

# Észrevételek a pedagógiai teljesítményértékelési rendszer átalakítására vonatkozó, ismertté vált belügyminisztériumi elképzelésekkel kapcsolatban

A pedagógusokra, vezetőkre és a nevelői szervezetekre vonatkozó értékelési rendszer átalakításával kapcsolatban felmerülő legfontosabb kérdés, hogy **sikerül-e átalakítani a jelenleg érvényben lévő szisztéma azon sajátosságait, amelyek egy elavult rendszerre tették**, illetve bevezet-e olyan **innovatív megoldásokat**, amelyek a jelenlegiben nem szerepelnek, és a rendszer érdemi megújításának irányába mutatnak. A még most is érvényben lévő értékelési rendszer alapvető **elvi problémái** a következők:

1. A hangsúlyt a **pedagógusok** értékelésére helyezi, a **szervezet** értékelése másodrendű szerepet játszik.
2. Az **önértékeléssel** szemben a hangsúly a **külső értékelésen** van.
3. Az értékelésben a **formáló, fejlesztő funkciók** lényegesen kisebb szerepet játszanak, szemben a **minősítéssel**, a jutalmazással és büntetéssel.
4. A pedagógusminősítés pontozásos rendszere **nem felel meg a mérésekkel szemben támasztott alapvető szakmai követelményeknek**.
5. A rendszer működtetése **rendkívül költséges**.
6. A pedagógus társadalom értékelési rendszerhez való viszonya kifejezetten **negatívan alakult**, a pedagógusok nem tudták elfogadni nagy többségükben a szisztémát.

Az új, a nyilvánosságra került információk szerint tervezett értékelési rendszerben ezek a problémák némi változtatásokkal, de lényegében **ugyanúgy fennállnak majd**. A változtatások nem eredményezik a rendszer elvi alapjainak átalakítását, egyes praktikus szempontok szerint talán előrelépést jelent majd az új értékelési rendszer (pl. költséghatékonyabb lesz esetleg, de ez is bizonytalan megállapítás), más területeken azonban kimutatható, hogy **romlás valószínűsíthető**.

## **ad 1. Pedagógusok vagy szervezet?**

Alapvető jelentőségű probléma, hogy az új szisztéma sem veszi figyelembe azt a lényeges oktatásszociológiai felismerést, hogy a pedagógusok tevékenységének színvonalát a legnagyobb mértékben az **iskolai szervezet**, annak **kultúrája**, az **intézményi pedagógiai kultúra**, a **hagyományrendszer**, valamint a **tanulószervezetté válás terén elért színvonal** határozzák meg. A tanulási-tanítási folyamatok eredményességének és hatékonyságának fokozásáért a legtöbbet nem elsősorban az egyes pedagógusok szintjén lehet tenni (bár természetesen ezek a feladatok – képzés, továbbképzés, fejlesztő értékelés, tartalmi segítségnyújtás például oktatási programcsomagokkal – is fontosak), hanem az **intézmény egészének szervezeti, pedagógiai fejlesztése, a szervezeti, tartalmi innováció terén való előrelépéssel**. Ezért volt kiemelt jelentősége annak a kezdeményezésnek, hogy az egész értékelési rendszerben nagy hangsúly kerüljön a szervezet saját, belső önértékelésére. Ez azonban végül is a jelenleg még érvényben lévő értékelési rendszerben nem valósult meg.

Az új rendszer – miközben opcionálissá teszi a Pedagógus II fokozat elérését szolgáló minősítést, ami üdvözlendő, bár a fizetésemelés érdekében a pedagógusok többsége várhatóan így is vállalja majd – jelentős munkamennyiséget igénylő formaként hozza létre a pedagógusok intézményen belüli, évente ismétlődő, vezetői értékelését. Ez a tény egyáltalán nem azt mutatja, hogy a terv kidolgozói a

szervezet értékelését fontosabbá akarták volna tenni, sőt, úgy tűnik, **az egyéni pedagógusi értékelés súlya az új rendszerben nagyobb lesz, mint a régiben.** Rossz helyen „támadunk”.

