

# Nahalka István

## A pedagógusok minősítési rendszerének kritikája

### 1. Bevezetés

Magyarországon, 2014 elején, közepén az oktatásban éppen egy olyan időszakot élünk, amelyben – sok más változással együtt – kiépül a *közoktatásban dolgozó pedagógusok minősítési rendszere*. Azzal a deklarált céllal jön létre, hogy a pedagógusok szakmai fejlődésének támogatásával *segítse az oktatás színvonalának emelését*. Ez a minősítés a következő jellemzőkkel bír:

- mint minden minősítés, ez is *értékelési folyamat*,
- a pedagógusok ötféle kategóriába való besorolását jelenti, mely kategóriák majdnem szoros *hierarchikus rendben* illeszkednek egymáshoz (a legfőbb kettő között nincs rendezés),
- a fő kategóriák közül az elsőből (gyakornok) a másodikba (pedagógus 1.), valamint a másodikból a harmadikba (pedagógus 2.) való előrelépés egy részletes szabályrendszer alapján *kötelező*, a sikertelen minősítést egy idő után követő megismételt minősítés sikertelensége esetén *a pedagógusnak a pályát el kell hagynia*,
- a fő kategóriákba való bejutás, valamint a pedagógiai gyakorlatban eltöltött idő meghatározzák, hogy az adott fő kategórián belül *milyen fizetési csoportba* kerül a pedagógus, vagyis, hogy mennyi lesz a fizetése,
- és a pedagógusok pedagógiai *kompetenciáinak* vizsgálatán, értékelésén alapul.

A pedagógusok minősítési rendszerét jogszabályok határozzák meg<sup>1</sup>, rendelkezésre állnak olyan szakmai munkák, amelyek a minősítési rendszer tudományos alapjaival foglalkoznak (Falus 2011; Kotschy 2011), továbbá jelentős szerepet játszanak e tevékenység szervezése során azok a hivatalos dokumentumok, amelyeket az Oktatási Hivatal adott ki a témában: egy útmutató (Antalné Szabó és mts. 2013), valamint egy általános iskolák számára készült kézikönyv (Barcsák és mts. 2013.) Mindezek lehetővé teszik, hogy a kiépülő pedagógus minősítési rendszer szakmai alapvetésével foglalkozzunk, felvessük funkciójának kérdését, és azt, hogy deklarált céljait képes lehet-e a későbbiekben elérni. Előre bocsátom alapvető megállapításaimat:

- Erősen valószínűsíthető, hogy *a kiépülő pedagógus minősítési rendszer nem lesz képes jelentős mértékben hozzájárulni az oktatás minőségének emeléséhez*, sőt, nem kicsi az esélye annak, hogy negatív hatása lesz.
- A pedagógus minősítési rendszer funkciói várhatóan sokkal inkább a következők lesznek:
  - lehetővé teszi a pedagógusok átláthatatlan szempontok szerinti *szelekcióját*, és eszközökkel szolgál annak nem minőség, hanem a hatalomhoz való lojalitás alapján történő kivitelezésére,
  - kiépül egy *bürokratikus* alapokon nyugvó, *költséges, nem hatékony*, vagyis pazarlást jelentő szisztéma,
  - a pedagógusok szakmai fejlődésével szemben elsősorban a követelmények *formális* teljesítését, vagy akár *megkerülésük* módozatainak létrejöttét segíti elő,
  - utat nyit a *korruptciónak*,
  - és *lejárhatja a modern pedagógia alkalmazását*.

---

<sup>1</sup> Az alapot természetesen a Köznevelési törvény jelenti (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről). A feladatot közvetlenül egy kormányrendelet szabályozza (326/2013. (VII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról).

A „funkció” szót a fenti megfogalmazásban annak szociológiai értelmében használtam. E szerint egy intézmény, tevékenységrendszer, szervezet funkciója az a valóságos hatás, amelyet környezetére ténylegesen kifejt. Felhívom továbbá a figyelmet a valószínűségi jellegű megfogalmazásra. Természetesen a jövőről semmi biztosat nem lehet állítani. Ezért az „erősen valószínűsíthető”, a „nem kicsi az esélye annak” és a „várhatóan” fordulatok használatának jelentős a szerepe.

## 2. Alapkérdés: mi a minősítés funkciója?

Rendkívül alaposan át kell gondolni magát a célmeghatározást. Az egész szisztéma kiépítésének az a célja, hogy *javítsa a magyar oktatási rendszer eredményességét*. Ez az a közös alap, amelyből az oktatásirányítás, a szakma, a törekvés támogatói, szakemberei, és a kritikusok is ki kell, hogy induljanak, és meglátásom szerint ez a közmegegyezés e tanulmány írásakor adott. De hogy egészen pontos legyek: egyetértés van a szakmában a tekintetben, hogy *érdemes pedagógus értékelési szisztémákon gondolkodni, ilyeneket kiépíteni*, mert ezekben a rendszerekben megvan a lehetősége annak, hogy az eredményesség, a hatékonyság növekedését, a minőség fejlődését szolgálják. Ritka pillanat, amikor egy oktatáspolitikai téma megvitatása során kiindulhatunk egy közösen elfogadott, szilárd megállapításból.

Meg kell vizsgálnunk azonban a cél érvényesíthetősége szempontjából annak a ténynek a szerepét, hogy a tervezett szisztéma egy *sajátos értékelés*, tudniillik *minősítés*. Egy értékelési folyamatot akkor nevezhetünk minősítésnek, ha emberek, vagy szervezetek, vagy más rendszerek bizonyos kategóriákba való besorolása a célja, és ha ennek a besorolásnak további fontos, az emberek esetében például egzisztenciális jelentőséggel bíró következményei vannak. A minősítési funkciót hordozó értékelés tétje nem pusztán az, hogy egy folyamat (például tanulás) sikeresen zajlik-e le: a minősítés esetében a szóba kerülő folyamaton túlmutató következményekkel kell számolni. E következmények, maga a minősítési folyamat mindig valamilyen bürokratikus rendbe illeszkednek (nem szitokszóként használva a kifejezést). Világos, hogy a minősítésnek, pontosabban annak, hogy az értékelt személy (szűkítsük a tárgyalást az ilyen esetekre, sőt, a pedagógusokra) készül a minősítésre, átgondolja a teendőit, igyekszik megfelelni az elvárásoknak, lehet eredményességet, hatékonyságot fokozó szerepe. Úgy gondolhatjuk tehát első megközelítésben, hogy egy minősítési rendszer működtetése valóban minőségjavító, minőségfejlesztő tényező. Gondoljunk a legkülönbözőbb vizsgákra, ezek közt is kiemelten az érettségire, az életben előforduló legkülönbözőbb, téttel bíró megmérésekre, amelyekre tanulnunk, készülnünk kell. Szinte megkérdőjelezhetetlen elképzelésként él bennünk, hogy az ilyen kényszerekre, minősítésekre szükség van. Biztos mindenki több esetet tud mondani a saját életéből is, amikor magának is szüksége volt erre a kényszerre ahhoz, hogy valamilyen teljesítményt képes legyen produkálni, megfeleljen valamilyen követelményeknek, hogy aztán a megszerzett új tudással új feladatok megoldásában tudjon részt venni. Vagyis a pedagógus minősítés úgy járul hozzá – megalkotóinak elképzelései szerint – az oktatási rendszer minőségének emeléséhez, hogy a pedagógusokat *tanulásra* készíteti.

Ez a megközelítés azonban a korszerű pedagógiai felfogások szerint hibás (ezzel összefüggésben ld. pl. Tallér és Zágon 2008, Knausz 2008). Ennek belátása azonban egyáltalán nem könnyű, mert a hagyományos pedagógiai értékelés felfogás elutasítását, és egy sokak számára részleteiben nem ismert, *merőben új értékelési gondolkodásmód alapjainak* elfogadását igényli. Konkrétan: a pedagógus minősítés alapjai fent leírt, a minőség fejlesztésére hivatkozó értelmezésének elutasítása akkor lehetséges csak, ha valaki egyben elutasítja a hagyományos iskolai értékelés eszközszerének (osztályozás, évisméltésre utasítás, döntően szummatív értékelés, vizsgák, köztük az érettségi) használatát és elvi alapjait (behaviorista pszichológiai bázis, hagyományos, tudástranszportban hívó tanulószemlélet). Azt mondom tehát, hogy ha igazán mélyen meg akarjuk érteni, és alapjaiban akarjuk kritika alá venni a pedagógusok minősítési rendszerét, akkor *a ma érvényesülő pedagógiai értékelési „filozófiát” kell megkérdőjeleznünk*.

