolgári felelősséget, stb. (Evans, 2001). Szintén céllentétes hatású lehet az, ha a pedagógusok mérlegelve a költségeket és nyereségeket, elsősorban a közepes tanulókra fordítják energiáik nagy részét, ezáltal maximalizálva a várható nyereséget. A gyengén tanulók és a tehetségesek egyaránt elhanyagolódhatnak, hiszen velük egy adott küszöböt átlépni jóval nagyobb tanári időráfordítást igényelhet.

Sokan támadják a rendszert azért is, mert túl sok pénzbe kerülne, hiszen ahhoz, hogy hatása is legyen, a jutalomnak el kell érnie egy bizonyos ingerküszöböt, ráadásul maga az értékelés is pénzbe kerülhet, nem beszélve az ezt a rendszer fenntartó bürokráciáról. A teljesítményalapú ösztönzési rendszerek költségeit gyakran alábecsülik, ezzel viszont éppen a hatékony implementációt veszélyeztetik.

A piaci szemléletet néhányan nem tartják alkalmasnak a tanítás esetében. Az ezt állító irodalmak szerint az oktatás közjóság, amit nem lehet egy piaci logika alapján elemezni. A piaci modellek használhatóságát is megkérdőjelezzik (Richardson, 1999). Sokan felvetik, hogy a tanárok nem terméket gyártanak, hanem emberekkel foglalkoznak, ahol nem szabadulhatnak meg egyik tanulótól sem és mindig nagyon sok szempontot kell figyelembe venniük (Chamberlin et al, 2002). Egyszerűen szólva, az iskolák nem gyárak. Ugyanígy amellet érvelnek, hogy az iskolák nem tudnak tisztán racionálisan működni, nincs tiszta technológia és jól mérhető termék. Ugyanígy a jó tanár sem írható le egyszerűen, mint ahogy az eredményesség mögött is több szereplő áll, nem csak az iskola. A megnövekedett eredményesség nem jelent iskolai szinten megnövekedett nyereséget.

A teljesítményalapú bérezés bevezetésének nehézségei

A teljesítményalapú juttatási rendszerek bevezetésének egyik legnagyobb akadályát általában az erős tanári szakszervezetek jelentik. Az iskolákban hagyományosan erős a szakszervezeti vonal és ugyanígy tradicionálisan nagy az ellenérzés a teljesítménybérezéssel szemben (merit pay). Az érvek többnyire arról szólnak, hogy a tanárok értékelése nem lehet pontos, az nagyon sok szubjektív elemen múlik, ezért nem is lenne igazságos. Gyakran megpróbálják az ilyen programok hatókörét szűkíteni, vagy a jellegét megváltoztatni. Jellemzően azok az iskolák, ahol inkább működnek ilyen programok, nincsen erős szakszervezet (Ballou, 2001). Ez azt is jelenti, hogy az erős tanári szakszervezetek megnehezítik a teljesítmény alapú bérezési logika bevezetését. Ezért alapvetőnek tűnik, hogy minden ilyen jellegű implementáció előtt a szakszervezet is be legyen vonva. Arra is van példa, hogy a tanárok egy ilyen párbeszédben partnerek tudtak lenni (Odden, 2000b).

A szakszervezeten túl a tanárok önmagukban is gyakran ellenérzéssel viseltetnek egy ilyen rendszer iránt. Gyakran vetik fel, hogy ez a tanári autonómia korlátozását is jelenti, miután érinti a módszereket is (Firestone és Pennell, 1993). A pedagógusok szintén nagyon szkeptikusak az egyéni értékeléssel szemben, holott mind a politika, mind a társadalmi nyilvánosság számára az ilyen programok legvonzóbb tulajdonsága az egyéni és differenciált tanári szelekciós kritériumok. Amennyiben az ilyen programok erős szankcionáló elemmel is bírnak, úgy ez érezhetően stresszeli a tanárokat. A Kentucky Iskolai-alapú Teljesítmény után járó Jutalmazási rendszertől (Kentucky School-Based Performance Award, SBPA) kevesebb pozitív hatást vártak, mint a Charlotte-Mecklenburg-itól, mivel az elsőben a rosszul teljesítő iskolákkal szemben szankciókat is érvényesítettek (Kelley, Heneman és Milanowski, 2002). A teljesítménybérezéssel szembeni tanári attitűd vizsgálatok azt mutatják, hogy ezt inkább tudják elfogadni kiegészítő juttatásként, mint a meglévő bérezési rendszer helyettesítéseként (Ballou és Podgursky, 1993). Érdekes módon a tanári attitűdöket e rendszerrel szemben nem befolyásolta a bérezés szintje, vagy a tanulói összetétel, ami azt is sugallhatja, hogy a tanári attitűdöket lehet alakítani a megfelelő programok kialakításával.

3. táblázat

Tanári attitűdök a teljesítmény alapú ösztönzéssel szemben, %

Minden ösztönzőnél jelölje, hogy támogatja, vagy ellenzi, és hogy jelenleg kap-e ilyet!	Erősen támogatja	Támogatja	Ellenzi	Erősen ellenzi	Részesül benne
Többször feladatokért, mint mester vagy mentor tanár (p. új tanárok szupervíziója) kiegészítő fizetés	58,8	28,8	5,7	6,7	9,1
Kiegészítő fizetés egy hiányterületen való tanításért (matematika, tudomány)	24,5	29,2	20,4	25,9	1,3
Kiegészítő fizetés egy magas prioritású területen való tanításért (pl. egy belvárosi iskolában)	41,0	36,2	12,0	10,7	1,3
Fizetésemelés mint a karrierlétrán való előremenetel része, ahol a tanárok előléptetése a teljesítményükön alapszik	40,9	30,4	11,7	16,9	16,3
Jutalom egy adott évben nyújtott kimagasló teljesítményért	28,8	26,4	16,0	28,8	2,7
Az iskola minden tanárának járó jutalom, amennyiben az iskola kimagasló teljesítményt vagy javulást produkált egy adott évben.	34,7	30,5	14,2	20,6	2,8

Forrás: Ballou és Podgursky, 1993 In: Harvey-Beavis, 2003

Az ilyen jellegű programok érzékenyek a politikai változásra is, a változó szereplők gyakran megszüntethetik a már elindult programokat, különösen gazdaságilag kedvezőtlenebb környezet esetén. Könnyebb a program konkrét költségeivel számolni, mint a költséghaszon elemzések által bemutatott bonyolultabb és hosszabb távú hatásokkal.

A korábbi ilyen jellegű rendszerek általában nem voltak megfelelően kialakítva, ezért sokan gondolják úgy, hogy ami nem működött a múltban, az a jövőben sem fog (McCollum, 2001). Amennyiben nincsenek korrekt és megbízható indikátorok és nincsenek képzett értékelők, akik ezeket az indikátorokat korrekten tudnák alkalmazni, az valóban alááshat minden olyan kezdeményezést, ami teljesítményalapú juttatási programot akarna bevezetni (Storey, 2000). Gyakran az ilyen programok céljai sem világosak (Richardson, 1999). Ha a pedagógusok számára nem világos, hogy milyen kritériumok alapján értékelik őket, ha nem világos, hogy valaki miért kap jutalmat, és miért nem kap a másik, akkor igen nehéz hasznos visszacsatolást generálni.

Az ilyen jellegű problémákra próbál megoldást találni az Oktatáspolitikai Kutatási Konzorcium (Consortium for Policy Research in Education, CPRE) azáltal, hogy egy kifinomult tanári teljesítmény-indikátor rendszert dolgoz ki. Ez a rendszer – mondják - lehetővé teszi az alap tanári készségek pontos és objektív értékelését (Odden, 2000a). Ez a rendszer egyben az olyan tényezőket is figyelembe veszi, mint a tanulók családi háttere, etnikuma és korábbi teljesítményei. Mások regressziós elemzéssel próbálták kimutatni a tanári hatékonyság hatását a tanulói teljesítményekre (Solomon és Podgursky, 2001). A tanulók év

eleji és év végi teljesítményét hasonlították össze, és ezt kontrollálták pl. a társadalmi-gazdasági háttér adatokkal. Ezzel tulajdonképpen a pedagógiai hozzáadott értéket próbálták mérni, vagyis, hogy egy adott tanár milyen mértékben járul hozzá a tanuló teljesítményének javulásához. Azzal érvelnek a kutatók e rendszer mellett, hogy a hozzáadott érték számítása az iskolák esetében könnyebb, mint más közjóságot előállító intézmény esetén, ráadásul ezek az értékelések külsők révén, csökkentik az elfogultság/érintettség veszélyét (Solomon és Podgursky, 2001).

Ugyanakkor az, hogy a pénzügyi juttatások mennyisége alacsony volt a korábbi programokban, aláássa azok hitelét. A szakirodalom szerint ezek a jutalmak a legtöbb esetben nem érik el azt a szintet, amely valóban befolyásolná a tanári viselkedést (Malen, 1999). Nem segíti a bevezetését az ilyen rendszernek az sem, hogy a közoktatásban nem annyira a kisméretű rugalmas magániskolák dívnak, hanem a nagyobb méretű állami intézmények, ahol a piaci modellek bevezetése számos akadályba ütközik.

A teljesítményalapú bérezés várható hatásai a tanulói teljesítményekben, illetve a tanári foglalkoztatásban

A teljesítményalapú bérezési rendszer az egyéb területeken általában sikeresnek mondható. Az Egyesült Államok-beli Vállalatvezetési Tanács (Corporate Leadership Council, CLC) is elismeri viszont, hogy sok életrevaló megközelítés létezik a teljesítmény alapú menedzsmentnek, ugyanakkor nincs egy konszenzus és közös tudás arról, hogy milyen stratégiák tudják hatékonyan befolyásolni a teljesítményt. Megfontolandó szerintük, hogy

- A munkahelyi teljesítmény ösztönzői mások, mint a munkába lépés és a pályán maradás ösztönzői.
- A munkáltatóknak érteniük kell a teljesítmény standardokat, helyesen kell értelmezni, és össze kell kapcsolni azokat a szervezeti sikerrel és stratégiával.
- A szervezeteknek minden releváns szervezeti, vezetési és munkavállalói ösztönzőt be kell építenie a teljesítmény menedzsment rendszerébe.
- A munkavállalók jobban teljesítenek, ha személyesen is kötődnek munkájukhoz és a szervezethez. Ez általában jobban hat a teljesítményre, mint a hagyományos pénzügyi és nem pénzügyi ösztönzők.
- A vezetők legjobban akkor tudják az alkalmazott teljesítményét befolyásolni, ha a naponta adódó kihívásokra nyújtanak megoldásokat. A munkavállalók részletes, pontos, pozitív és korrekt információval való ellátása alapvető fontosságú. A munkával kapcsolatos kritikának tartalmaznia kell az előrelépéshez szükséges javaslatokat is. A pusztá kritika drámaian csökkentheti a teljesítményt. A szervezeti kultúrának és a kommunikációnak nagy a szerepe (Building, 2002).

A téma fontosságához és az azt övező érvelésekhez képest viszonylag kevés empirikusan is értékelhető bizonyíték van a rendszer hatását illetően. Az alábbi táblázat egy teljesítményalapú juttatásokat tartalmazó rendszer hatásait mutatja elméleti síkon:

4. táblázat

A teljesítményalapú ösztönzés potenciális hatása

Szint	Terület
Tanár	Tanári motiváció és erőfeszítés

	Tanári felvétel és elbocsátás
	Tanári tudás és készség
	Tanári autonómia
Tanuló	Tanulói teljesítmény
	Hiányzás
	Lemorzsolódás
Osztályterem	Pedagógiai módszerek, technikák
	Tanári figyelem bizonyos tanulókra
Iskola	Tanárok közötti kollegialitás
	Erőforrás-allokáció hatékonysága az iskolában
	Tanárok és a vezetés közötti kapcsolat
	Iskola szervezeti céljai
Rendszer	A tanári bérekre fordított összeg és az iskolarendszer
	Pedagógiai kultúra
	Tananyag formája és tartalma
Társadalmi	Társadalmi és politikai támogatás, a köz felfogása a tanári hivatásról

A tanári fizetés és a tanulói teljesítmények közötti pozitív kapcsolatot néhány újabb kutatási eredmény alátámasztani látszik. Tennessee-ben a nyolcvanas és kilencvenes években bevezetett teljesítménybérezési program azt mutatja, hogy azok az általános iskolai tanulók, akiknek a tanárait egy ilyen bérskála alapján fizettek, három ponttal magasabb eredményt értek el matematikában mint azok a tanulók, akiket más tanárok tanítottak (Dee és Keys, 2004). Colorado államban Denverben egy 2004-es tanulmány eredményei azt mutatják, hogy a teljesítmény alapú bérezés alapvető javulást hozott az iskolarendszerben. A tanárok, azáltal, hogy jobb hozzáférésük volt a tanulók teljesítmény adataihoz, célzottabban tudtak a tanulókkal foglalkozni és jobban tudták az osztálytermi folyamatokat nyomon kísérni (DEST, 2007).

A teljesítményalapú bérezés Izraelben is azt mutatta, hogy az így ösztönzött tanárok jobb teljesítményt értek el tanulóikkal. A javulást annak tudták be, hogy a tanulói igényekre jobban reflektáló módszereket használtak (Lavy, 2004).

Módszertani problémák

A teljesítményalapú ösztönzés két értelemben is felvet mérés módszertani problémákat. Egyrészt a tanári teljesítmény mérése okoz nehézséget, másrészt pedig a teljesítményösztönző programok valós hatásának felmérése a tanulók teljesítményére. A probléma megoldása egyszerre igényli a körültekintő megalapozott módszertani megközelítést és a tanári motivációk megértését.

Hogyan mérjük a tanárok teljesítményét?

Fontos – mondja több szakértő - hogy ne pusztán tanulói tesztek alapján mérjük a tanárok teljesítményét, hanem a bizonyítékok (evidence) fedjék le az összes standardot. Ha csak egy-két formáját nézzük a teljesítménynek, akkor nem kapunk megbízható és érvényes eredményt. Minden standardhoz többféle evidencia kell, hogy járjon. Az evidencia közvetlenül, vagyis direkt módon (nem pusztán statisztikailag) kapcsolódjon az értékelt egyén tanításának minőségéhez. A tanári felelősségek teljes lefedésére kell törekedni, például minden

kompetenciaterület egy tanító esetében, vagy több osztályból egy középfokú tanár esetében. Pontos, objektív és könnyen beszerezhető vagy létrehozható evidenciákra van szükség.

5. táblázat

Tanítási standardok és a mérés/értékelés módszerei

Standard terület	Standard alterület	A tanári teljesítmény megfelelő formájú bizonyítéka (evidence)
A termékeny tanulói tanulás útjának előkészítése	A tanuló megértése	Tanulói értékelés: osztálytermi megfigyelés/videó alapú portfólió: iskolai eredmények/személyes adatok: előző tanítványok, a szülőkkel való kommunikáció/szülői kérdőív
	A tudomány tudása	A tudomány és a tudománypedagógia tudásának tesztelése tollal és papírral: osztálytermi megfigyelés/videó alapú portfólió: tanári teszt/tanuló munkájának tesztelése/visszacsatolás a tanulóknak: továbbképzésen való részvétel
	Nevelési erőforrások	Tanári termékek: munkaegység minták: óraterv, osztálytermi aktivitáson és tanulói munkamintán alapuló portfólió
A kedvező tanulási környezet megteremtése	Elkötelezettség	Osztálytermi megfigyelés: videó alapú portfólió: tanulói értékelés: szülői kérdőív
	Tanulási környezet	Osztálytermi megfigyelés: videó alapú portfólió: tanulói értékelés: szülői kérdőív
	Méltányos, pártatlan, igazságos (kiegyensúlyozott) részvétel	Osztálytermi megfigyelés: videó alapú portfólió: tanulói értékelés: szülői kérdőív
A tanuló tanulásának előrehaladása	Tudományos érdeklődés	Tanári munkaegységek, tanulói munka az idő során, tanulói aktivitás, videó alapú portfólió, osztálytermi interakció, az adatok vitája és tanulói elemzése
	Az alapvető megértés kiterjesztése	A tanulóknak az idők során végzett munkájából minták,

		tanulói értékelés, a tanulóknak a tudományos fogalmak megértését célzó ismételt felmérése
	A tudomány kontextusa	Tanári munka egységeinek példái, mint célok, tevékenységek, értékelés és a tanulók idők folyamán végzett munkáinak egy mintája, osztálytermi viták a tudományos alapkérdések körüli interakció videofelvétele/
A tanítás és tanulás támogatása	Mérés	A tanulói munkák egy részének értékelése az időben portfolió: a mérési-értékelési stratégiák mélysége és kiterjedtsége, a tanári visszajelzés a tanuló munkájára, értékelési tevékenység minta és a tanulók válaszai a tanári megjegyzéssel együtt
	Családi és közösségi elérés	Dokumentált teljesítés a szakfelügyelő, szülők és közösség tagjainak igazolásával és a hatás igazolásával
	A szakmához való hozzájárulás	Dokumentált teljesítés a hatás bizonyítékával, szakmai közösségek, igazgató, szakfelügyelők és kollegák igazolása
	Reflektáló gyakorlat	A tanulói munka és a tanulói aktivitás videofelvételeire való reflektálás és elemzés portfolió, osztálytermi megfigyelést követő interjú

Forrás: Ingvarson-Kleinheinz-Wilkinson, 2007

Hozzáadott érték alapú teljesítménymérés

Vannak olyan próbálkozások, hogy a tanuló teljesítményében megpróbálják izolálni az iskola és a tanár hatását. Erre tett kísérletet a Tennessee Hozzáadott Érték Mérési Rendszer (Tennessee Value Added Assessment System, TVAAS) és a dallasi hozzáadott érték alapú elszámoltathatósági rendszer. Ezek a rendszerek, bár megpróbálják mérni a tanár közvetlen hatását a diák fejlődésére, de nem kötik össze ezt direkt módon a fizetéssel vagy jutalmazással. Pennsylvania államban viszont már olyan törvénytervezetet készítettek, ahol a

tanulói eredményeket közvetlenül fel kívánják használni a tanárok értékelésénél és fizetésénél.

