

A pedagógusok értékelésének átalakítása új elvi alapokon

Civil Közoktatási Platform

2026



Tartalom

1. A javaslat lényege, vezetői összefoglaló	3
2. A koncepció	4
2.1. Helyzeteírás.....	4
2.2. Egy új pedagógus értékelési rendszer alapjai.....	6
2. 3. A pedagógusok értékelése és más iskolai feladatok kapcsolata	7
2. 3. 1. Pedagógus értékelési rendszer és minősítés	7
2. 3. 2. A pedagógusok juttatásai és a pedagógusok értékelése.....	8
Mellékletek.....	9
1. sz. melléklet: Szakmai háttér.....	9
1. Az értékelés funkciójáról vallott elképzelések a nevelés történetében	9
2. A pedagógus értékelés „keménységének” kérdése.....	11
3. Mi rejlik a kvantitatív értékelési módok problémájának mélyén?	12
2. sz. melléklet: Néhány módszertani ötlet az új pedagógus értékelési rendszer intézményi szintű kidolgozásához	14

1. A javaslat lényege, vezetői összefoglaló

1.1. A kormány széleskörű szakmai tudományos, továbbá a pedagógusok körében lefolytatott, a részvételi demokrácia elvein nyugvó szakmai társadalmi döntéselőkészítő folyamatot követően, annak eredményeit felhasználva a közoktatásban¹ a Teljesítményértékelési Rendszer (TÉR) valamint a szakképzésben működő Oktatói Értékelési Rendszer (OÉR) helyébe építsen ki a közoktatásban és a szakképzésben egységes módon működő új pedagógus értékelési rendszert.

1.2. A közoktatásban 2024 óta, a szakképzésben 2020 óta működő értékelési rendszerek súlyos problémákkal küzdenek. Ezen értékelésekben nem jelenik meg a pedagógusok munkájának komplexitása és jobbára a minősége sem; a rendszerekben a pedagógusok által vállalt feladatok teljesítésének minősége a legtöbbször értékelhetetlen; a rendszerek túlzottan bürokratikusak; a bérdifferentiálásra való hatás szinte elhanyagolható; nem érzékelhető az értékelés minőségjavító hatása; negatívan befolyásolja nagyon sok esetben az intézmény légkörét.

1.3. A problémák felmerülésének okai nem csak a rendszerek és működésük nem megfelelő voltában keresendők. A kudarcnak mélyebb okai alapvető fontosságúak.

- a) A hazánkban megvalósult pedagógus értékelési rendszerek mindmáig a legfontosabb értékelési mozzanatot jelentették, miközben minden ismeretünk a szervezet értékelésének előnyben részesítését diktálja.
- b) A pedagógusok értékelésének elsődleges funkciója a minősítés, annak minden torzító hatásával számolni kell.
- c) A minősítés és annak egzisztenciális következményei (például bérek megállapítása) megköveteli, hogy a pedagógus minőség legalább ordinális skálán (sorrend megállapítása) mérhető legyen, miközben az ilyen komplex kompetenciarendszerek nem, hogy nem mérhetők, de még a mérés tárgyát jelentő fejlettségük sem definiálható kvantitatív fogalomként.
- d) Külső értékelésről van szó döntően és csak nagyon kis mértékben önreflexióról.
- e) Ebből következően nagyon korlátozottan érvényesülhet csak a korszerű értékelési rendszerek legfőbb funkciója, az tudniillik, hogy az értékelt személy megítélhesse saját tudása, tevékenysége adaptivitását.
- f) A pedagógus a tanulási eredményeknek nem egyedüli formálója, tevékenysége szerves része egy egész nevelőtestület tevékenységének. Teljesítményének, munkája minőségének e kontextusból való kiszakítása, a kölcsönhatások figyelmen kívül

¹ E szöveg alkotása során egyelőre megtartottuk a jelenleg érvényes szóhasználatot: „közoktatás” szóval illetjük az óvodák, a jelenleg a köznevelési törvény által felsorolt nem szakképző jellegű iskolák rendszerét, és „szakképzés” szóval illetjük a jogszabályokban szakképző iskolatípusba sorolt intézmények rendszerét. Magunk szeretnénk, ha ez a megnevezés átalakulna, és a „közoktatás” megjelölés illetné az intézményes nevelés minden a felsőoktatás előtt működő intézményének rendszerét.

hagyása a személyre szóló értékelési folyamatokat morális szempontból is problematikussá teszi.

1.4. Milyen lehet egy új pedagógus értékelési rendszer?

- a) Az új értékelési rendszer alapfunkciója az legyen, hogy a pedagógusok meg tudják ítélni saját tudásuk, és tevékenységeik adaptivitását, ami alapvetően tanítványaik megfelelő tartalmú és ütemű fejlődésében, jóllétük iskolai biztosításában, az esélyegyenlőtlenségek kialakulásának megelőzésében (ha kialakultak már, akkor a csökkentésükben) jelentkezik.
- b) Az alapfunkcióból következően a pedagógusértékelés kiemelt elemei önértékelési, önreflexiós jellegűek.
- c) Minden más értékelési forma is az alapfunkció érvényesülését szolgálja.
- d) Alapvetően nem kvantitatív, legfőljebb bizonyos részfeladatokat tekintve, amelyek esetén korrekten biztosítható a szakmai háttér.
- e) Nincs országosan egységes rendszer, minden intézmény saját értékelési eljárásrendszert dolgoz ki. Ehhez az OGYM messzemenő szakmai, módszertani segítséget nyújt.

