

---

# A PEDAGÓGIAI MUNKA ÉRTÉKELÉSE – A PEDAGÓGUSOK MINŐSÍTÉSE

---

KOTSCHY BEÁTA

---

*A tanulmány bemutatja azt a szaktudományos háttérrel, amelyre a bevezetésre kerülő pedagógus előmeneteli rendszer koncepciója épül, tisztázza a kompetencia, a sztenderd és az indikátor fogalmát, továbbá szerepüket a pedagógiai munka értékelésében. Áttekintést ad azokról a törekvésekről, amelyek az értékelés objektivitásának növelését, a pedagógusok minősítésének minél hitelesebb megvalósítását teszik lehetővé.*

Az elmúlt évek oktatáspolitikai változásai nemcsak szakmai, hanem politikai szempontból is megosztották a pedagógus társadalmat. A rendszert átalakító törekvések között az egyik legszélesebb körben elfogadott, ugyanakkor az első perctől kezdve a leghangosabban vitatott kérdés a pedagóguséletpálya-modell, azaz a pedagógusok előmeneteli rendszere volt. Bár a vita elsősorban a bevezetést meghatározó politikai döntések körül zajlott és zajlik ma is, de felszínre hoz olyan szakmai kérdéseket is, amelyek jogosak, s átgondolásuk, megvitatásuk feltétlenül szükséges a pedagógusok és szakemberek körében. Nem kisebb kételyek fejeződnek ki ezekben a felvetésekben, mint: Kit tartunk jó pedagógusnak? Ki tudja megállapítani ezt? Hogyan ismerhető fel a pedagógiai munka eredményessége? Lehet-e a pedagógusok hivatását egzakt módon értékelni? Beszélhetünk-e egyáltalán objektív értékelésről a nevelő-oktató munka eredményei kapcsán? Egy ilyen bizonytalan tünő értékelésre építhető-e egy százhatvanezer pedagógust tömörítő szakmai csoport minősítése, szakmai előmenetelének eldöntése?

A tanulmány nem tűzi ki célul, hogy kimerítő választ ad mindezekre a kérdésekre, de törekszik arra, hogy bemutassa azt a szaktudományos háttérrel, amelyre a bevezetésre kerülő rendszer koncepciója épül, megfogalmazza mindazokat a feltételeket, amelyek megléte az értékelés minél hitelesebb megvalósítását teszi lehetővé, s azokat a korlátokat, amelyek nehezítik az objektivitás és egzaktság követelményének teljesítését.

---

## A JÓ PEDAGÓGUS SAJÁTOSSÁGAI

---

A kérdés megválaszolásának fontosságát nemigen lehet vitatni, ha egy minden pedagógusra kiterjedő minősítési rendszer kidolgozását tűzzük ki célul. Alapvető feltétel, hogy objektív, részletesen kidolgozott és a szakma által elfogadott kritériumrendszerre épüljön az értékelés, megbízható információt nyújtva a pedagógiai munka eredményességéről, s lehetőleg minimálisra csökkentve a szubjektivitás szerepét.

Ugyanakkor nem lehet figyelmen kívül hagyni, hogy a pedagógiai hatások nagy része nem mérhető, s talán éppen az egyediségükben rejlik az igazi értékük. Ezért túlzott elvárás lenne, hogy a minősítés során egzakt mérésekkel, világosan és mindenki számára egyértelműen megmutatkozó tényekkel tudjuk feltárni a pedagógus munkájának teljes gazdagságát. Ez a technológiai, műszaki kutatás-fejlesztés világában természetes követelmény, az emberekkel foglalkozó területeken mint irányvonal megjelenik, de teljes mértékben nem valósítható meg a jelenség összetettsége, bonyolultsága és állandó változása miatt. Nem mondhatunk le viszont arról, hogy minden lehetséges eszközt megragadjunk az objektivitás optimális elérése érdekében. Amire feltétlenül törekedni kell, az egy olyan elvárásrendszer kialakítása, amely *realisan megvalósítható* minden pedagógiai környezetben, s azokat a *lényeges* elemeket tartalmazza, amelyek megléte feltétlenül szükséges az alapvető pedagógiai célok eléréséhez és a feladatok sikeres teljesítéséhez.