Sokan támadják az ilyen jellegű megközelítéseket azzal, hogy ezek az információk nem nyújtanak egy megbízható alapot a tanítás minőségének megítéléséhez (Gordon, Kane és Staiger, 2006). Szakértők úgy gondolják, hogy a TVAAS azért nem volt sikeres, mert országos norma alapú tesztekkel használtak, ami általában nem alkalmas arra, hogy a tanárok „tanítási erőfeszítéseit” (instructional) észleljék, letapogassák (Popham, 1997). A veszély ezzel az, hogy a tanulói teljesítményadatokat olyan célra használják, amilyen célokat a mérési rendszer felállításánál nem tűztek ki. Ezek a tesztek a tanulókat mérik, és nem az egyes tanárok teljesítményét. Ezért ezen adatok alapján a tanárok besorolása igen bizonytalan, a mintavételi hibából és egyéb bizonytalanságból kifolyólag csak a nagyon nagy különbségeket lehet észrevenni. Ezért a tanulói teljesítménymérés jósága és a hibahatárok alapvetően meghatározzák egy hozzáadott érték típusú teljesítményösztönző rendszer megbízhatóságát. Nem véletlen az sem, hogy a tanulói teljesítménymérések leginkább az alapfokú képzés során elsajátított olvasás és számolás képességeire szorítkoznak (Ingvarson-Kleinheinz-Wilkinson, 2007). Más tantárgyak esetén, vagy a magasabb szintű képzési formákban már nincsenek alkalmazható hozzáadott érték modellek. Ezért az ilyen mérési eszközök használatát más, a tanár teljesítményét mérő egyéb mérési eszközzel és módszerrel kell kombinálni.

A standard alapú teljesítmény-értékelés

A szakmai standardok alapján való értékelés iránt a tanárok általában inkább elfogadóbbak. Ilyenre példa az USA-ban a Szakmai Tanári Standardok Országos Tanácsa (National Board for Professional Teaching Standard, NBPTS) által használt módszerek, vagy az ausztrál harmadik szintű osztálytermi tanári pozíció megszerzéséhez szükséges procedúra. Ezen felül viszont hiányolják a stratégiai elemet az ösztönző rendszerekben. A jó osztálytermi gyakorlat mellett olyan képességekre is szükség van idővel, mint a vezetési és menedzsment képességek, tananyag fejlesztés és tanulók értékelése, kapcsolatok ápolása a helyi közösséggel.

A teljesítmény és a fizetés összekapcsolása

A történeti visszatekintések azt mutatják, hogy igen kevés teljesítménybérezés (merit-pay) alapú ösztönző rendszer maradt fenn (Odden és Kelley, 2002). Az igazi kihívás, hogy egy olyan megbízható bázist találjanak, ami alapján a tanári teljesítmény értékelhető, vagyis ami alapján számonkérhető. A tanári szakmai szervezetek világszerte próbálnak szakmai konszenzusra jutni ez ügyben, és van ahol sikerült is olyan standardokat kidolgozni, amelyeket általános egyetértés övez. A pedagógusok jobban elfogadják az olyan rendszereket, amelyekben a jó tanítás komplexitását felismerik, és ami legalább ennyire fontos, ahol az értékelők jól felkészült szakemberek az értékelés területein. A tanárértékelés gyengeségeit tapasztalva az USA-ban a nyolcvanas évek végén létrehoztak egy szakértői panelt, ahol intézményvezetők, kormányzati szereplők, mérési szakemberek, oktatáskutatók és iskolatanácsok képviselői vettek részt. Ebből a munkából születtek meg az ún. személyes értékelési standardok (Personnel Evaluation Standards). Ezeket folyamatosan felülvizsgálják a stakeholderek bevonásával. A 27 standard négy fő komponensből áll: tulajdonosi standard (etikai és törvényi előírások, elvek), hasznossági standardok (hogy az értékelések informatívak, jól időzítettek és hatásosak legyenek), megvalósíthatósági standardok (hogy

látható és eredményes legyen az értékelés), pontossági standardok (az adatok interpretálása érvényes és a teljesítmény mérése legyen megbízható).

Hogyan mérjük egy program eredményességét, hatását?

A tanári szervezetek inkább közvélemény-kutatást tartanak, ahol persze a tanárok nagy része elégedetlen, mások viszont a tanulói teljesítmények alakulásában mérik a program eredményességét. Ez utóbbi igen alapos módszertani körültekintést igényel.

Az 1999-ben bevezetett bérezési rendszer hatásának vizsgálata (Anglia)

Angliában az 1999-től bevezetett bérezési rendszer (lásd később), ahol felváltva a korábbi képzettség és gyakorlati idő alapú bérskálát, a tanároknak adandó juttatást hozzárendelik a tanulók hozzáadott érték típusú előrehaladásának mértékéhez, már lehetővé teszi az idősoros elemzést is. A reform lehetővé tette, hogy a bérskála legtetején lévők is (ami a tanárok háromnegyedét tette ki) előbbre lépjenek. Azok, akik az ún. küszöb átlépéséhez teljesítették a követelményeket (lásd később), azok évi 2000 fontot kapnak pályafutásuk végéig, tehát ez egy komoly életjövdelem növekedést jelent. Ezzel egyben egy új bérskálára is kerülnek, ahol a teljesítmény arányában szintén van lehetőség jövdelem növelésre.

Néhány kutató (Atkinson et al, 2004) megkísérelték felmérni az új bérezési rendszer hatását. Minden ilyen program hatáselemzése során gyakran felmerülő módszertani probléma, hogy általában a kulcsváltozókat illetően nehéz mérhető proxikat találni, gyakran nehézségbe ütközik az egyéni szintű adatok beszerzése és gyakran nem történik meg a kontroll csoport bevétele a vizsgálatba, vagy az adott intézkedés bevezetése előtti adatok felvétele a vizsgálni kívánt területeken, ami híján szintén nehezen mérhető fel egy adott beavatkozás valódi hatása. A korábban végzett vizsgálatok nagy része nélkülözi ezeket az elemeket, így a tanulói és tanári fix hatásokkal nem tud számolni, legfeljebb az olyan iskolai szintű adatokkal, mint az etnikai összetétel vagy a hátrányos helyzetűek aránya. Van, hogy a fellelt pozitív hatás ugyanúgy fennáll a program bevezetése előtt is, így hát annak oka nem feltétlenül az adott programban keresendő. Szintén gondot jelenthet a valódi hatások felfedésére, ha egy adott programban a részvétel önkéntes. Ilyenkor ugyanis feltételezhető, hogy a már amúgy is jobb és aktívabb tanárok vesznek részt egy ilyenben, így hát a valószínűsíthető pozitív hatás a tanulói teljesítményekre nem magában a programban keresendő újfent. Szintén nehezebb a hatásmechanizmusok feltárása, ha a teljesítményösztönző programnak csak egy eleme a mérhető tanulói teljesítmény, de egyéb – gyakran iskolai szinten észlelhető - tényezőket is figyelembe vesznek, mint a bukási arány. Sokszor a kísérletek kiterjedtsége nem akkora, hogy az eredményekből országos szintű következtetéseket lehessen levonni.

Atkinson és társai (Atkinson et al., 2004), tanárszintű idősoros adatokat vizsgáltak¹. A tanárokat két tanítási cikluson át követték, így voltak adataik az intézkedés bevezetése előtti időről is. A vizsgálatba került iskolákat arra kérték, hogy szolgáltatassanak vizsgaadatokat angol, matematika és természettudomány tárgyakból az 1997-1999 periódusra (bevezetés előtti idő), valamint 2000-2002 időszakra (bevezetés utáni idő) a tanulók egyéb adataival együtt (születési idő, nem és lakhely). A közvetlen iskolai adatok lehetővé tették, hogy a tanulókat közvetlenül az adott tárgyat tanító tanárral kössék össze, vagyis hozzá tudták rendelni a tanulói adatokat az egyes tanárokhoz, így nem kellett iskolai szinten átlagolt

¹ A kutatás diff-in-diff regressziós modellt használt.

adatokra hagyatkozni. A tanárok esetében olyan adatokat gyűjtöttek be, mint azt, hogy hol helyezkedik el a bérskálán, a fizetés nagysága és a programra való jogosultság megléte, neme. A több időben felvett adatok és az egyéni hozzárendelés lehetővé tette, hogy a tanulói és tanári fix hatással kontrolláljanak, és hozzáadott értéket számoljanak. A végső mintába 18 iskola került, 182 tanárral és 23ezer tanulóval. A kvantitatív elemzést kvalitatív vizsgálattal egészítették ki, a mintába bekerül iskolákban mélyinterjúkat készítettek az iskolaigazgatóval. Az interjúk alapján elmondható, hogy a legáltalánosabb kritika az volt, hogy ez a program nem szelektált eléggé, szinte mindenki bekerült, aki jelentkezett, ezért sokkal inkább tűnt egy általános béremelésnek, mint célzott teljesítményösztönzésnek.

Ez a minta nem tekinthető reprezentatívnak de statisztikailag és közgazdasági értelemben is fontos eredményt kaptak. Mind a vizsgaeredményeket, mind a hozzáadott értéket tekintve a programra jogosult tanárok jobb eredményt értek el a második tanítási ciklusban, mint azok a társaik, akiknek eleve nem volt, vagy nem szereztek jogosultságot a részvételre.

A következő ábrán látható, hogy a programban nem résztvevő tanárok tanulói (jobb oldali ábra) a második etapban nem teljesítettek jobban, míg a programban résztvevő tanárok esetében látható egy kis elmozdulás a magasabb eredmények felé.

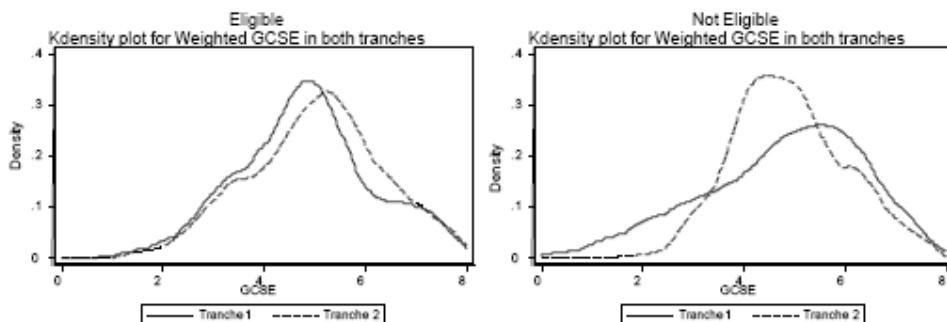
1. ábra

A tanári eredmények megoszlása (érettségi pontok)

Figure 1: Distribution of teacher outcomes: GCSE

Kernel density estimates over teacher mean scores

Overall



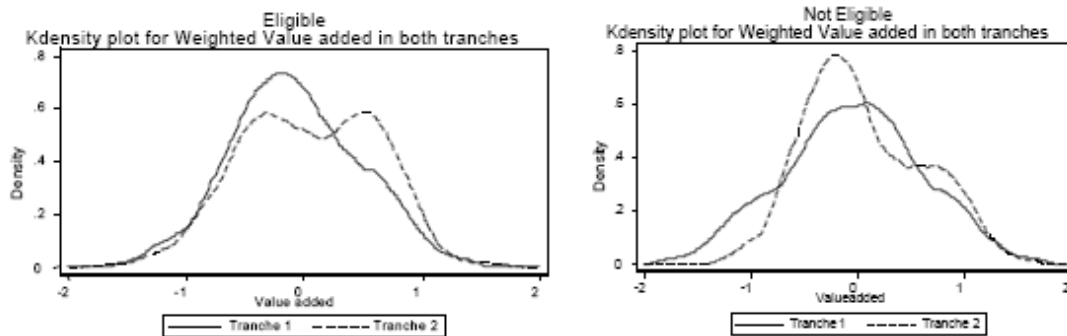
Amennyiben a hozzáadott érték növekedését tekintjük, úgy megint csak azt találták a kutatók, hogy a programban résztvevők tanulói esetében volt javulás (2. ábra baloldali kép), míg a programban nem érintettek esetében ez nem mondható el.

2. ábra

A tanári eredmények megoszlása (hozzáadott érték)

Figure 2: Distribution of teacher outcomes: Value Added
Kernel density estimates over teacher mean scores

Overall



A vizsgaeredményeket tekintve a programban résztvenni jogosult tanárok 0,21 ponteredmény javulást értek el átlagosan a másik csoport 0,13 pontos javulásával szemben (lásd alábbi táblázat). A „diff-in-diff” értéke alig tér el a nullától, de a különböző eredményességű diákok esetén már találunk hatást. A vizsgaeredményeket tekintve az alsó negyedben és a mediánt tekintve pozitív a hatás, míg a felső negyedben a programra nem jogosult tanárok körében tapasztalhatunk nagyobb javulást.

6. táblázat

Súlyozott érettségi átlagok a programra jogosult és nem jogosult tanárok tanulóinak körében

Table 7: Overall Weighted GCSE Means for Eligible and Not Eligible Teachers

Overall

Tranche	Eligible	Sample Size	Mean	Standard Deviation	Min	Percentiles				Output Measure
						25 th	50 th	75 th	Max	
1	Yes	145	4.84	1.30	1.33	3.99	4.90	5.58	7.74	GCSE
2	Yes	145	5.05	1.28	1.62	4.12	5.12	5.90	7.79	
Difference			0.21	1.24	-3.62	-0.29	0.16	0.75	4.05	
1	No	36	4.78	1.50	1.08	3.81	5.26	5.71	6.90	GCSE
2	No	36	4.91	1.05	2.33	4.30	4.71	5.73	7.08	
Difference			0.13	1.53	-1.91	-0.88	-0.64	1.23	3.70	

Difference in Difference	0.08	0.59	0.81	-0.47
	(0.17)	(0.10)	(0.11)	(0.38)

1. standard error in brackets

A „difference-in-difference” modell nem számol azzal, hogy a tanárok gyakorlatban eltöltött ideje különbözik. Ezt regressziós elemzéssel és egy erre vonatkozó dummyval (ahol megkülönböztették a kezdő tanárt a gyakorlott tanártól) vizsgálták meg a kutatók. Ugyanígy megkülönböztették a vezetőt a nem vezető beosztásútól.

7. táblázat

Hozzáadott-érték elemzés

Table 10: Value Added Analysis

Unit of observation is a teacher
Dependent variable is teacher change in VA score

	(1)	(2)	(3)	(4)
Eligible		0.193 (0.173)	0.063 (0.128)	0.422 (0.152)**
Novice				0.539 (0.203)**
Spine point	-0.022 (0.027)	-0.057 (0.033)		
Years in School	-0.003 (0.006)	-0.005 (0.006)	-0.006 (0.006)	-0.005 (0.006)
Leadership	0.045 (0.381)	0.556 (0.473)	-0.005 (0.327)	0.236 (0.333)
Female teacher	-0.014 (0.091)	-0.046 (0.092)	-0.001 (0.092)	-0.040 (0.091)
English dummy	-0.145 (0.104)	-0.139 (0.103)	-0.134 (0.105)	-0.134 (0.103)
Maths dummy	-0.337 (0.103)**	-0.344 (0.102)**	-0.315 (0.104)**	-0.317 (0.102)**
Constant	0.308 (0.271)	0.407 (0.275)	-0.021 (0.187)	-0.249 (0.202)
Observations	180	180	181	181
R-squared	0.27	0.29	0.26	0.29

1. Standard errors in parentheses
2. * significant at 5%; ** significant at 1%
3. Note that in the specifications involving the spine point variable we only have 180 observations, as one teacher has no spine point data.
4. Weighted by number of pupils per teacher, averaged over two tranches
5. All specifications have school dummies

Az adatok azt bizonyítják, hogy azok a tanárok, akik jogosultak (eligible) voltak a teljesítményalapú többletfizetésre, azok mintegy féljegynyi hozzáadott értéket produkáltak tanulóként (lásd fenti táblázat 4. oszlop). Ugyanakkor tárgyanként más-más hatás adódott, a matematika tanárok esetén pedig nem mutatkozott hatás. A diff-in-diff modell azt jelenti, hogy a jutalmazásra jogosult és nem jogosult tanárok közötti különbségek kiesnek, amennyiben az összehasonlítás időben történik. Minden tanár esetében a teszteredményekben bekövetkezett többletet két komplett tanítási ciklusra számítják, és az eredményeket összevetik a juttatásra jogosult és nem jogosult (eligible, választható) tanárokkal. A bevezetett rendszer szerint a kezdő teljesítménybónusz azoknak a tanároknak volt felajánlva, akik már legalább nyolc éve tanítottak. Így a jogosult és nem jogosult tanárok csoportja különbözött a gyakorlatban töltött időt tekintve, és ezek a különbségek nem esnek ki, ha a gyakorlati idő és eredményesség közötti kapcsolat nem lineáris. Vagyis, ha a tanárok, akik tökéletesítik magukat, létrehozhatnak ugyan hozzáadott értéket de csökkenő arányban, akkor minden mást változatlanul véve nagyobb javulást tapasztalnánk a két tanítási ciklus között a kevésbé gyakorlott (tehát a nem jogosult) tanárok körében. Ezért a regressziós elemzésben a gyakorlatban eltöltött időt figyelembe kell venni (az elemzés módszertani háttéréről lásd bővebben a Függelék).

Egy teljesítmény alapú ösztönzési kísérlet hatása (Izrael)

Az izraeli programot (leírását lásd később), ahol a tanárokat pénzjutalomban részesítették diákjaik jó érettségi eredményeiért, szintén vizsgálták. Két módszerrel becsülték a program hatását, egyrészt diszkontinuitás- másrészt (propensity score alapú) párosítási modellel (Lavy, 2004) Az eredmények azt mutatják, hogy a közvetlenül érintett tanulók teljesítményére hatott a program és tapasztalható volt bizonyos áthúzó (spill-over) hatás a program alá nem eső tantárgyak esetén is. A javulás általában abból adódott, hogy változott a tanítási módszer, az iskola utáni foglalkozás és a pedagógusok jobban odafigyeltek a tanulók igényeire. Ez a program költséghatékonyabbnak tűnik, mint az iskolaalapú pénzjutalmak vagy a plusz tanítási idő, és ugyanolyan hatékony, mintha a tanulók kapnák a jutalmat.

A programban az angol, héber és matematika tárgyakból az érettségi vizsgán javuló eredményt kapó tanulók tanári pénzjutalmat kapnak. Minden tárgy esetében a tanárok közötti rangsorverseny alapján döntöttek, vagyis a tanárok teljesítményét az azonos tárgyat tanító többi tanár teljesítményéhez viszonyították. Két módon mérték a teljesítményt, egyrészt hogy hányan tették le a vizsgát, másrészt, hogy milyen eredménnyel. A megkapható összeget minden forduló előtt meghatározták és ez egyéni jutalmakat az elért rangpozíció és a felállított skála alapján határozták meg. A program során arra voltak kíváncsiak, hogy az hogyan hat a pedagógusok módszertani kultúrájára és erőfeszítéseire, hogyan hat a tanár tanulóinak teljesítményében mért eredményességére, hat-e az osztályzási morálra és van-e áthúzó hatása az egyéb tantárgyakra is. A program kísérleti jellegű volt, de az iskolákat nem véletlenszerűen választották ki. Két alternatív identifikációs stratégiával becsülték a program oksági hatását. Az egyik a diszkontinuitás regressziós modell (regression discontinuity, RD), ami a programba kerülés szabályára épült. Az 1999-es évi érettségi arányt vették alapul ehhez, azok az iskolák, ahol 45%-os vagy alacsonyabb arányt produkáltak, vehettek részt a programban².