1.5. Az új pedagógiai értékelési rendszer nem áll semmilyen formális kapcsolatban a bérezési rendszerrel, a pedagógusok feladatokkal való megbízásával, valamint a pedagógus minősítési rendszerrel sem. (Utóbbi kérdésével e javaslat nem foglalkozik.)

2. A koncepció

2.1. Helyzetleírás

A közoktatásban 2024 óta, a szakképzésben 2020 óta működő értékelési rendszerek közös problémái a következők:

- a) A pedagógusok körében széleskörűen elfogadott az a megítélés, hogy az értékelési rendszerek nem képesek hitelesen, komplex módon megragadni a pedagógusi munka minőségét.
- b) Az egy évre előre vállalt feladatok nagyon gyakran erőltetettek, még a tényleges elvégzésük megállapítása sem mindig könnyű. A megoldások színvonalának értékelése pedig gyakorlatilag lehetetlen.
- c) Mindkét értékelési rendszer aránytalanul sok bürokratikus, formális feladatot ró a pedagógusokra, az értékelést végzőkre, különösen az igazgatókra.
- d) Az értékelés eredményeként kapható differenciált bér nagysága sokszor megalázóan alacsony, ezért a differenciálás érdekében fölösleges fenntartani egy ilyen bonyolult, bürokratikus szisztémát.
- e) Az értékelés a legtöbb intézményben (tisztelt a kivételeknek) egy újabb, központi, „letudandó” feladat volt pusztán. A pedagógusok nem érzékelték sem a saját

fejlődésükre való hatást, sem azt, hogy az értékelés hatására javult volna az intézmény egészének szervezeti és pedagógiai kultúrája.

- f) Az értékelési folyamatok számos esetben a pedagógusok közötti, a pedagógusok és vezetők közötti kapcsolatokra is negatívan hatottak, rontották az intézményi légkört.
- g) A pedagógus életpályáról szóló 2023. évi LII. törvény szabályozza, hogy a TÉR-ben kialakult értékelési eredmények alapján miként kell növelni a pedagógusok bérét. A törvény végrehajtására született rendelet a béremelésnek az átlagos mértékét adja meg, ez 2025. évre vonatkozóan 20 000 Ft/fő/hónap volt. Azt, hogy egy konkrét pedagógus mekkora béremelésben részesült, a TÉR-ben elért értékelési eredmények alapján az iskola igazgatója döntötte el. Az összeg a TÉR-ben megállapított átlagos teljesítmény esetén maximum havi bruttó 20 000 Ft lehetett, a kiemelkedő teljesítmény esetén az összeg a 20 000 – 60 000 Ft intervallumban kellett, hogy legyen. Ha az igazgató viszonylag sok pedagógusnak ítélte meg 20 000 Ft feletti differenciált béremelést, mert a nevelőtestületből sokan elérték a kiemelkedő teljesítményszintet a TÉR-ben, akkor az átlagos szinten teljesítők közül sokaknak kellett adnia 20 000 Ft alatti bruttó összeget. Ha csak kevés pedagógus kapott a kiemelkedő teljesítménye alapján 20 000 Ft-nál nagyobb béremelést, akkor viszont a bérdifferentiálásnak alig volt hatása, és a pedagógusok könnyen megkérdőjelezhették az értékelési rendszer értelmét (tapasztalat, hogy ez igen sokszor meg is történt). Sajnos e csapdahelyzet elkerülése érdekében az igazgatók azt a tisztességtelen „megoldást” is választhatták, hogy csak nagyon kevés pedagógus számára „engedték” a kiemelkedő szint elérését. A pedagógusok körében felmerültek ilyen félelmek is. Mindez tovább rombolta a TÉR megfelelő voltába vetett hitet. A probléma az OÉR esetében is pontosan ugyanígy fennállt.

A problémák felmerülése nem azt jelenti, hogy a pedagógiai munka, tudás, teljesítmény, a tevékenység minősége értékelésének nincs értelme. A problémák arra figyelmeztetnek, hogy még nem találtuk meg a pedagógiai munka értékelésének azt a módját, amely az egyén és az intézmény számára is szinte elengedhetlenné teszi e tevékenységet. Ennek a kudarnak mély okai vannak:

- a) A közelmúltban a közoktatásban és a szakképzésben megvalósult értékelési folyamatok alapvető funkciója a pedagógusok (a munkájuk) **minősítése** volt. Az értékelések olyan szempontokból voltak jelentősek, mint a minősítési kategóriákba való bekerülés, a bérnövekedés, a sajátos feladatokkal való megbízás lehetőségei. Ezek a mindennekfelett minősítő funkcióval rendelkező értékelések lezártak egy folyamatot, amely során a pedagógusnak azt kellett bizonyítania, hogy alkalmas bizonyos követelmények teljesítésére. A minősítés mindig „jobbat, jót és kevésbé jót állapít meg”, sorba rendezi a pedagógusokat, miközben e sorba rendezések alapja, az tudniillik, hogy miknek a sorba rendezésén alapul, mindig homályban marad. A minősítő jelleg mellett csak nyomokban jelenik meg a megvalósult értékelési rendszerekben a fejlesztő mozzanat.