Kétségtelen tény, hogy a minősítés jellegű értékelés „kilátásba helyezése” generál tanulási folyamatokat. Az így kialakuló fejlődésre azonban a konkrét körülményektől függő mértékben lehet csak jellemző a mély, a pedagógus tudásrendszerében és gyakorlatában jelentősebb változásokat eredményező tanulás. Nem azt állítom, hogy a minősítő funkcióval rendelkező értékelést megelőzően mindig csak felszínes, formális eredményeket hozó tanulás alakulhat ki. Hiszen a minősítő értékelésre való készülés szerencsésen összekapcsolódhat a pedagógus személyes, belsőleg motivált szakmai törekvéseivel, az intézmény immanens, saját működéséből eredő fejlesztési szükségleteivel, szándékaival. Ám ilyen esetekben az a látszat keletkezhet, hogy a minősítő értékelés „kilátásba helyezése” a legfőbb, sőt egyetlen tanulást kiváltó tényező. Valójában, amikor azt látjuk, hogy a minősítő értékelést megelőzően egy tartalmas, a pedagógus és az intézmény szükségleteire érdemben reflektáló fejlődési folyamat alakul ki, akkor azt legföljebb egy kis részben határozza meg a minősítésben rejlő „kényszer”. Végképp fals logika azt képzelni, hogy a minősítő értékelés váltja ki, „kényszeríti ki” a mély, belsőleg motivált tanulási folyamatokat. Hogy mindezt miért gondolom, annak mély, a tanulás pszichológiájában gyökerező okai vannak. Részletesebben is kitérek ezekre az okokra.

### 2.1. A motiváció kérdése

Jól ismerünk bizonyos pszichológiai összefüggéseket, amelyek kérdőjeleket jelentenek azzal kapcsolatban, hogy a minősítő értékelés esetén, ha a motivációt csak a „próbán” való megfelelés következményei szolgáltatják, kellően eredményes és hatékony lesz-e a tanulás. A minősítés *külső* motivációs hatású. A külső motivációk persze nem eleve „ördögtől valók”. Amennyiben hozzájárulnak a *belső motivációk rendszerének* kifejlődéséhez és uralkodóvá válásához, akkor szerepük – ha időleges is – lehet pozitív. Akkor van jelentős probléma, ha a külső motivációk eluralkodnak a motivációs rendszert (Kvale, 2007; Ryan és Deci 2000; Nagy 1998). Ez azért probléma, mert ilyen esetben a tanuló ember sokkal kisebb valószínűséggel jut el oda, hogy konstruált tudása mély, és gazdag kapcsolatokkal rendelkező legyen. Külső motivációk esetén a *fogalmi váltások* (Korom 2005, Nahalka 2002) végbemenetele sokkal kisebb valószínűségű, az eredményt hozó, alapos *önreflexió* esélytelenebb (Szivák 2014, 2010). Ha eluralkodnak a külső motivációk a pedagógus motivációs rendszerén, akkor napi pedagógiai munkájának kisebb-nagyobb sikerei, a problémák megoldásához szükséges erőfeszítés sokkal kevésbé élhető át a számára, hivatása gyakorlását kisebb valószínűséggel éli meg, mint örömet adó tevékenységet.

Kérdés természetesen, hogy a tervezett pedagógus minősítési rendszer nem képes-e belső motivációk fejlődését elősegítő módon hatni. Nehéz ezt elképzelni. A minősítésben rejlő motivációs tényezők (a pályáról eltanácsolás elkerülése, magasabb fizetés elérése) nem kötődnek szorosan a hétköznapi munka szakmai sikereihez. Sokkal erősebb lesz a megfelelő minősítés elérése során a rendkívül részletesen leírt követelményeknek való *megfelelni akarás*. Amikor a pedagógusok arra készülnek, hogy átessenek a minősítési eljárás, valami mást tesznek majd, mint amit a „normális” pedagógiai munkájuk során. Például, nem azért szerveznek kooperatív munkát, mert a tanítás céljait így képesek elérni, így lesznek sikeresek a tanulásban a tanítványaik, hanem azért, mert jön a minősítési szakértő az órára, és a szakértőnek a tanórák értékelésével kapcsolatban több olyan szempontja is van, ami e munkaformával kapcsolatos. Nem azért készít majd sok pedagógus egy-egy tanulási nehézségekkel küzdő gyermek számára fejlesztési tervet, mert ez a logikus lépés a pedagógiai folyamatban, hanem azért, mert kell, benne van a követelményrendszerben. Nem állítom, hogy minden esetben az itt leírtak megfelelően működnek majd ezek a folyamatok, ám nagyobb a valószínűsége annak, hogy igen.

Mindez azt jelenti, hogy a külső, minősítő jellegű értékelésben magában rejlő motivációs tényezők hordozzák mindazokat a problémákat, amelyek a külső motivációkkal kapcsolatban a pszichológia által feltárt módon felvetődnek. Fontos megjegyzés, hogy ez nem teszi szükségletenné, rosszá a minősítő értékelést. Csak arról van szó, hogy ha a minősítő és a fejlesztő funkciókat összekeverjük, akkor a *minősítés során érvényesülő motiváció külső (extrinzik) jellege ellentmond a fejlesztő funkciónak*.

## 2.2. Problémák, ha a tanulást tudáskonstruálásként értelmezzük

A tanulási folyamatot *tudáskonstruálásként*, magát a tudást *konstruktként* értelmező korszerű pedagógiai elképzelések szerint a személyiségben bekövetkező változások (az egyszerű ismeretek konstrukciójától a rendkívül összetett személyiség-összetevők formálódásáig) akkor lehetnek tartósak, akkor jelenthetnek „valódi” tanulást, ha a személy e változásokat *adaptívnak* tartja (Hall és Burke 2004; Black és mts. 2003; Nahalka 2002; Boud 1995; von Glasersfeld 1995). Ha úgy tetszik, ez az emberi tanulás egyik legfontosabb „kemény szabálya”, vagyis az elsajátítottak adaptivitásának értékelése alapvető jelentőséggel bír. Ha a pedagógusok minősítési rendszere kiépítésének elsődleges célja a pedagógiai munka minőségének emelése, és ezzel ekvivalens módon a pedagógusok érdemi tanulási folyamatainak elősegítése, akkor fel kell tenni a kérdést, hogy *ez az értékelés képes-e biztosítani a tudás adaptivitásának személyes értékelését.*

A kérdésre a válaszom: igen, a minősítés, mint értékelés nagyon is élesen mutatja meg a pedagógus tudásának (kompetenciáinak) adaptivitását, csak az a probléma, hogy ez az adaptivitas nem a pedagógiai munka (a nevelés, benne az oktatás) sikerességéhez kapcsolódik, hanem *közvetlenül a megmérésthez.* Vagyis valójában a minősítés jellegű értékelések esetén is fontos szerep jut az adaptivitással kapcsolatos megfontolásoknak. De nem a tudás valós életben betöltött szerepe az adaptivitas megítélésének alapja, hanem *a tudásnak a minősítés kontextusában játszott szerepe.* Ez ugyanaz, mint mikor az iskolai tanulók a feleletre, a dolgozatra tanulnak, és számos apróságra (nagyon sokszor formális mozzanatra) fordítanak figyelmet. A mi pedagógusaink is így tesznek majd minősítésre való készülődésük során: „Ha nektek az kell, hogy legyen sok differenciálás az óraterveimben, akkor majd lesz benne” – mondhatja magában egy pedagógus. Még csak csinálni sem kell (bár félek, hogy a család sem lesz „ritka vendég”), elég annyit tenni, hogy azon a tíz órán, amelynek órávázlatát a portfólióba fel kell tölteni, legyen formálisan szervezett differenciálás. Mindenki tudni fogja (részben azért, mert ezek a kiadványokban olvashatók is), hogy mi „fekszik” a bizottságoknak. Állítom, hogy a szakértőkre vonatkozóan, a velük kapcsolatos információk anonim feltöltésével pillanatok alatt ki fognak alakulni tájékozódást lehetővé tevő honlapok: kinek mi a heppje, mit kell az adott szakértőnél messzire elkerülni, stb. Minden minősítést jelentő értékelésnél az ilyen, a tudás valódi adaptivitásának „bemérésétől” igencsak távol álló mozzanatok előtérbe kerülésének óriási a veszélye.