Miután az érettségi arány nem volt mindig jól mérve, ezért a valódi aránnyal kontrollálva ún. természetes kísérletként volt definiálható a folyamat. A panel adatok használatával pedig a beavatkozás előtti és utáni adatok megléte lehetővé teszi ebben a természetes kísérletben a diff-in-diff becslést. Az RD modell másik változatában feltételezték, hogy a programban résztvevő vagy nem résztvevő iskolák ebben a küszöbérték körüli (45%) keskeny sávban hasonló eredményeket produkálnak. E második modellváltozatban a teljeskörű adatok lehetővé tették a csoportok összehasonlítását összepárosítással (matching). Ez utóbbi a PSM módszer alapján történt (propensity score matching).

Az érettségi adatok tartalmazták a 10-12. évfolyamosok érettségi (Bagrut) eredményeit minden tárgyan, valamint egyéb jellemzőket, mint a nem, szülők iskolázottsága, családnagyság, bevándorló státusz. Az érettségi adatok tartalmazzák a vizsga időpontját, tárgyát, az alkalmazható krediteket és a pontszámot. Két vizsgaidőszak van, június és január, a vizsgákat egy időben tartják, központilag értékelik, két független külső szakértő által, ahol a végső eredmény a két szakértő által adott pontszám átlaga. Az iskolai adatok az iskola etnikai (arab vagy zsidó), vallási (szekularizált vagy nem) jellegét és az 1999-2001 időszakra vonatkozó sikeres érettségire tett tanulók arányát tartalmazza.

² $T = 1 [S \leq 45]$, ahol T a programban való részvétel, S a részvételt meghatározó változó.

A programban részt vevő iskolák tanulói összetétele eltért az országosan tapasztalt összetételtől. A legkisebb négyzetek módszerét (OLS) használva a programról elmondható, hogy szignifikánsan emelte a programban résztvevők eredményeit a kontrollcsoporthoz képest. A programba bekerült tanulók a korábbinál több vizsgát tettek le, több kreditet szereztek, mivel nagyobb arányban mentek át a vizsgán. A kontrollált regresszió egyszerű modelljének egy alternatívája, amikor bizonyos diszkrét változók alapján összepárosítják a hasonló tulajdonságú programban részt vevőket a hasonló, de programban részt nem vevőkkel. Ehhez meg kell becsülni minden tanulóra a várható pontszámot a programban lévő iskolai és tanulói tulajdonságok alapján. A kontroll csoport azokból tevődik ki, akiknek ez a várható pontszáma az előbbi csoport pontszám sávjába esik. Utána a tanulókat e valószínű pontszám alapján a legközelebbi szomszéd módszerrel párosították. A két módszerrel nagyon hasonló eredményeket kaptak. Matematikából és angolból is javult a sikeres érettségi aránya 4-5%-kal. A tanulókat teljesítményük alapján kategorizálva, akárcsak az angol program esetén, itt is azt találták, hogy a javulás elsősorban az alsó két negyedben, vagyis a kevésbé jól tanulók körében zajlott le.

8. táblázat

PSM módszerrel becsült beavatkozási hatás

Table 4

The Treatment Effect Estimated By the Propensity Score Matched Sample

	Math			English		
	Control Group Mean	Program Effect Estimate	Standard Error Estimate	Control Group Mean	Program Effect Estimate	Standard Error Estimate
Attempted Exams	1.13	0.242	0.032	1.00	0.088	0.033
Attempted Credits	1.98	0.398	0.059	2.54	0.230	0.068
Awarded Credits	1.58	0.293	0.068	2.06	0.145	0.079
Bagrut Rate	0.46	0.051	0.020	0.46	0.037	0.018

Note: The table reports treatment-control differences for the three outcomes in English and Math. The sample used to produce the results reported in this table are those of Table 3. Standard errors are adjusted for clustering at the school level using formulas in Liang and Zeger (1986) and presented in parenthesis. Students level controls include the number of siblings, gender dummy, father's and mother's education, a dummy indicating an immigrant student, a set of dummy variables for ethnic background, a set of dummies for the number of credit units gained in the relevant subject before treatment, overall credit units gained before treatment and the average score in the relevant tests.

A matematika esetén 4,1%-os javulás a legelső negyedben és 10,4 % javulás a második negyedben, miközben a felső két negyedben (a jobb tanulók körében) nem találtak szignifikáns hatást.

9. táblázat

Az angol és matematika érettségi eredményekre gyakorolt hatás a korábbi teszteken különböző szinten teljesítők közt, PSM minta

Table 5

Effects on English and Math Bagrut Outcomes by Quartiles of Previous Test Scores, Propensity Score Matched Sample

	Estimates by quartile: Math				Estimates by quartile: English			
	1st quartile	2nd quartile	3rd quartile	4th quartile	1st quartile	2nd quartile	3rd quartile	4th quartile
Attempted exams								
Treatment effect	0.381 (0.063)	0.257 (0.046)	0.149 (0.039)	0.152 (0.051)	0.279 (0.058)	0.022 (0.049)	-0.004 (0.045)	0.046 (0.053)
Control group mean	0.582	1.179	1.341	1.431	0.851	1.194	1.054	0.915
Attempted credits								
Treatment effect	0.599 (0.099)	0.454 (0.075)	0.280 (0.079)	0.203 (0.105)	0.493 (0.105)	0.173 (0.087)	0.071 (0.092)	0.147 (0.133)
Control group mean	0.888	1.915	2.343	2.810	1.579	2.692	2.907	2.991
Awarded credits								
Treatment effect	0.341 (0.082)	0.396 (0.096)	0.274 (0.091)	0.106 (0.108)	0.245 (0.103)	0.175 (0.100)	0.000 (0.108)	0.119 (0.140)
Control group mean	0.452	1.353	1.927	2.600	0.995	2.097	2.488	2.673
Bagrut rate								
Treatment effect	0.041 (0.020)	0.104 (0.030)	0.026 (0.028)	0.047 (0.034)	0.031 (0.020)	0.086 (0.025)	0.018 (0.024)	0.034 (0.033)
Control group mean	0.060	0.373	0.654	0.762	0.060	0.382	0.658	0.766

Note: The table reports treatment effects for Math and English outcomes. The samples used in this table are identical to those used in Table 2. Treatment effects vary by quartile of summary Bagrut score through December 2000. Standard errors in parenthesis are adjusted for clustering at the school level using formulas in Liang and Zeger (1986). All models control for the student's and school characteristics that appear in Table 6 and also school fixed effects.

Másik érdekes módszerrel is létre tudtak hozni kontroll csoportot. A 49 iskolából 17-nek rosszul rögzítették az érettségi eredményeit, és a valós értékek a küszöbérték fölé estek. Ezek az iskolák tehát bár bekerültek a programba, de utólag kiderült, hogy valójában nem lettek volna jogosultak. Ugyanakkor mindegyik véletlenül bekerült iskola mellé lehetett így olyan iskolát találni, amelyik hasonló érettségi arányokkal rendelkezett, de nem kerültek be a programba. Így lehetőség volt azonos érettségi eredményekkel rendelkező két iskolacsoportot is összehasonlítani, ahol az egyik részt vett a programban, a másik nem. A beavatkozás hatását a beavatkozás előtti és utáni adatokkal tudják vizsgálni, így a fix iskolai hatásokat meg tudják becsülni. A beavatkozás hatásának (treatment effect) becslése egy diff-in-diff becslés volt egy természetes kísérleti felállásba ágyazva.

Az eredmények³ azt mutatják, hogy a megszerzett krediteket illetően mintegy 17-18%-os javulás tapasztalható a kontroll csoporthoz képest, míg a megkísérelt creditszerzésben a javulás alacsonyabb. Ez is azt mutatja, hogy a javulás két tényezéből fakad, egyrészt sokkal inkább próbálnak kreditet szerezni, másrészt sikeresek is. A hatás nagyságát tekintve ez utóbbi hatás tűnik az erőteljesebbnek.

10. táblázat

Beavatkozás hatása az angol és matematika érettségi eredményekre diszkontinuitás regressziós módszerrel, természetes kísérlet minta

³ $Y_{ijt} = \alpha + X_{ijt} \beta + Z_j \gamma + \delta T_{ijt} + \Phi_j + \eta D_t + \varepsilon_{ijt}$

ahol i a tanulók indexe, j az iskoláé, t a 2000 és 2001 éveké, T pedig arra utal, hogy részt vett-e a programban, vagy nem. X és Z a tanulói és iskolai szintű közös változók vektorai. D minden évre egy konstans hatás. Φ a fix iskolai hatás.

Table 8

The Treatment Effect on English and Math Bagrut Outcomes Estimated Using the Regression Discontinuity - Natural Experiment Sample

	Math			English		
	Attempted exams	Attempted credits	Awarded credits	Attempted exams	Attempted credits	Awarded credits
Control group mean	1.04	1.93	1.46	0.94	2.66	2.11
Control for correct matriculation rate	0.078 (0.030)	0.135 (0.058)	0.256 (0.076)	0.027 (0.038)	0.224 (0.103)	0.361 (0.111)
No control for correct matriculation rate	0.079 (0.032)	0.125 (0.051)	0.163 (0.068)	0.035 (0.031)	0.194 (0.087)	0.327 (0.104)

Note: The table reports treatment-control differences for the three outcomes in English and Math. Standard errors are adjusted for clustering at the school level using formulas in Liang and Zeger (1986) and presented in parenthesis. The sample include 4,178 students of year 2000 and 4,028 students of year 2001 (same samples of Table 7). Students level controls include the number of siblings, gender dummy, father's and mother's education, a dummy indicating an immigrant student, a set of dummy variables for ethnic background, a set of dummies for the number of credit units gained in the relevant subject before treatment, overall credit units gained before treatment and the average score in the relevant tests. School fixed effects are included as well in each of the regressions.

Azt, hogy vajon mivel érték el a tanárok a jobb eredményeket a programban, telefonos interjúval mérték fel mind a programban érintett, mind a programban nem részt vevő tanárok körében a hasonló adottságú iskolákban. Az eredmények azt mutatták, hogy a programban részt vevő tanárok változtattak módszereiken és több időt szenteltek tanítványaiknak a tanítási időn túl is.

Az izraeli program kapcsán költség-haszon elemzéseket is végeztek. A tanárösztönző program tanulónként 170 dollárba került és 4%-kal növelte a sikeresen érettségizők arányát. A tanulónak adott jutalom esetén 300dollár volt az egy tanulóra jutó költség és 7%-kal javult az érettségi arány (Angrist és Lavy, 2004). Az iskolaösztönző program 270 dollárba került tanulónként és 1-2%-ot növelt az érettségi arányon. Habár a diákösztönző program volt a legdrágább, de hatékony volt az eredményét illetően, költség-haszon értelemben hasonlóan bizonyult, mint a tanárösztönző program. Az iskolai csoportos ösztönzés már kevésbé volt költséghatékony, és a legkevésbé hatékonyak az a program minősült, ahol bizonyos érettségi tárgyak esetén a rosszabbul tanuló fiatalok számára kis létszámú csoportokban többletfoglalkozást nyújtottak (Lavy, 2004).

A másik módszer, ahogyan a program költséghatékonyágát mérték az volt, hogy vették a várható keresetét egy érettségizett fiatalnak, ami évente 4025 dollárra jött ki. Amennyiben a program számukat 4%-kal növelte, akkor a programban résztvevő tanulók éves keresete 161 dollárral növekszik ($4025 \cdot 0,04$). Ez azt is jelenti, hogy a program költsége két év alatt megtérül (Lavy, 2004). Hosszú távú hatásként pedig a tanárok nyomon követése és szelekciója jótékony hatással lehet a tanári minőségre.

A teljesítményalapú pedagógusbérezés tapasztalatai több országban

USA, országos és kísérleti programok

A teljesítményalapú ösztönzésre a legtöbb példát az Egyesült Amerikai Államok nyújtja, ahol mind országos, mind állami szinten, de legjellemzőbben kisebb pilotok formájában már a nyolcvanas évek óta kísérleteznek azzal, hogy a tanári díjazást a konkrét és mérhető teljesítményhez kössék.

„Egy gyermek se maradhat le” program (No Child Left Behind, NCLB)

Észak-Amerikában az „Egy gyermek se maradhat le” (No Child Left Behind, NCLB) oktatási reformprogram hét területet nevezett meg, ahol teljesítményalapú indikátorral kalkulálnak:

- A tanulói teljesítmények közötti olló szűkítése
- A szövegértési készségek erősítése az olvasás előtérbe helyezésével
- A rugalmasság kiterjesztése a bürokrácia csökkentésével
- Az eredmény díjazása és a hiba szankcionálása
- Az informált szülői választás segítése
- Biztonságosabbá tenni az iskolákat a 21. századra

A program nagy hangsúlyt fektetett a tanulói teljesítményen alapuló elszámoltathatóság erősítésére, azáltal, hogy a tanulói teljesítménynövekedést és az elszámoltathatósági követelmények implementációját jutalmazta. A finanszírozás ösztönözte az olyan innovatív tanárreformokat, mint a tanári képesítések vagy a gyakornoki rendszer reformját és a tanári teljesítménybérezési rendszert, a hiányterületeken pedig pluszjuttatások adását. A teljesítményalapú bérezés kritikusai azt vetették fel, hogy az USA-ban már többször bevezettek ilyen rendszereket a nyolcvanas évek óta, de csak nagyon kevés tartott tovább mint néhány hónap.

Az NCLB nyomán követéseként 2007-ben a szövetségi kormányzat egy Tanári Ösztönző Alapot hozott létre (az ötéves terv részeként). Az alap célja, hogy azok a tanárok és iskolavezetők, akik olyan állást vállalnak, amely többlettel jár, és eredményeket mutatnak fel a hátrányosabb helyzetű iskolákban, azok pluszjuttatást kapjanak. Az alap fő céljai:

- A tanulói teljesítmények növelése a tanári és iskolavezetési hatékonyság növelésével
- A tanári és iskolavezetési kompenzációs rendszerek megreformálása, hogy a tanárok és igazgatók jutalmat kapjanak a megnövekedett tanulók teljesítményekért
- A hatékony/eredményes tanárok számának növelése a hátrányos helyzetű tanulók iskoláiban
- Egy fenntartható teljesítményalapú kompenzációs rendszer kialakítása

A szakmai tanári standardok nemzeti tanácsa (National Board for Professional Teaching Standards, NBPTS)

A szakmai tanári standardok nemzeti tanácsa (National Board for Professional Teaching Standards) egy független non-profit szervezet, amit 1987-ben alapítottak. A nemzeti tanácsi

bizonyítvány, amit e testület nyújt, egy önkéntes, teljesítményen alapuló értékelés, ahol a jelöltek bemutatják milyen mély a szakmai tudásuk és szakmai gyakorlatuk mennyire felel meg a magas szintű elvárásoknak. A bizonyítvány 10 évig érvényes. Ez a bizonyítvány nem helyettesíti az állami képesítéseket, csak kiegészíti azt. Ötven államban és több mint 550 településen nyújtanak valamilyen segítséget vagy ösztönzést ahhoz, hogy a tanárok ezt a bizonyítványt megszerezzék. Azok vághatnak ebbe bele, akiknek megvan az érettségijük, és már van három év tanítási gyakorlatuk, és erre van állami képesítésük. Az első 86 tanárt, aki ilyen bizonyítványt szerzett név szerint felsorolták. 2007 márciusára már több mint 55 ezer ilyen tanár volt.

A Nemzeti Tanács értékelése két részből áll, portfólió belépő és értékelési központ gyakorlatok (General ..., 2007). A jelöltől azt kéri, hogy állítson össze egy portfóliót a Nemzeti Tanács anyagaiban található specifikáció alapján. Ezek az oktatási portfóliók általában tanulói mintamunkákat, órafelvételeket és egyéb tanítási kellékeket jelentenek. Ezzel a jelölt bemutatja aktuális osztálytermi gyakorlatát valós időben és térben, a képzett értékelők (máshol tanító tanárok, peer, még hozzá ugyanolyan területen tanító) pedig meg tudják ítélni, hogyan tudta a tanár az elméletet gyakorlatba ültetni. Az értékelési központban ezen kívül egyéb gyakorlatokat is teljesíteni kell, hogy ellenőrizhessék, valóban birtokában van az a tudás, amit a portfólióban bemutatott.

2006-ra közel 120 ezer tanár jelentkezett és mintegy 45%-uk bizonyult sikeresnek, de az első körben kevésbé sikeresek is újra próbálkoznak. A jelentkezési díj 2500 dollár, ami nem kevés, de kevesebb, mint a master fokozat elérésének ára. Vannak olyan iskolakörzetek, ahol ezt a díjat átvállalják. A tanárok elégedettek a programmal, így nyilatkoznak:

„Az Országos Tanács képzési procedúrája volt messze a legszakmaibb fejlesztés, amiben valaha részem volt. Nem is tudtam, hogy mennyi mindent kell még tanulnom arról, hogy hogyan hatunk a tanulók tanulására. Nagyon sokat tanultam az elemzésre és reflektálásra szánt sok-sok órában.”

Ennek a civil bizonyítványnak a hatását megmérték, és azt találták, hogy az ilyen bizonyítványt szerzett tanárok valóban a leghatékonyabbak, és már a bizonyítvány megszerzése előtt is sikeresebben javították tanulók teljesítményét, mint azok, akik nem szereztek ilyen bizonyítványt (Goldhaber és Anthony, 2004). A programban részt vevő tanárok úgy tekintenek erre a lehetőségre, mint ami javítja a tanítási technikáikat, szakmai elismerést hoz részükre és a tanulók tanulás iránti attitűdjei pozitívabbak lesznek (The Impact ..., 2001). Mintegy százezer floridai tanuló komprehenzív teljesítmény tesztje alapján az ilyen bizonyítványt szerzett tanárok eredményesebbek az SNI tanulókkal is.