#### ad 2. *Önértékelés, külső értékelés*

A korszerű tanuláselméleti elképzelések szerint az értékelésnek a korábban egyeduralkodó szerepű minősítő funkciójához, a jutalmazás és büntetés alapját jelentő szerepéhez képest azt a funkcióját és szerepét érdemes erősíteni, amely lehetővé teszi, hogy a tanuló (ember vagy/és szervezet) **tisztában legyen saját működése, saját tudása, felkészültsége adaptivitásával.** Másképpen fogalmazva: a hagyományos értékelési „filozófiák” a **behaviorizmus** tanulsképe alapján épültek és épülnek fel, míg a korszerű kezdeményezésekben egy egészen más funkciórendszer érvényesül, amelynek alapjait a **konstruktivista tanulászemplélet** adja. **A tervezet ingerekkel, válaszokkal és megerősítésekkel a behaviorista tanulászempléletet képviseli,** ahogyan ezt teszi a még érvényben lévő szisztéma is. **Elavult, bizonyítottan nem eredményes és nem hatékony** (lásd az iskolában a tanulókkal szemben is alkalmazott értékelő eljárások ugyanilyen behaviorista elvek általi meghatározottságát, és ehhez képest a teljes csődjét). Az új pedagógus értékelési rendszer ezt az elavult, formalista szisztémát kiterjeszti a teljes pedagógus pályára, évi gyakoriságúvá teszi.

A megszerzett képességek, a tudás, a kialakított működés, az elért eredmények adaptivitásának tanuló ember/szervezet számára történő felméréséhez alapvetően a **belső értékelés** a megfelelő megoldás. Ez nem jelenti azt, hogy a külső értékelő formák nem jutnak szerephez. De ez a szerep abban az értelemben másodlagos lesz, hogy „csak” segíti a tudás adaptivitásának önálló felmérését, hozzájárul ahhoz. Nincs tehát a külső értékelésnek önértéke, a fejlesztő, a formáló funkciója az, ami igazán kiemelkedik. A ma még érvényes rendszerben a külső értékelés csak egy kisebb részben töltött be ilyen szerepet, az alapvető célja az iskola egészének értékelésében és különösen a pedagógusok minősítésében a megítélés, a minősítés volt. Ez most sem változik. Attól, hogy a pedagógus értékelését most majd nem egy alapvetően az iskolaszervezethez képest külső tényező (a bizottság) végzi, hanem úgymond belül történik, az intézményvezető látja el ezt a feladatot, **maga az értékelés nem válik önértékeléssé.** Marad ugyanúgy külső értékelés, igaz, az intézményekben megvan rá az esély (ahogy eddig is a bizottságok esetén megvolt), hogy az értékelést majd fejlesztő, segítő jellegű mozzanatok színesíthetik. Az önértékeléstől való távolodást jelzi viszont a pedagógusok önértékelésének az eltávolítása a rendszerből. Megfelelő formában ennek az önértékelésnek lenne értelme, az értékelési rendszernek valószínűleg inkább ezt az elemét kellett volna alaposabban elemezni és átalakítani egy jobb működésmódba.

#### ad 3. *Fejlesztő és minősítő funkció*

E témát már majdnem kimerítettük az előző pontban. Ahogy szerepelt: **a jelenleg érvényes és a tervezett szisztéma is inkább a minősítés céljait követi, és kevésbé érvényesülnek benne a fejlesztési mozzanatok.** A büntetés és jutalmazás jelentős szerepet tölt be mindkét rendszerben, miközben tudjuk, hogy ezek a **külső motivációs tényezők** felnőttek esetében már biztosan nem kaphatnak fontos szerepet a munka minőségének és hatékonyságának növelésében. Valójában még a bér is így viselkedik motivációs szempontból. A pedagógus lehet elégedetlen a bérével, követelheti annak növelését, azonban nehéz azt elképzelni, hogy a motivációs rendszere átalakul akár egy jelentősebb fizetésemelés hatására is. Ami számít, az a **belső motiváció:** az átélt, megtapasztalt siker, az innovációban elért eredmény, a tanulók lelkesedése, jó munkája, öröme (vagy mindezeknek az ellentéte), mindaz, ami a pedagógus munkájának valódi minőségéről ad visszajelzést.