A 2013-2014-ben formálódó pedagógusértékelési, minősítési szisztéma egyik jelentős ellentmondásának tartom, hogy miközben egy minősítési-, és nem az itt leírt, a tudás adaptivitásának értékelését tartalmazó funkcióval rendelkezik, eközben a szakmai háttérét leíró dokumentumok általános, a fő célokról szóló részekben jól megfelelnek ennek az elvárásnak. Vagyis a tervezett értékelési folyamat szakmai megalapozása bizonyos értelemben inadekvát, egy olyan funkció megalapozására szolgál, amely funkció – ez persze az én véleményem – nem érvényesülhet. Egy fontos idézettel igyekszem az állítást alátámasztani:

A szakmai fejlődés – s ezáltal a szakmai fejlettség megítélésének is – kulcstényezői közé tartozik, hogy a tanárjelöltek, tanárok hogyan tudnak a gyakorlatukra reflektálni, kiktől és milyen visszajelzéseket, értékeléseket kapnak, s hogy ezeket milyen módon tudják megbeszélni, közösen értelmezni, s ez alapján a fejlődést szolgáló további szakmai célokat kitűzni. (Kotschy 2011, 13. o.)

Ez a megfogalmazás világosan utal arra, hogy a szakmai háttértanulmány szerzői jól ismerik és alkalmazzák – legalábbis az általános célok kijelölése során – a formatív, fejlesztő funkciójú értékelési folyamatokkal összefüggő, a tanulást komplex módon és konstrukciós folyamatként értelmező paradigmák alapján megfogalmazható elvárásokat. Csakhogy itt nem ilyen funkcióról, hanem minősítésről van szó.

## 2.3. Mit mondanak a kutatások?

A pedagógiai értékelési folyamatok milyensége, hatásrendszere, a deklarált célok valamint a ténylegesen elért eredmények közötti „távolság” bemutatása régóta tudományos kutatások tárgya.

Néhány területen rendelkezünk empirikus kutatási tapasztalatokkal arról, hogy a minősítés jellegű értékelés akár a közvetlen megmértetés sikeressége ellenére is hosszabb távon milyen rendkívül rossz hatékonyságú tudásszerzéshez kapcsolódhat. Például a felsőoktatásban letett vizsgák hatékonyságvizsgálata a tudás hosszú távú megtartásával kapcsolatban eddig minden esetben lesújtó képet mutatott (ld. pl. Gibbs és Simpson 2004; Biggs 1996; Boud 1995; Conway és mts. 1992; Miller és Parlett 1974). E kérdésben azonban rendkívül fontosak az elméleti elemzések is.

A tudományos megközelítés a ténylegesen, a gyakorlatban megvalósuló értékelési folyamatokkal kapcsolatban rendszeresen kimutatja, hogy azok többsége a *behaviourizmus eszmevilágának felel meg, és még csak a kognitív szemléletmód sem hagyott nyomot a gyakorlat egy nagy részén*. Ez a tudományos háttere annak a kijelentésnek, amelyet az elemzés lelegején fogalmaztam meg azzal kapcsolatban, hogy a pedagógus minősítési rendszer alapos kritikája csak akkor lehetséges, ha a ma többségben érvényesülő értékelési „filozófiához” képest *egy egészen új gondolkodásmód* alapjaira helyezkedünk.

A hagyományos értékelési „filozófia” a behaviourizmus eszmevilágán alapul (Pryor és Crossouard 2005; Mislevy 2003; Shepard 2000). Úgy vagyok képes másokat tanulásra készíteni, ha rendszeresen, értékelési folyamatokban adok *visszajelzéseket* arról, hogy én hogyan értékelem a tanuló tanulási eredményeit, amelyek természetesen valamilyen viselkedés (teljesítmény) formájában adóttak a számomra. A behaviourizmus az a lélektani paradigma, amelynek ez az alapja: *a megerősítések, a visszajelzések teszik stabillá a tanulási tevékenység során létrejött kapcsolatokat*. Ebben a „filozófiában” minden tanulási eredmény e visszajelzés, megerősítés *technikáján* múlik. Ha képesek vagyunk megerősíteni a viselkedés kiváltott, és a tanítás céljaiban mintegy előírt elemeit, akkor a tanulás szinte automatikusan bekövetkezik. Ebben a felfogásmódban a tanuló embernek, kognitív apparátusának lényegében nincs szerepe, vagy legföljebb technikai jellegű kivitelező funkciói vannak.

A hagyományos értékelési eljárások lényegében erre a behaviorista „logikára” épülnek. Nem véletlen, hogy a *szummatív* jellegű, a megszerzett tudást, kompetenciákat, azok működését *megítélő, minősítő* értékelési eljárások ma is uralkodóak a pedagógiai rendszereinkben. A vizsgák, a „nagy megmértetések” még kulturálisan is rögzült, kiemelt szerepet kapnak az iskolán kívüli világban (ld. pl. az érettségi vizsga felnőtté nyilvánításban, a társadalom szemében való nagykorúvá válásban betöltött szerepét). A társadalom egészének, de még a pedagógusoknak is a többsége minősítő, szummatív értékelési eljárások nélkül nem is lenne képes elképzelni a pedagógiai folyamatot, hiszen annak alapvető behaviorista felfogásában, mint megerősítés, ez a fajta értékelés kiküszöbölhetetlen, a rendszer fogalmi lényegét adja. Próbáljon valaki elképzelni egy vizsgák, feleltetések, dolgozatírások nélküli iskolát (persze ez egyáltalán nem példa nélküli a nevelés történetében), ahol a tanulás motivációja nem a megmértetés, a tanulás kiváltója sem a formális megerősítés. Egy olyan iskolát kellene megpróbálni elképzelni, amelyben „tanulási munka” folyik, ahogyan azt a modern tanulásparadigmák igyekeznek leírni, vagyis belsőleg motiváltan, a tudáskonstrukciós folyamatok komolyan vételével, a megszerzett tudás adaptivitásának vizsgálatával. Itt is van értékelés, de az *fejlesztő* jellegű, *formatív*, és *elsősorban a tudás adaptivitásának lemérése a funkciója*, éppen ezért döntően (de nem kizárólag) *önértékelés* jellegű.

A ma Magyarországon szinte egyeduralkodónak tekinthető pedagógiai „működésmóddhoz” alkalmazkodott pedagógus társadalom nyilván rendkívül nehezen vált szemléletmódot. Ez már 2010-et megelőzően is pontosan látható volt (az osztályozás és osztályisméltésre utasítás lehetőségének elvételével szemben kialakult elemi erejű pedagógus ellenállás pontosan ezt példázta), az azóta bekövetkezett oktatásirányítási változások pedig szinte teljesen megszüntettek minden „hivatalos készíttést” a szemléletmód és a gyakorlat átalakítására.

Az ezt megelőző egy-két bekezdésben általában a pedagógiai értékelési „filozófia” nagy törésvonalait igyekeztem megmutatni. Mint már volt róla szó, a pedagógusok minősítése is értékelés, annak itt elemzett, behaviorista logikáját követi. Ezzel szemben egy olyan értékelési rendszer esetén, amelyben elért problematikus eredménynek nincsenek azonnali egzisztenciális következményei, amelyben az intézmény pedagógiai kultúrájának fejlesztése a cél, és az egyén, valamint a szervezet tudásának valódi adaptivitása méretődik meg, és jelentődik vissza, a behaviorista „logika”

erőszakolásakor érvényesülő folyamatok kizártak. Egyszerűen azért, mert az intézménynek érdeke, hogy egy minél inkább használható, a valódi eredményesség tekintetében hiteles képet mutató értékelési eredmény szülessen. Az intézmény szembe akar nézni önmagával, javítani akarja teljesítményét, ezért van szüksége az alapos értékelésre. Ugyanez érvényes a pedagógusra is. A pedagógus ebben a most formálódó szisztémában viszont meg akarja tartani az állását, és szeretné, ha növekedne a fizetése. Pestiesen: ez egészen más tészta.

Felvethető lenne, hogy a várható folyamatokat eleve negatív attitűddel, szinte rosszindulatúan próbálom meg előre vetíteni. Nagyon remélem, tényleg hihető, hogy nem rosszindulatról van szó. A külső értékelési formák motivációs rendszer fejlődése szempontjából feltárt problematikussága kis túlzással szakmai evidenciának tekinthető. Ez nem azt jelenti, hogy a minősítési rendszerek eleve rosszak és fölöslegesek. Akkor van probléma, ha a minősítő jellegű értékelést, mint tanulási, önfejlesztési folyamatokat gerjesztő tényezőket akarjuk „eladni”. A minősítés nagyon sok társadalmi tevékenység esetén lehet feladat, sok szakmában létező szisztéma. Nem ördögtől való, hogy a pedagógusok esetében is legyen egy olyan rendszer, amely az előléptetéssel, egy ranglétrán való felfelé haladással kapcsolatos döntések eszköze (hogy ez valóban szükséges-e, azt külön meg kell vizsgálni, meg is teszem a következő fejezetben). Ám ne keverjük össze a funkciókat. A minősítő értékelés a minősítés funkciójával bír, és rendkívül ellentmondásosan és esetlegesen hat csak a fejlődési, tanulási folyamatokra, a minőség alakulására. Az a fejlesztő funkcióval bíró értékelési folyamatok sajátja, és ne akarjuk helyettesíteni az utóbbiakat az előbbiekkel (a számtalan lehetséges forrás közül csak mutatóba: Black és William 2009, Biggs 1996).