Kentucky és Charlotte-Mecklenburg Csoportalapú Teljesítményösztönző Programok (1998-2002)

A csoport alapú teljesítményösztönzés hatását tekintve a legtöbbet idézett tanulmányok a Kentucky és Charlotte-Mecklenburg Csoportalapú Teljesítményösztönző Programok hatását vizsgálta (Kelley, Heneman és Milanowski, 2002)⁴. Ezeket a programokat azért tartották

⁴ A három szerző három elemzést végzett azonos adatokon 1998 és 2002 között, amikor a tanári attitűdöket vizsgálták az iskolai szintű ösztönző programok tekintetében. Egyaránt használtak kvalitatív és kvantitatív

előnyösnek, mert úgy vélték, hogy motiválja a tanárokat és ez a magasabb tanári motiváció a tanulói teljesítmények növekedéséhez vezet. A tanulmányok ezért két területet vizsgáltak, egyrészt, hogy az új program hogyan hat a tanári motivációra, másrészt azt, hogy ez a motiváció változás hogyan hatott a tanulók teljesítményére. Az eredmények azt mutatták, hogy az iskola-alapú ösztönző programok arra motiválták a tanárokat, hogy jobban teljesítsenek. Ugyanakkor rengeteg módszertani probléma vethető fel. Nem volt kontroll csoport, nem volt összehasonlítva más hasonló jellegű de teljesítményalapú ösztönzést nem használó programmal. Így nehezen választható szét a program valódi hatása az egyéb, a programtól független tényező hatásától. Tény és való, hogy ugyanebben az időben több oktatási reform is zajlott a vizsgált iskolai körben. Ráadásul egyedül a tanulói teljesítmény volt a kimenet mércéje, ami leszűkítheti a tanári eredményesség fogalmát, habár e két program esetén a deklarált cél valóban a tanulók tanulói teljesítményének javítása volt. A két program esetén pozitív, de különböző mértékű hatást találtak, amit azzal magyaráztak, hogy a Kentucky program esetén a rosszul teljesítő iskolák „válságos helyzetű iskola”, vagy „hanyagolt iskola” bélyeget kaptak, így magasabb volt a stressz szintje és ez csökkentette a tanári motivációt. Mindenesetre többen azért is kritizálták a tanulmányt, mert rövidre zárta a tanári motiváció változás és a tanulói teljesítmény változás közötti kapcsolatot, valójában nem tisztázva annak természetét. A szerzők is érzékelték, hogy sok tényező játszik szerepet abban, hogy egy iskola eredményesebbé válik. Ahogy fogalmaztak: „Mindent összevetve hisszük, hogy eredményeink azt sugallják, hogy az iskolai alapú teljesítményt jutalmazó programok hozzájárulnak ahhoz, hogy a tanároknál erősödjön a motiváció arra, hogy a tanulóik eredményét javítsák. Ugyanakkor az ebben rejlő potenciál nincs teljesen kihasználva. A program alkotóinak olyan célokat kell kitűzniük, amelyeket a tanárok elérhetőnek tartanak és e célok elérését szisztematikus és koherens megközelítésekkel segíteniük kell. A jutalom/bónusz talán a legkevésbé problémás része a csoport alapú teljesítményjutalmazásnak, míg a célok kijelölése és annak a hitnek az erősítése, hogy a célok elérése javulást hoz az eredményekben, a stresszes válaszok minimalizálása és a megfelelő feltételek biztosítása azok a területek, amikre összpontosítani kell. A szimpla jutalom még nem garantálja a motivációs hatást.”(Harvey-Beavis, 2003)

Egy másik tanulmány (Smith és Mickelson, 2000) a Charlotte-Mecklenburg-i eredményeket egy másik Észak-Karolina-i városi iskolakörzet eredményeivel vetette össze. A szerzők – ellentétben az előző bekezdésben tárgyalt tanulmány szerzőivel – azt találták, hogy a kilencvenes évek elején bevezetett reformoknak nem volt hatása. Ők a tanulói teljesítményeket szélesebben értelmezték, így a lemorzsolódást is számításba vették a tanulmányi teljesítmények mellett. Ugyanakkor ők sem számoltak a tanárok, tanulók és iskolák egyéb jellemzőivel. Másrészt a Charlotte-Mecklenburgi reform igen komplex volt, aminek a teljesítményalapú ösztönzési rendszer bevezetése csak egy eleme volt, így nehéz ez utóbbi elem hatását elkülöníteni a többi reformelem hatásától.

Dél-Karolina-i egyéni és csoportos teljesítmény alapú ösztönző programok

eszközöket. A kvalitatív vizsgálat során félig strukturált, nyitott végű kérdéseket használó interjúkat folytattak a tanárokkal és iskolaigazgatókkal. A survey adatokat egy értékelési szakaszban vették fel, hogy a tanári elvárásokat össze tudják hasonlítani az aktuális tanulói eredményekkel. Az adatfelvétel 1997-ben zajlott mindkét körzetben, a válaszadási arány 30-40% volt. A cél az volt, hogy a motivált tanárokkal dolgozó iskolákat összehasonlítsák a kevésbé motivált tanárokkal rendelkező iskolákkal.

A dél-karolinai tanári ösztönző program egy korai értékelése során véletlen mintát vettek a részt vevő körzetekből, ahol egyaránt volt egyéni és csoportos teljesítmény alapú ösztönzés. Ezen eredményeket összevetették az állami átlagokkal. A többváltozós regressziós elemzésben több változót is kontrolláltak, mint a tanárok szakmai gyakorlatának ideje, képzettsége, a tanuló és tanár neme, etnikuma. Az eredmény azt mutatta, hogy azok a tanárok, akik jutalmat kaptak, valóban nagyobb eredményt értek el (Cohn és Teel, 1992). Ezt úgy magyarázták, hogy a program valóban a jól teljesítő tanárokat érte el, ugyanakkor a modell magyarázó ereje igen alacsony volt. Mások azt is hozzátették, hogy a dél-karolinai reformok annyira széles spektrumúak voltak, hogy nem igazán lehet következtetéseket levonni a tanári ösztönzési rendszer hatását illetően.

A texasi Oktatási Ügynökség tanulmánya a tanári fizetések és a tanulói eredmények közötti kapcsolatról

Texasban a tanári bérek és tanulói teljesítmények adatai alapján többváltozós elemzéssel vizsgálták a köztük lévő oksági kapcsolatot (Hanushek, Kain és Rivkin, 1999). A tanári gyakorlatot, a pedagógus nemét és a tanári mobilitást is figyelembe véve azt találták, hogy a megnövelt fizetés jobb tanulói teljesítménnyel jár együtt. A legnagyobb ilyen bérjellegű hatást azokban az iskolákban találták, ahol alacsony volt a tanári fluktuáció és nem volt próbaidős pedagógus. Ez azt is jelenti, hogy a magasabb fizetés nem úgy fejt ki hatását, hogy új tehetségeket vonzanak a pályára, hanem azzal, hogy az amúgy is gyakorlott tanárok még keményebben dolgoznak.

A dallasi csoportos teljesítmény alapú ösztönző program

A dallasi elszámoltathatósági és ösztönző iskolai program egy csoportos teljesítményen alapuló kifinomult ösztönző rendszeren alapult. Évente az iskolák ötöde kapott pedagógusonként és iskolavezetőnként ezer dollár bónuszt és 500 dollárt a nem tanító személyzet után, valamint még további 30%-a az iskoláknak kapott 425 dollárt tanáronként, amennyiben a hetedikesek tanulói vizsgaeredményei javultak. A hetedikesek egyre nagyobb arányban tudták teljesíteni a texasi tanulói teljesítménymérés követelményeit 1992-1995 között 1991-hez képest. A hatás elsősorban a fehérek és spanyolajkúak közt volt pozitív és szignifikáns, a feketék körében viszont nem. A program célja az volt, hogy a körzetben növeljék az elszámoltathatóságot és ezáltal javítsák a tanulói eredményeket. A tanári és nem tanári dolgozóknak kifizetett összeg felét – amit a 20 legeredményesebb iskola kapott - helyi vállalkozások állták. A rendszerben egy komplex hozzáadott érték formulát használtak a tanulói teszt teljesítmények változására, ez növelte az értékelési procedúra érvényességét.⁵ Ezzel elkerülték azt a veszélyt, hogy a hátrányosabb tanulói összetételű iskolák kiessenek a jutalmazottak köréből (mint ahogy e szempont nem figyelembe vétele miatt a dél-karolinai ilyen jellegű programokban ez a kör meglehetősen alulreprezentált volt (Clotfelter és Ladd,

⁵ A dallasi iskolákat a tanulói teszt teljesítmények alapján mért hozzáadott érték alapján értékelték. Kétlépcsős regressziót alkalmaztak, ahol az első lépcsőben megvizsgálták az egyéni teszt eredményeket az adott és a megelőző évre, kontrollálva az etnikummal nemmel és az ingyenebédhez való jogosultsággal. A másik lépcsőben az év eleji regresszált adatot összehasonlították az év végi regresszált adattal. Minden tanulóra kijött hozzáadott értéket aggregáltak és átlagolták minden egyes iskolában, ezáltal egy átlagos hozzáadott értéket kaptak minden tanulóra. Ezzel akarták biztosítani azt, hogy minden iskola egyenlő eséllyel kap jutalmat, nemcsak a legjobban ellátottak és homogén iskolák. A tanulói teljesítményeket két teszttel is mérték, ezen kívül az iskolai hiányzással és lemorzsolódással is kalkuláltak.

1996)), másrészt az ilyen szempontok figyelembe vételének megvan az a veszélye, hogy azt az üzenetet közvetíti, mintha eleve kevesebbet várnának el a hátrányosabb helyzetű tanulóktól.

Miután a dallasi program értékelésének kritériuma a hetedikes vizsgán átment tanulók száma volt, ez megnehezíti annak a megítélését, vajon a tanárok foglalkoztak-e a gyengébben teljesítő tanulókkal? Ezt az tette volna lehetővé, ha azt is megvizsgálják, hogy a teszteredmények milyen széles sávban változtak és vajon volt-e bizonyos tanításban fellelhető elfogultság bizonyos eredményességet produkáló tanulók iránt. Így csak a vizsgán átment tanulók számának átlagos növekedéséből, és nem a tanulói teljesítményekben bekövetkezett átlagos növekedéséből vonhatunk le következtetéseket. A tanulmány szerzője azzal védi álláspontját, hogy a vizsgán megfelelték aránya korábban olyan alacsony volt, ezért az itt elért sikeresség jó indikátora a programnak (Ladd, 1999)⁶. Másik, nem várt hatása az elszámoltathatóságot növelő programnak az iskolavezetők körében bekövetkezett nagyobb fokú fluktuáció volt. Van, aki szerint ez is egy pozitív hatás, azt mutatja, hogy a kompetensebb vezetők szigorúbb kiválasztódása zajlott le.

A denveri állami iskolák komprehenzív bérezési programja (Pro Comp)

1999-2003-ig tartó iskolaévekben a denveri közoktatási intézmények és a denveri osztályban tanító tanárok szövetsége együttesen szponzorált egy négyéves teljesítményalapú bérezési pilot programot. A cél itt is a közvetlen kapcsolat megteremtése volt a tanulói teljesítmény és a tanári díjazás között. Az alapötlet az volt, hogy a tanárok egy vagy két célt tűznek ki tanulóik elé, és amennyiben valamelyik célt elérik, 750 dollár üti a markukat. A program központi része a 16 pilot iskolában felállított tanári célkitűzések rendszere volt. A denveri oktatási tanács ezen pilot alapján aztán 2004. február 19-én jóváhagyta a komprehenzív bérezési tervet. Ezt a megállapodást a denveri tanárok is ratifikálták. Az ún. Pro Comp Bértarifa (Pro Comp Salary System) 2006 januárjában lépett hatályba, miután a denveri állampolgárok megszavaztak egy 25 millió dolláros plusz adó formájában beszedett összeget a tervre. Több szakaszban lehet csatlakozni a programhoz, a második opciónál 1200 oktató csatlakozott (a harmadik belépési periódus 2007. június 30-án zárult). A program alapvető céljai a következők:

- a tanárok díjazását jobban kötni a körzet nevelési céljaihoz
- a célok teljesítése és a vártnál jobb teljesítmény felismerése és elismerése
- a legjobb és legképzettebb tanárok odavonzása és megtartása

A denveri programban több béremelési lehetőség is be volt építve. Több pénzt kaptak a tanárok, ha tanulóik tanulási eredményessége javult, ha pozitív szakmai értékelést kaptak, ha a legnehezebb helyzetben lévő iskolákban tanítottak, vagy ha továbbképezték magukat (pl., ha a már említett civil bizonyítványt megszerzik az NBPTS-nél). A program maga mindig az, hogy a tanároknak célokat kell felállítani, tisztázni kell, hogy a mit tanítanak és a tanulók mit fognak elsajátítani. A tanárok kétéves nevelési célokat állítottak fel minden évben, amikor is áttekintették a tanulóik adott évben elért eredményeit és két célt vázoltak fel az adott populációra, minden célhoz indikátort is rendeltek, vázolták, hogy mi lesz a várható eredmény, és mindezt jóváhagyatták az iskolavezetéssel. A tanárokat háromévente értékeli,

⁶ Ladd 1991-1995 között vizsgálta a tanulói matematika és szövegértési vizsgán tanúsított eredményességüket, aszerint, hogy átmentek-e vagy nem. Az egyéb háttérváltozókkal kontrollált és kontroll iskolákat is alkalmazott.

ahol amennyiben kielégítő az eredmény, további 3%-os béremelést kapnak. Magát az értékelési kritériumrendszert tanárok, iskolavezetők és diákjóléti szakértők dolgozták ki. Az értékelés tanévenkénti ciklusokra oszlik.

A pilot része volt az értékelés is. Ezt a Közösségi Képzési és Támogatási Központ (Community Training and Assistance Center) végezte. A felmérésnek négy eleme volt:

- a pilot hatása a tanulói teljesítményekre két független teljesítménymérés alapján
- a tanári célok vizsgálata
- a tanulói, tanári és iskolai tényezők hatása a pilot eredményeire
- szélesebben vett intézményi tényezők felderítése, amely befolyásolja az implementációt.

Az eredmények azt mutatták, hogy a magasabb célokkal rendelkező tanárok tanulói jobb eredményt értek el. Azoknak a tanároknak a tanulói, akik két célt is teljesítettek, jobban teljesítettek. A tanárok számára pozitív volt, hogy hozzáfértek a tanulók adataihoz és azt jobban tudták használni a célkijelölésnél, jobban figyelemmel tudták kísérni a tanulókat. A programnak pozitív externáliájaként az egész iskolakörzetben tapasztaltak javulást. Máshol is jobban figyeltek a tanulók egyéni teljesítményére és így a karriertámogatási rendszer is javult.

Tanári előrehaladási program – Milken családi alapítvány

A tanári előmeneteli program (Teacher Advancement Program, TAP) egy családi alapítvány kezdeményezése az USA-ban. A cél az, hogy a tehetséges embereket vonzzák a tanári pályára és megtartsák őket az osztálytermi tanításban. Négy eleme van a programnak:

- összetett karrierút (többféle életpálya lehetőség,)
- folyamatos alkalmazott szakmai fejlődés
- nevelésközpontú elszámoltathatóság
- teljesítményalapú ösztönzés.

A gyakorló tanároknak lehetőségük van arra, hogy mester- vagy mentortanárokká váljanak. A kiválasztás egy kompetitív és teljesítményalapú procedúra alapján történik. Ahogy felfele mennek a létrán, úgy nőnek a feladatok, de a fizetés is. Ez a rendszer lehetővé teszi, hogy a jó tanárok anélkül is karriert csináljanak, hogy el kelljen hagyniuk az osztálytermet.

A TAP rendszerben átformálják az órarendet is, hogy a tanároknak idejük legyen a napi munka során tervezni, mentorálni és a többi tanárral megbeszélést tartani. A tanároknak egy személyes fejlődési tervet kell felállítani, ahol rögzítik a célokat és a tanári tanulást segítő tevékenységeket, melynek végső célja a tanulói tanulási szükségletek kielégítése.

A TAP iskolákban a tanárokat a nevelési gyakorlatukat középpontba állítva értékelik. Minden tanárt hatszor értékelnek egy tanévben, az értékelést pedig gyakorlott és képzett értékelők végzik meghatározott standardok alapján. A standardokat – melyek a TAP tanári teljesítmény alapú elszámoltathatóság irányelvein alapszanak - az iskolai dolgozók egy bizottsága fejleszti tovább. Az értékelés során azt nézik, hogy a tanárok hogyan tervezik meg a nevelési gyakorlatukat, hogyan implementálják ezeket, milyen tanulási környezetet és felelősségi viszonyokat alakítanak ki. A tanárokat kollektíve is értékelik az iskolai tanulók által elért

eredmények alapján. A program része a folyamatos képzés, mentorálás és osztálytermi támogatás, valamint egyéb pénzügyi ösztönzők (Elements of TAP, 2007).

2007-ben felmérték a TAP hatását, úgy hogy összevetették a TAP iskolák tanulóiinak eredményét a nem-TAP iskolák tanulóiinak eredményeivel. Az eredmények azt mutatják, hogy a programban részt vevő tanárok átlagosan szignifikánsan jobb eredményt értek el tanulóikkal, mint azok, akik nem vettek részt ebben. A részt vevő tanárok támogatták a program célkitűzéseit, és ez a támogatásuk az idő folyamán csak erősödött. Mindamellett arról is beszámoltak, hogy a program során nőtt a kollegialitás és a támogatás szintje (The Effectiveness ..., 2007). Jelenleg a programban 4000 tanár vesz részt (Ingvarson-Kleinheinz-Wilkinson, 2007).

A különleges tanárok díjazása – Florida állami oktatási bizottság

2006-07-ben Florida állam költségvetésébe beleépítették a STAR (Special Teachers Are Rewarded) teljesítményalapú bérezés költségeit. Az állam törvényei alapján ugyanis minden iskolakörzet vezetésének teljesítményalapú ösztönzési rendszert kell bevezetniük az oktató és nem oktató személyzetre egyaránt. Ez alapján a kimagasló eredményt elérők 5%-os fizetésemelésben részesülnek (DEST, 2007).

Floridában a tanárokat a gyakorlatban töltött évek és a képzettség alapján fizették. A floridai oktatási minisztérium ugyan bevezetett korábban egy fizetési tervet (E-Comp), amely alapján az állami tesztek alapján a tanárok legjobb 10%-a részesült volna extra juttatásban, de ez nagy ellenérzésbe ütközött, mivel úgy gondolták, hogy a rendszer igazságtalan lenne, mert a legjobb körzetek iskoláinak tanárait díjazná, ahelyett, hogy iskolakörzetenként díjazná a legjobbakat. A STAR program már körzetenként allokálja a bónuszokat. Bár valamilyen teljesítményösztönző rendszer bevezetése kötelező 2002-től, de ezt korábban nem finanszírozta az állam, így igen kevés tanárt jutalmaztak.

A STAR programban való részvétel opcionális. Ahhoz, hogy valaki kapjon STAR finanszírozást, az iskolakörzetnek biztosítania kell a legjobb 25% tanár fizetésének 5%-ának arányában valamilyen juttatást. A tanárok értékelésének alapja a tanuló fejlődése, ennek mintegy felét a tanulói teljesítmények alakulása kell, hogy kitegye, ennek módszerét az állami oktatási tanács hagyja jóvá. Ez zömében standardizált teszteken alapszik, de olyan területeken is mérni kell a fejlődést, amely kívül esik az országos teszteken, mint pl. a művészetek, polytechnika. Az értékelés során a tanárokat a következő kategóriákba osztják: kiváló, jól teljesítő, kielégítő, javításra szorul és nem kielégítő. Ha valamelyik tanár egynél több alkalommal kapja meg a kielégítő besorolást, akkor nem jogosult STAR jutalomra. Az első sikeres iskolakörzet a Hillsborough megyei iskolák, ahol már adaptálták a teljesítményértékelő rendszerüket a STAR elvárásokhoz. Függetlenül a jelentkező iskolák számától, 2007-ben az erre a célra szánt 147,5 millió dollárt mind szétosztják az arra érdemeseknek.