#### ad 4. Nevezhetjük-e mérésnek?

Nagy kérdés, hogy a **pedagógiai munka minősége globálisan mérhető-e**. A javaslat szerint igen, hiszen a terv azt mondja, hogy minden pedagógushoz egy iskolában hozzá kell rendelni egy számot 0 és 100 között, és ennek megfelelően kell sorba rendezni őket. Ez azt az elképzelést takarja, hogy a **pedagógus minőség legalább ordinális skálán mérhető mennyiség. De ez nem így van**. Sem a javaslatban, de semmilyen más professzionális szakmai szövegben nincs definíció arra nézve, hogy mikor tekinthető egy pedagógus minősége jobbnak, magasabbnak egy másik pedagógus minőségénél. Könnyű belátni, hogy azért nem találunk sehol ilyen definíciót, mert **az nem is létezhet**. A pedagógusok egy csoportja a megadott szempontok közül mondjuk hármat tekintve – tegyük fel, hogy ezt még valahogy meg tudnánk indokolni – magasabb szinten áll, mint a pedagógusok egy másik csoportja. De ez a másik csoport négy másik szempontot tekintve képvisel magasabb színvonalat, mint az elsőnek tekintett csoporthoz tartozók. Akkor most melyik csoport tagjai vannak előrébb egy sorrendben? Amikor egy futóverseny után a versenyzők sorrendjét közöljük (nem volt stopperünk, csak a célba érés sorrendjét tudjuk), akkor világos jelentése van annak, hogy az A sportoló megelőzte B sportolót. Annak nincs – és nem is lehet – világos jelentése, hogy az A pedagógus magasabb színvonalon áll, mint a B pedagógus. Ezt már az egyes szempontok pontozására is el lehet mondani, vagyis méréselméleti szempontból már ott baj van. De utána elkövetünk még egy súlyos hibát: összeadjuk a pontszámokat. Ha netán a 10 szempontra kapott pontszámok külön-külön ordinális skálán helyezkednének is el (ez sem így van, de most gondolat kísérletként mégis tegyük fel), akkor sem szabadna összeadni a rájuk kapott pontszámokat. **Rendstatisztikai adatokkal ilyen műveleteket nem szabad végezni**. Konklúzió: **a pedagógusok intézményvezetők általi, 10 szempont szerinti, pontozásos értékelése súlyosan sért mérésre vonatkozó elemi szabályok közül többet is**. Ezzel a problémával pontosan ugyanígy a jelenleg még érvényben lévő minősítési rendszer is rendelkezik.

#### ad 5. Költségek

Jól láthatóan a terv elkészítésének egyik fő motiválója **az értékelési rendszer költségeinek csökkentése** volt. **Kétséges, hogy ez bekövetkezik-e**. Ugyanis a pedagógusok önértékelésével kapcsolatos rendszerelem megszüntetése nem jelent költségcsökkentést. Ami elvileg spórolást jelentene, az a Pedagógus II fokozat kötelező jellegének megszüntése lenne. De csak abban az esetben, ha a pedagógusok viszonylag jelentős számban úgy döntenek, hogy ezt a minősítési szintet már nem akarják elérni. Ez azonban bizonytalan. Lehet, hogy a pedagógusok többsége – miközben komoly fenntartásaik vannak a minősítés érdemi működésével, funkciójával, az értékelés megbízhatóságával és érvényességével kapcsolatban, a bekövetkező fizetésemelés miatt mégis vállalják a megméretést. Ezt nem tudjuk előre, illetve nem ismerünk olyan kormányzati elemzéseket, számításokat, vizsgálati eredményeket, amelyek ezt az eshetőséget kizárnák.