#### 2.4. Kell-e minősítés?

Az általam itt képviselt gondolkodásmód szerint *a minősítő értékelés funkciója nem a minőség fejlesztése, hanem a minősítés*. Mikor van szükség minősítésre? Azokban az esetekben, amelyekben a minősítés eredményének valamilyen, az adott szakma életében fontos szerepet játszó *tétje* van. Például a tudományos minősítés tétje, hogy a különböző szintekre (PhD, akadémiai doktor) eljutó kutató mihez férhet hozzá, milyen feladatokat vállalhat el, milyen pozíciókat tölthet be. Ennek jelentősége csökkenőben van. Lehet, hogy eretnenség, de mégis kimondom, nem biztos, hogy a tudományban a tudományos minősítésnek mindig lesz szerepe. Minősítés van a rangok tekintetében a katonaságnál. Ennek az a tétje, hogy a katona más és más helyet foglalhat el a hierarchiában, amikor emelik a rangját (esetleg lefokozzák). A ki kinek adhat parancsot kérdése dől el ezzel. A felsőoktatási hierarchia is játszik tényleges szerepet (bár szintén egyre kevésbé), a hierarchia egyes szintjeire jutók (tanársegédek, adjunktusok, docensek, egyetemi tanárok, és mindezek főiskolai változatai) más és más követelményeknek kell, hogy megfeleljenek, más pozíciókat tölthetnek be, bizonyos forrásokhoz való hozzájutásuk függ attól, meddig jutottak a hierarchiában. Hogy mindezek kellően adaptív szisztémák-e, most ne vitassuk, a lényeg, hogy a felsorolt példák esetén valóban van tétje a minősítő értékelés eredményének.

Állítom, hogy a tervezett pedagógus értékelés esetén *még a felsoroltaknál is sokkal kevésbé lehet tétéről beszélni*. Valójában ma én egyetlen ilyen ismeret: fizetési kategóriát ugrik az, aki egy új szintre kerül. De miért kell a fizetési előmeneteli rendszerbe ugrásokat beépíteni? Ezt semmilyen természetes ok nem magyarázza. Egyetlen magyarázat lehet, de mint láttatni igyekeztem, ez alapvetően problematikus: a fizetési kategória ugrás ösztönző hatású lehet. Mint láttuk, *ez az ösztönzés a korszerű pedagógiai gondolkodásmód keretei között megkérdőjelezhető*.

Felmerülhet még a szakmai megbecsülés, az elért eredmények formálisan is kifejezésre jutó elismerése, mint a pályán lévők szakmai identitását erősítő tényező. Úgy vélem, a fentiekben kellően alátámasztottam, hogy erre sokkal inkább az érdemi, nem behaviorista „logikával” működő, a belső motivációra, és a kompetenciák adaptívitásának belátására épülő értékelési folyamatok képesek.

### 3. Az értékelés fókuszának és tartalmának problémája

Remélem, az eddigi elemzésem nem keltette azt a látszatot, hogy a pedagógus munkájának értékelését nem tartom fontosnak. Nagyon is fontosnak tartom, magam messzemenően elismerem, hogy a pedagógus tudása, attitűdjei, tapasztalatai, általában a kompetenciái, és ezeknek egy eredményes és hatékony gyakorlatban való kifejeződése az oktatási rendszer fejlesztésének legfőbb záloga. Ezt is egy általánosan elfogadott tételként állíthatjuk. Igaz, maga a „minőség” rendkívül eltérő paradigmák szerint írható le, ezért a „nagy egyetértésen” belül jelentős gondolati különbségek is meghúzódnak.

Ebben a fejezetben szeretnék közelebb lépni egy általam elfogadhatónak tartott pedagógus értékelési szisztéma leírása felé, ám közben még egy alapvető kérdést fel kell tenni. Ki lehet-e emelni a pedagógust a környezetéből, lehet-e őt egyénileg, elkülönült módon értékelni?

Ez a kérdés azonban összefonódik egy másikkal, hogy mi a fontos a pedagógus minőség esetében. Ahogyan a neveléstudomány fokozatosan feltárta az összefüggéseket e kérdésben, úgy vált egyre komplexebbé a pedagógus minőségének leírása. Kezdetben, vagyis a pedagógus szakma munkamegosztási rendszerben való elkülönülésétől kezdve hosszú évezredek keresztül a pedagógus minőség döntő meghatározó tényezője volt az a *tudás*, amelyet a pedagógus az átadandónak gondolt *ismeretanyag* tekintetében birtokolt (Richardson 2003; Shulman 1986). A tanár ebben a képben tudós, szakmájának (egy a pedagógiai feladat igényelte szélességű műveltségnek) magas színvonalú képviselője. Minden korban és minden kultúrában léteznek olyan elvárások is, amelyek a gyermekek, fiatalok általános személyiségfejlesztésével kapcsolatosak, például a tanító kötelessége, hogy diákjait erényes emberré nevelje, azonban az ilyen feladatok beágyazottak a „tudásátadásként” azonosított tanítási folyamatba. E kép mögött határozott gyermekkép és tanulásemélet áll: a gyermek tiszta lappal indul, a nevelés feladata, hogy ezt a „lapot teleírja”, a pedagógus dolga ezért elsősorban ez az „írás”, vagyis a közvetítés, közlés. Új fejlődési szint jelenik meg (történelmi választópontot, időpontot mondani természetesen lehetetlen), amikor a pedagógus minőségének leírásában fontossá válik az a mozzanat, hogy *miképpen képes „átadni” mindazt, amit tud*. Kevés, hogy jól, magas szinten birtokolod a tudást, amit „átadsz”, jól kell tudnod elmagyarázni is. Kezdetben ez a követelmény még csak az ismeretanyag belső logikájának „tisztá” képviselését jelenti, ám fokozatosan megjelenik benne a gyermek szempontja, hogy ti. egy olyan tanuló fogadja ezeket az ismereteket, aki még erősen korlátozott tudással bír a világról, ezért a magyarázatnak egyszerűnek, a tanuló számára is jól érthetőnek kell lennie. Vagyis megnyílik egy új fejlődési útvonal, amely aztán kiszélesedik: kezd egyre fontosabbá válni a *pedagógiai tudás*, vagyis az, amit a tanulóról, valamint a tanulásról tudunk.

Ezen az útvonalon tehát először a magyarázat logikája és érthetősége fontos, majd egyre inkább részét alkotják a szükséges pedagógus tudásnak, és így a minőségnek azok a tudáselemek, amelyek már határozottan *pedagógiai* nevezhetők. A fejlődés egy újabb szintjét jelenti, amikor a minőség meghatározásában már fontos szerepet játszanak bizonyos pedagógusi képességek, megjelenik talán legfontosabbként a *döntés* (nagyjából a 20. század 70-es éveiben járunk). Ez a fejlemény is összekapcsolódik a tanulásemelletek terén (másképpen a tanulászempléletben) bekövetkező jelentős változással, a *kognitív forradalommal*. Maga a pedagógus munka is, mint információfeldolgozás, elmeműveletek rendszere jelenik meg, és amire irányul, vagyis a tanulás is az elmefolyamatok eredménye, és nem kell „bedugnunk” egy felbonthatatlan fekete dobozba.

A pedagógusi döntés kiemelése szinte már előre jelzi a következő korszakban formálódó „minőségkép” lényegét – és valljuk meg, ez a kép jellemzi elsősorban a most Magyarországon éppen formálódóban lévő pedagógusminősítési rendszert is –, ez a *kompetenciaközpontúsággal* írható le. E szerint a pedagógus minőségét pedagógiai kompetenciái írják le (Bartman 2008; Roelofs és Sanders 2007; Norris 1991, Medley 1977). Az a jó pedagógus, aki jó, jól működő kompetenciákkal rendelkezik. Hogy ezeknek a kompetenciáknak milyeneknek kell lenniük, azt – ezen elképzelés szerint – normatív módon le lehet írni, és a pedagógust „próbák elé állítva”, illetve megfigyelve gyakorlatát, pedagógusi tevékenységét, *a kompetenciák fejlettségét értékelni lehet*. A kompetenciák globális fejlettsége akár egy pontszámmal is jellemezhető, és megadhatók normatív módon azok a küszöbértékek, amelyeket el kell érni bizonyos minősítési standardok teljesítésének bizonyításához.