A Cincinnati modell

Cincinnati-ban 1999-2000-ben az Ohio iskolakörzetben teszteltek egy teljesítményalapú fizetési modellt, ahol a tanári fizetést egy standardokon alapuló tanári értékelési pontszámmal

kötötték össze. A standardokat egy szakértő által összeállított anyagra alapozták⁷. A standardokat négy szinten lehetett teljesíteni, a teljesítmény evidence/igazolását hat osztálytermi megfigyelés és egy, a tanár által készített portfólió jelentette. Az értékelés eredményeit egy új, 2002/03-ban bevezetendő fizetési rendszer alapjául szánták. Az új bérskála ötfokozatú, ahol az első két fokon való továbbhaladáshoz meghatározott idejű gyakorlat is szükséges. A fokokon való továbbhaladáshoz demontsrálni kell, hogy elért egy kívánt szakmai szintet a pedagógus. A kezdőtanárok esetén a kívánatosnál alacsonyabb szint elbocsátással is járhat. A résztvevők pozitívan értékelték a standardok megjelenését, viszont úgy találták, hogy nagyon megnövekedtek az ezzel járó munkaterhek (Heneman és Milanowski, 2003). Maga a modell végül nem került bevezetésre, mivel a tanárok 96 százaléka elutasította az értékelési rendszer és a fizetés ilyen formájú összekötését (Ingvarson-Kleinheinz-Wilkinson, 2007).

A Vaughn-i charter iskola modell

Ez a modell már több éve létezik. 1998-ban vezették be a Vaughn-i Jövő Század Tanulási Központjában (Vaughn Next Century Learning Centre), ami egy Los Angeles-i 1200 tanuló tanító charter⁸ iskola. Az új tanárértékelési modellt egy új fizetési struktúrával együtt vezették be. Itt is, akárcsak Cincinnatiban, a Danielson féle standardokat használták, és a rendszert csak az új és kezdőtanárookra alkalmazták. A megfelelő végzettséggel rendelkező tanárok bére öt éven át 3-4%-kal nőtt, amennyiben a standard alapú értékelésen megfelelték. Ezután három fizetési körben lehet mozogni. Ehhez egyrészt magasabb értéket kell elérni az értékelésen (átlagosan 2,5 az első kör, 3 a második és 3,5 a harmadik). További fizetésemelést lehet elérni, amennyiben olyan új készséget szereznek, amely az iskola pedagógiai programjához fontos, vezetési és menedzsment képességekről tesz tanúságot. Jutalmat kaphatnak bizonyos egyéb eredmények esetén (fegyelmzettség, jó tanár-szülő kapcsolat), iskolai-szintű jutalomban részesülhetnek, ha az iskola tanulói az országos teszteken jól teljesítenek, vagy újabb végzettséget szereznek. A kezdő tanár fizetése 32500 dollárról (2000-es év) így akár 55000 dollárra is felmehetett. A modell bevezetésének első évében minden tanár kapott teljesítményjutalmat, amit a Kaliforniai Tanulási Eredmény Index (Kaliforniai's Academic Performance Index, API) alapján kapnak azok az iskolák, ahol a tanulók teljesítménye növekszik. A rendszert hosszabb idő alatt akarták kiterjeszteni az idősebb tanárokra is, de mivel a gyakorlottabb tanárok is szerettek volna minél hamarabb részt venni benne, ezért önkéntes alapon már 1999/2000-től részt vehettek benne a Vaughn-i iskolák. Felmérések alapján a tanárok 75%-a vallotta azt, hogy motiválja a tudás és képességekre alapuló standardok szerinti teljesítményértékelés.

Anglia és Wales és Skócia

Az angol oktatási rendszer az 1988-as oktatási reformtörvény óta nagyobb súlyt fektet a szabad iskolaválasztásra, ami egy kvázi-piaci szituációt teremtett. Ez azt jelenti, hogy a szülők számára nagyobb az iskolaválasztás szabadsága, ahol a pénz követi a tanulót, az iskolafinanszírozás és irányítás sokkal inkább a helyi szinten zajlik, de a pénzt a központi kormányzat biztosítja az adókból. Az elképzelés az volt, hogy a normatív (per/kapita)

⁷ Framework for Teaching, Charlotte Danielson, 1996

⁸ A charter iskolák az USA-ban általában államilag finanszírozott iskolák, amelyek bizonyos szabályok alól mentesülnek – a többi állami iskolához képest – cserében vállalják az eredményekért való elszámoltathatóságot.

finanszírozás és a szülői iskolaválasztás szabadsága az iskolák közt versenyt generál a tanulókért, ami egyben javítja az eredményességet. Az egyes iskolák autonómiája megnövekedett, de maga a rendszer centralizáltnak mondható. A központi kormányzat szabályozza, hogyan is működjön ez a kvázi-piac, és ellenőrzi a tananyagot és az országos vizsgákat. A tanári bérskála szintén központilag kerül meghatározásra. A szülőket, ahhoz, hogy jól tudjanak választani, számos iskolai indikátor informálja. Ilyenek az iskolai rangsorok, amelyet a vizsgaeredmények alapján állítanak össze. A teljesítményösztönzés a tanári foglalkoztatást illetően azért került napirendre, mert úgy vélték, hogy a tanítás minősége nem megfelelő. A kilencvenes évek során több ilyen intézkedést hoztak, de végülis csak az iskolaigazgatók és helyetteseik részére vezettek be valamilyen teljesítményösztönzést (Marsden és French, 1998).⁹ A Munkáspárti kormányzat 1997-ben hirdette meg széles körű oktatási reformjait, amit a Zöld könyvben összegeztek, és aminek része a teljesítményösztönzés bevezetése a tanárok részére.

A Zöld könyv kihangsúlyozza, hogy az oktatás minőségét nem lehet emelni, ha nem sikerül olyan tanárokat a pályára vonzani és motiválni, akik a reformok adta lehetőségeket ki is használják. Ehhez pedig három lépés szükséges:

- az iskolavezetés megerősítése azzal, hogy megfelelően megbecsülik a vezető szakembereket
- pályára vonzani, megtartani és motiválni a jó színvonalú tanárokat azzal, hogy többet fizetünk nekik
- több segítséget kell nyújtani a tanároknak és a tanításhoz szükséges erőforrásokat rugalmasabban kell telepíteni. (Richardson, 1999)

A fő gond pedig – véli a Zöld könyv -, hogy a valódi többleteljesítmény pénzbeli elismerése nem része a pedagógusi kultúrának, ez pedig egyben azt is jelenti, hogy nincs megfelelő motiváció, ösztönzés a továbblépésre, többlet-erőfeszítésre. Éppen ezért a Zöld könyv szerint egy új életpálya struktúrára van szükség, ahol a magasabb teljesítményt elismerik. Ez pedig új teljesítménymenedzsment formát igényel, amelynek része az éves értékelés. Az értékelést eddig az iskolákban, mivel igazából nem kötődött valamihez, főleg teherként érzékelték. A tanári munka értékelését a Zöld könyv az osztálytermi megfigyelésben és a tanulói előrehaladás nyomonkövetésében látja. A javaslatok alapján lehetőséget kell adni a már befutott tanárok számára, hogy egy magasabb bérskálára léphessenek, ahol megint lehetőség van a teljesítménytől függően további fokozatokat elérni. Ugyanakkor az egyéni teljesítmény elismerése mellett a Zöld könyv lehetőséget adna az iskolai teljesítményt jutalmazó rendszer (School Performance Award Scheme) bevezetésére. Ezt egy országos alapról fizetnék, és az iskolánként kapott jutalmat az iskola vezetői oszthatják szét a tanári kar körében.

Küszöbértékelés (Threshold Assessment)

A teljesítményhez kötött fizetési rendszert, a Tanári ösztönző fizetési projektet (Teacher Incentive Pay Project) Angliában 2000-ben, Wales-ben 2001-ben vezették be két lépcsőben – teljesítmény küszöb (Performance Threshold) és teljesítménymenedzsment (Performance Management) formában. Ez azt jelentette, hogy egy bizonyos szint elérése után (küszöb), lehetőség nyílik egy újabb bérskálára való átlépésre, ahol a fizetésemelés teljesítményhez

⁹ A teljesítményhez kötött tanári fizetés nem újkeletű Angliában. A 19. század második felében az állami középfokú iskolákban a tanárokat a diákok vizsgaeredményei alapján díjazták, de ezt a rendszert felfüggesztették, mert úgy gondolták, hogy így a tanárok csak a legtehetségesebb tanulóikra koncentrálnak (Hood et al., 1999). A 20. században viszont nem nagyon vezettek be ilyen rendszert a közoktatásban.

kötött (teljesítménymenedzsment). Mintegy 650 ezer tanárt érintett egységesen az egész országban.

A folyamatot az Oktatási és Munkaügyi Minisztérium által 2000-ben létrehozott Zöld könyv indította be, amely reformokat javasolt a tanári bérezés területén. Az volt az elképzelés, hogy a bizonyítottan jó tanárok részére nyújtott nagyobb juttatások vonzóbbá teszik a pályát, csökkentik a pályaelhagyást és motiválja a jó tanárokat. A tanári motivációt ugyanis éppen ellenkező irányban befolyásolja az a „kultúra”, amely nem ismeri el és jutalmazza a kiemelkedő teljesítményt (Richardson, 1999).

Azokak a tanároknak, akik eljutottak a kilencfokú bérskála tetejére, és nem tudtak továbblépni, ez a rendszer lehetőséget ad arra, hogy átlépjék ezt a küszöböt. Ehhez ki kell tölteniük egy jelentkezési lapot, amelyben összegzik a tanítási gyakorlatuk érettségére vonatkozó bizonyítékokat, konkrét példákat hozva a napi munkájukból. A konkrét bizonyítékokat nem kérték csatolni, de azt igen, hogy bármikor kérésre megkaphatók legyenek. Minden standardhoz maximum három példát kértek, és standardonként 250 szóban limitálták a terjedelmet. A tanulói továbbhaladás területén például azt kérték, hogy:

„Kérjük, összegezze azokat a bizonyítékokat, amelyek azt mutatják, hogy az Ön tanítása következtében tanulói jobb eredményt értek el a korábbi eredményeikhez képest, és ez a fejlődés akkora, vagy még nagyobb is, mint a hasonló tanulóké országosan. Ennek igazolása történhet a megfelelő országos teszteken vagy vizsgákon elért eredményekkel, osztályzatokkal, vagy ahol nincs országos teszt, ott a tanulók iskolai értékelésével” (angol Oktatási és Munkaügyi Minisztérium (DfEE, 2000)

Az értékelési folyamatot az iskolairányító hatóságok végezték, akik a jelentkezések fogadásának és annak értékelésének feladatát az iskolaigazgatóknak delegálták. A jogosult tanárok 80%-a jelentkezett, ezeket a jelentkezéseket az iskolaigazgatók értékelték és javaslatot tettek arra, hogy az adott tanár átléphesse-e a küszöböt. Az értékelésbe külső szakértőket is bevontak, de ezt 2006-ban felfüggesztették, miután elég drága volt és a tapasztalat azt mutatta, hogy az esetek szinte 100 százalékában az értékelők véleménye megegyezett az iskolaigazgatóéval.

A küszöbértékelés teljesítmény menedzsmentet is igényel, pl. a teljesítményről szóló értékelő jelentéseket (többek közt osztálytermi megfigyeléseket). A tanárok akkor léphetik át a teljesítmény küszöböt, ha elérik a bérskálán az M6-os pontot. A sikeres tanárok évi 2000 font bónuszt kapnak egészen pályájuk végéig és egy új, magasabb szintű bérskálára léphetnek. A küszöb átlépéséhez a pedagógusnak demonstrálnia kell, hogy öt területen megfelelő teljesítményt nyújt. Ez az öt terület: a tanításról való tudás és megértés, tanítás és értékelés, tanulói előrehaladás/fejlődés, szélesebb értelemben vett szakmai hatékonyság és szakmai jellemzők. Ez önkéntes. A tanároknak, akik ebben részt akarnak venni, az őket alkalmazó iskolaigazgatónál kell jelentkezniük. A jelentkezést ki kell egészíteni a tanár napi tanítási gyakorlatából vett példákkal az elmúlt két-három évből. Egy portfólió összeállítása nem kötelező, de minden, a gyakorlatukat bemutató bizonyítékot rendelkezésre kell bocsátani. A bevezetés évében több mint 200 ezer tanár jelentkezett és 97 %-uknak sikerült is a küszöböt átlépni. (A küszöb átlépésének kritériumait lásd a függelékben.)

A projekt második részében vezették be a teljesítménymenedzsmentet. Ezt is rendszeres jelleggel folytatták, és az iskolaigazgatók végzik úgyszintén. Ebben a rendszerben csak azok a tanárok kaphatnak béremelést, akik elérik a kívánt szintet.

A tanárok körében a felmérések szerint kezdetben negatív, később pozitívabb fogadtatásra talált a kezdeményezés (Harvey-Beavis, 2003). A negatív érzéseket főleg az táplálta, hogy a béremelés a teljesítménymérések ellenére is automatizmusnak tűnt (Burgess et.al, 2001), ráadásul drágának is. Sokallták a külső értékelési szakértők 300 fontos napidíját, miközben csak az esetek 0,4 százalékában tért el az igazgató és a szakértő véleménye. A legnagyobb szakszervezet (National Union of Teachers, NUT) még a legfelsőbb bíróságig is elment, mert szerintük minden tanárt megillet a fizetésemelés az érvényben lévő bérskála alapján, de beadványuk nem járt sikerrel. A többi szakszervezet kevésbé volt ellenséges, üdvözölték az új rendszernek azt a momentumát, amely kinyitja a karrierlétra tetejét, és további fizetésemelést tesz lehetővé, viszont kevésbé örültek annak az elemnek, amely a tanári fizetést ennyire köti a nyers iskolai rangsorokhoz (Wragg et al, 2004). Jellemzően az iskolaigazgatók kedvezőbben fogadták a rendszert, mint a pedagógusok. A teljesítménymenedzsment rendszerrel szemben viszont már pozitív elvárásokat is megfogalmaztak. A megkérdezett tanárok szerint ez tiszta viszonyokat teremt a javuláshoz, segít a tanárok erősségeinek feltárásában, az eredményekre való reflektálásban, a tanárok és vezetők között kommunikáció alakul ki az előrejutási és karrier elképzeléseket tekintve, megosztják egymással a jó gyakorlatokat, azonosítani tudják a megfelelő szakmai fejlődést, és magasabb fizetéseket eredményez. A negatívumokként a megnövekedett stresszt és bürokráciát, a folyamatok időrabló és megosztó jellegét, valamint a tanulói előrehaladás mérésének problémáját említették (Wragg et al, 2004). Érdekes módon a kutatók nem túl gyakran tapasztalták, hogy az új rendszer bevezetése megváltoztatta volna az addig osztálytermi gyakorlatokat.

A hatást tekintve a kutatók megosztottak. Vannak olyan kutatások, ahol azt találták, hogy pozitívan hat a rendszer a tanulói teljesítményekre (Atkinson et al, 2004), mások azt emelik ki, hogy nehéz elkülöníteni egy tanár hatását a tanulóra, hiszen a magánórák vagy otthoni segítség szerepét nehezen tudják kontrollálni. (Doubts over Performance Pay, 2003). Úgy fogalmaztak, hogy nagyon nehéz, ha nem éppen lehetetlen, egy olyan teljesítményalapú bérezési rendszert bevezetni, ami a tanárokat keményebb és hatékonyabb munkára ösztökéli, nem igényel drága monitoringot, bátorítja a csapatmunkát és nem készlet teszre tanításra.

Az okleveles (chartered) tanári jutalom standardja Skóciában (Standard for Chartered Teacher Award in Scotland)

Skóciában a reform arra irányul, hogy a bérskála tetején lévők is tudjanak továbblépni. Ehhez meg kell szerezniük az ún. okleveles tanár címet, amit úgy teljesít, ha bizonyítja, hogy elért bizonyos standardokat. Aki ilyen címet szerez, magasabb fizetést kap, függetlenül a betöltött pozíciójától. A bérnövekmény a fizetés egyötödét teszi ki. A skót rendszer inkább a tanár szakmai fejlődésére teszi a hangsúlyt, szemben az angol küszöb modellel, ahol a tanári mért teljesítmény áll a középpontban. A standardokat a skót Közoktatási Tanács (General Teaching Council for Scotland, GTCS) égisze alatt fejlesztették ki a már gyakorlott, tapasztalt tanárok részére. Két úton is el lehet érni ezt a címet, egyrészt programok útján, ahol különböző modulokban vesz részt, vagy az akkreditációs úton, ahol egy tízezer szavas portfóliót és a hozzávaló magyarázatot kell benyújtani, bizonyítandó, hogy elérte a kívánt szinten a standardokat. Az értékelést a jelentkező által választott szolgáltató végzi, mint pl. egy egyetem. Az okleveles tanárok akár évi hétezer fontos béremelést érhetnek el. A programot még korai értékelni, de több kritika is éri az akadémiai, elméleti fókusz és az aránytalanul megnövekedett terhek miatt. Sok tanár úgy véli, hogy nem áldozza fel a hétvégéit azért, hogy ellenőrizték és kapjon valami pénzt utána. A GTCS viszont úgy véli, hogy a résztvevő

tanárok nagyon hatásos eszköznek találták a program elemeit a gyakorlatuk fejlesztéséhez (Ingvarson-Kleinheinz-Wilkinson, 2007).

Ausztrália

Ausztráliában szövetségi vagy állami fizetést kapnak a tanárok, és kollektív szerződés van. Ausztráliában is, mint a világon sok helyen, tanári bérskálát alkalmaznak, amely 8-10 fokozatból áll. Az ezen való mozgás igen gyors, 9 év alatt eléri a legmagasabb szintet a pedagógusok, szemben az OECD átlagában 24 évvel. A bérskála is laposabb az OECD átlagnál, a legmagasabb fizetési kategória átlagosan másfélszerese a kezdőnek, míg ez az arány az OECD átlagában 1,7 (Ingvarson-Kleinheinz-Wilkinson, 2007). Ahhoz, hogy egy fokozattal feljebb kerüljön valaki az kell, hogy valamilyen szakmai munkát felügyelő, tipikusan az iskolaigazgató kedvező értékelést adjon az éves teljesítményértékelés során. Ennek a procedúrája általában szabályozott, és nem annyira a szakmai teljesítményre, mint inkább arra terjed ki, hogy a tanár mennyire tett eleget szerződéses kötelezettségeinek. A tapasztalatok azt mutatják, hogy dacára a szabályozott folyamatoknak, iskolánként igen eltérően értékelik a tanárokat. A szokásos előremeneteltől ritkán tartják vissza a tanárokat. A tanári teljesítményről kevés az információ. Ausztráliában egyaránt hiányzik a teljesítmény alapú rigorózus megmértetés a pályára lépésnél, valamint egy olyan képesítési rendszert, ahol a jól meghatározott standardok segítik a pedagógusokat abban, hogy milyen irányba menjenek és fejlesszék magukat.

