

# **OTDK-dolgozat**

**2025**

**ESZTERHÁZY KÁROLY KATOLIKUS EGYETEM  
GAZDASÁG- ÉS TÁRSADALOMTUDOMÁNYI KAR**



**A SZAKKÉPZÉSBEN ÉS A KÖZNEVELÉSBEN DOLGOZÓ  
PEDAGÓGUSOK ATTITŰDJEINEK VIZSGÁLATA A  
TELJESÍTMÉNYÉRTÉKELÉSI RENDSZERREL KAPCSOLATBAN**

**EXAMINATION OF ATTITUDES AMONG EDUCATORS IN  
VOCATIONAL AND PUBLIC EDUCATION REGARDING  
PERFORMANCE EVALUATION SYSTEMS**

**Barta Bernadett**

Konzulens: Dr. Juhász István

Kézirat lezárásának dátuma: 2024. május 31.

# TARTALOMJEGYZÉK

|       |                                                                                             |    |
|-------|---------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1     | Bevezetés.....                                                                              | 1  |
| 2     | Szakirodalmi áttekintés .....                                                               | 3  |
| 2.1   | A teljesítményértékelés célja .....                                                         | 3  |
| 2.2   | Teljesítményértékelési rendszerek, típusok .....                                            | 4  |
| 2.3   | A teljesítményértékelési rendszerek előnyei és hátrányai .....                              | 9  |
| 2.4   | Pedagógus teljesítményértékelés .....                                                       | 12 |
| 3     | Empirikus kutatás.....                                                                      | 19 |
| 3.1   | A szakképzésben alkalmazott teljesítményértékelés .....                                     | 19 |
| 3.2   | A köznevelésben bevezetni tervezett teljesítményértékelés koncepciója.....                  | 20 |
| 3.3   | A szakképzési és a köznevelési teljesítményértékelés hasonlóságai és különbségei .....      | 22 |
| 3.4   | Célkitűzések, hipotézisek .....                                                             | 23 |
| 3.5   | Módszertan .....                                                                            | 25 |
| 3.5.1 | Kérdőív és adatgyűjtés.....                                                                 | 25 |
| 3.5.2 | Az adatok elemzése során alkalmazott módszerek.....                                         | 26 |
| 3.6   | Kutatási eredmények .....                                                                   | 26 |
| 3.6.1 | A vizsgálati minta bemutatása .....                                                         | 26 |
| 3.6.2 | A teljesítményértékelési rendszerrel kapcsolatos attitűdök megoszlása és összefüggései..... | 30 |
| 3.6.3 | A hipotézisek vizsgálata .....                                                              | 34 |
| 3.7   | Az eredmények összefoglalása.....                                                           | 46 |
| 3.8   | A kutatás korlátai.....                                                                     | 48 |
| 4     | Összegzés .....                                                                             | 49 |
| 5     | Irodalomjegyzék.....                                                                        | 53 |
| 5.1   | Egyéb forrásmunkák.....                                                                     | 56 |
| 5.2   | Joganyagok .....                                                                            | 57 |
| 6     | Mellékletek.....                                                                            | 58 |

## TÁBLÁZAT- ÉS ÁBRAJEGYZÉK

|                                                                                                                                                                                       |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>1. táblázat:</b> Értékelési szempontok a szakképzésben és a köznevelésben .....                                                                                                    | 23 |
| <b>2. táblázat:</b> A minta demográfiai jellemzői.....                                                                                                                                | 27 |
| <b>3. táblázat:</b> Korrelációs együtthatók a kérdőív egyes kérdéseire vonatkozóan .....                                                                                              | 32 |
| <b>4. táblázat:</b> A teljesítményértékelési rendszerrel kapcsolatos attitűd megoszlása a vezető beosztású és a nem vezető beosztású pedagógusok között.....                          | 35 |
| <b>5. táblázat:</b> A teljesítményértékelési rendszerrel kapcsolatos attitűd megoszlása a nemek között .....                                                                          | 36 |
| <b>6. táblázat:</b> Az Egytényezős Variáncianalízis (ANOVA) eredményei a szakmai tapasztalat (évek) és a teljesítményértékelési rendszerrel kapcsolatos attitűd vizsgálata során..... | 36 |
| <b>7. táblázat:</b> Kétmintás T-próba átlag és szórás eredményei a szakmai tapasztalat szerinti csoportokban.....                                                                     | 37 |
| <b>8. táblázat:</b> A teljesítményértékelési rendszerrel kapcsolatos attitűd megoszlása a szakképzésben és a köznevelésben dolgozók között.....                                       | 38 |
| <b>9. táblázat:</b> A teljesítményértékelési rendszerrel kapcsolatos attitűd megoszlása az általános iskolában és a középiskolában dolgozók között.....                               | 39 |
| <b>10. táblázat:</b> A teljesítményértékelési rendszerrel kapcsolatos attitűd megoszlása a „humán” és a „reál” tantárgyat tanítók között .....                                        | 41 |
| <b>11. táblázat:</b> A kutatási hipotézisek teljesülésének áttekintő táblázata.....                                                                                                   | 47 |
| <br>                                                                                                                                                                                  |    |
| <b>1. ábra:</b> Atlanta állami iskoláinak stratégiai térképe (2009-2010) .....                                                                                                        | 7  |
| <b>2. ábra:</b> A minta megoszlása szakmai tapasztalat szerint (fő).....                                                                                                              | 28 |
| <b>3. ábra:</b> A minta megoszlása munkakörök szerint (fő %) .....                                                                                                                    | 29 |
| <b>4. ábra:</b> A pedagógiai tevékenység mellett ellátott egyéb feladatok megoszlása (fő).....                                                                                        | 30 |
| <b>5. ábra:</b> Az egyes 4 fokozatú Likert-skálás kérdésekre adott válaszok átlagai .....                                                                                             | 31 |
| <b>6. ábra:</b> A teljesítményértékelési rendszerrel kapcsolatos elégedettséget befolyásoló tényezők.....                                                                             | 33 |
| <b>7. ábra:</b> A pedagógus teljesítményértékelés lehetséges szempontjai (kérdések átlagai 4 fokozatú Likert-skálán) .....                                                            | 44 |
| <b>8. ábra:</b> Kitől várnának visszajelzést a pedagógusok? (fő) .....                                                                                                                | 45 |

# 1 BEVEZETÉS

Kutatásom tárgyát személyes indíttatásból választottam, ugyanakkor úgy gondolom, hogy a téma nagyon is fontos és aktuális. A köznevelésben a 2024/2025-ös tanévben tervezik bevezetni az új teljesítményértékelési rendszert, ami sok hasonlóságot mutat a szakképzésben 2020-ban bevezetett teljesítményértékelési rendszerrel. Tehát nem is lehetne aktuálisabb arra a kérdésre keresni a választ, hogy a pedagógusok milyen attitűdökkel viszonyulnak ehhez, valamint egyáltalán a teljesítményük értékeléséhez.