Bár azt írtam, hogy a jelenlegi törekvések az itt utolsóként említett paradigmában jelentkeztek, azonban még két fejleménnyel számolnunk kell. Az egyik, hogy a pedagógus kompetenciáinak, tényleges hatásának vizsgálata során egyre fontosabbá válik az a kérdés, hogy milyen belső, mély meghatározó tényezők, személyiségjellemzők determinálják e sajátosságokat, hogy tudniillik milyenek lehetnek egyáltalán a pedagógus kompetenciái, illetve, hogy miképpen, milyen eredményességgel tudnak azok kifejeződni (Fives és Buehl 2012; Biggs 1996). Egy nagyon egyszerű példával élve: tegyük fel, hogy egy pedagógus birtokol számos ismeretet azzal kapcsolatban, hogy milyen a jó csoportmunka. Egy színvonalas továbbképzésen elsajátította a gyakorlati tennivalókat is, azt mondhatjuk, hogy ez a pedagógus rendelkezik egyfajta csoportmunka szervezési kompetenciával. Ha „rákényszerül” (pl. minősítési folyamat során a bemutató órán) ezt „produkálni is tudja”, vagyis megfelelő algoritmusokat, eszközöket használ a csoportmunkák tervezése, szervezése, kivitelezése és értékelése során. Egy baj van csak: a valóságos tanítási folyamatainak e szervezési mód alkalmazása alig része, csak nyomokban jelenik meg. Ennek pedig egy alapvető oka van: e pedagógus olyan személyes tanuláselmélettel, és ennek megfelelő tanítás felfogással rendelkezik, amelyben a csoportmunkának nincs helye. Pontosan tudja a pedagógus reprodukálni a teendőket, jól kivitelezi azokat, de nem hisz benne, nem akarja alkalmazni a csoportmunkát. Vagyis a kompetenciák mögött is van valami: *a személyes pedagógiai világlátás, a konkrét elképzelések, elméletek, szemléletmódok*. A kompetenciákat el lehet sajátítani, de érvényesülésük csakis e mély tudás tartalmának függvényeként képzelhető el. Ebben a szemléletmódban tehát nem a kompetenciák, hanem a pedagógiai világlátás, a személyes pedagógiai elméletek rendszere a pedagógus minőség fő meghatározó tényezői.

A történetnek azonban nincs még vége. A pedagógus, mint *egy intézmény belső pedagógiai rendszerének egy eleme* fontos a folyamatban. A pedagógusok nem magányos farkasok, akik „vívják hősies harcukat”, hanem egy egységes hatásrendszerrel bíró közösség tagjai, pedagógiai kultúrájukat magát is, de különösen annak érvényesülését jelentősen befolyásolja a rajtuk kívüli intézményi tényezők sokasága. Ez olyan jelentős tényező, hogy valójában nagymértékben befolyásolja a pedagógus felkészültségének érvényesülését. Egyszerűen fogalmazva: az amúgy jó adottságokkal, fejlett pedagógiai kompetenciákkal bíró, vagy pontosabban eredetileg potenciálisan korszerű pedagógiai világlátással, fejlett kompetenciákkal rendelkező szakember ellehetetlenülhet egy visszahúzó, az övével számtalan ponton ellentétes hatásokat gyakorló intézményi környezetben. És fordítva: egy amúgy közepes, vagy gyengébb felkészültséggel rendelkező pedagógus hatásában mutatkozó hiányosságokat részben kompenzálhatja az intézményi hatás.

Ez utóbbi fejlemény jelentősége igencsak számottevő, nagymértékben átalakítja a pedagógus minőséggel kapcsolatos gondolkodásmódot is. A pedagógus minősége már nem egy „önmagában megálló”, csak a pedagógus adottságaitól, személyiségétől függő tényező lesz. Ha nem is igaz, hogy teljes mértékben feloldódik az intézményi működés hatásrendszerében, de az már igen, hogy *a pedagógus belső, személyes meghatározó tényezői és a környezet egy rendkívül dinamikus kapcsolatba kerülnek*. E kapcsolat keretében alakulnak a pedagógus kvalitásai, ő maga is hat az intézmény egészére, a környezetére, és ezek a nagyon dinamikus folyamatok együtt formálnak meg valamilyen tényleges hatást, amely a tanulók eredményességében, tágabban a személyiségfejlődésükben jelenik meg.

A fenti elemzés eredménye rendkívül nehézé teszi a „milyen szinten és mit értékeljünk?” kérdéseinek megválaszolását. Milyen lehetőségeink vannak egyáltalán? Mint láttuk, egy (számomra és remélem, még sokak számára elfogadható) elemzés szerint *a pedagógus munkájának eredményessége önmagában nem értékelhető, a dinamikus belső intézményi kölcsönhatások erdejében az egyes pedagógusok hatása szinte kimutathatatlan*. Az egész intézmény komplex hatásrendszere (amelynek persze részese az éppen vizsgált pedagógus munkája is) határozza meg egy nagy részben a tanulók motivációit, a belső, az intézményre sajátosan jellemző tanulási kultúrát, a pedagógusok és a tanulók közötti viszony bizonyos általános összetevőit, az iskola egész életének azokat a mozzanatait, amelyek akár jelentős hatással is lehetnek aktuálisan a tanulási folyamatokra, azok eredményeire. Hol lehet mindebben megragadni az egyes pedagógus hatását?

Itt egy nagyon érdekes érvelés következhetne, amely éppen a jelenleg formálódó rendszer alapfilozófiája, vagyis a kompetenciák értékelésének szükségessége és megfelelő volta mellett szól. Ezt lehet mondani: Na, látjátok? A tanulók eredményessége alapján nem lehet kimutatni az egyes pedagógus hatását. Éppen ezért van szükség arra, hogy a kompetenciáik színvonalát határozzuk meg. Ha ezt tesszük, akkor éppen a belső feltételrendszert vizsgáljuk, amely a képzés és az azt követő tanulási folyamatok eredményeként jött létre, és ezért független attól, hogy milyen a környezet.

Ám pontosan arról van szó, hogy *nem független*. Az igényes, innovatív környezetben jóval nagyobb a valószínűsége annak, hogy a pedagógus értelmes és intenzív tanulási folyamatban vesz részt, akár önálló, akár közösségi tanulás formájában, és amely lehet formális, nem formális és informális is. A kompetenciák mérése (ha egyáltalán lehetséges) az egyetemi, főiskolai végzés végén még teljes mértékben indokolt, hiszen a hallgató egyéni erőfeszítéseinek eredményességét tükrözi. Amint távolodunk ettől a ponttól, a kompetenciák egyre inkább tükrözik azt a helyzetet, amelyben a pedagógus az intézményében van. Szélsőséges esetekben akár az is lehet, hogy a pedagógus beleszűrül abba a gyakorlatba, amelybe kerül, vagy éppen szárnyakat kap egy innovatív közösség egy tagjaként, és kompetenciáinak felsőoktatásban kialakult szintjénél jóval magasabb szintre fejlődik. Természetesen a személyes autonómia, a környezet hatásainak való „ellenállás” különböző eredményességgel működhet, az alkalmazkodásnak rendkívül különböző stratégiái alakulhatnak ki, és ezek nagyon különböző eredményekhez vezethetnek. De ne legyenek illúzióink: a pedagógusok többsége esetén nagy valószínűséggel valóban egy nagyon dinamikus kölcsönhatási folyamatban jön létre a kompetenciák adott pillanatban jellemző fejlettsége (Jeffrey és Troman 2010).

Ez vajon azt jelenti, hogy a pedagógus minőség mérhetetlen, meghatározhatatlan, vagyis értékelhetetlen? Valószínűleg nem egészen erről van szó, bár a kijelentésben nézetem szerint sok az igazság. Az előző elemzés sem azt mondja, hogy minden pedagógus szinte automatikusan belesimul a környezetébe, és hogy bármilyen értékelés csakis egy intézmény minőségét „méri”, még akkor is, ha egyetlen pedagógusra koncentrál. Egy pedagógus tanít egy vagy több tantárgyat, a tantárgy tantervében leírt konkrét célok elérése természetesen igen nagy mértékben az ő munkáján múlik. A fizikatanár munkájának eredménye elsősorban, hogy a tanulók megszereznek valamilyen fizikai műveltséget, fejlődnek a tantárgy tanterve által megcélzott kompetenciáik. Ugyanakkor, ha összehasonlítjuk az eredményeit más intézményekben tanító fizikatanárokéval, akik tantervi értelemben ugyanazt a feladatot látják el, a *különbségek* már erősen összefügghetnek az intézményi hatásokkal.