Az eredményes pedagógus sajátosságainak meghatározása egyrészt a pedagógiai gyakorlat szükségleteinek figyelembevételére épülhet, másrészt azokra a szerteágazó, gazdag eredményekre, amelyek a pedagóguskutatás területén rendelkezésre állnak. A jó pedagógusról alkotott véleményt, tudást nagymértékben segítette a társtudományok (pszichológia, szociológia) fejlődése, illetve a társadalmi változásokból következő új pedagógusszerepek megjelenése. A „született pedagógus”, „tudós tanár” - mint a „jó tanár” hagyományos, köznapi minősítései - nem tűntek el, de érvényességük szűkebb területre korlátozódott, sommás ítéleteik megkérdőjeleződtek. A kutatások fő területei a pedagógiai képességek lettek, egyrészt azok a személyiségjegyek, viselkedési sajátosságok, amelyek általában az emberi kapcsolatokban, együttműködésben feltétlenül szükségesek. Ide sorolható a kommunikációs ügyesség, a feltétel nélküli elfogadás, az empátia, a kongruens és rugalmas viselkedés, a gyors helyzetfelismerés és konstruktív helyzetalkítás képessége, az erőszakmentesség, a kreativitás, az együttműködés igénye és képessége, a pedagógiai helyzetek, jelenségek szakszerű elemzésének képessége és a mentális egészség kívánalma. (Sallai, 1994. id. Falus, 2003. 84-85.)

A képességek feltárásának egy másik területe szorosabban kötődik a pedagógusok oktatói feladataihoz, tevékenységéhez. Falus Iván a 60-70-es évek kutatásai alapján „gyakorlati képességek” megnevezéssel a tervezési képesség mellett a tanítás interaktív szakaszában hat képességet jelölt meg: az óravezetési, kérdező, magyarázó, interakciós és kommunikációs, szervezési, megfigyelési-elemzési és értékelés képességet. (Falus, 2003. 85-87.)

Jelentős előrelépést jelentett az eredményes pedagógusi munka mögött meghúzódó okok meghatározásában a pedagógiai gondolkodás és döntéshozatal jellemzőinek, a gondolkodás és cselekvés közti kapcsolatoknak a feltárása, a pedagógiai tudás (általános pedagógiai tudás, szaktárgyi tudás, pedagógiai tartalmi tudás és gyakorlati tudás) differenciált kidolgozása, s végül a reflektív gyakorlat fogalmának bevezetése. (Falus, 2003. 88-98.)

A különböző megközelítések szintéziseként a pedagógiai tudás, a képességek, az érzelmi-akarati tényezők és a pedagógiai gyakorlat feladatainak összekapcsolásával jött létre a *pedagógiai kompetencia* fogalma. Magát az alapfogalmat már ismerték és

a gyakorlatban alkalmazták a közoktatás területén. A kompetenciák, kulcskompetenciák fejlesztésére kidolgozott programok, az évente elvégzett mérések lassan beépültek a pedagógusok gondolkodásába és gyakorlatába. A kompetencia jelenségének alkalmazhatóságát jól igazolták/igazolják azok a nemzetközi fejlesztések is, amelyek a képzés minden szintjén az elvárásokat kompetenciákban fogalmazzák meg az európai és nemzeti képzési keretrendszerekben egyaránt.

Bár az új jelenség elfogadása a felsőoktatás területén több akadályba ütközött, a kutatás-fejlesztések (HEFOP 3.3.1 2004, TÁMOP 4.1.2, 2009) eredményeként a 15/2006-os OM és 8/2013. EMMI rendeletekben a pedagógusképzés képzési és kimeneteli követelményei (KKK) kompetenciákban fogalmazódtak meg, s a 326/2013. Kormányrendelet a pedagógusi előmeneteli rendszerben a minősítés kritériumaként a nyolc általános pedagógiai kompetencia fejlettségi szintjét határozta meg.

## A PEDAGÓGUSOK KOMPETENCIÁI

Mi jelenti a kompetenciaszemlélet újdonságát? Mennyivel több ez az új megközelítés az alkalmazni képes tudás, képességfejlesztés eddigi célkitűzéseinél?