Lassan másfél évtizede dolgozom pedagógus státuszban, így volt lehetőségem megtapasztalni az életpálya-modell bevezetését, átélni a minősítési folyamatot, majd a köznevelés és szakképzés éles elválasztását, illetve a szakképzésben átélni az első teljesítményértékelést. Azóta pedig a köznevelésben dolgozva várom egy másik, de nagyon hasonló teljesítményértékelési rendszer bevezetését. Sajnos saját tapasztalatom inkább negatív a pedagógus teljesítményértékeléssel kapcsolatban, annál is inkább, mert pszichológusként rám is ugyanazok az értékelési kritériumok vonatkoztak, mint bármely másik oktató kollégámra. Ez fel is veti azt a gondolatot, hogy a kritériumok meghatározásakor nem vették figyelembe a különböző pedagógus státuszban dolgozók eltérő feladatait. Ez még inkább szembetűnő a köznevelésben, ahol a teljesség igénye nélkül igyekszem az alábbiakban felsorolni olyan munkaköröket, amelyek betöltője pedagógus státuszban dolgozik:

- óvodapedagógus
- tanító
- általános iskolai tanár
- középiskolai tanár
- gyógypedagógus
- fejlesztőpedagógus
- logopédus
- pszichológus
- kollégiumi nevelőtanár.

Ezen túl érdemes még szót ejteni a pedagógiai szakszolgálatokról, szakértői bizottságokról, ahol szintén pedagógus státuszban dolgoznak a kollégák a köznevelés berkein belül, azonban az óvodáktól és iskoláktól merőben más feladatok ellátását végzik. Korábban szakképző iskolában, jelenleg pedagógiai szakszolgálatnál dolgozom és már az életpálya-modellhez kapcsolódó minősítési eljárás során is nagy nehézséget okozott, hogy a mindenkire egységesen

érvényes pedagógus kompetenciák szerint minősítették a munkámat. Szerintem a pedagógusok munkája sokkal sokszínűbb annál, minthogy egyetlen kritériumrendszer alapján objektívan és igazságosan értékelhető lenne mindenki.

Kutatásom célja összehasonlítani a szakképzésben dolgozó oktatók és a köznevelésben dolgozó tanárok teljesítményértékelési rendszerét, illetve annak elfogadottságát a pedagógusok körében. Dolgozatomban a releváns szakirodalom áttekintése után összehasonlítom a szakképzésben és a köznevelésben alkalmazott teljesítményértékelési rendszer kritériumait. Ezután a módszertani részben vázolom a kutatási módszereimet, majd rátérek a kérdőíves kutatásom eredményeinek ismertetésére, hipotéziseim tesztelésére. Az eredmények összefoglalása után szót ejtek majd jelen kutatás korlátairól. Az összegzésben az alább olvasható kutatási kérdéseim mentén igyekszem keretbe foglalni a következtetéseimet.

A kérdőíves kutatásommal szerettem volna a vezetők attitűdjét is felmérni, azonban ez a beérkezett adatok alapján jelen kutatás keretei között nem lehetséges, tekintve a vezető beosztásban dolgozó kitöltők alacsony számát. Ennek ellenére szeretnék egy rövid kitekintést tenni a diplomamunkám végén arra vonatkozóan, hogy a vezetők mennyiben befolyásolhatják a teljesítményértékeléssel összefüggő attitűdöket, ezenfelül a rendszer sikeres működtetéséhez kívánatos vezetői magatartásról is szólnék.

## **Kutatási kérdések**

Az alábbi kutatási kérdéseket fogalmaztam meg, amelyekre kerestem a választ:

- Mennyire elégedettek a teljesítményértékelési rendszerrel a pedagógusok?
- Mi befolyásolja az elégedettséget?
- Van-e különbség a köznevelésben és a szakképzésben dolgozók között a teljesítményértékelési rendszerrel kapcsolatos elégedettségben?
- Milyen szempontokat tartanak fontosnak a teljesítményértékelés kapcsán?

## 2 SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

A teljesítményértékelési rendszerek vitathatatlanul kritikus fontosságúak a vállalati működésben, hiszen lehetővé teszik a dolgozók munkateljesítményének objektív mérését és értékelését, továbbá elősegítik a szükséges fejlesztési területek azonosítását. A vállalat által elért teljesítmény szorosan összefügg az ott dolgozók hatékonyságával és eredményességével. A teljesítményértékelési rendszerek számos formát ölthetnek, amelyek között megtalálhatók a hagyományos éves értékelések, valamint az egyre népszerűbb folyamatos visszajelzésen alapuló módszerek is. Két nagy csoportot lehet megkülönböztetni: az eredmény-, illetve a kompetenciaalapú rendszereket. Az eredményalapú rendszerek elsősorban a mérhető célok elérésére összpontosítanak, míg a kompetenciaalapú rendszerek inkább a dolgozók készségeinek és képességeinek fejlesztését célozzák meg. A vállalat számára megfelelő teljesítményértékelési rendszer kiválasztása és alkalmazása hozzájárulhat a hatékonyabb munkavégzéshez és a versenyképesség növeléséhez (Csillag, 2009). Magyarországon alapvetően a pedagógusokat kompetencialisták alapján értékelik (pl.: az életpályamoddell 2013-ban bevezetésre került minősítési eljárás során), ugyanakkor a köznevelésben a következő tanévben bevezetésre kerülő új teljesítményértékelési rendszerben már megjelennek az egyén által kitűzött célok is.

### 2.1 A teljesítményértékelés célja

A teljesítményértékelés fő célja a dolgozók fejlesztése és a vállalati célok elérése. Ezen felül a rendszeres értékelésnek további előnyei is vannak, amelyek szorosan kapcsolódnak a vezetők és beosztottaik közötti kommunikációhoz és együttműködéshez. A rendszeres visszajelzések lehetőséget teremtenek a vezetők számára, hogy megvitassák a dolgozókkal a teljesítményüket, céljaikat és elvárásokat fogalmazzanak meg, ezáltal elősegítve a nyitott kommunikációt és az átláthatóságot a szervezeten belül. Emellett a fejlesztési tervek kidolgozása és végrehajtása révén a dolgozók jobban kihasználhatják az erősségeiket, és lehetőséget kapnak a gyenge pontjaik javítására, ezáltal hozzájárulva a hatékonyabb és motiváltabb munkavégzéshez. A jól strukturált és támogató teljesítményértékelési rendszer tehát nemcsak a dolgozók személyes fejlődését szolgálja, hanem a vállalati célok elérését is elősegíti (Dajnoki – Szabó, 2021). Azonban véleményem szerint egy ilyen ideális rendszer megalkotása és működtetése alapos előkészületet, szakmai felkészültséget, elemzői képességeket és stratégiai gondolkodást

igényel, miközben a rendszer fenntartásához minden bizonnyal elengedhetetlen a rugalmasság is, hiszen még egy jól működő folyamatot is érdemes időnként felülvizsgálni.

A teljesítményértékelésnek számos célja lehet, és ezek a célok változhatnak vállalatonként és szervezetenként. Az alábbiakban áttekintek néhány általános célt, amik a teljesítményértékelési folyamatok során figyelembe vehetők (Csordás, 2012):

A teljesítményértékelés segíthet az egyének fejlődésében a visszajelzések és a fejlesztési tervek révén. A **fejlesztési célok** meghatározása segít az egyéneknek vagy szervezeteknek abban, hogy irányítottan és szisztematikusan dolgozzanak a kívánt változások vagy fejlődési területek elérésén. Feltételezi, hogy az egyén fejlesztése révén maga a szervezet is hatékonyabb működésre képes.