- b) Az értékelések döntően külső értékelés jellegűek. Belső értékelés a pedagógusok esetén az, amikor maga a pedagógus értékeli önreflexióval a saját munkáját. Minden más értékelés külső jellegű, így az intézményen belüliek is. Bár az egyes megvalósult értékelési rendszerekben elő-előfordult egy-két önértékelési elem, ezek az elemek azonban súlytalanok maradtak. Az eddig megvalósult értékelések alapvetően külső értékelések **voltak**. Ez azért jelentős szempont, mert a korszerű értékelési rendszerek kiépítése során mára az önértékelés meghatározó jelentőségű összetevővé vált.
- c) Az eddigi értékelési rendszerek „pedagógus-centrikusak” voltak. Szigorú követelményeket szabó, jelentős felkészülést igénylő tevékenységet kell végezniük a pedagógusoknak, aminek a hatékonysága erősen kérdőjeles. Ugyanakkor az oktatási kontextusban zajló értékelési folyamatokkal kapcsolatos minden ismeretünk azt diktálja, hogy a középpontba az intézménynek kell kerülnie. Az intézmény adja az átfogó keretét a tanulók iskolai, a pedagógiai folyamatok által befolyásolt fejlődésének. Egy intézményen belül egy pedagógus tevékenysége ezer szállal kapcsolódik pedagógustársai, az egész szervezet tevékenységéhez, hatása szinte „feloldódik” az egész pedagógiai közösség hatásában. Az intézmény eredményessége sokkal inkább megítélhető, mint az egyes pedagógusoké.
- d) Kapcsolódik a 3. ponthoz, hogy a pedagógusok eredményességének önálló, a többi tényezőtől eltekintő vizsgálata morális szempontból is problematikus, mert mintegy az egyes pedagógust teszi felelőssé olyan negatív eredményt hozó folyamatokért, amelyek valójában csak részben múltak rajta.
- e) A pedagógusok iskolai tevékenysége, annak színvonala, a mögötte álló pedagógiai tudás olyannyira komplex tényezők, hogy egyetlen vagy akár csak néhány számértékkel való jellemzésük valójában képtelenség. Kissé szélsőséges fogalmazásban: az országban senki nem kezdett el vitatkozni azon, hogy lehet-e egy pedagógus teljesítményére azt mondani mindenféle számítások után, hogy 74%-os. A kvantifikálhatóságnak vannak szigorú, a matematikai méréselméletekben rögzített követelményei, ezeket a nálunk megvalósult pedagógus értékelések soha nem elégítették ki.

Meggyőződésünk szerint a TÉR és az OÉT nem javíthatók kis változtatásokkal, mert alapelveiket tekintve nem lehetnek adaptívak a magyar oktatási rendszer igényeinek kielégítése során. Ezért a két rendszer helyébe újat érdemes állítani, egészen új elvi alapokon felépülő, a közoktatásban és a szakképzésben egységes rendszert.

2.2. Egy új pedagógus értékelési rendszer alapjai

Már a jelenleg érvényes értékelési rendszerek kritikája is jelezte, hogy milyen alapelvekre érdemes felépíteni egy új pedagógus értékelési rendszert²:

² A javaslatban az óvodák és az iskolák pedagógusainak értékeléséről van szó, és minden fenntartó intézményeire érvényesíteni javasoljuk a stratégiát (önkormányzati óvodák és iskolák, állami szervek óvodái és iskolái, de ugyanígy az egyházi, a civil szervezeti, a gazdasági szervezeti intézményekben is érvényesíteni kellene az értékelési rendszert az egységesség érdekében.

- a) Az új értékelési rendszer alapfunkciója az legyen, hogy a pedagógusok meg tudják ítélni saját tudásuk, és tevékenységeik adaptivitását, ami alapvetően tanítványaik megfelelő tartalmú és ütemű fejlődésében, jóllétük iskolai biztosításában, az esélyegyenlőtlenségek kialakulásának megelőzésében (ha kialakultak már, akkor a csökkentésükben) jelentkezik.
- b) Az alapfunkcióból következően a pedagógusértékelés kiemelt elemei önértékelési, önreflexiós jellegűek.
- c) Alkalmas formában helyük van a tanítványok, szüleik, a pedagógustársak, az iskolavezetők értékelő munkájának is, de mindig a legfőbb funkciónak alárendelten: minden külső értékelési mozzanat azt szolgálja, hogy a pedagógus jól tudja értékelni saját tudása, tevékenysége adaptivitását.
- d) Az újfajta pedagógus értékelés csak olyan részfeladatokkal összefüggésben lehet kvantitatív jellegű, amelyek esetében „részteljesítmények” vagy résztudások szakmailag hiteles módon, a matematikai méréselméleti követelményeknek megfelelően mérhetők. Egyébiránt az értékelések kvalitatív jellegűek, a tevékenységek eredményeinek, a mögöttük álló tudás színvonalának a kvalitatív leírásán alapulnak.
- e) Az új pedagógus értékelési rendszernek nincs országosan egységes rendszere, minden iskola a pedagógiai programja részeként kidolgozza saját pedagógus értékelési stratégiáját, a folyamat szervezésének módját, a folyamatban résztvevők feladatait stb. E munkához az Oktatás- és Gyermekügyi Minisztérium jelentős támogatást ad, tájékoztató, kommunikációs lehetőségeket biztosító internetes portállal, módszertani útmutatókkal, ötletgyűjteményekkel, illetve gondoskodik a jógyakorlatok országos terjesztéséről.