Éppen ezért Ausztráliában a szakemberek egy része ösztönözné a standardok, teljesítményértékelés és képesítések pilot projektjét két-három olyan területen, mint az alapfokú tanítás, a középfokú matematika és természetismeret oktatás. Ez egyrészt kutatási-fejlesztési tevékenységet jelentene a tanári teljesítmény standardok alapján való megmértetés módszerét illetően, majd a módszereket utána ki lehet próbálni önkéntes alapon. A módszerek elfogadhatóságát és megbízhatóságát értékeltetik a stakeholderekkel, majd megvizsgálják, hogy az értékelési folyamat hogyan hat a tanárok szakmai tanulására. hiszen a teljesítményalapú ösztönző rendszerek gyakran a megbízhatóság (reliability) hiánya miatt véreznek el.

Néhány államban vannak elemei a teljesítményalapú ösztönzésnek. Ezekben az államokban (NT, SA és WA) az oktatási minisztériumok olyan klasszifikációt vezettek be, ahol azok a tanárok, akik kimagasló tanítási eredményt mutatnak fel, azok magasabb bért kapnak. Ezt a fokozatot akkor kaphatják meg, ha egy központi ügynökségnél jelentkeznek, hogy felmérjék a tudásukat. Ez általában portfólió módszerrel történik, Dél-Ausztráliában olyan szakértők figyelik meg az osztálytermi tevékenységet, akiket kiképeztek a standardok alkalmazására. Van ahol kvótát alkalmaznak, attól féltve, hogy túl sokan lépnek feljebb.

A kilencvenes évek elején vezették be a magas szintű képességekkel rendelkező tanár reformot, ahol az ilyen szintet elérő tanárok még 10% emelést kaphattak a bérskála tetején. Minden ilyen rendszert bevezető államban központi irányelveket alakítottak ki, ezt gyakran egy egyetemre bízták. Különösen érdekes az osztályban tanító tanár harmadik szintje besorolás, mivel ez standard alapú és olyan tanárok végzik, akik más iskolákban tanítanak (peer teacher). Ennyiben van hasonlóság az NBPTS-sel. A megkérdezett tanárok úgy találták, hogy az értékelési procedúra megbízható volt és szigorú. Viszonylag alacsony volt a sikeresek aránya, mintegy egyharmada a jelentkezőknek vitte át a lécezt (Ingvarson-Kleinheinz-Wilkinson, 2007).

A reform többek közt azon bicsaklott meg, hogy túlságosan kevés időt hagytak a megbízható standardok kifejlesztésére. Ráadásul az értékeléseket az ilyen célra ki nem képzett iskolai bizottságokra hagyták. Így a sorsszerűen tapasztalható következetlenségek aláásták a rendszer hitelét. Az első szintre való lépés szinte automatikussá vált, ami miatt még kevésbé értették a tanárok, hogy akkor miért kell átesniük egy minősítő folyamaton, ráadásul ez más hasonló szakmákban nincs is. A jobban teljesítő tanárokat kiemelték az osztályteremből, és magasabb pozícióba rakták, így viszont a fizetésemelést sokkal inkább kötötték a magasabb poszthoz, mint a jobb minőségű tanítási tevékenységhez, ráadásul a tanításra volt ezután a legkevesebb ideje a kiszemelt jó tanárnak.

Ausztráliában egy országos kiterjedt konzultáció során az „Ausztrália tanárai: Ausztrália jövője” jelentésben minél hamarabbi cselekvésre buzdítanak. Az egyik központi hívószava a jelentésnek a tanári szakma revitalizálása. Azt javasolják, hogy:

- a különböző karrierszakaszokhoz tartozó országos standardokat a szakma fejlessze továbbra is,
- a tanítás standardjainak országos, átlátható és konzisztens értékelésének fejlesztését a szakma végezze kormányzati támogatással,
- a tanári előmenetel és a fizetésemelés a tanítási szakma objektíven mért teljesítményére kell, hogy reflektáljon,
- azok a tanárok, akik magas színvonalon dolgoznak az eddiginél nagyobb elismerésben részesüljenek.

Azt is kiemeli a jelentés, hogy a minőségi tanítás támogatását egy szélesebb szakmapolitikai és társadalompolitikai keretbe kell integrálni.

A tanári szakszervezetek támogatják a szakmai standardok fejlesztését és az abban való részvételt, azzal érvelve, hogy ez ad lehetőséget arra, hogy a szakmát elismerjék és támogassák, és hogy a szakma presztízs növekedjen. Maguk a tanárok követelik, hogy olyan rendszert alakítsanak ki, amely elismeri és jutalmazza azokat a tanárokat, akik a gyakorlatban bizonyítják, hogy magas fokon űzik a mesterségüket (Ingvarson-Kleinheinz-Wilkinson, 2007)

Izraeli rangsorverseny

2000 decemberében az izraeli oktatási minisztérium egy új tanári bónusz rendszert vezetett be kísérletképpen 49 középiskolában. Csak olyan középiskolák vehettek részt, amelyek komprehenzívek voltak, tehát 7-12. évfolyamon tanítottak, matematika és angol érettségi eredményeik a közelmúltban nem voltak fényesek, és az érettségit letett tanulók aránya az országos átlag alatt van (45%). A tanulói teljesítmények alapján egyéni teljesítményalapú jutalmat fizethettek az angol, héber, arab és matematika tanároknak. A program nagyban támaszkodott a 10-12. évfolyamos tanulók érettségi vizsgaeredményeire – egyfajta rangsor versenyre. Az iskolaigazgatókat a vizsgák előtt hat hónappal értesítették erről az ösztönzési lehetőségről. A szóban forgó tantárgyakat tanító tanárok közül osztályonként egy kerülhetett be a versenybe. A tanárokat az osztály átlageredménye alapján rangsorolták. A rangsor azon alapult, hogy mekkora a különbség az aktuális eredmény és a várható érték között, amit egy regresszióval számoltak ki, ahol kontrolláltak a tanuló családi hátterével, a tantárgyban elért előzetes tudásával és egy fix iskolahatással. Külön regressziót számoltak a várható sikerességre (átment-e a vizsgán) és az átlagos pontszámokra. Mind a két szempont szerint rangsorolták a tanárokat.

Azokat a tanárokat, ahol pozitív reziduálist kaptak (vagyis a tanuló eredménye jobb volt a várhatónál) négy csoportba rangsorolták, és ennek megfelelően pontozták őket. Az első csoportban 16 pontot, aztán 12 majd 8 és a negyedik csoportban 4 pontot kaptak. Ezt a rangsort mind a tanulók vizsgán való sikeressége, mind az eredményessége alapján is felállították. A két rangsor alapján elért pontszámokat összesítették, és ez alapján hirdették meg a nyerteseket. A legjobbak 30-36 pontot értek el, és 7500 dollár jutalmat kaptak, a legalacsonyabb jutalmazható pontszám a 9 volt, ők 1750 dollárral lettek gazdagabbak. Ezek a jutalmak jelentős összeget képviseltek a bérekhez viszonyítva, a középiskolai tanárok bruttó éves átlagjövedelme 30 ezer dollár körül van.

A pilot program értékelése azt mutatta (Lavy, 2004), hogy így harmonizálni lehetett a tanárok érdekeit az iskolarendszer érdekeivel anélkül, hogy manipulálódtnak volna a tanítási technikák (lásd tesztre tanítás). Az eredmények azt mutatják, hogy a teljesítményalapú ösztönzés szignifikáns pozitív hatással volt a közvetlenül érintett tanulók teljesítményére, mivel a tanárok javítottak a tanítási módszereiken, korrepetáltak és jobban odafigyeltek a tanuló igényeire.

Svédország

A tanári szakszervezettel egyetértésben 2000 óta újraszabályozták Svédországban a tanári fizetéseket. Ezt a kilencvenes évek óta zajló decentralizációs reformmal összhangban végezték. A decentralizációval együtt a helyi önkormányzatok nagyobb kontrollt kértek a tanári fizetések fölött. A reformmal egyaránt azt célozták, hogy eredményesebb és színvonalasabb legyen az oktatás, hogy a tanári béreket az eredménnyel kapcsolják össze, és hogy a jó tanárokat vonzzák a pályára és tartásuk meg. A rögzített bérskálát felváltotta egy piaci alapon történő egyéni szerződés, amit a helyi munkáltató köt a tanárral. Az országos megállapodás alapján egy év gyakorlat alapján jár egy minimum, de az e fölötti összeg már egyéni megállapodás kérdése. Ezeket a szerződéseket évről évre felülvizsgálják. A tanárok egyre nagyobb hányada tud azonosulni ezzel a rendszerrel (ma 60% az 1999-es 30%-hoz képest) (Ingvarson-Kleinheinz-Wilkinson, 2007). Ez a rendszer a helyi szereplőktől nagyobb tudatosságot követel meg. A helyi hatóságok menedzsereit tovább kellett képezni, az iskolaigazgatóknak az iskola eredményeivel el kell tudni számolniuk, pontos célokra és értékelési kritériumokra volt és van szükség, és a helyi szinten rendelkezni kell a megfelelő erőforrásokkal is. Az iskolaigazgatók kezében ez inkább arra eszköz, hogy odacsábítsák a tanárokat, s nem annyira jelent a teljesítmény alapú rigorózus értékelést. Az idősebb tanárok néha nehezebben tudtak megállapodni, mint a fiatalok. Az iskolaigazgató értékelése ugyanis nem annyira mérhető dolgokon múlik, mint inkább egyéb szubjektívebb tényezőkön, vagy azon hogy mennyire tudja pluszmunkára fogni a pedagógust.

Országos Tanári Életpálya Program (Mexikó Programa de Carrera Magisteral)

Az országos életpályaprogramot 1993-ban hozták létre Mexikóban. A programot a Közoktatási Titkárság és az Oktatásban dolgozók Országos Szakszervezete közösen szabályozza, felügyeli és értékeli. 34 állami bizottság (Parity State Commission) dönt a jelentkezésről és részvételről. Az értékelő testületek iskolája (School of evaluation Bodies)

regisztrálja a kvalifikált jelentkezőket és értékeli őket az életkor, végzettség és szakmai teljesítmény alapján. A CM program a szakmai teljesítményt összeköti a bérezéssel.

A CM programban regisztrált tanárokat évente értékelik, és ez alapján történik az előléptetés. Az értékelési szempontok: életkor, végzettség, szakmai képzettség, továbbképzés, szakmai teljesítmény, tanulói előrehaladás (az osztályban tanítók részére), tanulói teljesítmény (iskolavezetés és felügyelők részére). Az értékelés alapja a tanulmányokat igazoló dokumentumok, a tanulók vizsgán elért eredménye, a tanárok szakmai vizsgán elért eredménye.

2003-ban 800ezer tanár regisztrált a programban. Ugyanakkor sok kritika érte a programot, mert

- nem úgy működött, ahogy a technikai leírásban szerepelt
- az indikátorok nem voltak világosak
- a tanárok nem jutottak hozzá a szükséges információkhoz, ami alapján tudták volna, hogy hol kell javítaniuk
- a továbbképzések ilyen formában való jutalmazása következetlen és szubjektív
- a finanszírozása a programnak nem kielégítő
- az értékelést nem egy autonóm testület végzi, így az oktatási hatóságok és a szakszervezet befolyásolja az eredményeket
- a szakmai fejlődésnek nagyobb súly adnak, mint a tanulóinak
- a folyamat nem transzparens
- kétségek vannak afelől, hogy van-e a programnak tényleges hatása az oktatása színvonalára.

(DEST, 2007)

Szingapúr (Edu-Pac és EPMS)

2001-ben a szingapúri oktatási miniszter egy új csomagot hirdetett meg a tanári életpálya átformálására. Az Edu-Pac (Oktatási Szolgáltatás Szakmai Fejlesztési és Karrier Terve, Education Service Professional Development and Career Plan) keretén belül több ösztönzőt is kínáltak arra, hogy az életpálya átalakításával a legjobbakat pályára vonzzák és megtartsák. Az életpálya struktúra három utat ajánl fel:

- A tanítási útvonal, amely a legtöbb oktatási tisztségviselő számára játszik. Ez az út szakmai fejlődést és előremenetelt kínál a legjobbaknak. A csúcspontja ennek a Mestertanári fokozat, ami a vezető tanári besorolás után következik. A mestertanárok továbbra is tanítanak és egyben mentorálnak, bemutató órákat tartanak. A fizetésük ugyanannyi, mint egy főosztályvezetőnek. Ezen a pályán előrehaladni elsősorban a megfelelő végzettségek és képzettségek megszerzésével, valamint bizonyos képességek, tudások demonstrálásával lehet.
- A vezetői útvonal az iskolai és minisztériumi vezetés számára van.
- A vezető tanácsadói vonal a minisztériumon belül próbál egy erős szakmai csoportot kinevelni, akik képesek az innovációra és az oktatási fejlesztésre. Itt négy területet különböztetnek meg: tanterv és módszerek; oktatáspszichológia és pályaválasztási tanácsadás, tesztelés és mérés; kutatás és statisztika.

Az Edu-Pac része a növekvő teljesítményt menedzselő rendszer (Enhanced Performance management System, EPMS). Minden útvonalhoz tartoznak előre meghatározott

kompetenciák, amiket mélyinterjúkkal, fókuszcsoportokkal és reprezentatív kérdőíves felméréssel határoztak meg. A tanári kompetenciamodellhez öt klaszter tartozik: az egész gyermek nevelése, tudás fejlesztése, a szív és ész megnyerése; másokkal való munka; önismeret és mások ismerete. A kompetenciák szintjét egy ötös skálán kategorizálják.

Minden oktatási tisztviselő (education officer) háromszor találkozik egy évben a felügyelőjével, januárban, júniusban és októberben. Az első találkozó során kijelölik a célokat és meghatározzák az elvárható eredményeket, a kompetencia és szakmai fejlődés igényeket. A második alkalommal a formális teljesítmény coachingon van a hangsúly, ahol visszacsatolást kap a munkájáról és az eredményekről. A harmadik alkalommal történik az értékelés. A teljesítményt rangsorolják A-E-ig. Az éves jutalom ehhez van kötve, amit márciusban kapnak az előző év eredménye alapján. Az Oktatási Minisztérium iskolánként még 3000 dollárt ajánl fel külön díjként. Az iskolaszintű jutalom akkor jár, ha minden dolgozónak jár a 2000 dolláros csapatjutalom és az 1000 dolláros egyéni jutalom, miután jelentős hozzáadott értéket találnak az iskolában.

A teljesítményalapú pedagógusbérezési rendszerek tapasztalatainak tanulsága magyar szemszögből

Az oktatás eredményességének egyik fő letéteményese a tanár, így mindenütt nagy figyelmet szentelnek a tanári minőségre. Ahhoz, hogy jól képzett tanárok jó színvonalon oktassanak, több tényező együttállása is szükséges. Így fontos a megfelelő tanárképzés, ahol már a bemenet is kellően szelektált, és a végzés után a pályára állásnak és a pályáivnek is jól felépített szakaszai vannak. Az alkalmassági vizsga, mentorálás, szakvizsgák és megfelelő bérskála mind részét képezik egy jól felépített, átgondolt életpálya modellnek.

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

Magyarországon a képzettség és gyakorlati idő alapján sorolják be a bérskálán a közalkalmazotti státuszban lévő pedagógusokat. Ez a rendszer ugyan kiszámítható és biztonságos, de nem feltétlen garantálja a minőséget. Egyrészt, azért mert minőségi kritériumokat csak a végzettségek jelentenek, a napi szakmai gyakorlat minősége nem játszik szerepet a besorolásban, mint ahogy a tanulói teljesítmények alakulása sem. Másrészt a tanári bérek garantálása csak úgy volt biztosítható a csökkenő gyereklétszám mellett, hogy azok folyamatosan erodálódtak, a pedagógus pálya pedig ellaposodott, ahol a fizetési maximum

nem túlságosan magas a kezdő fizetésekhez viszonyítva. A versenyszférához, de a költségvetési szférában több más foglalkozáshoz képest is kevés kiugrási lehetőség adódik a pályán (leginkább a már-már pályaelhagyásnak minősülő igazgatói poszt lehetősége), ezért időről időre felvetődött az a gondolat, hogy a munka hatékonyságát növelné, ha a fizetésekben nemcsak a szenioritás (végzettség és munkában eltöltött idő) alapján lehetne előrehaladni, hanem a minőségi munkát is jutalmazni lehetne. Az 1993-as oktatási törvény 1996-os módosítása ezen megfontolás alapján vezette be a minőségi bérpótlékot (Jelentés, 2000). Akkor a pedagógusoknak mintegy fele részesült ilyen pótlékban. Konkrét kritériumok nem voltak megadva hozzá, így azt nagyon gyakran pusztán fizetésemelésként adták.

Az 1998-ban hivatalba lépő konzervatív kormány ideje alatt több – egy teljesítményalapú bérezési rendszer kiépítéséhez szükséges – elem bevezetése megtörtént. Ilyennek tekinthető a minőségbiztosítás rendszere, ahol a Comenius program elsőként próbálta becsempészni az iskolák értékelésébe a partnerek és kliensek elégedettségét. Fontos lépés volt az országos kompetenciamérések elindítása, amely azóta már több éven át biztosítja a rendszer eredményességének megítéléséhez szükséges tanulói teljesítmény adatokat. Ebben az időszakban merült fel egy tanári életpálya modell bevezetésének gondolata is, ahol az olyan elemek, mint a szakmai ranglétra széthúzása, differenciált, teljesítményfüggő bérezés és az iskolavezetés nagyobb beleszólása a pedagógusok bérezésébe egyaránt megtalálható volt. Ez a modell nem került bevezetésre, a bérfeszültségeket végülis általános béremeléssel próbálta orvosolni a következő kabinet. A jelenkort tekintve talán a legfontosabbnak a kompetenciamérések nyilvánosságra hozatala tűnik, amely fontos visszajelzést ad, ha nem is a pedagógus egyéni, de az iskolai szintű munkáról mindenképpen.