A teljesítményértékelés alapján történő **teljesítményjutalmazás** és elismerés motiválhatja a dolgozókat, és ösztönözheti őket a jobb eredmények elérésére.

A **potenciálértékelés** egy olyan folyamat, amely során az egyének vagy a szervezetek azonosítják és értékelik az egyénben rejlő fejlődési és előrelépési lehetőségeket. A potenciálértékelés nem csak a jelenlegi teljesítményre összpontosít, hanem a jövőbeli fejlesztési területeket és a vezetői vagy szakmai előrelépés lehetőségeit is megvizsgálja.

A fentieken kívül érdemes még figyelembe venni, hogy a teljesítményértékelés támogathat adminisztratív jellegű folyamatokat (például a munkaköri leírások aktualizálása), segítheti a személyzetfejlesztési irányok kijelölését, a vezető-beosztott kommunikációra is jótékony hatással lehet, továbbá visszacsatolást nyújthat a vezetőknek a kitűzött célok megvalósulásáról, illetve a vezetői stílus hatékonyságáról (Balogh, 2023).

## 2.2 Teljesítményértékelési rendszerek, típusok

Az alábbiakban felsorolok néhány jellemző teljesítményértékelési rendszert (Karolinyné – Balogh, 2019), továbbá megpróbálom felvázolni az oktatásban történő alkalmazásuk lehetőségeit (amennyiben releváns):

### **MbO (Management by Objectives)-Megegyezésem Eredménycélokkal Történő Vezetés:**

Az MbO rendszerben a vezető és a beosztott közösen állapítják meg a célokat, majd rendszeresen ellenőrzik ezek elérését. Az egyéni és a szervezeti célok összekapcsolásán alapszik. Abdulkarim (2022) felsőoktatásban tevékenykedő oktatók körében végzett kutatásában azt találta, hogy az MbO rendszer azért működik jól, mert a tanár és a közvetlen

vezetője megbíznak egymásban. Az MbO megközelítés megold néhány olyan problémát, amelyek akkor merülnek fel, amikor igyekszünk megbízhatóan azonosítani és mérhetővé tenni azokat a tulajdonságokat, amelyekre a tanároknak szükségük van ahhoz, hogy sikeresek legyenek a munkájukban. Ahelyett, hogy ezeket a tulajdonságokat próbálná mérni, az MbO módszer valós eredményeket vizsgál. Ha a munkavállaló teljesíti vagy túllépi a kitűzött célokat, akkor ő jól teljesített. Ezeket a célokat pedig közösen határozzák meg a közvetlen vezetőjükkel. A tanárokat nem az alapján ítélik meg, hogy mekkora esélyük van a sikerre, illetve, hogy mások mit gondolnak erről, hanem a valós eredményeik alapján.

Úgy gondolom, azért működhet jól ez a módszer az oktatásban, mert az értékelendő személy közvetlenül bevonódik a folyamatba és aktívan részt vállal a célok meghatározásában.

### **360 fokos visszajelzés:**

A 360 fokos értékelés egy széles körű értékelési módszer, amely különböző nézőpontokból, vagyis "360 fokos" szemszögből vizsgálja meg egy személy teljesítményét. A rendszer a szokásos hierarchiától eltérően nem csak a felettesek értékelésére támaszkodik, hanem mások, például a kollégák, az alárendeltek, a vevők és más érintettek bevonásával történik. Mahar és Strobert (2010) általános és középiskolai tanárok részvételével végzett kutatásukban azt találták, hogy a résztvevők a 360 fokos értékelést számos területen lényegesen hasznosabbnak gondolják (például a szakmai fejlődési célok kidolgozásában, a szakmai fejlődési szükségletek azonosításában és a tanulói teljesítményre való összpontosításban), mint a hagyományos módszert. Az értékelés során visszajelzéseket kaptak a kollégáiktól, a diákoktól és a szülőktől. Azonban Egan és Marion (2013) úgy gondolja, hogy még nincs elég pozitív eredmény és kutatás a 360 fokos értékelés használatáról az oktatásban, bár a több oldalról történő értékelés ígéretesnek tűnik.

Szerintem régóta próbálják elérni az oktatásban azt, hogy ne csak a felettesétől, hanem több oldalról kapjon egy tanár visszajelzést. Az oktatásban ez azért is nagyon fontos, mert a vezetők sokszor kevésbé látják a pedagógus munkáját, hiszen az leginkább egy zárt osztályteremben történik (ugyan évi 1-2 alkalommal talán megvalósul hospitálás a vezető részéről). A tanulók viszont ott vannak az osztályteremben, tehát véleményt tudnak formálni a tanár munkájáról, azonban kevésbé szakmai szempontok alapján. A szülők pedig csak közvetett módon tudnak értékelni, ezért fontos lehet, hogy ehhez megfelelő szempontokat kapjanak. A kollégák közötti kommunikációt, kooperációt pedig erősítheti, ha egymás munkáját értékeli. Azonban nagy körütekintést igényelhet, hogy a megfelelő szempontrendszer szerint objektív képet lehessen

kapni egy-egy tanár munkájáról, sőt annak a biztosítása sem egyszerű feladat, hogy a szülők és a tanulók őszintén „merjenek” nyilatkozni (anonimitás kérdése).

### **Balanced Scorecard (BSC) - szervezeti teljesítmény-mérőszámok:**

A Balanced Scorecard egy stratégiai teljesítménymérő rendszer (Kaplan – Norton, 1992), amely négy perspektívából (pénzügyi, ügyfél, belső folyamatok, tanulás és fejlődés) értékeli a vállalat teljesítményét. A Balanced Scorecard célja, hogy egyensúlyt teremtsen a vállalati stratégiai célok és a teljesítményértékelés között, és lehetővé tegye, hogy a vállalatok ne csak pénzügyi mutatókat figyeljenek, hanem más stratégiai tényezőket is.

Kaplan (2015), a BSC módszer kidolgozója, is átvittette ezt a szemléletet az oktatásba, méghozzá Atlanta állami iskoláiban kezdték el használni a módszert, ezzel előidézve a változást a vezetésben és a menedzsmentben, ami sokkal jobb teljesítményhez vezetett a meghatározott célok mentén.