Ha nem is kifejezetten megtakarítási kérdés, de kapcsolódik gazdasági, munkavégzési kérdésekhez, hogy **az évenkénti, az intézményvezetők által végzendő pedagógus értékelések jelentős munkateher növekedést jelentenek** az intézményvezetők, helyetteseik és a munkaközösségvezetők számára. A kormányzat ezzel a tervvel azt célozza, hogy egy amúgy komoly pénzügyi forrásokat igénylő tevékenységet (a Pedagógus II minősítést) minimálisra redukálja, helyette pedig létrehoz egy kormányzati pénzeszközöket nem igénylő, az iskolában bizonyos munkatársak által plusz munkaként ellátandó feladatot. Csak hogy ez **az eljárás nélkülöz minden józan megfontolást**. A feladatot végzők (intézményvezetők stb.) már ma is **túlterheltek** az iskolákban, vagyis várhatóan jelentős mennyiségű túlmunkára lesz szükség. Ha ezt a kormányzat nem kívánja bérpótlék formájában megtéríteni, az tovább növeli a már most is nagyon jelentős elégedetlenséget a bérekkel kapcsolatban. Ha viszont

megtéríti, akkor nincs költségmegtakarítás (valamennyi talán igen, de ezért nem lenne értelme a rendszer átalakításának).

És mondjuk ki – átvitt értelemben ez is a költségekhez tartozik –, hogy az új rendszer tervek szerinti kialakítása nagyon sok intézményben **jelentős belső feszültségeket generálhat**. Ennek a következő az oka:

Az erősen profitorientált, kapitalista cégek esetében az eredményesség és hatékonyság elvei szerint való működés megköveteli, hogy a személyzeti döntésekre feljogosított vezetők – ha kell – nagyon kíméletlen módon hozzanak meg döntéseket. Ez egy piac diktálta magatartás, kulturális evolúciós termék, és az a következménye, hogy a kapitalista vállalatokban dolgozók között erős és merev hierarchikus viszonyok alakultak ki, amelyek rányomják bélyegüket a beosztottak és a vezetők közötti emberi viszonyokra is, erősen a formalizáltság irányába eltolva azokat. Különösen akkor alakulnak ki ilyen, lényegében embertelen viszonyok, ha az adott vállalkozás esetében a dolgozók könnyen helyettesíthetők újakkal. Ilyen esetekben a kemény, szigorú, szinte kíméletlen vállalati személyzeti értékelésnek megvan a versenyképességre gyakorolt pozitív hatása, még akkor is, ha bizonytalanok lehetünk benne, hogy az ilyen viszonyok formálódása tényleg jót tesz a társadalom egésze fejlődésének. Még egy szempont lehet fontos: a profitorientált cégek esetében a munkatársak eredményessége és hatékonysága – annak bizonyos összetevői – jól mérhető, mert darabszámokban, megtakarításokban, pénz, profit termelésében fejeződnek ki. **Az iskola azonban nem kapitalista vállalat**. Egyrészt az emberi viszonyok olyan szintű formálissá válása, mint ami a vállalatok esetén természetes, itt – ha elő is fordul – meglehetősen diszfunkcionális a munka természete miatt. Másrészt a dolgozók újakkal való helyettesítése az esetek legnagyobb részében reménytelen vállalkozás. Harmadrészt, ahogy az már a 4. pontban szerepelt, a pedagógus munka minősége és hatékonysága semmilyen elemében nem mérhető olyan jól, mint a vállalati termelési folyamatok esetében (talán csak egy-két perifériális kivétel akad). Mindezek miatt nagy valószínűséggel csak nagyon kevés helyen alakul ki majd olyan helyzet, hogy az intézményvezető a kapitalista vállalat vezető beosztású munkatársához hasonlóan viselkedik. Ugyanakkor, hacsak nem pontozza minden pedagógusát pontosan ugyanannyi ponttal, döntenie kell, hogy kik kerülnek a felső és kik az alsó ötödbe. **Ez a helyzet idegen az iskola világtól. Vagyis az új értékelési rendszer bevezetése jelentős frusztrációt teremt majd, az emberi viszonyok lényeges romlásával kell számolni, ami az iskolát a maihoz képest is kevésbé élhető helyé teszi.**