Napjainkban a csökkenő gyereklétszám okozta finanszírozási feszültségek dominálják az oktatáspolitikát. Egyre több tagiskola, társulás és TISZK jön létre, ami jól mutat egyfajta centralizációt. Ugyanakkor a pedagógusi teljesítménybérezés csak kőszá ötletként merül fel néha, amely ötlet rendre elvész a szakszervezetek masszív ellenállásán. A közoktatásnak, a nem megfelelően motivált ezért nem megfelelő színvonalú pedagógusi munkából fakadó eredményességi problémáit pedig másképpen nehezen lehet orvosolni. Az iskolafenntartó önkormányzatok körében 2007 őszén lezajlott vizsgálat (Jedlik program, OFI-KTI) adatai azt mutatják, hogy az intézményeket fenntartók üdvözlőnék a pedagógusok teljesítménybérezését, és annak hatását pozitívan ítélik meg a közoktatás eredményességére nézve (lásd 11. táblázat)

11. táblázat

A különböző intézkedéseknek a közoktatás eredményességére gyakorolt hatása az önkormányzatok szerint, településtípusonként, 2007, %

	Megnevezés	Növelni fogja	Nincs hatással	Rontani fogja	Nem tudja	Összes
Község N=190	Pedagógus óraszámemelés	18	54	25	3	100
	Normatív finanszírozás új rendje	14	35	45	5	100
	ÖMIP/IMIP	32	57	6	5	100
	Teljesítménybérezés	41	39	12	8	100
	Integrációs és képességkibontakoztató normatíva	47	39	6	8	100
Város N=290	Nyilvánosság	45	46	4	4	100
	Pedagógus óraszámemelés	8	59	30	3	100
	Új normatív finanszírozás	11	34	49	6	100

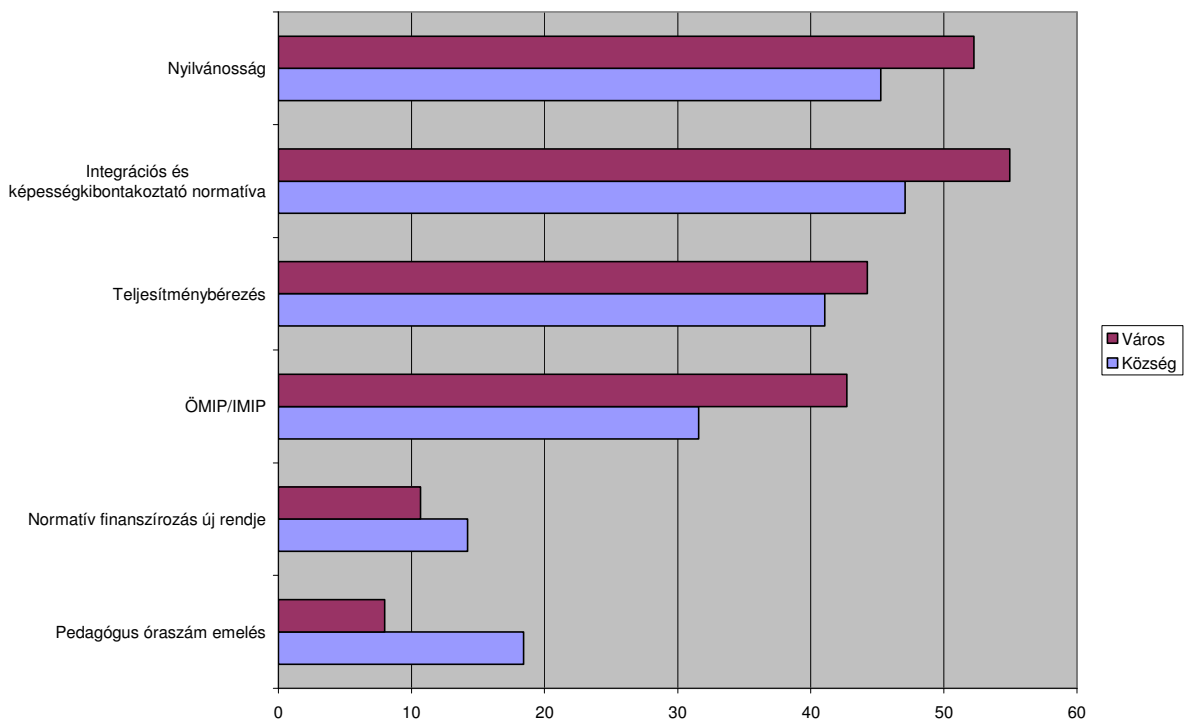
	ÖMIP/IMIP	43	49	5	3	100
	Teljesítménybérézés	44	37	10	9	100
	Integrációs és képességkibontakoztató normatíva	55	32	4	9	100
	Nyilvánosság	52	40	3	4	100
Összes N=480	Pedagógus óraszámemelés	12	57	28	3	100
	Új normatív finanszírozás	12	35	48	6	100
	ÖMIP/IMIP	38	52	5	4	100
	Teljesítménybérézés	43	38	11	8	100
	Integrációs és képességkibontakoztató normatíva	52	35	5	9	100
	Nyilvánosság	49	43	4	4	100

Forrás: Jedlik Ányos pályázat, OFI-KTI, 2007

Míg a normatív finanszírozás új formája igen negatív megítélés alá esik, és a pedagógus óraszám emelés esetében is igen nagy arányban vélik úgy, hogy az egyenesen rontani fog az oktatás eredményességén, a teljesítménybérézés, az integrációs normatíva és a nyilvánosság megítélése esetén messze pozitívabbak a vélemények (lásd 3. ábra).

3. ábra

Azon önkormányzatok aránya, akik az adott intézkedésről azt vallják, hogy az növelni fogja az eredményességet, településtípusonként, 2007



Forrás: Jedlik Ányos pályázat, OFI-KTI, 2007

Milyen tanulságokat vonhatunk le a nemzetközi példákból a magunk számára? Nagyon fontos lecke, hogy a nem megfelelően megtervezett, gyors tempóban, átgondolatlanul és a megfelelő pénzügyi eszközök híján bevezetett teljesítménybérézési programok több kárt okoznak, mint hasznot. Nagyon fontos, hogy a szakma elfogadja a programot, ehhez pedig be kell vonni őket. Ennek eszköze pedig az lehet, ha világos, általuk is követhető célokat tűznek ki, és a

szakma számára is hiteles a pedagógus megmérettetésének formája és annak visszacsatolása. Ezért célszerű egy többdimenziós modellben gondolkodni, amelynek csak egy része a tanulói teljesítmények alakulása. Miután a kompetenciamérések adatai a mai magyarországi gyakorlat alapján nem igen köthető egyes tanárokhoz, ezért az ilyen jellegű információk inkább a csoportos, iskolai alapú jutalmazáshoz adhatnak muníciót. Ugyanakkor – a nemzetközi tapasztalatok alapján – igencsak pozitív hatásúnak mondhatók a tanári szakmai tudást közvetlenül érintő elemek, a szakmai standardok elfogadása és az az alapján történő osztálytermi megfigyelések, a tanár osztálytermi gyakorlatának értékelése. Az ilyen módon mért és megfigyelt teljesítmények jutalmazása stabil és kiszámítható módon egy jól átgondolt pedagógusi életpálya modellben tud megtörténni. Egy ilyen életpálya-modell egyrészt konkrét és teljesíthető elvárásokat közvetít, másrészt ezeket tervezhetővé teszi és a szakmai gyakorlatra irányuló megfigyelések és visszacsatolások által nem csak jutalmaz, vagy büntet, de lehetőséget ad a szakmai fejlődés támogatására is.

Fontos tanulság az is, hogy a teljesítményfüggő jutalmazásnak nincs hatása, ha majdnem mindenkit egyaránt érint, vagy nem érint. Ez is, mint sok minden más, kontextuális. Az angol küszöbmodell sokakban azért keltett ellenérzést, mert szinte mindenki teljesíteni tudta. Magyarországon a kilencvenes évek közepi minőségpótlék is elvesztette jutalmazási szerepét azáltal, hogy általánossá vált. Ugyanakkor a túl nehéz, szinte teljesíthetetlen elvárások szintén demotiválnak, mint ahogy az is, ha a jutalmak nem elég magasak.

Egy ilyen jellegű program bevezetését tehát nagyon alaposan át kell gondolni, és jól kell megtervezni, a szakmát és a szakszervezetet pedig be kell vonni. Egy ilyen program központi eleme az értékelés maga, így az értékelő személye is. Amennyiben nincsenek kellően kompetens, felkészült szakemberek, úgy a program hiteltelenné válik. Ezen szakemberek kiképzéséhez pedig egyrészt kellene a standardok, másrészt kell megfelelő idő is, valamint megint csak pénz.

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

A szakszervezetek általában nem lelkesek egy teljesítményalapú bérezési modell iránt. Ugyanakkor az, hogy egy ilyen modell milyen fogadtatásban részesül, még nem feltétlen ad információt a programról magáról. A tanári attitűdök vizsgálata nem feltétlenül vezet eredményhez. A nemzetközi gyakorlat azt mutatja, hogy minél inkább elsajátítják a tanárok a megfelelő standardokat, minél gyakorlottabbak lesznek a rendszerben, annál inkább lesznek elfogadóak. Minden azon múlik, hogyan kerül a rendszer bevezetésre, és hogyan működtetik. Az attitűd és kultúraváltást nagyban segíti a tanárok, munkáltatók és kormányzat közötti felelősség-megosztás. A teljesítményalapú ösztönző rendszerek bevezetése csakis lépcsőzetes

lehet, és kutatásokkal is érdemes vizsgálni mind az egyéni, mind a csoportos alapú ösztönzés előnyeit és hátrányait.

A korai „merit pay” rendszerek még általában nem szolgálták hasznos visszacsatolás jellegű információkkal arra nézve, hogyan is kell tanítani. Azok a rendszerek, amelyek esetében a tanári munka egyetlen visszajelzése a tanulói teljesítmény, amit standardizált tesztekkel mérnek, igen kevés információt nyújtanak arról, hogy kellene jobban tanítani (Darling-Hammond, 1992). A tanulói teljesítmények – bizonyos kutatások szerint – akkor javultak, amikor jóval többet fektettek a tanári fizetésekbe, szakmai testületeket hoztak létre, jobb karrierutakat építettek ki a tanárok részére, a szakmai fejlesztésbe többet investáltak és ösztönözték az olyan kiemelkedő teljesítményre utaló bizonyítványok megszerzését, mint az NBPTS (Darling-Hammond, 2000). A jobb tanítást nem annyira az ösztönzők, mint az teremti meg, hogy növelik a szakmai kapacitást, amivel valódi minőségi lehetőséget teremtenek a tanulók számára a tanulásra.

Felhasznált irodalom

- Angrist, J. and Lavy, V. (2004). “*The Effect of High Stakes High School Achievement Awards: Evidence from a School-Centered Randomized Trial*” IZA Discussion Papers Number 1146.
- Atkinson, A; Burgess, S; Croxson, B; Gregg, P and Propper, C; Slater, H, Wilson, D(2004) *Evaluating the Impact of performance-related Pay for Teachers in England*. CMPO Working Paper Series No. 04/113
- Bainbridge, W (2000) ‘Why schools should consider marketplace pay’, *American School Board Journal*, 187 (7), pp 54-55.
- Ballou, D (2001) ‘Pay for performance in public and private schools’, *Economics of Education Review*, 20, pp 51-61.
- Ballou, D and Podgursky, M (1993) ‘Teachers’ Attitudes towards Merit Pay: Examining Conventional Wisdom’, *Industrial and Labor Relations Review*, 47 (1), pp 50-61.
- Burgess. S., Croxson, B., Gregg, P., & Propper, C. (2001). The Intricacies of the Relationship Between Pay and Performance for Teachers: Do teachers respond to performance-related pay schemes? *CMPO Working Paper Series No. 01-35*. UK: CPMO, University of Bristol.
- Building the High-Performance Workforce: A *Quantitative Analysis of the Effectiveness of Performance Management Strategies*, 2002, Corporate Executive Board, Corporate Leadership Council
- Chamberlin, R; Wragg, T; Haynes, G and Wragg, C (2002) ‘Performance-related pay and the teaching profession: a review of the literature’, *Research Papers in Education*, 17 (1), pp 31-49.
- Clotfelter, C and Ladd, H (1996) ‘Recognizing and Rewarding Success in Public Schools’. In Ladd, H (ed), *Holding Schools Accountable: Performance-Based Reform in Education*, The Brookings Institution, Washington DC.
- Cohn, E and Teel, S (1992) *Participation in a teacher incentive program and student achievement in reading and math, 1991 proceedings of the business and economic statistics section*, American Statistical Association, Alexandria, VA.

Cutler, T and Waine, B (2000) 'Mutual Benefits or managerial control? The role of appraisal in performance related pay for teachers', *British Journal of Educational Studies*, 48 (2), pp 170-182.

Danielson, C. (1996). *Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Darling-Hammond, L. (1992). Creating standards of practice and delivery for learner-centred schools. *Stanford Law and Policy Review*. 4, 37-52.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence. *Teachers College Record*.

Dee, Thomas S & Keys, Benjamin K, 2004, *Does Merit Pay reward Good Teachers? Evidence from a Randomised Experiment*, *Journal of Policy Analysis and Management*, Vol 23, No 3 (July 2004), pp. 471 – 488.

DEST, 2007 Research Paper, *Performance-based rewards for teachers*, Surveys and Workforce Analysis Section, Skills Analysis and Quality Systems Branch, March 2007

Doubts over Performance Pay, BBC News World Edition, 10 April 2003, Viewed 20 March 2007 at http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/2936607.stm

Elements of TAP - Performance-Based Compensation, Teacher Advancement Program Foundation, at <http://www.talentedteachers.org/tap.taf?page=element4>, Accessed 15 March 2007

Evans, D (2001) 'No merit in merit pay', *American School Board Journal*, 188 (1), pp 48-50.

Farnsworth, B, Debenham, J and Smith, G (1991) 'Designing and Implementing A Successful Merit Pay

Firestone, W and Pennell, J (1993) 'Teacher Commitment, Working Conditions, and Differential Incentive

General Information About National Board Certification, 2007, National Board for Professional Teaching Standards, at http://www.nbpts.org/the_standards, Accessed 20 March 2007

Goldhaber, Dan, and Anthony, Emily, Can Teacher Quality Be Effectively Assessed, Urban Institute, 27 April 2004, at <http://www.urban.org/publications/411271.html>, Accessed 20 March 2007

Gordon, R., Kane, T.J. & Staiger, D.O. (2006). *Identifying effective teachers using performance on the job*. Washington, DC: The Brookings Institution

Hanushek, E; Kain, J and Rivkin, S (1999) *Do Higher Salaries Buy Better Teachers?*, Working Paper 7082, National Bureau of Economic Research, Cambridge.

Harvey-Beavis O.: *Performance-based Rewards for Teachers: A Literature Review*, 2003

Heneman, H and Milanowski, A (1999) 'Teachers Attitudes about Teacher Bonuses Under School-Based Performance Award Programs', *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12 (4), pp 327-41.

Heneman, H.G., III, & Milanowski, A.T. (2003). Continuing assessment of teacher reactions to a standards-based teacher evaluation system. *Journal of Personnel Evaluation in Education*. 17(2), 173-195

Heneman, R and Ledford, G (1998) 'Competency Pay for Professional and Managers in Business: A Review and Implications for Teachers', *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12 (2), pp 103-121.

Hoerr, T (1998) 'A case for merit pay', *Phi Delta Kappan*, 80 (4), pp 326-27.

Holt, M (2001) 'Performance Pay for Teachers: The Standards Movement's Last Stand?', *Phi Delta Kappan*, 83 (4) pp 321-317/28

Hood, C, C Scott, O James, G Jones and T Travers (1999) *Regulation inside government: waste-watchers, quality policy and sleaze busters*, Oxford University Press, Oxford.

Ingvarson L, Kleinheinz E, Wilkinson J: *Research on Performance Pay for Teachers*, 2007, Ingvarson-Kleinheinz-Wilkinson, 2007

Jelentés a magyar közoktatásról 2000 (szerk: Halász Gábor–Lannert Judit). OKI, Budapest, 2001

Kelley, C; Heneman, H and Milanowski, A (2002) ‘Teacher Motivation and School-Based Performance Awards’, *Education Administration Quarterly*, 38 (3), pp 372-401.

Ladd, H (1999) ‘The Dallas school accountability and incentive program: an evaluation of its impacts on student outcomes’, *Economics of Education Review*, 18 (1), pp 1-16.

Lavy V. (2004): Performance pay and teachers’ effort, productivity and grading ethics. Working Paper 10622, NBER.

Lawler, E.E. (1990). *Strategic Pay: Aligning Organisational Strategies and Pay Systems*. San Francisco: Jossey-Bass.

Lawler, E.E. (2000). *Rewarding Excellence: Pay Strategies for the New Economy*. San Francisco: Jossey-Bass.

Malen, B (1999) ‘On Rewards, Punishments, and Possibilities: Teacher Compensation as an Instrument for Education Reform’, *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12(4), 387-94.

Marsden, D and S French (1998) *What a performance: performance related pay in the public services*, Centre for Economic Performance, LSE, London

McCollum, S (2001) ‘How merit pay improves education’, *Educational Leadership*, 58 (5), pp 21-24.

Murnane, R and Cohen, D (1986) ‘Merit Pay and the Evaluation Problem: Why Most Merit Pay Plans Fail and a Few Survive’, *Harvard Educational Review*, 56 (1), pp 1-17.

Odden, A (2000a) ‘New and better forms of teacher compensation are possible’, *Phi Delta Kappan*, 81 (5), pp 361-66.

Odden, A (2000b) ‘Paying Teachers for Performance’, *School Business Affairs*, June, pp 28-31.29

Odden, A (2001) ‘Defining Merit’, *Education Matters*, 1 (1), pp 16-24.

Odden, A and Kelley, C (2002) *Paying Teachers For What They Know And Do: New And Smarter Compensation Strategies To Improve Schools*, 2nd Edition, Corwin Press, California.

Popham, W.J. (1997). The moth and the flame: Student learning as a criterion of instructional competence. In Millman, J. (Ed.), *Grading Teachers, Grading Schools: Is Student Achievement a Valid Evaluation Measure?* (pp 264-274), Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.

Ramirez, A (2001) ‘How merit pay undermines education’, *Educational Leadership*, 58 (5), pp 16-20.

Richardson, R (1999) *Performance Related Pay in Schools : An Assessment of the Green Papers, A report prepared for the National Union of Teachers*, The London School of Economics and Political Science.

Smith, S and Mickelson, R (2000) ‘All that Glitters is Not Gold: School Reform in Charlotte-Mecklenburg’, *Education Evaluation and Policy Analysis*, 22(2), pp 101-127.

Solomon, L and Podgursky, M (2001) *The Pros and Cons of Performance-Based Compensation*, Milken Family Foundation, Pascadena.

Storey, A (2000) ‘A leap of faith? Performance pay for teachers’, *Journal of Education Policy*, 15 (5), pp 509-23.