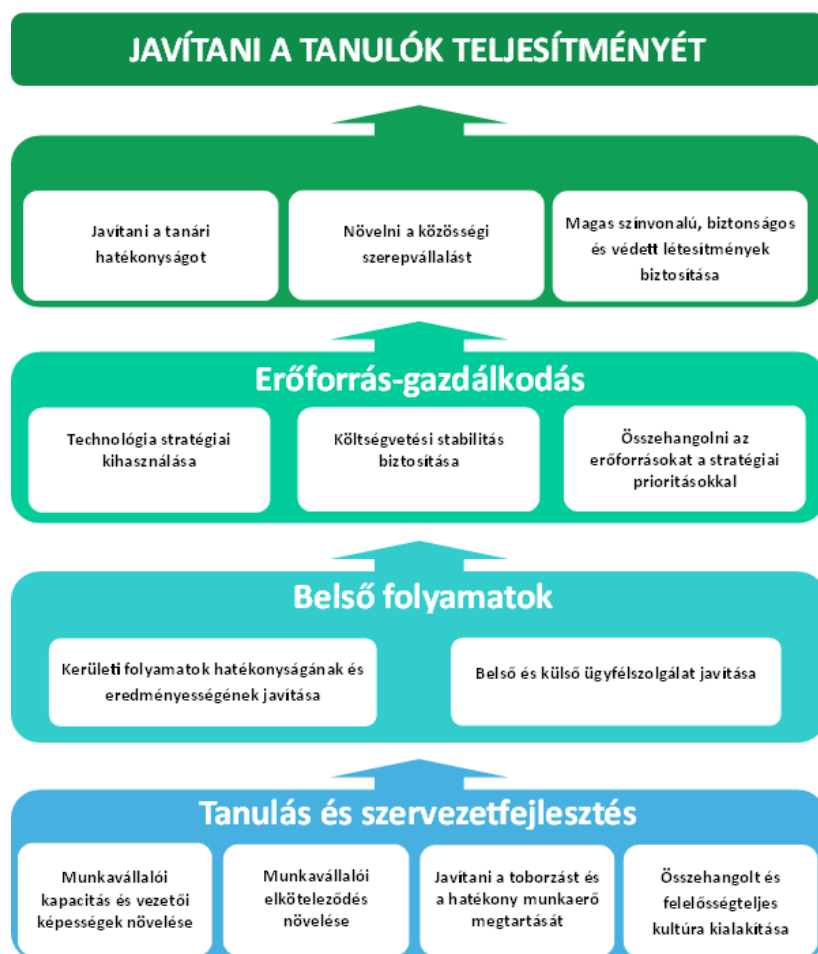
Két egyszerű alapelvet fogalmazott meg:

1. ha nem tudod mérni, nem tudod kezelni és javítani; és
2. a mérés motivál.

Minden iskolarendszer a tanulói teljesítményre összpontosít, ezek azok a kritikus eredmények, amelyeket a tanárok nyomon követnek. De ahhoz, hogy elérjék ezeket az eredményeket, mérni és értékelni kell mindazt, amit tesznek. Atlanta állami iskolái sokszor a rövidtávú célokra összpontosítottak, így szem elől tévesztve a hosszútávú stratégiai célokat. Ráadásul korábban a teljesítményértékelési rendszerek vagy tisztán pénzügyiek voltak, vagy nem igazodtak a stratégiához. A BSC módszer a stratégia pénzügyi és nem pénzügyi elemeit egyaránt rögzíti, és leírja az eredményeket előidéző ok-okozati összefüggéseket. A BSC módszer első lépése esetükben az volt, hogy a kerületi vezetés egyértelműen megfogalmazta az összekapcsolt stratégiai célokat az atlantai állami iskolák stratégiai térképének négy perspektívájában. A stratégiai célok kiválasztása és a stratégiai térképen való elhelyezése után a kerület minden stratégiai célhoz kiválasztott egy vagy több intézkedést. Ily módon a központi irányítás biztos lehetett abban, hogy minden mutatója könnyen visszavezethető a stratégiájára. Az általuk használt stratégiai térképet ábrázolja az 1. ábra, ahol nyomon követhető a célok egymásra épülése, illetve a missziójuk is leolvasható.

## 1. ábra: Atlanta állami iskoláinak stratégiai térképe (2009-2010)

Misszió: Biztosítani az atlantai állami iskolák tanulóinak sikereket az iskolában és az életben.



Forrás: Kaplan – Miyake, 2015 alapján saját szerkesztés, 2024

Ahogy De Jesus Alvares Mendes Junior és Alves (2023) összesítő cikkéből is kitűnik, a BSC módszer széleskörben alkalmazott a felsőoktatásban is.

Magyarországon úgy gondolom ez a fajta menedzsment szemlélet még hiányzik a közoktatási rendszerből. Az igazgatók, tankerületi vezetők vagy szakképzési centrumok vezetői ugyan kijelölnek stratégiai célokat, amelyhez mérőszámokat rendelnek (például a lemorzsolódás 10% alá csökkentése az EU 2020 stratégiai célhoz kapcsolódva (Belügyminisztérium, 2023)), de számomra nem átlátható, hogyan illeszkedik ez egy stratégiai rendszerbe vagy akár vízióba. Márpedig a BSC módszer is akkor működhet jól, ha a stratégiai célok minden munkavállalónak világosak és egyértelműek (jelen esetben például a pedagógusoknak).

**Kritikus esetek módszere:**

Ez a módszer a kritikus esetekre vagy kulcsfontosságú eseményekre összpontosít annak érdekében, hogy információkat gyűjtsön és értékeljen. A módszer azokra az esetekre fókuszál, amelyek valamilyen módon kiemelkedőek vagy jelentősek, legyen az pozitív vagy negatív értelemben. Önállóan ma már kevésbé használják, inkább más módszerekkel kombinálják.

**Magatartásformákkal jellemzett osztályozó skála (MJS):**

A Magatartásformákkal jellemzett osztályozó skála egy olyan értékelési módszer, amely a teljesítményértékelés során alkalmazható. Az MJS az értékelő skála egy speciális típusa, mely magában foglalja azokat a konkrét viselkedési leírásokat, amelyekre az értékelők támaszkodhatnak a munkatársak vagy alkalmazottak értékelésekor. Ez a módszer a hagyományos értékelő skálák szubjektivitásának csökkentését és a teljesítményértékelés objektívebbé tételét célozza. Megjelennek a kritikus esetek is az értékelés során.

**Magatartás-megfigyelő skála (MMS):**

A Magatartás-megfigyelő skála egy olyan értékelési módszer, amely arra összpontosít, hogy megfigyelje és értékelje egy személy vagy csoport magatartását a munkahelyi vagy oktatási környezetben. A skála konkrét magatartásokat határoz meg, és azokat kategorizálja, hogy az értékelők objektív visszajelzést adhassanak a megfigyelt személy teljesítményéről. Szintén figyelembe veszi a kritikus eseteket.

**Rangsorolás:**

A rangsorolás egy olyan értékelési eljárás, amely sorrendbe állítja a beosztottakat valamilyen meghatározott kritérium vagy jellemző alapján a legjobbtól a legrosszabbig. Ez sok beosztottnál már nehéz feladat lehet, ezért használható még a páros összehasonlítás, valamint a válogató sorbaállítás módszer is.