#### **ad 6. A pedagógusok várható hozzáállása**

Tény, hogy a jelenleg még érvényesülő értékelési rendszer, különösen a pedagógusok minősítése **nagyon rossz megítéléssel bír** a pedagógusok döntő többsége körében. Javulhat-e az új rendszerben a helyzet? A pedagógus eddig arra készült fel, hogy két kötelező minősítésen kell majd keresztül mennie, önértékelési folyamatot kell önmaga számára szerveznie, és részese lesz majd az intézményi belső értékelésnek és a külső tanfelügyeleti jellegű értékelésnek is. Ezek közül az értékelési rendszer egészéhez való viszonyát döntően a minősítések, a bizottságok ténykedése, a portfóliókészítés határozták meg. Számára az értékelési rendszer ezen eleme egyszerűsödik, ellenben egy új szisztémába kell belépnie. Ténny ugyan nem sokat kell hozzá, de tény, hogy **minden évben ki lesz téve az intézményvezetői értékelésnek**. Az várható, hogy **ez még komolyabb ellenállást alakít ki majd a pedagógusok körében**.

**Fontos megjegyzés és összegzés**

**Az itt is leírt kritika nem azt jelenti, hogy megfogalmazói tagadják az értékelési folyamatok szükségességét, a rendszerek fejlesztésében betöltött pozitív szerepét.** Nem arról van szó, ami biztos sok, pedagógus szakmán kívüli érdeklődőben vagy témával foglalkozó szakemberben megfogalmazódhat, hogy tudniillik a pedagógusok el akarják hártani, hogy munkájukba bárki is belevágjon, értékelje azt, a pedagógusok nem hajlandók kitenni magukat az értékelésnek, a minősítésnek, vagy akár kritikának. Valószínű, hogy van ilyen pedagógus is, de nagyon valószínű, hogy számarányuk kicsi.

Másról van itt szó. **A pedagógusok többsége csak ösztönösen, s csak egy kis részük tudatosan ítéli el a jelenleg is érvényesülő rendszert és várhatóan teszi majd az újjal is.** A legtöbben nem tudják pontosan megmagyarázni, hogy milyen mély, elvi jellegű kifogásaik vannak, de implicit tudásként ez megvan bennük. És vannak, igaz kevesen, akik **ezeket a kritikai elemeket jól értik, képviselni is tudják, meg tudják fogalmazni.** Az ő „alapfilozófiájuk” az, hogy **értékelésre szükség van, de annak a szervezetre kell elsősorban irányulnia, fejlesztő jellegűnek kell lennie, és domináns szerepet kell játszania benne az önértékelésnek.** Nem szabad ámokfutásba kezdeni mérési szempontból, szakmailag teljes mértékben használhatatlan megoldásokkal; a tanfelügyelet egészét szakmailag független, de az állam által fenntartott szervezetre kellene bízni; sokkal inkább kockázatalapú értékeléseket kellene végezni. Az értékelésnek a tágra értelmezett tanulást, a tanulószervezetté válást, az innovációt kell mindenekelőtt segítenie és el kell felejtene a behaviorista reminiscenciákat, elsősorban a jutalmazást és büntetést. Olcsóbb, professzionális, fejlesztő jellegű, valóban a magyar közoktatás fejlődését szolgáló értékelési rendszerre van szükség.

Ez egyben a szervezetek, a pedagógusok értékelésére vonatkozó új javaslatok kidolgozásának iránya is. Ha szükséges, részletesebben is kialakíthatók egy új rendszer alapvonalai, működésének részletei, annál is inkább, hiszen az elmúlt 10 évben már születtek alternatív koncepciók, amelyek nem érték el az oktatási kormányzat ingerküszöbét.

Nahalka István

2023. 01. 09.