Falus Iván és Kotschy Beáta a Pedagógusképzés című folyóiratban 7 pontban foglalta össze a kompetenciaalapú képzés bevezetésének pozitívumait:

- A képzés cél- és feladatrendszerének meghatározása a leendő szakmai feladatok alapján készül. Ez nem kevesebbet jelent, mint az elméleti ismeretek és a pedagógiai gyakorlat közötti híd kialakításának szükségességét, a tudományok belső logikájára épülő képzés kiegészítését annak bemutatásával, hogy a sokoldalú elméleti ismeretek megszerzése hogyan segíti a leendő pedagógust óvodai-iskolai feladatainak ellátásában.
- A kompetenciák meghatározásakor a fejlesztők figyelembe vették a pedagógiai feladatok teljes körét, a különböző szinteken és szakterületeken dolgozó kollégák számára egyaránt elfogadható követelményeket fogalmaztak meg. Természetes, hogy az általános pedagógiai kompetenciák mellett szükséges a szakmai sokszínűségnek megfelelő speciális sajátosságok megjelenítése, de ez nem egy másik rendszerben történik meg, hanem az egységes alapokat egészíti ki.
- A kompetenciákban integráltan jelennek meg a szaktárgyi, pszichológiai és pedagógiai képzés elemei.
- A kompetenciák komplex módon jelenítik meg mindazokat az elvárásokat, amelyek az eredményes pedagógiai munkához szükségesek (ismeretek-képességek-attitűdök).
- A kompetenciák kialakulása, fejlődése hosszú folyamat, amelynek csak az első fázisa a diploma megszerzésével záruló alapképzés. Erre épülhet a gyakorló/kezdő szakasz tapasztalatszerzése és a továbbképzés.
- A kompetenciák a tanulási/képzési folyamat eredményeit határozzák meg, de nyitva hagyják az utat, amelyen ezek elérhetők. Megmarad tehát az intézményi autonómia, az egyes szakmai közösségek döntési/választási lehetősége.

- A részletesen megfogalmazott követelményrendszer koherens és célra irányuló tanterv kidolgozását teszik lehetővé. (*Falus-Kotschy*, 2006)

Az alább bemutatott kompetencia példaként szolgál az elmondottak értelmezésére és igazolására:

### **3. kompetencia: a tanulás támogatása**

#### ***Ismeretek***

A pedagógus ismeri az általános pedagógiai-pszichológiai képzésben tanult módszerek, eljárások szaktárgyi alkalmazásának speciális szempontjait, lehetőségeit. Ismeri a szaktantárgy tanítása-tanulása során kialakítandó speciális kompetenciák fejlesztésének módszereit. Alapvető ismeretekkel rendelkezik a különböző motiváció-elméletekről, a tanulási motiváció felismerésének és fejlesztésének módszereiről. Rendelkezik a tanulóközpontú tanulási környezet fizikai, emocionális, társas, tanulási sajátosságainak, feltételeinek megteremtéséhez szükséges ismeretekkel. Ismeri a különböző tanulási környezetek tanulási eredményességre gyakorolt hatásait. Ismeri a szaktantárgy tanításának-tanulásának tanórán és iskolán kívüli lehetőségeit, színtereit. Tájékozott a differenciális pedagógia, az adaptív tanulásszervezés, a nevelési-oktatási stratégiák, módszerek kiválasztásának és alkalmazásának kérdéseiben. Ismeri az egész életen át tartó tanulásra felkészítés jelentőségét.

#### ***Képességek***

A szakképzett pedagógus képes a különböző céloknak megfelelő, átgondolt stratégiákhoz a motivációt, a differenciálást, a tanulói aktivitást biztosító, a tanulók gondolkodási, probléma-megoldási és együttműködési képességének fejlesztését segítő módszerek, szervezési formák kiválasztására, illetve megvalósítására. Képes nyugodt, biztonságos és az eredményes tanulást támogató tanulási környezet megszervezésére. Képes az érdeklődés, a figyelem folyamatos fenntartására, a tanulási nehézségek felismerésére a végzettségének megfelelő korosztály és a felnőttoktatás keretében is. Képes a szaktárgy speciális összefüggéseivel, fogalmaival kapcsolatos megértési nehézségek felismerésére és kezelésére. Képes a hagyományos és az információ-kommunikációs technikákra épülő eszközök, digitális tananyagok hatékony, szakszerű alkalmazására. Képes az egész életen át tartó tanulás képesség-rendszerének megalapozására, technikáinak gyakoroltatására.