**Kényszerített szétoztás (Torrington et al., 2020 in Balogh, 2023):**

Ez a módszer szintén alkalmazható több munkatárs összehasonlítására. Az alapja az, hogy az értékelő előre meghatározott kategóriákba sorolja a munkatársakat. Első lépésként azonosítja a legjobb teljesítményt nyújtó 10 százalékot (kiváló, „top” munkatársak), majd az őket követő 20 százalékot (jó), a közepes 40 százalékot, és végül az átlag alatti 20 százalékot a problémás 10 százalékkal együtt. Ezt a módszert például a HR-esek alkalmazhatják olyan helyzetekben, ahol például minden vezető 100 százalék fölötti értékelést adott beosztottjainak. A kötelezően előírt megosztásnál mindenképpen ki kell emelni a munkatársak közötti különbségeket - még akkor is, ha mindenki valóban kiválóan teljesített. Ez a módszer nem túl népszerű, mivel

elégedetlenséget válthat ki a munkatársak között és növelheti a fluktuációt. Ugyanakkor az Egyesült Királyságban növekszik az úgynevezett „rank and yank” elve iránti érdeklődés, amely szerint minden évben a legrosszabb teljesítményt nyújtó 10 százalék távozik a szervezetből. Csillag (2009) leírja, hogy a vezetőn is nagy nyomás van, hiszen mindenkit be kell sorolnia valamelyik kategóriába és ebben a szubjektivitása is közre játszik, valamint a legkedvezőtlenebb kategóriába sorolással járó következményeket is neki kell megmagyaráznia. Ennek a módszernek az alkalmazása merült fel a köznevelésben bevezetésre kerülő teljesítményértékeléssel kapcsolatban, ami később kikerült a koncepcióból (3/2024. (I. 18.) Kormányrendelet). Egyébként saját tapasztalatom is azt mutatja, hogy nem véletlenül történt ez, mivel ezzel kiküszöbölhető az a korábbi probléma, hogy az egyéni különbségek nem jelennek meg az értékelésben, mert például mindenkit egységesen jóra értékelnek. Szerintem ez látható a minősítési eljárásokra kapott százalékos értékeléseken is, hogy sokszor az értékelők nem differenciálnak és mindenki magas százalékos értékelést kap (Szikora – Gerendás, 2017).

A fentiek csak néhány példa a teljesítményértékelési rendszerek közül, számos más módszer és megközelítés is létezik a piacon. Fontos megjegyezni, hogy minden vállalat más és egyedi módon alkalmazza ezeket a rendszereket a saját igényeinek és kultúrájának megfelelően.

## **2.3 A teljesítményértékelési rendszerek előnyei és hátrányai**

Karolinyné és Balogh (2019) a teljesítményértékelési rendszerek céljainál szedi egy csokorba azokat az elemeket, amelyeket tekinthetünk ezen tevékenység előnyeinek is. A teljesítményértékelés segít összhangba hozni az egyén céljait a szervezet céljaival. Ennek eredményeként a munkavállalók jobban tudják, hogy mik az elvárások és a szervezet könnyebben követheti stratégiai céljait. Továbbá motiválttá teheti a munkavállalót az elismerés, amit a kiváló teljesítményéért kap. Az elismerés lehet anyagi vagy nem anyagi jellegű és segíthet az alkalmazottakban magasabb szintű elkötelezettséget és munkamorált kialakítani. A teljesítményértékelés a vezetőknek és a menedzsmentnek információkat szolgáltat arról, hogy mely munkavállalók fejlődhetnek tovább és mely területeken szükséges további képzés vagy támogatás. Ezen információk alapján a szervezet hatékonyabban hozhat döntéseket az erőforrások és a fejlesztési, képzési programok elosztásában. A teljesítményértékelés fontos eszköz a tehetségmenedzsmentben. Azonosítja a tehetséges egyéneket, akik további fejlődési és előrelépési lehetőségeket kaphatnak a szervezetben.

Az előnyök mellett fontos szólni az esetleges hátrányokról is. Alapvetően háromféle probléma merülhet fel a teljesítményértékeléssel kapcsolatban (Karolinyné – Balogh, 2019):

**Rendszertervezési hibák** során előfordulhat, hogy a szervezet egy máshol használt teljesítményértékelési rendszert anélkül vesz át, hogy azt a saját szervezetére adaptálná.

Az **értékeltekkel kapcsolatos problémák** főként az önértékelésből adódnak, ugyanis a legtöbb munkavállaló felül értékeli saját magát, így amikor szembesül a reális értékelésével, akkor nem tartja azt igazságosnak, elfogulatlanak.

Az **értékelői problémák** a teljesítményértékelés során gyakran felmerülő elfogultsághoz köthetők. A szubjektív értékelések vezethetnek torzított eredményekhez, és az értékelők saját előítéleteik alapján ítélezhetnek. Ezért nagyon fontos, hogy az értékelők megfelelően legyenek készítve az értékelésre, akár külön képzést kapjanak (Csillag, 2009).

Többen fogalmaztak meg kritikát a teljesítményértékelési rendszerekkel kapcsolatban, a leggyakoribb **panaszok** a következők (Kennedy – Dresser, 2001 in Karolinyné – Balogh, 2019 és Balogh, 2023):

**Túl időigényes a működtetés:**

A teljesítményértékelési folyamat sok időt vehet igénybe mind az értékelők, mind az értékelt munkavállalók számára. A folyamat adminisztratív terhe és időigényessége csökkentheti a produktivitást és a más munkaterületekre eső figyelmet.

**Túl szubjektív:**

Az értékelési folyamatban az értékelők saját véleményük alapján értékelik az alkalmazottak teljesítményét. Ez szubjektív értékeléshez vezethet, amely torzítja az eredményeket és nem feltétlenül tükrözi a valós teljesítményt (Csillag, 2009).

Itt megemlítenéd, hogy a szubjektivitásból eredő előítéletek kedvezőbb értékelést eredményezhetnek azok számára, akik ügyesebben építik ki kapcsolataikat, míg kevésbé előnyös értékeléseket kaphatnak azok, akik keményebben dolgoznak, ám visszafogottabbak, kevésbé mutatják meg magukat kifelé. A kevésbé formalizált struktúrák esetén fokozódik az előítéletek és a diszkrimináció kialakulásának lehetősége (Bizzi, 2018; Rubin–Edwards, 2018 in Balogh, 2023).

A szubjektivitás miatt az értékelés során felmerülő torzító tényezők és hibák, amelyekre figyelemmel kell lenni, a következők:

- *Az értékelő elfogultsága*, például barátság vagy szimpátia az értékelt iránt.
- *Hasonlósági hiba*, amikor az értékelő saját magához hasonlítja az értékeltet, és pozitívabban ítéli meg azokat, akik hasonló jellemzőkkel rendelkeznek (pl. életkor, nem).

- *Halo-effektus*, amikor az értékelő egy kiemelkedő tulajdonság miatt (pl. precíz vagy udvarias viselkedés) túlzottan pozitívan értékeli az értékelt más jellemzőit is.
- *Horn-hatás*, amikor egy negatív tulajdonság felnagyítása miatt leromlik az értékelt többi jellemzőjének megítélése.