2. 3. A pedagógusok értékelése és más iskolai feladatok kapcsolata

A közoktatásban a TÉR, a pedagógus minősítés, valamint a pedagógusok juttatásaira vonatkozó szabályok egymással összekapcsolódó rendszert alkottak az elmúlt időszakban (a szakképzésben nincs minősítési rendszer). Ha alapvetően megváltozik az értékelési rendszer, akkor alaposan végig kell gondolni ennek hatását a másik két tevékenységre is, és azokkal kapcsolatban is szükség lesz a megfelelő változtatásokra.

2. 3. 1. Pedagógus értékelési rendszer és minősítés

Valójában a pedagógusok minősítési rendszere és a TÉR között nincs jelentős kapcsolat. Eltérő célokkal, eltérő módszerekkel, eltérő szempontokat használó, eltérő ütemezésű értékelési rendszerekről van szó. A 2026-ban kialakult új helyzetben felvetődik a pedagógusok minősítési rendszere megváltoztatásának, vagy akár eltörlésének az igénye, de ez jóval összetettebb kérdés, mint amit ez a javaslat tárgyal, itt nem foglalkozunk vele. Csak annyit jegyzünk meg, hogy a pedagógusok értékelésével kapcsolatban a TÉR-rel (és az OÉR-rel) összefüggésben részletesen tárgyalt elvi és gyakorlati problémák szinte mindegyike felvethető a közoktatásban dolgozó pedagógusok minősítési rendszerével kapcsolatban is.

2. 3. 2. A pedagógusok juttatásai és a pedagógusok értékelése

A pedagógusok értékelési rendszerének alapvető reformja jelentős mértékben érintheti elvileg a pedagógus bérek megállapításának folyamatát. Jelenleg a TÉR-nek szerepe van a pedagógusok bérének differenciálásában.

Egy pedagógus bérét a mindenkor alapbér, a pedagógus minősítési besorolása, az intézmény igazgatója által megadott bér differenciálás mértéke, valamint a jogszabályokban leírt pótlékok határozzák meg a szabályok szerint. Ebből a minősítés, az igazgatói differenciálás és a pótlékok térítik el a tényleges bért az adott kategóriára érvényes minimális alapbértől. A TÉR tehát a pedagógusbérek differenciálásának egyik eszköze. A differenciálás eszközei közül csak a pótlékok összege az, amely szubjektív megítélést nem igénylő módon meghatározott. A minősítési besorolás és az igazgatói bér differenciálás is számos szubjektív elemet tartalmazó, a fentiekben már részletesen bemutatott problémákkal küzdő értékelési rendszerekből származik.

A pedagógusok értékeléséről szóló javaslatunk részeként nem teszünk javaslatot a bér differenciálás módjára, hiszen alapvetően azt javasoljuk, hogy a kormány szüntesse meg a bérek meghatározása és a pedagógus értékelés közötti kapcsolatot. A bér differenciálás kérdéséről az értékeléstől függetlenül kell döntést hozni úgy, hogy az értékelésnek a bérek megállapításában semmilyen szerepe ne legyen.

Ez nem jelenti azt, hogy javasoljuk a minőségi jellegű bér differenciálás teljes eltörlését. A magasabb színvonalú munkát el kell ismerni a bérek segítségével is az érintettek nagy többsége szerint. E kérdésről döntenie kell, szakmai tudományos és szakmai társadalmi, elsősorban pedagógusok körében végzett előkészítő folyamat után. Az alapvetőnek tűnik, hogy csakis a mainál jóval nagyobb összegek bér differenciálásra való fordításával lehet remény egy alkalmas minőségi bér differenciálás kialakítására. És természetesen lehetséges, hogy a szakmai egyeztetési folyamatok eredménye az ilyen differenciálás megszüntetésére tett javaslat lesz, többek között az itt is kifejtett problémák alapos megfontolása után. E kérdéssel e javaslat keretei között ennél részletesebben nem foglalkozunk.

Amennyiben a későbbiekben a minőségi bér differenciálásra megfelelő, széles körben elfogadott javaslat születik, akkor sem javasoljuk, hogy abban az új pedagógusi értékelési rendszer bármilyen formalizált szerepet kapjon.

Európában csak Skóciában, Észak-Írországon és Wales-ben van olyan pedagógus értékelési rendszer, amelynek van szerepe a pedagógusok bérével szembeni döntésekben, de ezekben az országokban is vitatott ez a helyzet. Angliában 2023-ban szűnt meg a két területet (értékelés és bérek) összekötő rendszer, továbbá Hollandiában létezett egy ideig, de ott is – már régebben – megszűnt.

Mellékletek

1. sz. melléklet: Szakmai háttér

1. Az értékelés funkciójáról vallott elképzelések a nevelés történetében

A fent részletezett javaslat lényege, hogy a közoktatásban létező „Teljesítményértékelési Rendszer” (TÉR), valamint a szakképzésben a Minőségirányítási Rendszer (MIR) részeként működő Oktatói Értékelés Rendszer (OÉR) megszüntetése és új rendszer bevezetése indokolt. Az új értékelési rendszer a minősítő funkcióval szemben inkább a pedagógusok (tanítók, tanárok, oktatók)³ fejlődését segíti, a külső értékeléssel szemben a hangsúlyt a belső értékelésre helyező, a pedagógusértékelést és a bérekkel kapcsolatos döntéseket egymástól elválasztó új rendszer kialakítása indokolt a közoktatásban is és a szakképzésben is.