Kétségtelen, hogy egy iskolában lehetnek egyszerre egymástól pedagógiai kultúrájukban, pedagógiai tudásukban, és ebből következően eredményességüket tekintve is egymástól valamilyen mértékben különböző pedagógusok. *Az intézményi környezetnek valószínűleg nem abszolút értelemben van determináló szerepe.* De fogalmunk sincs, hogy ezek a viszonyok, hatásrendszerek, eredmények hogyan alakulnak, milyen mintázataik vannak. A két szélsőséges helyzet világos: (1) Minden pedagógus az intézményben abszolút autonóm, és eredményei valóban csak belső kvalitásaitól függenek, és ezek a kvalitások is csak a saját tanulási folyamataitól, amelyeket csakis ő irányít. (2) Az intézmény összes pedagógusa abszolút módon kitett az intézményi hatásoknak, pedagógiai kultúrájuk egy egységes pedagógiai kultúra jellegzetességeit hordozza, tanulási folyamataikat teljes egészében az intézmény határozza meg. Ez a két szélsőség a valóságban nem nagyon valósulhat meg, de a kettő között bármilyen állapot kialakulása elképzelhető. És nincs arról tudásunk, hogy ez a valóságban hogyan alakul, és nincsenek olyan módszereink sem egyelőre, amelyek segítségével ezt diagnosztizálhatnánk.

De még nem válaszoltam arra a kérdésre, hogy egyáltalán *mit értékelhetünk*. Kétségtelen tény, hogy *a pedagógus aktuális fejlettségét a pedagógiai kompetenciái tekintetében értékelhetjük*. Akár vizsgáztathatunk is, de sokkal komplexebb, többek között az itt elemzett új rendszerben is megvalósuló módszerekkel, elsősorban a pedagógus tevékenységének megfigyelésével szerezhetünk az értékeléshez elégséges információkat (hogy ez konkrétan milyen színvonalú ebben a tervben, az még kérdés). Még csak azt sem állítom, hogy ennek az értékelésnek nincs értelme.

És vizsgálhatjuk a pedagógus tevékenységével átfogott pedagógiai feladatok tekintetében *a tényleges eredményességet, vagyis a tanulók személyiségfejlődésében betöltött szerepet*. Képzelnék el

azt a ma még illuzórikus, de lehetetlennek egyáltalán nem mondható helyzetet, hogy minden tantárgyhoz jól bemért, a legmodernebb módszerekkel megformált feladatbankok állnak rendelkezésre, és képesek vagyunk megmérni azt a pedagógiai hozzáadott értéket, amely az adott tantárgyban bekövetkezett fejlődést jellemzi, méghozzá IRT modellek (Item Response Theory, a modern tesztelmélet eszközrendszere), az adaptív tesztelés metodikájának használatával (ld. pl. Molnár 2013). Mindezt helyi szervezésben tehetjük, tehát nem szükséges külső szakértelem igénybe vétele. Ez ma már nem tartozik az álmok világába, miközben tényleges kifejlesztése természetesen még igen sok munkát és pénzt, valamint hosszú időt igényelne. Minden esetre a technológia azt biztosítja, hogy a tanulók fejlődését, a pedagógiai hozzáadott értéket országosan összehasonlítható módon meg tudjuk határozni.

Vagyis a pedagógiai kompetenciák fejlettségét, valamint a pedagógus hozzájárulásával végrehajtott pedagógiai feladatban a hozzáadott értéket, tehát a teljesítményt is tudnánk értékelni. Ám a fentiekben éppen azt igyekeztem láttatni, hogy ezekben az „eredményekben” (mind a pedagógus kompetenciákban, mind a tanulóknak jellemző hozzáadott értékben) benne van az egész intézményi hatásrendszer, csak nagyon szélsőséges helyzetben jellemzők pusztán az adott pedagógusra. Ebből az következik, hogy

**értékelhetjük a kompetenciákat is, és értékelhetjük a tanulók teljesítményében megjelenő eredményességet is, ezek nyilván fontos információkkal szolgálnak, de nem pusztán a pedagógusról, hanem elsősorban az egész intézmény pedagógiai munkájának színvonaláról, és ebből következően egyik értékelés eredménye sem lehet súlyos egzisztenciális hatásokkal bíró döntések kiindulópontja.**

Vagyis a pedagógus tevékenysége olyan mértékben fonódik össze mindazzal, amit az egész intézmény tesz, hogy a konkrét óvodapedagógus, tanító vagy tanár munkájának, kompetenciáinak, ténylegesen elért eredményeinek értékelése alapján meghozni a minősítésekkel kapcsolatos döntéseket minimum *etikátlan*.

Ám itt nem pusztán egy erkölcsi kérdésről van szó. Az egész rendszer célja a minőség fejlesztése. Ha a rendszer arra törekszik, hogy „leválasztva” a pedagógust az intézmény-egésztől, őt, a munkáját, az eredményességét értékelve mutat ki fejlődési szükségleteket, akkor az esetek egy igen nagy részében *elvéti a célt*. A probléma gyökere ugyanis számtalan esetben nem elsősorban személyes jellegű, hanem sokkal inkább *intézményi* lesz (s ami személyes problémának látszik, az is nagyon sok esetben lehet intézményi eredetű, mondjuk azért, mert a folyamatos tanulás kultúrája nem alakult ki a nevelőtestületben). Miközben természetesen a pedagógus személyes fejlődési, fejlesztési teendői is fontosak lesznek, értelmet mégis akkor kapnak, ha az intézményi folyamatok, az intézmény minősége kap értékelést, ha az intézmény számára tűzik ki a pedagógiai kultúra fejlesztésének feladatait, és ezen belül határozzák meg az egyes pedagógusok feladatait.

Az elemzésben eljutottunk odáig, hogy mind a pedagógus kompetenciáinak vizsgálatára, mind a pedagógus által tanított tanulók fejlődésére vonatkozó értékelési folyamatok *etikátlanok*, ha személyes következményeik egzisztenciális jellegűek. Az értékelés problémákat mutathat ki, a minősítésen a pedagógus nem éri el a pedagógus 1. kategóriából a 2-be való átmenethez szükséges pontszámot. A problémák vajon egyértelműen az ő alkalmatlanságából származnak? Természetesen ez az ok is szerepet játszhat, ám láttuk, hogy mind a pedagógus kompetenciák fejlődése, mind a tanulók eredményessége rendkívül komplex hatásrendszer működésének eredménye. Az intézmény szintjén az információknak van jelentőségük, rámutatnak tudásbeli (kompetenciákat érintő) hiányosságokra, a szervezet működésének ellentmondásaira, a tanulási kultúra problémáira, és még számos más tényezőre. Az információk, így a pedagógusok munkája alapján gyűjtött információk is *az egész intézményi pedagógiai kultúra minőségéről szólnak, és a beavatkozások is ezen a szinten szükségesek*. Úgy vélem, a beavatkozások csak ritkán alapulhatnak azon az állításon, hogy egy-egy pedagógus alkalmatlan a feladata ellátására. Nem azért, mert a pedagógusok annyira jók lennének, miközben a szervezetek borzalmasak, hanem a felelősség sokkal inkább megoszlik, mint azt azok gondolják, akik leegyszerűsítve a komplex viszonyokat, az intézmény minőségét a pedagógusok

minősége összegződéseként képzelik el, formálódását pedig csakis egyirányú folyamatként: ha jobbak lesznek a pedagógusok, akkor az intézmény egésze is jobb lesz.

E ponton rendszeresen felmerül az itt leírt érveléssel szemben, hogy megragadhatatlanná teszi a *felelősséget*, felmenti az egyént, felelősségét feloldja valamilyen megfoghatatlan általános felelősségben. Az erről szóló vitákban kerül elő a bon mot, hogy „ez egy következmények nélküli ország”. Csakhogy a pedagógus aktuális fejlettsége, valamint a tanulók aktuális tanulási eredményei valóban egy komplex hatásrendszer eredményeképpen alakulnak. Egy közösség formálódásának rendkívül negatív mozzanata lehet az, amikor az együttes felelősség kimondása helyett bűnbakokat keresünk. Nem arról van szó, hogy ez a gondolkodás eltűnteti az egyéni felelősséget. Az egyén, ebben az esetben az egyes pedagógus felelősséget visel egyrészt az egész intézmény pedagógiai kultúrájának formálásával összefüggésben (rész vesz-e ebben a folyamatban, milyen szerepet vállal, valóban optimális-e a hatása), és másrészt felelősséget visel az általa vállalt feladatok ellátásáért. Számon kérhető, hogy a közösség terve szerinti részfeladatokat elvégezte-e, és értékelhető, hogy milyen minőségben tette ezt. A pedagógiai kultúra intézményi szintű formálásában részvételtől való tartózkodás, a feladatvégzések elmaradása, a silány minőség természetesen járhat egzisztenciális következményekkel is. Ám ez a döntés csakis belső lehet, a közösségnek, vagy a vezetésnek, vagy az igazgatónak kell meghoznia, és nem bízható külső tényezőkre.