**Az észlelés és az ítéletalkotás törvényszerűségeinek érvényesülése miatt jellemző hibák** (Balogh, 2023):

- *A közepes tendencia hibája* akkor következik be, amikor az értékelők hajlamosak a középső értékek felé fordulni és kerülnek az szélsőséges értékeléseket. Ez a jelenség csökkentheti a differenciálás képességét az alkalmazottak teljesítménye között.
- *A hangsúly a közelmúlton hiba* azt okozza, hogy a frissebb élmények nagyobb mértékben befolyásolják az értékelést, mint a régebbiek, mivel ezek kontrollálatlanul hatnak az értékelésre.
- *A csúcsteljesítmény csapdája* akkor jelentkezik, amikor nehéz elszakadni egy emlékezetes eredménytől.
- *Az attribúciós hiba* azt jelenti, hogy az események okait személyes tulajdonságokhoz vagy körülményekhez társítjuk: a kudarokat és a sikereket is.
- *Az első benyomás csapdája* azt eredményezi, hogy hosszú időre rögzülnek az első benyomások, amelyeket egy kollégáról szerzünk.
- *Az én-mérce* azt jelöli, hogy az értékelő a saját képességeiből indul ki. Csillag (2009) ennek kapcsán kiemeli, hogy torzító tényező lehet, ha az értékelő korábban hasonló munkakörben kimagasló teljesítményt nyújtott. Azt gondolom, hogy általános jelenség, hogy sokszor korábbi tanárokból lesznek vezetők az oktatás területén (azaz igazgatók, illetve igazgatóhelyettesek). Az esetükben különösen érdekesen alakulhat, ha túlságosan a saját képességeikből, vagy akár korábbi tapasztalatukból indulnak ki az teljesítményértékelés során. A pedagógusok sokszor panaszkodnak a generációs különbségekre, hogy a mai gyerekek már nem hasonlítanak az akár 5-10 évvel ezelőtti iskolapadban ülőkhöz, nem működnek a korábbi bevált pedagógiai módszerek. Így elképzelhető, hogy az igazgatók 15-20 évvel ezelőtti saját tapasztalata már nem állja meg a helyét, ennek ellenére szigorúbb mércét alkalmazhatnak a teljesítménymérés alkalmával.
- *A kontraszt-hiba* akkor jelentkezik, amikor több személyt értékelünk sorban, és az értékelést befolyásolja, ha egy gyengébb teljesítmény után egy közepeset próbálunk értékelni, ekkor véletlenül gyengébbnek fogjuk érzékelni, és fordítva.

**Túlságosan finom megkülönböztetések:**

Ha a teljesítményértékelési skála túlságosan finom vagy bonyolult, azaz túl sokféle kategóriát tartalmaz, az értékelés kevésbé lehet objektív és nehezebben érthető mind az értékelők, mind az értékelt munkavállalók számára.

**Időszerűség:**

Ha a teljesítményértékelési folyamat nem megfelelően időzített, azaz nem kapcsolódik szorosan a teljesítményhez, elveszítheti hatékonyságát és relevanciáját.

**A rendszerek figyelmen kívül hagyása:**

Az értékelő az egyént az általa alig befolyásolható tényezők alapján értékeli (például a teljesítéshez jutás lehetőségére). Így az értékelés nem kizárólag az egyéni teljesítményt veszi figyelembe, hanem olyan tényezőket is, amelyekre az egyénnek nincs befolyása, például a vállalati struktúra, a szervezeti politikák vagy a munkaerőpiaci körülmények.

**Túl sok, egymással konfliktusos célra használják:**

Ha egyetlen értékelési folyamatot többféle célra használnak, például juttatások meghatározására, fejlesztési tervek kialakítására és teljesítményértékelésre, azok a célok konfliktusba kerülhetnek egymással és zavarhatják a folyamat hatékonyságát. A köznevelésben bevezetésre kerülő új teljesítményértékelési rendszer korábbi koncepciójában az elérhető 3 kategóriához tartozott volna többletjuttatás vagy fejlesztési szükséglet meghatározása, illetve illetménycsökkentés (melyet később visszavontak). Ebből látszik, hogy egyrészt a teljesítményértékelés a juttatások meghatározásának alapja, miközben a fejlesztendő területeket is ennek során határozzák meg. Ezen kívül egyéni célokat is tartalmaz (eredményalapú) a kompetenciák kapcsán megállapított szempontokon kívül (kompetenciaalapú). Tehát egy elég bonyolult folyamatot feltételez (azonban részletekbe menően még nem ismert a megvalósítása), miközben úgy tűnik, hogy sok célt szolgálna egyszerre. Számomra kérdéses, hogy ezek a célok megférnek-e majd egymás mellett és hatékonyan tud-e majd működni a rendszer.

## **2.4 Pedagógus teljesítményértékelés**

A szakképzésben bevezetett és a köznevelésben bevezetésre kerülő pedagógus teljesítményértékelési rendszer véleményem szerint a „merit pay” vagyis egy érdem alapú szisztémához áll a legközelebb, amely az egyéni teljesítményhez kötné az anyagi juttatást és szankcionálná a nem megfelelő teljesítményt (pl.: továbbképzésre kötelezés). Ezen a ponton

szükséges meghatározni az ezzel kapcsolatos fogalmakat, különös tekintettel a magyar szakirodalomban alkalmazott szakkifejezésekre.

### **Fogalmi tisztázás**

A javadalmazási rendszereket a szakirodalom különböző módon csoportosítja. Az ezredforduló előtti hazai irodalom három fő típust különített el: hagyományos bérezés, teljesítményalapú ösztönző bérezés és kompetencia alapú bérezés (Kazainé – Holló, 2020). A hagyományos bérrendszer két fő formáját azonosították: szenioritás vagy szolgálati idő szerinti bérezés és érdem szerinti bérezés. Más kategorizálást alkalmaznak László és munkatársai (2019), ők időbérrendszerrel, besorolási és tarifarendszerekkel, szenioritáson alapuló bérrendszerrel és egyéni teljesítmény szerinti differenciálással dolgoznak. Vernon (2006 in Kazainé – Holló, 2020) három fő javadalmazási formát különböztet meg: időbér, kompetencia alapú bérezés és teljesítmény alapú javadalmazás.

Amstrong és Murlis (2005 in Kazainé – Holló, 2020) bevezetik a feltételhez kötött bér fogalmát, amely számos típust tartalmaz, például teljesítményfüggő bért, kompetenciaalapú bért stb. Az egyénihozzájárulás-alapú bér figyelembe veszi mind az alkalmazott által elért eredményt, mind az egyén viselkedését, elkerülve a kompetenciaalapú bérezés csapdáját, amely csak a kompetenciákra összpontosít. Ez a fogalom egybevág az angol „merit pay” kifejezéssel. Harvey-Beavis (2007) három fő formát nevez meg a tanárok teljesítményalapú jutalmazási rendszereiről szóló áttekintésében: tudás és képesség alapú, iskola alapú és érdem alapú jutalmazási rendszerek. Az érdem alapú rendszer az amerikai „merit pay” magyar fordítása. Ez a rövid áttekintés rámutat arra, hogy eltérő csoportosítások léteznek a javadalmazási rendszerek terén. Diplomamunkámban Kazainé és Holló (2020) tanulmányához igazodva az amerikai „merit pay” kifejezést használom, amely megfelel az „egyénihozzájárulás-alapú bér” fogalmának és Harvey-Beavis érdem alapú jutalmazási rendszerének. Ugyanakkor a szerzők hangsúlyozzák (Kazainé – Holló, 2020), hogy ez eltér Bábosik (1999 in Kazainé – Holló, 2020) érdem szerinti bérezésétől, amelyet László és munkatársai (2019) besorolási és tarifarendszereknek feleltet meg.