The Effectiveness of the Teacher Advancement Program, National Institute for Excellence in Teaching, at http://www.talentedteachers.org/pubs/effective_tap07_full.pdf, Accessed 15 March 2007

Tomlinson, H (2000) 'Proposals for Performance Related Pay in English Schools', *School Leadership and Management*, 20(3), pp 281-298.

Wragg E.C., Haynes G.S., Wragg, C.M., & Chamberlin, R.P. (2004). *Performance Pay for Teachers: The experiences of heads and teachers*. London: Routledge Falmer.

Függelék

1. táblázat

A nemzetközi tanári kompenzációs rendszerek áttekintése, ahol fellelhető teljesítményalapú ösztönző elem

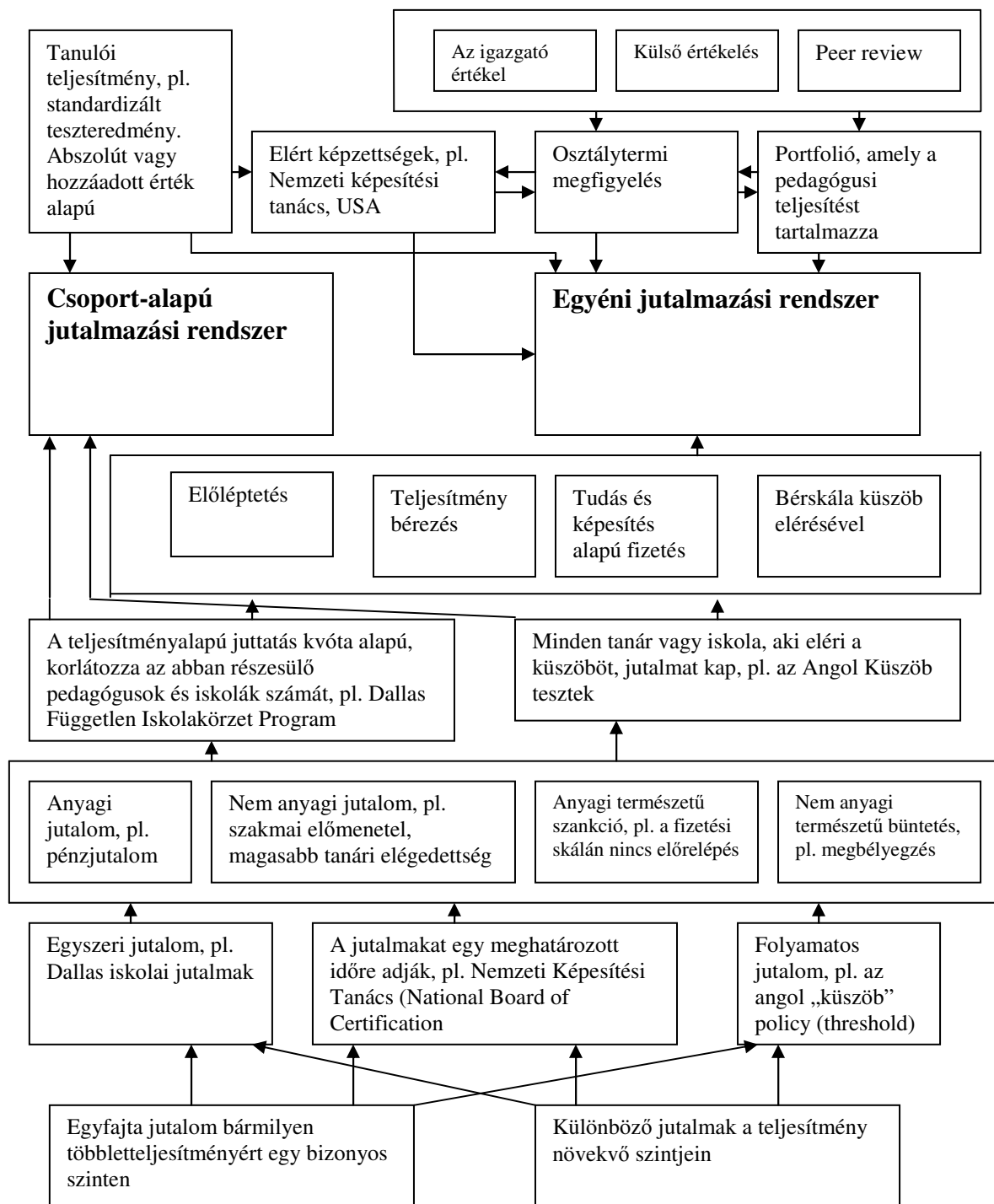
Ország	Leírás
Belgium (Flamand Közösség)	A tanárokat háromévente értékeli a munkaleírásuk alapján. A nem kielégítő eredmény bércsökkentést vagy elbocsátást vonhat maga után.
Cseh Köztársaság	A tanári fizetés emelése a gyakorlatban eltöltött időtől, valamint az iskolavezető szubjektív értékelésén alapszik.
Dánia	A Dán Tanári Szakszervezet és a Helyi Hatóságok Országos Szövetsége írja alá a tanári megállapodást, amely rendelkezik a munkaidőről, berről, gyakorlati képzésről, szabadságról, együttműködési és munka tanácsokról. Az egyéni tanárfizetés egy alapbéren alapszik, ami az egyéni besoroláson alapszik: a feladatbéren, ami az egyéni álláshoz kapcsolt feladatokon alapszik; egy kvalifikációs béren, ami a képzettségen alapszik; és egy eredménybéren, ami kvalitatív és kvantitatív módon mért eredményen múlik. Ez utóbbit ritkán használják. A helyi önkormányzat és a helyi tanárszervezet meghatároz egy jutalmat, ha bizonyos kritériumok teljesülnek. A kollektív megállapodáson alapulva ezek a konstrukciók az egyéni tanári fizetéseket és munkakörülményeket a piaci viszonyokra jobban reflektálttá tehetik.
Franciaország	A tanári kompenzáció a gyakorlattól és az eredmény-alapú értékeléstől függ. Az értékelést évente az iskolaigazgató végzi, és néha a pedagógiai kompetenciát illetően egy külső megfigyelő szakértő/felügyelő.
Németország	A Bundesbeholdungsgesetz az előremenetelt összeköti a bérskálával és a teljesítménnyel. A teljesítményt, akárcsak a senioritást akkor vizsgálják, mielőtt egy következő fokra lépne a tanár.

Korea	Koreában van érdem alapú jutalom a kiemelkedő teljesítményért, de miután a jutalmaknak csak a 10%-a kerül a tanári teljesítményen alapuló differenciált kiosztásra, ezért kicsi a hatása.
Mexikó	A Carrera Magiszteri Program lehetőséget ad egy önkéntes, egyéni teljesítmény alapú fizetésre. Azok, akik részt vesznek benne, évente egy általános értékelés alá esnek, és a fizetést ehhez kapcsolják. A kritériumok közt van a gyakorlottság, képzettség, szakmai fejlődés, teljesítmény és tanulói előremenetel.
Új-Zéland	A tanárok a bérskálán a teljesítmény, gyakorlatban töltött idő és a formális végzettség alapján haladnak előre. Az Oktatási Minisztérium szélesen vett teljesítmény kritériumokat határoz meg (A Tanárok Szakmai Standardjainak Kerete, Framework of professional Standard for Teachers), de specifikus teljesítményindikátorokban megegyezhet az iskola és a pedagógus. A keretrendszer három szintre van osztva – kezdő pedagógus, teljesen regisztrált tanár, gyakorlott tanár – a szakmai tudás, tanítási technika, tanulói motiváció, osztálytermi gyakorlat, kommunikáció, kollegákkal való kooperáció és a szélesen vett iskolai tevékenységekhez való hozzájárulás dimenziói szerint. Az értékelési folyamatnak tartalmaznia kell olyan értékelési módszereket, mint az osztálytermi megfigyelés, önértékelés és éves interjú.
Norvégia	A tanárokat az önkormányzatok alkalmazzák. A legújabb munkahelyi megállapodások rugalmasabb megállapodásokat tesznek lehetővé, ami lehetővé teszi a helyi bérdifferenciálást. A fizetésemelés jobban kötve van az egyéni teljesítményhez és eredményhez kötött kritériumokhoz.
Szingapúr	A pedagógus tisztviselők három úton mehetnek előre, tanári, iskolavezetési vagy vezető tanácsadói. A tanítási létra tetején a Mestertanár áll, aki főosztályvezetői szintű fizetést kap. A pedagógus tisztviselők jutalmat az ország gazdasági teljesítménye függvényében kapnak. A teljesítménybérezés mindenki számára elérhető, ez a

	<p>teljesítménynövelő Menedzsment Rendszer alapján meghatározott kompetenciákon és az elvégzett munka áttekintését szolgáló megbeszélés eredményein alapszik. Pénzjutalmat is kapnak minden évben iskolai szinten azok, akik kiemelkedő hozzáadott érték növekedéshez járultak hozzá (ezer dollár/egyén, vagy 2000 dollár/team).</p>
Szlovákia	<p>A legalább öt vagy tíz év gyakorlattal rendelkező tanárok egy speciális bérskálára juthatnak, ha sikeresen átmennek egy kvalifikációs vizsgán. Ez egy adott területen készített szakdolgozat megvitatását és szóbeli vizsgát jelent az adott területen egy ötfős bizottság előtt. A fizetések meghatározásánál szintén történik tanárértékelés. Plusz tudás vagy munka esetén valamint tanulói teljesítmények alapján szintén kaphatnak jutalmat.</p>
Spanyolország	<p>Nyolc év gyakorlattal a tanárok egy kompetitív vizsgán vehetnek részt a magasabb státusz és fizetésemelés elérése érdekében. A szűrés általában az elméleti felkészültség és a gyakorlati teljesítés alapján történik, valamint szóbeli vizsga alapján.</p>
Svédország	<p>A munkáltatók és szakszervezetek közötti megállapodás alapján a jobb teljesítményt jobb munkakörülményekkel és fizetésemeléssel jutalmazzák. A tanárok számára egy éves alkalmazás után csak egy minimális bér garantált. A fizetés a tanár és a munkáltató közötti megállapodás függvénye, amit évente felülvizsgálják.</p>
Egyesült Királyság Gyakorlott tanárok program (Advanced Skills Teachers)	<p>A gyakorlott tanárok (Advanced Skills Teachers, AST) egy különálló 27 pontos fizetési gerinccel rendelkeznek, ahol lehetőség van vezető vagy menedzsment státuszba is menni. Minden haladó tanárt egy öt pontos skálán fizetnek, ami a munka természetén, a munka nehézségi fokán, a személyes kompetenciákon és egyéb foglalkoztatási megfontolásokon alapszik. A gyakorlott tanárok akkor kapnak fizetésemelést, amikor a bérskálát felülvizsgálják, és szeptemberenként kaphatnak még extra pontokat a magas színvonalért.</p>
Egyesült Királyság Gyorsító program (Fast tracking)	<p>A gyorsító programot az újonnan belépők és a már bennlévő, vezetői potenciállal rendelkező tanárok részére hozták létre. A</p>

	gyors előmenetelre és a szakmai kiválóságra, valamint iskolavezetési gyakorlatra fókuszál és pótlólagos támogatást és képzést is lehetővé tesz. A programban kvalifikált tanárok plusz pontokat kapnak, és az első év után minden gyorsító programos tanár a pályán tartás érdekében extra juttatást kap 2000 font körül.
Egyesült Királyság Küszöbértékelés (Threshold Assessment)	Amikor egy tanár eléri a bérskála tetejét, akkor lehetősége van arra, hogy egy 16 kritériumon alapuló teszt elvégzésével egy újabb bérskálára mehessen át.
USA	Az állami és körzeti iskolák egyszeri éves pluszjuttatást kínálnak a fizetés kiegészítésére, amennyiben a Nemzeti Tanács Bizonyítványt szereznek (National Board Certification), vagy hiányterületen tanítanak. Sok körzetben bevezettek teljesítményalapú ösztönző rendszereket. Az értékelési kritériumok változatosak, extra juttatás jár plusz felelősség elvállalásáért, vagy egy új kiegészítő végzettség megszerzéséért, vagy a tanulói teszteljesítmények javulásáért.

Forrás: DEST, 2007 Research Paper: Performance-based rewards for teachers, March 2007



1. ábra

A teljesítményalapú tanárbérezés különböző lehetőségei

Forrás: Owen Harvey-Beavis: Performance-Based Rewards for Teachers. A Literature Review, 2003, kézirat

Módszertani melléklet (Atkinson et al., 2004)

tanulói index = i ; tanári index = j ; tanítási ciklus = t ; tanulói teszteredmény = g ; hozzáadott érték = v ; tanulói képesség = Z ; tanulói erőfeszítés = e ; tanári hatékonyság = X ; jogosultság = I ; gyakorlat = W ; iskolahatás = S ; időtényező = T ; tesztpont zaj = v

A tanári hatékonyság a képesség, erőfeszítés és a gyakorlat hatásaiból áll. A tanárok mind képességben, mind erőfeszítésben heterogének, a gyakorlat okozta hatás pedig növekvő:

$$X_{jt} = b_j + \beta I_{jt} + b_1 f(W_{jt}) \quad (1)$$

A tanulói teszteredmény az alábbiakból jön össze:

$$g_{i(j)t} = \gamma_1 Z_i + \gamma_2 e_i + \gamma_3 X_{j(i)t} + S + T + v_{i(j)t} \quad (2)$$

Jól látható, hogy a tanulói erőfeszítés és a tanári hatékonyság között erős a kapcsolat, a jobb tanárok nagyobb erőfeszítésre sarkallják a tanulókat, a nagyobb tanulói munka pedig még több előkészületre sarkallja a tanárt.

Az (1) egyenletet a (2)-be helyettesítve és tanári átlagot számít a tanulói teszteredményekre, és a két időpontban kapott tanulói átlagos tanulói teszteredményt egymásból kivonva kapja meg a tanulói átlagos teljesítménynövekedést egy tanárra. Ez pedig a tanárhoz rendelt tanulók közti különbségektől, valamint attól függ, hogy a tanár az ösztönző program hatására vajon megnövelte-e erőfeszítéseit valamint az időben elsajátított gyakorlattól. A tanári képesség és iskolahatás itt már kiesik. Utána összehasonlítják a programra jogosult és nem jogosult tanároktól várható értékeket, ahol D jelzi a jogosultságtól függő várható érték különbséget:

$$D\Delta g(\text{átlag}) = (\gamma_1 D\Delta Z(\text{átlag}) + \gamma_2 D\Delta e(\text{átlag})) + \gamma_3 B + \gamma_3 b_1 D\Delta f(W),$$

ez a diff-in-diff, ahol elsősorban a $\gamma_3 B$ az érdekes, ami a program hatását jelzi a tanári erőfeszítésre, és így a tanulói teszteljesítményre.

A fő kimeneti változó a hozzáadott érték, a v . A tanulói hozzáadott érték függ a tanuló erőfeszítésétől, a tanár hatékonyságától, az iskola és időhatástól valamint a tesztek zajhatásától.

$$v_{i(j)t} = \mu_1 e_i + \mu_2 X_{j(i)t} + S + T + \omega_{i(j)t}$$

Hasonló procedúrával, mint a tanulói teszteljesítmény esetében kapjuk:

$$D\Delta v(\text{átlag}) = (\mu_1 D\Delta e(\text{átlag}) + \mu_2 B + \mu_2 b_1 D\Delta f(W))$$

Azzal a feltételezéssel éltek a kutatók hogy:

$$E(\gamma_1 D\Delta Z(\text{átlag}) + \gamma_2 D\Delta e(\text{átlag})) = 0 \text{ a tesztpontok esetén, valamint}$$

$$E(\mu_1 D\Delta e(\text{átlag})) = 0 \text{ a hozzáadott érték esetén.}$$

Ezt arra alapozták, hogy Angliában maximum a teszteredmények alapján csoportosítják a tanulókat, de nem az általuk mutatott erőfeszítés alapján, mint ahogy a csoportok még a program előtt alakultak ki, tehát nem lehetett szisztematikus hozzárendelés a tanári jogosultság szerint a diákok és tanárok között. Így az eredményeket nem torzíttja a szisztematikus csoportosítás.

A Küszöb átlépésének kritériumai

A tanulói teljesítmények terén a tanárnak be kell mutatnia, hogy pedagógiai munkája eredményeképpen a tanulók

- 1.1. motiváltak, a korábbi és az elvárt teljesítmények terén következetesen jól teljesítenek
- 1.2. az országos teszteken jó eredményt érnek el az előző illetve a várható eredményhez képest
- 1.3. olyan eredményeket érnek el, amely segíti az iskolát, hogy elérje a tanulói teljesítményekre vonatkozó általános célkitűzéseit

A tantárgyi tudás területén a tanárnak be kell mutatnia, hogy

- 2.1. naprakész a tárgyában és új tudást és készségeket tudott hatékonyan beépíteni a tanítási gyakorlatába
- 2.2. a tantárgyában való fejlődésről átfogó tudása van
- 2.3. érti az IKT fontosságát, és hatékonyan tudja használni a tanítási és értékelési gyakorlatban.

A tervezés, tanítás, értékelés területén a tanároknak azt kell felmutatniuk, hogy következetesen

- 3.1. napi gyakorlatként használják a mérést, hogy felmérjék tanulók fejlesztési igényeit és reális, de mégis érdekes kihívást jelentő célokat tudnak számukra felállítani
- 3.2. a tanulók fejlődését az országos, helyi és iskolai célokhoz viszonyítva értékelik és ezt az információt a tervezésben és a tanulók és csoportok megcélzásában használják
- 3.3. értik és használják a leghatékonyabb osztálytermi szervezési módokat, és széles repertoárral rendelkeznek a tanári módszerek terén
- 3.4. a speciális igényű tanulók számára pozitív és célzott támogatást nyújtanak
- 3.5. jó magaviseletű fegyelmezett az osztály, hatékonyan reagál az iskolai erőszakra, igazságosan kezeli a tanulókat és az egymás iránti tiszteletre neveli őket

A szakmai hatékonyság terén a tanárnak azt kell megmutatnia, hogy

- 4.1. a tanítási és tanulási gyakorlatának fejlesztését célzó szakmai fejlesztési célokat fel tud állítani, nyomon követni és elérni
- 4.2. releváns inspekciós és kutatási eredményeket, evidenciákat használ a tanítás és tervezés javítására
- 4.3. felelősséget vállal a szakmai fejlődéséért
- 4.4. segíti a tágabb iskolai célokat, értékeket és gyakorlatokat mind munkájában, mind a másokkal való együttműködésben az iskolán belül és kívül
- 4.5. hatékonyan és kreatívan kezeli az elérhető forrásokat, az eszközök teljes spektrumát a gyermek tanulásának támogatásához.

Forrás: Green Paper, technical document, standards for threshold assessment