#### ***Attitűdök***

A pedagógus fontosnak tartja a tanulás és tanítás folyamatainak tudatosodását, az önszabályozó tanulás támogatásához szükséges tudás és képesség megszerzését, a tanulási képességek fejlesztését, továbbá nyitott az egész életen át tartó tanulásra. Elismeri, hogy a megfelelő tanulási légkör megteremtéséhez figyelembe kell venni a tanulók sajátos igényeit, ötleteit, kezdeményezéseit. Törekszik

a tanulókkal való együttműködés megvalósítására a tanulási folyamat hatékonyságának érdekében. Törekszik az életkori, egyéni és csoport sajátosságoknak megfelelő, aktivitást, interaktivitást, differenciálást elősegítő tanulási-tanítási stratégiák, módszerek alkalmazására. Törekszik a tanulók tanórai, tanórán kívüli és iskolán kívüli tevékenységének összehangolására, az egész életen át tartó tanulással kapcsolatos pozitív attitűdök kialakítására.

## A KOMPETENCIAFEJLŐDÉS FOLYAMATA ÉS SZINTJEI, A SZTENDERDEK

A kompetenciák fejlődésére és az egyes fejlettségi szintekre vonatkozó TÁMOP projekt eredményeit két kötetben foglalták össze a szerzők. Az egyik kötet a nemzetközi tapasztalatok bemutatására vállalkozik (*Falus*, szerk. 2011), a másik pedig a hazai kutatási-fejlesztési folyamatok eredményeit mutatja be (*Kotschy*, szerk. 2011).

A hazai munkálatokat a nemzetközi gyakorlattal összevetve megállapítható, hogy nincs koncepcionális eltérés a megvizsgált tíz ország kompetencia felfogása között. Nem azonosak ugyan az ún. kompetencialisták, tartalmukban és struktúrájukban is található eltérések, de a pedagógiai munkára vonatkozó lényeges elemek – némi hangsúlyeltolódással – mindenütt megtalálhatók. Kevesebb tapasztalat fogalmazódott meg a fejlődési szintek/sztenderdek kapcsán. Ez magyarázható a fejlődési folyamat sokszínűségével, a fejlődési szintek konkrét időintervallumhoz kötésének bizonytalanságával. Az időbeli eltéréseket több tényező is magyarázhatja:

- „A kompetenciák három komponensének eltérő ütemű változása (pl. a stabil attitűdök lassabb kialakulása, a képességek későbbi, a gyakorlati szakaszban történő fejlődése);
- a különböző tanulási körülmények, amelyek a képzőintézménytől a gyakorlóhelyen, majd a munkahelyen keresztül a különböző továbbképzésekig más-más tanulási környezetet biztosítanak az egyén számára az egyes kompetenciák fejlődése terén;
- az eltérő egyéni szakmai fejlődési utak, amelyek lassíthatják vagy gyorsíthatják az egyes kompetenciák fejlődési folyamatát.” (*Kotschy*, szerk. 2011. 8.)

A szakmai fejlődés folyamatjellegéből és logikájából következik, hogy a fejlődési szinteket végig kell járni, nem lehet átugrani, legfeljebb gyorsabban vagy lassabban lehet elérni. Magának a fejlődési folyamatnak a bemutatása ugyanakkor a szakmai fejlődés szempontjából rendkívül fontos. Az előbbi példa, a *Tanulás támogatása* kompetencia esetében ez a folyamat a következő sajátosságokkal írható le:

### 2 év gyakornoki idő után (Pedagógus 1.)

Ismeri a tanulóközpontú tanulási környezet jellemzőit. Tisztában van a különböző tanulási környezetek tanulási eredményességre gyakorolt hatásaival. Az optimális tanulási környezet, tanulási légkör megteremtésekor figyelembe veszi a tanulók

sajátos igényeit, ötleteit, kezdeményezéseit, az együttműködésnek a tanulásra gyakorolt előnyeit és hátrányait. Osztálytermi környezetben képes bizalomteli légkör kialakítására. Fontosnak tartja a tanulási képességek fejlesztését, és nyitott az élethosszig tartó tanulásra. Képes a tanulók motivációjára építeni és bevonni őket saját tanulási folyamatuk irányításába, tervezésébe, értékelésébe. Képes az érdeklődés és a figyelem folyamatos fenntartására, az önálló, önszabályozó tanulás kialakítására, támogatására, a folyamat során fellépő tanulási nehézségek felismerésére és megoldására. Törekszik a tanulók tanórai, tanórán kívüli és iskolán kívüli tevékenységének összehangolására.

## **8-10 év gyakorlat után (Pedagógus II.)**

Tudja, hogy az egyes gyerekek, tanulócsoportok tanulásának támogatása különböző stratégiákat, módszereket igényel, ezért törekszik az életkori, az egyéni és a csoportosajátosságoknak megfelelő, aktivitást, differenciálást elősegítő tanulási-tanítási stratégiák, módszerek alkalmazására. Képes az önszabályozott tanulás szintjének megfelelő változatos feladatadásra, támogatja a tanulókat egyéni tanulási útjuk megtalálásában. Képes egyéni tanulásfejlesztési tervet kidolgozni és széles körű együttműködést kezdeményezni a tanulási problémák kezelésében az érintettek körében. A tanulók tapasztalataira, előzetes tudására épít, ösztönzi a magasabb szintű gondolkodási folyamatokat. Nyitott az új tanuláselméletek, tanulási-tanítási módszerek, az IKT új pedagógiai alkalmazásának megismerésére és saját tanulási-tanítási folyamatába való beépítésére.

### ***A mesterpedagógus***

Aktívan részt vesz olyan fejlesztő programok, jó gyakorlatok kidolgozásában és iskolai, helyi, valamint regionális disszeminációjában, amelyek építenek az egyes tanulók/tanulócsoportok sajátos tanulási, nevelési igényeire, az élethosszig tartó tanulás kompetenciáinak fejlesztésére, és a személyre szabott tanulás változatos feltételeit teremtik meg. Aktívan részt vesz komplex tanulási környezeteket integráló tanulási programok kidolgozásában. A tanulás támogatásával kapcsolatos ötleteit, fejlesztéseit iskolai, helyi, regionális szinten terjeszti, és az intézményi tanulásfejlesztés szolgálatába állítja.

### ***A kutatótanár***

Tevékenységének kimagasló szintű, alkotó és/vagy tudományos jellegű művelésével vesz részt különböző, a tanulók személyre szabott fejlesztésével, tanulásfejlesztéssel, kompetenciafejlesztéssel foglalkozó jó gyakorlatok, komplex tanulási környezeteket integráló fejlesztő programok kidolgozásában, megvalósításában, értékelésében. A tanulás támogatásával kapcsolatos innovatív kezdeményezéseit, fejlesztések eredményeit országos/nemzetközi szinten is terjeszti.

Ha alaposabban elemezzük a kompetenciafejlődés folyamatát, láthatjuk, hogy a kompetencia egyes elemeinek fejlődése általában befejeződik a 8-10 éves gyakorlat során. A továbbiakban már a megszerzett tudásnak és képességeknek az osztály és az intézmény falain túl történő felhasználása történik meg.

A bevezetésre kerülő minősítési rendszer a bemutatott fejlődési folyamatra, annak szintjeire épül. A kötelezően elérendő Pedagógus II. fokozat mindössze azt várja el a pedagógusoktól, hogy teljesítsék a képzési és kimeneteli követelményekben meghatározottakat, azaz átlagosan jó szinten tudják ellátni alapvető pedagógiai feladataikat. A magasabb elvárások teljesítése már nem tartozik a kötelező kategóriába. A *mester* vagy *kutató szint* az egyén érdeklődésének, motiváltságának és meglévő feltételrendszerének függvényében alakulhat az életpálya folyamán.