A szakirodalomban nincs egyetértés abban sem, hogy az érdem alapú bérezést (merit pay) teljesítményalapú bérezésnek tekintik-e vagy egy kombinált rendszer részének, amely mind a teljesítményalapú, mind a kompetencia alapú bérezés egyes jellemzőivel rendelkezik. Mivel a köznevelésben az új teljesítményértékelési koncepció tervezetében egyértelműen látszik, hogy figyelembe vesz kompetencia alapján kapott eredményeket és egyéni célok felállítása során elért eredményeket, ezért úgy gondolom inkább a kombinált rendszerhez áll közelebb. A

szakképzésben nincsenek egyéni célkitűzések, ott csak kompetencialapú az értékelés, de lehetőség van külső érintettektől is visszajelzést kérni (tanulók, szülők).

A rendszer kialakításakor fontos figyelembe venni, hogy a teljesítménymérés és -értékelés két különböző folyamat, amelyeket komplex módon kell kezelni. A mérés magában foglalja a mérhető eredmények vizsgálatát, beleértve a közvetlenül nem mérhető, becsléssel értékelhető teljesítményt is. A teljesítményértékelés során a mért eredményeket egy előzetesen meghatározott normához viszonyítják és ez alapján formálnak véleményt, figyelembe véve a közvetlenül nem számszerűsíthető tényezőket is (Kazainé – Holló, 2020).

### **Érdem alapú bérezés előnyei és hátrányai**

Harvey-Beavis (2007) szerint a pedagógusokat általában a pályán eltöltött idő (senioritás) és végzettségeik alapján díjazzák, ahogy Magyarországon is történt ez korábban, amely igazságtalan, mert nem a valódi teljesítményt veszi alapul. Horváth (2017) szintén megjegyzi, hogy a korábbi közalkalmazotti bértábla nem volt motiváló és a 2011. évi CXCV. törvény egyik legfontosabb újítása a pedagógus életpályamodell, amely egy alapvető reform volt. A bevezetése óta eltelt évtizedben azonban elvesztette bér differenciáló szerepét, hiszen az egyes életpálya szakaszok között szinte eltűnt a bérkülönbség és az életpályamodell tulajdonképpen ugyancsak figyelembe veszi a pályán eltöltött évek számát és a végzettséget is, ezen kívül azonban a minősítés során külső és belső értékelést is tartalmaz.

A korábban hivatkozott tanulmány (Harvey-Beavis, 2007) kitér a tanárok érdem alapú jutalmazási rendszere mellett szóló érvekre, mely alapján az érdem alapú díjazás javítja az iskolavezetést és a tanárok közötti kapcsolatot, ösztönzi a tanárokat, javulnak a diákok eredményei, a piac biztosítja az erőforrások leghatékonyabb elosztását és nő az oktatási rendszer támogatása. Az érdem alapú kompenzációs rendszer ellen szólnak viszont az alábbiak Harvey-Beavis (2007) szerint:

- nehéz az igazságos és pontos értékelés
- az iskola vezetése még hierarchikusabbá válik, romlanak a tanárok közti kapcsolatok
- a pénzügyi ösztönzők nem feltétlenül motiválják a tanárokat
- nem várt hatások (pl.: csökken az iskola nevelés funkciója, vagy a rossz és a kiváló képességű gyerekekre kevesebb figyelem jut)
- az oktatás nem tud a piaci elvek mentén működni.

A bevezetésének buktatóit a pedagógusszakszervezetek ellenállásában, a tanárok hozzáállásában és a politikai vetületben látja, illetve abban, hogy az eddigi rendszereket nem

kellő pontossággal dolgozták ki és a végrehajtás sem a megfelelő színvonalon valósult meg (Harvey-Beavis, 2007).

Saját tapasztalatom is azt támasztja alá, hogy az igazságos és pontos értékelés nagyon nehéz és nem csak a szubjektivitás miatt. Ezen kívül a teljesítményértékelés után egyértelműen romlottak a kollégák közötti kapcsolatok, megindultak a pletykák. Az is látszott, hogy a pénzügyi ösztönzők nem feltétlenül tesznek motiváltabbá vagy serkentenek jobb teljesítményre, hiszen egy pedagógus inkább saját belső motivációja és elkötelezettsége miatt marad a pályán (nevezhetjük hivatástudatnak is), amit a javadalmazási rendszer nem tud kialakítani (Bokor, 2009).

### **Az érdem alapú bérezéssel kapcsolatos attitűdök az oktatás területén**

Cole (2010) az USA-ban alkalmazott teljesítményalapú fizetési rendszerek elemzése során azt a konszenzust emeli ki, hogy a teljesítmény alapú fizetés hozzájárulhat a jobb iskolai és tanulói teljesítményhez, de még mindig van lehetőség a programok javítására és annak megértésére, hogy mi működik a legjobban. Például a teljesítményalapú bér modellekhez kell a tanárok együttműködése, vagy legalábbis nem szabad aláaknázniuk azt; elő kell segíteniük azokat a viselkedéseket, amelyek összhangban vannak az iskolai és az osztálytermi hatékonysággal; és ösztönözniük kell a jó tanárokat, hogy maradjanak a pályán, és a nem megfelelő tanárokat arra, hogy elhagyják azt. Pham és munkatársai (2021) metaanalízisében szereplő tanulmányok szintén alátámasztják, hogy az érdem alapú fizetés felhasználható a tanárok toborzására és megtartására, de a tanárok lemorzsolódása nem feltétlenül káros, ha a gyengébben teljesítő tanárok nagyobb valószínűséggel távoznak. Ezért ők több olyan kutatást sürgetnek, amely az érdembér fluktuációra gyakorolt hatását vizsgálja a jól teljesítő tanárok körében. Szerintük az érdem alapú fizetés mellett egyre népszerűbbek a toborzási és megtartási bónuszok formájában nyújtott fizetési ösztönzők. Ezeket a javadalmazási ösztönzőket úgy alakították ki, hogy kifejezetten a gyengén teljesítő iskolákba vagy bizonyos tantárgyak tanítására vonzzák a tanárokat, és nem minden esetben függenek a teljesítménytől. Az ilyen ösztönzőkről szóló szakirodalom még mindig kialakulóban van, de a jelenlegi tanulmányok bizonyítják, hogy ezek általában hatékony eszközök a célzott tanárok toborzására és megtartására (Clotfelter et al., 2008; Cowan – Goldhaber, 2018; Steele et al., 2010).

Leigh (2013) több kutatást áttekintett a tanárok attitűdjeiről az érdem alapú rendszerekkel kapcsolatban. Az érdemalapú bért nagyobb valószínűséggel támogatják azok a tanárok, akik kevésbé tapasztaltak (Ballou – Podgursky 1993; Farkas et al., 2003; Goldhaber et al., 2011).