Az emberek tudásának, valamint munkájuk színvonalának értékelése sokféle célt szolgál a gyakorlatban: bizonyos tevékenységre való alkalmasságot igazolhat, belépést jelenthet valamilyen tevékenységrendszerbe vagy szervezetbe (például felvételik), egzisztenciális döntések meghozatalakor lehet fontos (például bérek, jutalmak megállapítása) stb. Pedagógiai kontextusban kiemelt szerepe van az értékelés fejlesztő hatásának, vagyis tanulási folyamatok orientálásának, teljesítmények megítélésének, ezzel a teljesítmény mögötti tevékenység és tudás színvonala értékelésének. Az értékelés, mint tevékenység szerves része lehet szabályozási folyamatoknak, mikor is az értékelés eredménye a lezajlott folyamatokról való visszajelzésként szolgál, ezzel lehetővé téve a folyamat irányításának megváltoztatását, adaptívabbá tételét.

Az iskolában a tanulók és a pedagógusok értékelése, ha nem is azonos, de nagyon hasonló funkciókkal rendelkezik.

Az értékelés (mind a tanulók, mind a pedagógusok esetében) hagyományosabb, bizonyos konzervatív pedagógiai elképzelések szerint alapvetően minősítő funkcióval rendelkezik. Mintegy lezáró módon, egy folyamat (tevékenység, tanulás) végén az értékelt ember külső értékelés keretében minősítő jellegű értékelést kap, amely információt hordoz a megelőző tevékenység, tanulás külső ágensek általi értékeléséről, vagyis arról, hogy a környezet hogy ítéli meg a tanuló vagy a pedagógus teljesítményét.

Az értékelés ennél korszerűbb felfogásában gyakorlati feladatok miatt megmarad a minősítő funkció jelentősége a (bizonyítványok, felvételi pontszámok stb.), de mellé zárkózik a

³ Rendkívül méltánytalan módon a szakképzésben tanulástámogatást végző szakemberek megnevezése a szakképzés új rendszerének 2020 körüli kialakításakor „oktató” lett, szemben a közoktatásban használt, nagyobb megbecsülést kifejező „pedagógus” megnevezéssel. E javaslatban mindenkit, aki ma a közoktatásban vagy a szakképzésben dolgozik, egységesen pedagógusnak nevezünk, vállalva, hogy ezzel nem követjük a jogszabályok szóhasználatát. Majdan az új törvények megalkotásakor indokolt lesz újra gondolni a megnevezéseket, és a jogszabályokban egységesen „pedagógusként” megnevezni a szóban lévő feladatokat az iskolákban ellátókat (ahogyan az óvodában, sőt, a bölcsődékben dolgozókat is, és nem lenne ördögtől való ennek kiterjesztése a felsőoktatási oktatókra sem).

visszajelzésben megvalósuló fejlesztő funkció. A lényeg, hogy az értékelt ember az értékelés tárgyát képező tudás vagy tevékenység formálódása közben kapjon az addig elért eredményekről visszajelzést, hogy a továbbiakban – ha szükséges – módosíthassa a tanuló, a pedagógus a folyamatot, annak irányítását, a problémák elkerülése, a jobb eredmények elérése érdekében. A pedagógiai szakirodalomban a jellemző értékelési formákat ezzel kapcsolatban formatív értékelési módszereknek nevezik.

Az időbeli jelentkezését tekintve mindenképpen a legújabb elképzelést az iskolai értékelés funkcióival kapcsolatban egy jelentős paradigmaváltás zajlott le a 20. század utolsó harmadában. Eszerint minden más funkciót fontosságban megelőz az értékelés azon funkciója, hogy általa maga a tanuló, vagy maga a pedagógus értékelhesse, ítéldhesse meg saját tudása, kifejtett tevékenysége adaptivitását. E mögött az a gondolat rejlik, hogy az ember a tanulási folyamatai során azon tudáselemeket (kompetenciák, képességek, attitűdök és ismeretek) képes a leginkább maradandó és jól alkalmazható formában magában kialakítani, fejleszteni, konstruálni, amelyeket adaptívnak gondol, vagyis azt gondolja róluk, hogy fontosak az ő életében, a hasznára válnak, és jó összhangban vannak addig megkonstruált, már létező tudásrendszereivel (ez nagyjából az adaptivitás). Vagyis az értékelés – mondjuk így! – progresszív felfogásban a tanulási folyamatok, illetve a tevékenységszervezés szerves része, alapvető szerepet játszik a legfontosabb iskolai folyamat, a tanulás eredményessé tételében⁴.