#### 4. Konkrét problémák

A most tervezett minősítési rendszer egyértelműen a pedagógus kompetenciák vizsgálatára összehoztasít. Ezzel a szisztémával a fentiekben túlmenően is sok szakmai probléma van:

##### 4.1. A tervezett értékelési rendszerben homályosak a követelmények

A pedagógusok nyolc kompetenciaterületen kapnak értékelést, egyrészt a portfóliójuk, másrészt a minősítés során látogatott tanóráik (max. 2), harmadrészt az intézményi önértékelés és az országos pedagógiai-szakmai ellenőrzés során dokumentált eredmények alapján. Egy kidolgozott pontozásos rendszer eredményez egy pontszámot, amely ha eléri az adott minősítés esetében megállapított értéket, akkor a minősítési folyamat pozitívan zárult. Kérdés, hogy amikor a háromtagú minősítő bizottság tagjai pontszámokat adnak az információk alapján, akkor az *korrekt folyamat lesz-e*.

Az első kérdés nyilván az, hogy mit tekintünk korrekt pontozásnak. A minősítő szakértők a pedagógus megfigyelt tevékenységeit, a más értékelések során kialakult képet, valamint az értékelt által rendelkezésre bocsátott dokumentumokat veszik figyelembe. Mi a garanciája annak, hogy az értékelő szakemberek egy általánosan elfogadott, mintegy követelményként megjeleníthető pedagógiai szemléletmód „nevében” adják majd a pontjaikat? Az első garancia az lenne, hogy egyáltalán: az összes szereplő számára világosan, nem nagyon félreérthető módon *adott ez a bizonyos pedagógiai szemléletmód*. Van egy közmegegyezés a szakmában – ez lenne az ideális állapot – amelynek tartalma a viszonyítási alap. Van ilyen? Egy biztos: leírva nem látom sehol. Talán ez sem véletlen. Abban a pillanatban, amint a minősítési rendszer kidolgozói lehetővé tennék a nyilvános szakmai vitákat, kiderülne, hogy nem lehet szakmai konszenzust kialakítani, de talán még jelentős többségbe sem tudna kerülni egyetlen felállított paradigmarendszer sem. A pedagógiában – fejlettségének mai szintjén – nem lehetséges olyan megállapodás az ilyen követelményekről, amely megállapodás egyfajta általánosan elfogadott protokoll-félét formálna meg. Az egyes értékelési szempontokra adott pontszámok a pontozó szakértő saját pedagógiai szemléletmódjától függenek majd nagyon sok esetben. Ha nem, ha tehát a szempont elég konkrét ahhoz, hogy jól, a lehetséges értékelők által az ismert tények alapján egyértelműen legyen pontozható, akkor viszont nehéz lesz megítélni, hogy a pedagógus csak formálisan teljesített-e. Egy példa: a második, a tervezésről és önreflexióról szóló kompetencia értékelése során az egyik szempont, a 2.2. számú így szól: „Pedagógiai munkáját éves szinten, tanulási-tanítási (tematikus) egységekre és órákra bontva is megtervezi” (Antalné Szabó és mts. 2013, 111. o.). Világos: vagy így végzi a pedagógus a munkáját, vagy nem. Megítélni úgy lehet, hogy megnézzük, ott van-e a portfóliójában a szükséges mennyiségű

és szintű terv, vagy nincs. Ez elvileg pontosan megítélhető. Ám honnan tudjuk, hogy a pedagógus azokban a félévekben, tanévekben is így tervez-e, amikor nincs minősítési folyamat vele kapcsolatban? Természetesen nem kell feltétlenül azonnal csalásra, formális teljesítésre gondolni. Ám a rendszer ezt lehetővé teszi, az értékelés tehát még ezekben az elvileg egyértelműen, mérlegelés nélkül is eldönthető esetekben sem szolgáltat objektív értékelési lehetőségeket. A probléma sokkal nagyobb az olyan esetekben, amelyek már a szempont szövegezéséből adódóan sem ítélték meg pontosan. Ilyen például (maradva a 2. kompetenciánál) a 2.4. pontban található követelmény: „Célszerűen használja a digitális, online eszközöket” (u.o.). Amikor a minősítő szakértőnek e szempontból pontot kell adnia, vajon mit jelent számára majd a célszerűség? Hogyan lesz képes a célszerűség mértékét megítélni? De egyébként is: mi van, ha a meglátogatott órákon nem szerepelnek digitális, online eszközök? Tudom persze, hogy a fejlesztők, amikor e tanulmányt írom, akkor is próbákat végeznek, amelyeknek elsődleges célja a szempontrendszer egyértelműségének vizsgálata, gondolom ezt a megfelelő statisztikai eszközökkel teszik (pl. konkordancia-analízis). Ezek az értékelő eszközök azonban nem elég megbízhatóak, egy egész értékelési szisztéma, ráadásul minősítési rendszer működtetése során csak ezekre nem szabadna hagyatkozni.

#### 4.2. A kidolgozott pontozás nem mérés,

*A kidolgozott szisztéma semmilyen méréselméleti értelemben nem szolgáltat egymással összehasonlítható, legalább ordinális skálán elhelyezkedő mértékeket.* A minősítő szakértők egy adott szempontot egy értékelési „objektummal” (tanóra egy jellemzőjével, egy dokumentum valamilyen sajátosságával) kapcsolatban 0, 1, 2, 3 pontokkal értékelnek, majd ezekkel a pontszámokkal összeadásokat, átlagszámításokat végeznek. Világos, hogy egy pontszám adása során egy ordinális változó egy értéke jön létre, *s maga a pontszám nem tekinthető intervallumváltozó értékének.* A további műveletvégzések során azonban már úgy bánnak majd az összesített eredmény kiszámításakor az értékelők ezekkel a változókkal, mintha intervallum szintűek lennének, hiszen az összeadást, az átlagszámítást csak minimum intervallumváltozók értékeivel szabad elvégezni. *Az összesített pontszámok kiszámítása méréselméleti értelemben teljességgel jogosulatlan.*

#### 4.3. Az átláthatóság problémája

*A konkrét minősítési rendszer kialakításakor a pedagógusok számára nem ismert a sztenderdeknek és az indikátoroknak, vagyis az értékelés tartalmának az egésze.* A szakmai alapokat leíró háttér tanulmány (Kotschy 2011) csak az abban hat szintre tervezett szisztéma első két szintjének sztenderdjeit és indikátorait adja meg. E szakmai háttér tanulmány ebből a szempontból egyébként sincs összhangban az elkészültét követően rendeletben meghatározott minősítési rendszerrel a szinteket illetően (a számuk is más, a megnevezések sem egymással összeegyeztethetők). Mindez azt jelenti, hogy 2014 év elején a pedagógusok úgy indultak neki a pályamodellben foglalt feladatok teljesítésének, hogy *nem ismerhették a teljes rendszerben érvényesülő követelményeket.*

A szakmai háttér tanulmányban 0-5. szintekről van szó, amelyek közül a 0. szinthez tartozó követelmények szolgálnak arra, hogy eldönthető legyen, a pedagógusjelölt gyakorlatra bocsátható-e. Az 1. szint követelményei a „diplomás tanárral” szembeni elvárásokat jelentik, vagyis itt azt olvashatjuk el, hogy mi kell ahhoz, hogy egy jelölt sikeresen teljesítse a diplomához jutás követelményeit. A 2. szint a „diplomás tanár” szintje, ami a szövegben is megfogalmazott módon a gyakornoki szint végére érhető el, vagyis a rendelet fogalmait használva itt a pedagógus I. kategória követelményeiről van szó. A *Kotschy Beáta* által szerkesztett írás (2011) eddig jut el. Ez azt jelenti, hogy 2014 elején az egyszerűsített minősítési eljárásban részt vevő (vagyis legalább 14 év szakmai gyakorlattal és pedagógus szakvizsgával rendelkező) pedagógusok úgy töltötték fel portfólióját az erre szolgáló internetes felületre, hogy a munkájuk értékelésekor alkalmazandó szempontok részleteit (a sztenderdeket és az indikátorokat) nem ismerték. Ezek a részletek 2014 közepén sem ismertek, és ez várhatóan így lesz még hosszú hónapokig.