## A KOMPETENCIÁK ÉRTÉKELÉSÉNEK ESZKÖZEI, AZ INDIKÁTOROK

A kompetenciák és fejlettségi szintjük megállapítása a pedagógiai gyakorlatot bemutató dokumentumokban vagy az óralátogatás során komoly szakmai tudást és ítélőképességet igényelnek az elemző-értékelő szakemberek részéről. A könnyebb felismerést és az egységesebb értékelést segítik a kompetenciaelemek indikátorai. Az indikátorok a pedagógus tevékenységére vonatkozó állítások, amelyek megfigyelhetőek, objektíven értelmezhetőek, s utalnak a pedagógiai kompetenciák egy-egy elemének megjelenésére, megvalósulásának színvonalára. Az indikátorlistának mint értékelési eszköznek tartalmaznia kell a követelmények alapján minden kompetenciaelem indikátorát. Ez közel száz indikátort jelent, ami igen megnehezíti az értékelés folyamatát, ugyanakkor a csökkentés egyes kompetenciaelemek elvesztésével, az összevonások pedig az értékelés elbizonytalanításával járnak.

Kinek készül az indikátorlista? Elsősorban az értékelő szakembernek. Az indikátorok részletes „pontozása” jelzi, hogy egy-egy kompetenciaelem milyen mértékben jellemzi a pedagógus tevékenységét. A lista segít az egyes minősítési területeken a részértékelés kialakításában is, de fő funkciója, hogy a minősítési folyamat során szerzett összes információ alapján segítse a nyolc kompetencia értékelését.

Az indikátorlista hasznos a pedagógusok számára is, mivel segít a követelmények pontos értelmezésében, megvilágítja az egyes kompetenciák jelenleg korszerűnek ítélt tartalmát.

*A Tanulás támogatása* kompetenciához a fejlesztők 13 indikátort rendeltek:

3. kompetencia: A tanulás támogatása	
	A tanóra egészében törekszik a tanulók érdeklődésének felkeltésére és fenntartására.
	Figyelembe veszi a tanulók aktuális fizikai, érzelmi állapotát.
	Nyugodt és biztonságos tanulási környezetet teremt.
	Az alkalmazott oktatási stratégia összhangban van a megfogalmazott célokkal.
	A tanítási-tanulási folyamat során tudatosan ad differenciált feladatokat a tanulók képességeihez és tudásához alkalmazkodva.
	Figyelmet fordít a szaktárgyának fogalmaival, összefüggéseivel kapcsolatos megértési nehézségek feltárására és kezelésére.
	Felismeri a tanulók tanulási nehézségeit, szükség esetén megfelelő szakmai segítséget kínál számukra.
	Tanítása során célszerűen használja a hagyományos és a digitális oktatási eszközöket.
	A tanulási folyamatban lehetőséget biztosít az egymástól való tanulásra.
	Kihasználja a tananyagban rejlő lehetőségeket a tanulási stratégiák elsajátítására, gyakorlására.
	Tanítványaiiban fejleszti az önálló ismeretszerzést, kutatás igényét.
	A tanítás során motiválja és jutalmazza a tanulók önálló gondolkodását, kezdeményezéseit, ötleteit.
	Ösztönzi a tanulókat az IKT-eszközök hatékony használatára a tanulás folyamatában.

Ezek ismeretében a pedagógus a tanítás olyan értelmezésével találkozhat, amelyik teljes mértékben megváltoztatja az ismeretátadó szerepkört, s egy, a tanulási folyamatot középpontba állító, az önálló tanulás képességét fejlesztő, az egyéni szükségleteket figyelembe vevő, korszerű eszközöket alkalmazó pedagógus képét rajzolja meg.

Amennyiben a pedagógus elfogadja ezt az szemléletet, s igyekszik megvalósítani a deklarált elvárásokat, máris közelebb kerül „a pedagógiai munka színvonalának emeléséhez” célkitűzés megvalósulásához.