Az itt vázolt elmélet tehát újraértelmezi a pedagógiai értékelés valóságos funkcióit, lényegesen más javaslattal szolgál a pedagógiai értékelés alapvető funkciójára, és ezzel jelentős hatással van az értékeléssel kapcsolatos teljes elméleti háttér („értékelés-filozófia”) alakulására, a célokra, a gyakorlati tevékenység lehetséges és kívánatos módjaira, vagyis átalakítja a pedagógiai értékelés elméleti rendszerét és gyakorlatát is, amennyiben alkalmazzák. A pedagógusok értékelésével kapcsolatban az eddigiekből is kiolvashatóan a következők állapíthatók meg:

- A legfőbb funkció, hogy maga a pedagógus lássa tudása, tevékenysége adaptivitását vagy annak bizonyos mértékű problémáit.
- Minden más külső és a fejlesztést szolgálni akaró értékelési aktus ennek rendelődjék alá, vagyis van szerepük a tanulói, szülői, iskolai szervezeti, vezetői értékeléseknek is, de mindegyiknek az a legfőbb célja, hogy maga a pedagógus jobban megítélhesse tudása, tevékenysége adaptivitását.
- A fő funkcióból következően a pedagógust értékelő folyamatok középpontjában az önértékelésnek, vagyis az önreflexiónak kell állni.

⁴ A leírt „pedagógiai értékelésemélet” markánsan a radikális konstruktivista pedagógiában jelent meg. Ugyanakkor mondanivalója érvényes bármilyen ma progresszívnek tekinthető pedagógiai gondolkodási és gyakorlati rendszerben. Nem kell tehát ahhoz senkinek „konstruktivistává válni”, hogy elfogadja az elmélet kiindulópontját. Ez azért fontos, mert a radikális konstruktivista pedagógia „világa” Magyarországon alig-alig ismert.

2. A pedagógus értékelés „keménységének” kérdése

Biztosan sokak számára meglepő, hogy ezen fő elgondolások szerinti pedagógus értékelésnek nincsenek hagyományosabb értelemben vett következményei. Nem számít be sehová az eredmény. Önértékelés a lényege, amire biztosan sokan csak legyintenek lekicsinyelve jelentőségét. Sokan gondolhatják, hogy az iskolákban majd ezt is formálisan „elintézik” a pedagógusok a vezetőkkel, megmagyarázzák majd a szülői, tanulói értékelések eredményeit, ha lesznek ilyenek egyáltalán. Vagyis sokan gondolhatják, hogy ennek is az lesz a sorsa, mint minden hasonló kezdeményezésnek: érdektelenségbe fullad, egy újabb, kötelező, bürokratikus teendőként értelmezik majd és úgy is kezelik, vagyis „a rendszer megint kibekkel egy újabb hagymázás, iskolaidegen elképzelést, mint azt mindig is tette (lásd helyi tantervek, minősítés, TÉR stb.)”. Biztos lesznek ilyen hangok, talán nem is keveseké. Van azonban egy kritikus kérdés a magyar oktatás fejlődésében. Az iskolai tanulási-tanítási folyamatok lényegi megújítására lenne szükség – mint azt újabban a korábbinál is sokkal erőteljesebb megfogalmazásokban halljuk nem csak oktatási szakemberektől. Ennek az alapvető átalakulásnak, hogy egyáltalán reményünk legyen rá, alapvető feltétele, hogy oktatási rendszerünkben ott legyen az a tudás, amely nélkül e folyamat megindítása is reménytelen. E feltétel biztosítását számos intézkedés, kisebb-nagyobb projekt szolgálhatja, de az egyik mindenképpen a pedagógusok tudásának megnövekedése, a változtatások elősegítéséhez és fogadásához alkalmassá tétele lehet. Ebben egy látszólag semmiféle konzekvenciát nem eredményező értékelési rendszer mégis nagyon fontos szerepet játszhat, mert a tanulással kapcsolatos legkorszerűbb elképzeléseink szerinti folyamatokat indíthat be az egész oktatási rendszerben.

A „kibekkelés” nem a magyar pedagógusok alapattitűdje az iskolai munka fejlesztésével összefüggésben. Azért vált szinte „szokássá”, mert nem kellően átgondolt változtatásokat erőltettek rá egymás utáni kormányok az iskolákra, amelyek természetes védekezési formaként választották nagyon sok esetben a formális végrehajtást. Fejlesztésre ösztönző oktatáspolitikai környezetet feltételezve, bízva abban, hogy a pedagógusok, az iskolavezetők életét, munkáját megkeserítő viszonyok viszonylag gyorsan alapvetően átalakulnak, jelentős esélye van annak, hogy a magyar pedagógusok nagy többségében meglévő igény a színvonalas, eredményes munka iránt újra fejlődési folyamatok alapjává válhat (senki nem szeret a sikertelenség szélén tancolni az oktatásban).

Az intézmények belső és külső értékelése során (aminek meg kell maradnia, de ezeket is széles körű egyeztetés alapján, gyökeresen megváltoztatott tartalommal, formával szabad csak működtetni - erről részletesen ez a javaslat most nem tud szólni) az is vizsgálható, hogy az adott óvoda, iskola, vagy feladatellátási hely profitál-e egy új pedagógusértékelési rendszerből, vajon érdemi módon kihasználják-e a lehetőségeket az adott intézményben.