Összefoglalva: A 2013-ban, 2014-ben formálódó pedagógus értékelési, minősítési rendszer szakmai szempontból nem felel meg a leginkább korszerűnek tartott pedagógiai alapelveknek. Egyszerre kíván minősítő, valamint fejlesztő jellegű értékelés lenni, de ezt az ellentmondást képtelen feloldani, azért, mert nem is lehet. Mint minősítő értékelés nem tölthet be egyben fejlesztő funkciót, mert alapvetően külső (extrinzik) motivációt jelent, és a kompetenciák minősítési-, és nem valóságos feladatsituációban való adaptivitását „méri”. A minősítésnek (a kategóriákba való besorolásnak) lényegében nincs a szakma számára fontos, a pedagógiai tevékenységet lényegében érintő tétje. Elvéti a célt, mert a pedagógust önmagában kívánja értékelni, minősíteni, miközben a szakmailag a fejlesztés, a problémamegoldás szempontjából indokolható szint az intézmény lenne. Alapvetően igazságtalan, mert egzisztenciális következményekkel jár olyan esetekben, amelyekben kisebb vagy nagyobb mértékben nem teljes egészében a pedagógus az eredmények kizárólagos meghatározója. Ez az értékelési, minősítési rendszer – miközben sok eleme van, amely korszerű, és felhasználható lenne egy szakmailag és oktatáspolitikai szempontból jobban átgondolt rendszerben – nem alkalmas a magyar oktatási rendszer előtt álló feladatok megoldásának elősegítésére.

## Irodalom

- Antalné Szabó Ágnes, Hámori Veronika, Kimmel Magdolna, Kotschy Beáta, Móri Árpádné, Szőke-Milinte Enikő és Wöfling Zsuzsanna 2013. *Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Barcsák Marianna, Barlai Róbertné, Jurecz Emil, Járainé dr. Bódi Györgyi, Farkasné Egyed Zsuzsanna, Horváthné Moldvay Ilona, Virágné Nagy Éva, Ringhofer Ervin, Tóth Géza és Varga László 2013. *Országos tanfelügyelet. Kézikönyv az általános iskolák számára*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Bartman, L.K.J. 2008. 'Assessing the Assessment'. *Development and use of quality criteria for Competence Assessment Programs*. Netherlands Organization of Scientific Research. Az Interneten 2014. június 4-én: <http://dspace.learningnetworks.org/bitstream/1820/1555/1/Liesbeth%20Baartman.pdf>
- Biggs, J. 1996. Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 347-463.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. és Wiliam, D. 2003. *Assessment for Learning: putting it into practice*. Open University Press, Buckingham.
- Black, P., és Wiliam, D. 2009. Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Boud, D. 1995 Assessment and learning: contradictory or complementary? In Knight, P. (szerk.) *Assessment for Learning in Higher Education*. Kogan Page, London.
- Conway, M.A., Cohen, G. és Stanhope, N. 1992. Why is it that university grades do not predict very long-term retention? *Journal of Experimental Psychology: General*, 121(3), 49-57.
- Falus Iván (Szerk.) 2011. *Tanári pályalkalmasság – kompetenciák – sztenderdek*. Nemzetközi áttekintés. Eszterházy Károly Főiskola, Eger.
- Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia 2008. *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért 2008*. Ecostat, Budapest.
- Fives, H. és Buehl, M.M. 2012. Spring Cleaning for the “Messy” Construct of Teachers’ Beliefs: What Are They? Which Have Been Examined? What Can They Tell Us? In Harris, K.R., Graham, S. és Urdan, T. (szerk.) *APA Educational Psychology Handbook: Vol. 2. Individual Differences and Cultural and Contextual Factor*. American Psychological Association
- Gibb, G. és Simpson, C. 2004. Conditions Under Which Assessment Supports Students’ Learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 32-50.
- Glaserfeld, E. v. 1995. *Radical Constructivism. A Way of Knowing and Learning*. The Palmer Press; London, Washington D.C.
- Hall K. és Burke, W. 2004. *Making Formative Assessment Work: Effective Practice in the Primary Classroom*, Open University Press, Maidenhead.
- Jeffrey, B. és Troman, G. 2010. Institutional embrace and the postmodern professional. In European Conference of Educational Research, 25-28 August 2010, Helsinki. Az Interneten 2014. június 4-én: [http://oro.open.ac.uk/22860/2/Jeffrey\\_and\\_Troman.pdf](http://oro.open.ac.uk/22860/2/Jeffrey_and_Troman.pdf)
- Knausz Imre 2008. *Mit kezdünk az értékeléssel? Adalékok az integrációs nevelés pedagógiájához*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budaöest. Az Interneten 2014. június 3-án: [http://knauszi.hu/sites/default/files/knausz\\_ertekeles.pdf](http://knauszi.hu/sites/default/files/knausz_ertekeles.pdf)
- Korom Erzsébet 2005. *Fogalmi fejlődés és fogalmi váltás*. Műszaki Könyvkiadó Kft., Budapest.
- Kotschy Beáta (Szerk.) 2011. *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger.
- Kvale, S. 2007. Contradictions of assessment of learning in institutions of higher learning. In Boud, D. és Falchikov, N (szerk.) *Rethinkin Assessment in Higher Education*. Routledge; Abingdon, New York. 57-71.
- Medley, D.M. 1977. *Teacher Competence and Teacher Effectiveness. A Review of Process-Product Research*. Office of Education, Washington D.C. Az Interneten 2014. június 4-én: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED143629.pdf>

- Miller, C.M.I. és Parlett, M. 1974. Up to the Mark: a study of the examination game. Society for Research into Higher Education, Guildford
- Mislevy, R.J. 2003. Substance and structure in assessment arguments. *Law, Probability and Risk*, 2, 237-258.
- Molnár Gyöngyvér 2013. *A Rash-modell alkalmazási lehetőségei az empirikus kutatások gyakorlatában*. Gondolat, Budapest.
- Nagy József 1998. A kognitív motívumok rendszere és fejlesztése. II. rész. *Iskolakultúra*, 12. 59-76.
- Nahalka I. 2002. *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Norris, N. 1991. The trouble with competence. *Cambridge Journal of Education*, 21(3), 331-341.
- Pryor, J. és Crossouard, B. 2005. *A Sociocultural Theorization of Formative Assessment*. Paper presented for the Sociocultural Theory in Educational Research and Practice Conference, University Manchester, 8th and 9th September 2005. Az Interneten 2014. június 4-én: [http://orgs.man.ac.uk/projects/include/experiment/pryor\\_crossouard.pdf](http://orgs.man.ac.uk/projects/include/experiment/pryor_crossouard.pdf)
- Richardson, V. 2003. Constructivist Pedagogy. *Teachers College Record*, 105(9), 1623-1640. Az Interneten 2014. június 4-én: <http://www.users.miamioh.edu/shorec/685/readingpdf/constructivist%20pedagogy.pdf>
- Roelofs, E. és Sanders, P. 2007. Towards a framework for assessing teacher competence. *European Journal of Vocational Training*, 1(40), 123-139.
- Ryan, M.R. és Deci, E.L. 2000. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Shepard, L.A. 2000. *The Role of Classroom Assessment in Teaching and Learning. (CSE Technical Report 517)*. University of California, Los Angeles and Santa Cruz. Az Interneten 2014. június 4-én: [http://datause.cse.ucla.edu/DOCS/las\\_rol\\_2000.pdf](http://datause.cse.ucla.edu/DOCS/las_rol_2000.pdf)
- Shulman, L.S. 1986. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. Az Interneten 2014. június 4-én: <http://ccnt5.wcu.edu/WebFiles/PDFs/Shulman.pdf>
- Szivák Judit 2010. *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest. Az Interneten 2014. június 3-án: [http://tehetseg.hu/sites/default/files/04\\_kotet\\_net.pdf](http://tehetseg.hu/sites/default/files/04_kotet_net.pdf)
- Szivák Judit 2014. *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Tallér Júlia és Zágón Bertalanné 2008. *Árnyalt tanulóértékelés. Pedagógus-továbbképzési kézikönyv*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest. Az Interneten 2014. június 3-án: [http://old.wekerle.gov.hu/download.php?doc\\_id=2047](http://old.wekerle.gov.hu/download.php?doc_id=2047)
- Wright, S.P., Horn, S.P. és Sanders, W.L. 1997. Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11, 57-68.