## LEHETŐSÉGEK AZ ÉRTÉKELÉS OBJEKTIVITÁSÁNAK NÖVELTÉSÉRE

A minősítési rendszer elfogadottsága és sikeressége nagymértékben múlik azon, hogy az alkalmazott értékelési módszerek milyen mértékben tárják fel a valós helyzetet, képesek lesznek-e reális, a valósághoz közeli képet adni a pedagógus munkájának értékeiről. A fejlesztők számára fontos kérdés volt, hogy beépíthetők-e az értékelés rendszerébe olyan elemek, amelyek növelhetik a minősítés objektivitását?

Mindannak tudatában, hogy a teljes objektivitás nem elérhető, hiszen minden forrás és minden elemző-értékelő megnyilvánulás emberektől származik, az új rendszer igyekszik sokoldalú lehetőséget biztosítani a pedagógusok számára szakmai munkájuk minőségének bemutatására. Vannak olyan tényezők (tanulói eredmények, a szakmai fejlődés dokumentumai, tevékenységkörök), amelyek tárgyyszerűen igazolják az elvégzett munka minőségét. A minősítési eljárás azonban nem csupán ezekre a tényezőkre támaszkodik a kompetenciák vizsgálatakor, hanem olyanokra is, amelyek



nem tartoznak ezekbe az objektivitást biztosító kategóriákba. Az e-portfólió, amelyben a pedagógus saját pályafutását mutatja be különböző dokumentumok és a hozzájuk kapcsolódó reflexiók segítségével, azt a képet igyekeznek megrajzolni, ahogyan a pedagógus látja vagy szeretné láttatni magát. A portfólió alapján történő értékelésnél ennek tudatában kell értelmezni az olvasottakat, s megfogalmazni mindazokat a kérdéseket, kételyeket, amelyek megválaszolásával hitelesebbé tehető a kialakuló kép. Ez az egyik fontos funkciója a „portfólió védésének”, azaz a pedagógussal folytatott szakmai beszélgetésnek. A minősítési eljárás másik fontos eleme az óralátogatás és megbeszélés elemzése, értékelése. Az értékelés harmadik pillére az iskolai önértékelés pedagógusra vonatkozó dokumentumai (igazgatói, tanulói, szülői, szakmai munkaközösség-vezetői, tanfelügyelői vélemények).

A mérhető, dokumentálható eredmények, a minősítő bizottság belső és külső „idegen” tagjai, a sokoldalú információszerzés és a személyes találkozás együttesen biztosíthatja, hogy teljesebb kép alakulhasson ki a pedagógusról. Az értékelés objektivitásának fontos biztosítója az értékelés kritériumrendszere, a kompetenciák és a hozzájuk rendelt indikátorok egységes értelmezése. Ez a bevezetés kezdeti szakaszában a minősítő szakértők felkészítése ellenére is problémát okozhat. A szakmai fejlesztő csoport az e téren mutatkozó problémák feltárására és megoldására a rendszer többoldalú kipróbálását szervezi meg pilot projektek keretében. Kb. húszezer feltöltött portfólió elemzése-értékelése, 2500 minősítési eljárás tapasztalatainak feldolgozása alapján kerül sor a rendszer tartami, módszertani és eljárásrendi korrekciójára. A bevezetés és működés során pedig a minőségbiztosítási eljárás adatai alapján történhet a folyamatos felülvizsgálat.

## FELHASZNÁLT IRODALOM

- Falus Iván (2003): A pedagógus. In: Falus Iván szerk.: *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Bp.: Nemzeti Tankönyvkiadó. 79-101.
- Falus Iván szerk. (2011): *Tanári pályaalakulmasság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés*. Eger: EKF
- Falus Iván-Kotschy Beáta (2006): Kompetencia alapú tanárképzés: Divatos jelszó vagy a megújulás eszköze? *Pedagógusképzés* 3-4. 67-78.
- Kotschy Beáta szerk. (2011): *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei*. Eger: EKF
- Sallai Éva (1994): *A pedagógusmesterség tartalma és tanulhatósága, különös tekintettel a pedagógus személyiség kialakulására*. (Bölcsészdoktori disszertáció)
- Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez*. (2013). Az emberi erőforrások minisztere által 2013. november 19-én elfogadott általános tájékoztató anyag, Oktatási Hivatal