3. Mi rejlik a kvantitatív értékelési módok problémájának mélyén?

A pedagógusok értékelésére vonatkozó javaslat realizálásának egyik nagyon fontos következménye lenne, hogy a pedagógus munkakörével, foglalkoztatásával, bérezésével kapcsolatos döntések teljes mértékben elváljanak a pedagógusok értékelési rendszerétől. Magyarán: a pedagógus további alkalmazása vagy munkaviszonyának megszüntetése vagy megváltoztatása, juttatásainak megállapítása, állandó feladatokkal történő megbízása, iskolai feladatainak kijelölése olyan jogok, amelyekkel kapcsolatos döntések során a pedagógus értékelésével kapcsolatos eredmények formális, kötelező felhasználása nem lehetséges. Ennek súlyos szakmai okai vannak, amelyeket az egész kérdés megvitatása majd a döntés során figyelembe kell venni. Ezek a következők:

Egy pedagógus minősége, pedagógiai tevékenységének színvonala nagyon összetett tulajdonság, amelynek értékelése során képtelenség úgy eljárni, ahogyan például a fizika tudománya anyagi rendszerek mérhető sajátosságait jellemzi. A Magyarországon az elmúlt időszakban megvalósult pedagógus értékelési módok (pedagógus minősítés, TÉR, OÉR) abból a feltételezésből indultak ki, hogy a pedagógusok pedagógiai teljesítménye (így a mögötte meghúzódó pedagógiai és szaktárgyi tudás, a tanulásirányítás minősége) jól jellemezhető egy vagy néhány szám segítségével. Ez az elgondolás a „pedagógus minőség” mérhetőségén alapult. Soha nem fogalmazódott meg sem gyakorlati sem elméleti kérdésként, hogy vajon mit is jelent maga a mérhetőség, és az országosan bevezetett eljárások a pedagógusok kvantitatív eszközöket alkalmazó értékelésére vajon megfelelnek-e bármilyen szakmai-tudományos feltételrendszernek. A válasz e kérdésre világos és egyértelmű: a kvantifikálás, tehát a pedagógusok minőségének kvantitatív, számokkal történő értékelése a legenyhébb követelményeket támasztó szakmai, tudományos (méréselméleti) protokoll szerint is hibás, alkalmatlan annak a feladatnak az ellátására, amire szánták. Bár a részletes indoklás megértése bizonyos matematikai ismereteket is igényel, van olyan egyszerű magyarázat, amelyet minden érintett megérthet.

Egy mérés során, amennyiben a mért dolgokhoz számokat tudunk hozzárendelni, és ezek a számok nem pusztán megneveznek bizonyos kategóriákat, tulajdonság-értékeket, a számok nagyságának, vagy legalább a számok sorrendjének határozott jelentése van. Például, amikor egy testnevelés tanár egy futóverseny során feljegyzi, hogy tanulói közül ki volt az első, ki futott be a célba másodiknak, és így tovább, akkor rendszerint az 1, 2, 3,... számokat rendeli a tanulókhoz a befutás sorrendjében. Amikor az iskolaorvos megméri, hogy éppen hány cm magasak a gyerekek, akkor a legmagasabb gyerekekre jut a legnagyobb szám, a nála kisebb, de a többiekénél magasabb kapja a második legnagyobb számot (cm-ben a magassága), és így tovább. Amikor a pedagógusok értékelésének eredményeit szeretnék felhasználni olyan döntésekben, hogy vajon adott pedagógus elérte-e pontszámával azt a határt, ami ahhoz kell, hogy béremelésben részesüljön, vagy bekerüljön egy minősítési kategóriába, akkor világos, hogy olyan mérési eredményekre (pontszámokra) van szükség, amelyeknek a sorrendje a

pedagógusok minőségének sorrendjét jelzi, mint a futók vagy a gyerekek magasságának meghatározása esetében. Azt kívánjuk tehát, hogy a pedagógus minőséget jellemző szám a sorrendet tekintve jól jellemezze, hogy a pedagógusok között ki áll magasabb szinten a pedagógusi munkáját tekintve. Neki e „mérésben” magasabb pontszáma kell, hogy „kijöjjön”.

A pedagógusok minősége azonban nem egy verseny eredménye és a gyerekek magasságához sem hasonlít. A pedagógusok minősége (tudásuk, iskolai tevékenységük színvonala stb.) nem jellemezhető egyetlen számmal, ezek a minőségek nem rendezhetők sorba. Képzeljük el, hogy van a pedagógusoknak egy csoportja, akik ügyesen, eredményesen oldanak meg tanulócsoporthoz szervezésével és tanulásirányításával kapcsolatos feladatokat, viszont nem tartoznak a „legjobbak közé egy másik területen, legyen ez mondjuk az innovációba való bekapcsolódás és az ott végzett eredményes tevékenység. Tegyük fel továbbá, hogy van egy másik pedagóguscsoport, amely viszont éppen fordítva van ezzel, az első típusú feladatokat tekintve kevésbé jól felkészült, kevésbé eredményes a gyakorlatuk, viszont sok és kiváló eredményekkel zárult innovációs projektben vettek részt nagyszerű egyéni teljesítményekkel. Még csak azt tegyük fel, hogy semmilyen más tekintetben nem tudjuk igazán megkülönböztetni a két csoportot. Szakértő legyen a talpán, aki megmondja, hogy egy kvantitatív értékelés során melyik csoportba tartozó pedagógusoknak kellene nagyobb pontszámot kapniuk. És ez csak egy rendkívül primitív példa, a valóságos viszonyok sokkal összetettebbek. A következtetés: a pedagógusokat a munkájuk (tudásuk teljesítményük) színvonala alapján képtelenség sorba rendezni. De akkor a mérés is lehetetlen.

Valójában az a helyzet, hogy ilyen fogalom, kvantitatív, mérhető értelemben, hogy pedagógus minőség, nem is létezik, definiálhatatlan. Ez az oka annak, hogy a pedagógusi tevékenységek értékelésének eredményeit nem lehet kvantifikálni, és ezért az értékelés eredménye mennyiségekre hivatkozó döntésekben (például bérek megállapítása) nem használható fel.

2. sz. melléklet: Néhány módszertani ötlet az új pedagógus értékelési rendszer intézményi szintű kidolgozásához

Bár a javaslatot igyekeztünk sok oldalról megvilágítani, de szokatlan, a hazai pedagógiai hagyományoknak részben ellentmondó jellege miatt akár még a megértése is nehéz lehet, elfogadása pedig különösen problematikus. Ezért érdemes néhány ötletet felvillantani arra, hogy intézményi szinten milyen értékelési rendszer-elemek kiépítése jöhet számításba sok más, itt nem emlegetett mellett.

1. Nagyon sok személyes beszámolót ismerhettünk meg az utóbbi időben, hogy pedagógusok számára – különösen kezdő korukban, de később is – milyen komoly segítséget jelentett egy-egy kolléga hospitálása több tanórájukon, majd az őszinte, négy szemközti beszélgetések ezek tapasztalatairól. Úgy tűnik számos szempontból ez egy jó módszer (személyesség, közvetlen jelleg, az őszinteség nagyobb esélye stb.), ezért alkalmazása indokolt lenne. Érdemes kiegészíteni a módszer alkalmazását annyival, hogy a beszélgetés lehetőleg koncentráljon az értékelt kolléga tanulásirányítási tevékenységének adaptivitására. Ez természetesen majdnem automatikusan így alakul, azonban a tudatos törekvéssel még értékesebbé és hatékonyabbá tehetők e beszélgetések. A módszer folyamatos alkalmazása során kikristályosodhatnak értékelési szempontok, különösen hasznosnak bizonyuló kérdések stb., ezeknek a leírása, összegyűjtése és kiadványban való megjelentetése még tudatosabbá tehetné ezen értékelési tevékenységet.
2. Az intézményi rendszer részét alkothatja egy rendszeres beszámoló, amit az egyes pedagógusok meghatározott időközönként (4-5 évenként?) tartanak kisebb iskolákban az egész nevelőtestület előtt, nagyobb nevelőtestületekben pedig kisebb közösségek előtt (például: munkaközösségek), a saját önértékelési folyamataikról és azok eredményeiről. Elsősorban a helyi közösség által is jól használható tapasztalatokat, a nehézségeket, azok leküzdésének módját, és különösen az értékelhető eredményeket (adaptivitás) kellene bemutatni. Középpontba kerülhetnek a beszámoló pedagógus maga által maga számára kitűzött céljai, kapcsolódása a helyi innovációs folyamatokhoz, viszonya az oktatás átalakulásának konkrét jelenségeihez. Ha úgy dönt a közösség és maga a pedagógus is, akkor nagyobb nyilvánosság is biztosítható az ilyen programokhoz (internetes közvetítés).
3. A nevelőtestület kitűzhet nagyon aktuális, a gyakorlati pedagógiai munkát mélyen érintő kérdéseket megvitatásra úgy, hogy a belső továbbképzési programon a pedagógusok az adott témában a saját elképzeléseiket és saját gyakorlatuk részleteit is meg tudják jeleníteni. Különösen kooperatív munkaformák alkalmazása keretében lehet hasznos a pedagógusok önreflexiója, önértékelése szempontjából is minden ilyen alkalom, hiszen saját elképzeléseik és gyakorlatuk elemeit hasonlíthatják össze a kollégáikéval, természetes módon értékelve azok adaptivitását.
4. Amennyiben az oktatási rendszer hosszútávú, jelentősebb átalakulási folyamatainak része lesz a tanulói értékelési rendszer jelentős mértékű (az ebben a javaslatban is leírt



elveket követő) átalakítása, reformja, akkor a tanulók tudása adaptivitásának a pedagógiai folyamat szerves részeként szervezett értékelése egyben az egyik legkiválóbb lehetőség a pedagógus tudása és pedagógiai tevékenysége pedagógus általi önértékelésére. Akár felkérhetjük a nevelőtestület erre vállalkozó tagjait, hogy általánosítható tapasztalataikat a tanulók értékeléséhez kötődő önreflexiójukkal kapcsolatban írják meg esettanulmányokként, és ezen írásokból szerkeszthető egy digitális formában terjesztett szöveg (bármely érintett szereplő számára érdekes lehet, de talán a kezdő, az iskolába újként belépő pedagógusok számára, az önreflexióban kevésbé járatosak számára, de még a szülők számára is érdekes lehet a leghasznosabb egy ilyen kiadvány.

5. A portfólióval kapcsolatban ugyan a pedagógusoknak a minősítési rendszer kapcsán vannak nem éppen pozitívan értékelhető tapasztalataik, azonban önértékelés, önreflexió céljából e módszer nem kierőszakolt használata igencsak hasznos lehet. A 2. pontban említett, 4-5 évenként megtartandó beszámolók akár portfólió-elemzések is lehetnek kifejezetten az önértékelést, az önreflexiót középpontba állítva.