Ballou és Podgursky (1993), továbbá Goldhaber és munkatársai (2011) szerint a férfi tanárok nagyobb valószínűséggel támogatják az érdemalapú bérezést, mint a nők.

Ballou és Podgursky (1993) azt találták, hogy a „merit pay”-t alkalmazó iskolai kerületek tanárai nem ellenségesek az érdemalapú bérezéssel szemben. Witham et al. (2008) kutatásából az derült ki, hogy javultak a tanárok attitűdjei az érdemalapú bérezés iránt, miután találkoztak a programmal.

Leigh (2013) úgy gondolja, hogy az attitűdök különböző országokban markánsan eltérőek. Ausztráliában, ahol az érdemalapú bér rendkívül ritka, csak a tanárok 24%-a (és a középiskolai tanárok 27%-a) ért egyet azzal, hogy az érdemalapú bér hozzájárulna a pályán maradáshoz. Az Egyesült Királyságban egy 2000-ben végzett felmérés (a teljesítményalapú bérezés bevezetése előtt) arra az eredményre jutott (Leigh, 2013), hogy a tanárok többsége nem ért egyet a teljesítményalapú bér általános elvével és nem ért egyet azzal a konkrét elképzeléssel sem, hogy a tanárok fizetése valamelyest figyelembe vegye a diákok előrehaladását.

Pham és munkatársai (2021) metaanalízisükben megállapították, hogy amikor egy érdembérprogram motiválja a tanárokat, akkor általában pozitív hatással van a diákok teszteredményeire is. Az eltérő hatások azonban azt sugallják, hogy nem minden érdem alapú bérprogram motiválja a tanárokat. A szakirodalom úgy tartja, hogy az érdem alapú bér potenciálisan növelheti a tanárok felvételét és megtartását, de a tanárok kevésbé valószínű, hogy maradnak, ha az ösztönzők elfogynak.

Pham és munkatársai (2021) alcsoport-elemzéseit azt mutatják, hogy az érdem alapú bér hatása tantárgyanként és iskolai szintenként eltérő. Az érdem alapú bér hatása nagyobb a matematikát tanítóknál, mint az anyanyelvet tanítóknál, valószínűleg azért, mert a diákok nyelvi és olvasási teljesítményét erősen befolyásolja az otthoni környezet. Nagyobb összesített hatást találtak az általános iskolában, mint a középiskolai szinten. Ez az eredmény arra enged következtetni, hogy az érdemi bérösztönzők akkor a leghatékonyabbak, ha a tanárok erőfeszítései várhatóan szorosabban korrelálnak a célzott tanulói eredményekkel. Az általános iskolai tanároknak több idejük van arra, hogy kevesebb diákra koncentráljanak (mivel kevesebb osztályban tanítanak), szemben a középiskolai tanárokkal, akiknek személyes befolyását egyensúlyba kell hozni azzal az idővel, amelyet a diákok más osztálytermekben töltenek más tanárokkal. Ezek az eredmények együttesen azt sugallják, hogy az érdem alapú bér hatékonysága valószínűleg nagyobb lesz, ha a tanároknak okuk van feltételezni, hogy cselekedeteik közvetlen hatással lesznek a célzott tanulói eredményekre. A fentiek okán a jövőbeli érdem alapú bérezési programoknak különböző ösztönző struktúrákat kell kínálniuk a tanárok számára a különböző tantárgyaknál és évfolyamokon. Értékelték azt az érvet is, hogy a tanároknak inkább fejlesztésre

van szükségük, mint motivációra. Kutatásukban a program jellemzői közül a fizetési ösztönzőket szakmai fejlődéssel párosító érdem alapú bérprogramok alcsoportja produkálta a legnagyobb hatást. Ez az eredmény összhangban van az USA-ban létező Tanári Ösztönző Alap (Teacher Incentive Fund) kezdeményezés szövetségi követelményeivel és alátámasztja azt az érvet, hogy sok erősen motivált tanárnak nincs meg a képessége arra, hogy saját gyakorlatát segítség nélkül fejlessze (West, 2012). Az érdem alapú bér és a hatékony szakmai fejlődési lehetőségek integrálása fontos szempont a bérösztönzők jövőbeli kutatásához, mivel olyan helyzetekben, ahol a kívánt eredmény nem érhető el könnyen pusztán az erőfeszítések növelésével, az ösztönzés motiválóbba lehet, ha támogatást nyújtanak a kitűzött eredmény elérhetőbbé tételéhez.

Annak érdekében, hogy jobban megértsék, hogy az érdem alapú bérprogramok csökkentik-e a produktív együttműködést a tanárok között, megvizsgálták a csoportos ösztönzők és a versenyek hatásait. Összességében az eredmények azt mutatják, hogy a csoportos ösztönzők nem hatékonyabbak, mint az egyéni ösztönzők, talán a potyautas problémák miatt (Fryer, 2013 in Pham et al., 2021), és úgy tűnik, hogy nem katalizálják a tanárok közötti egészségtelen szintű versengést. Ezeket az eredményeket számos tanulmány támasztja alá, amelyek a tanárok érdem alapú bérrendszeréhez való hozzáállásáról számoltak be és ezek megállapították, hogy a tanárok nem hiszik, hogy az ösztönzők ártanak a kollegák közötti együttműködésnek vagy növelik a versenyt (Marsh et al., 2011; Springer et al., 2010; Wellington et al., 2016 in Pham et al., 2021). Pham és munkatársai (2021) annak az érvek az értékelésekor, hogy az érdem alapú bérösztönzők nem tudják pontosan mérni a tanárok hozzájárulását a diákok tanulásához, megvizsgálták azokat a tanulmányokat, amelyek egynél több tanári hatékonysági mutatót használtak az ösztönző jogosultságának meghatározására. Megállapították, hogy összességében nagyobb hatása volt a kifinomultabb tanári hatékonysági mutatókat alkalmazó módszereknek a vizsgált tanulmányok között. Ezt a következtetést számos tanulmány támasztja alá, amelyek a tanárok vélekedését vizsgálják, és arról számolnak be, hogy a tanárok nehezen bíznak meg a kizárólag a diákok teszteredményein vagy a hozzáadott értéket képviselő méréseken alapuló teljesítményértékelésben. Eredményeik azt sugallják, hogy az érdem alapú bérezési programok nagyobb hatást gyakorolhatnak, ha a tanári teljesítmény mérőszámai megbízhatóbbak. Arról azonban továbbra is vita folyik, hogy a tanárok hatékonysága mérhető-e valaha is elég nagy pontossággal és precizitással ahhoz, hogy felhasználható legyen a humán erőforrás döntések meghozatalában. A kérdés tisztázásához további kutatások szükségesek. Liang (2013) szintén kiemeli, hogy a tanárok bevonása nélkül nem lehet sikeresen bevezetni az érdem alapú teljesítményértékelést. A tanárok teljesítménymérésének érvényesnek, megbízhatónak kell

lennie, és a tanároknak maguknak is igazságosnak és pontosnak kell tekinteniük azokat (OECD, 2012).

### **Az érdem alapú bérezés elfogadottsága Magyarországon**

A Belügyminisztérium 2022-ben készített egy felmérést, melyben a pedagógusok 24%-a vett részt és „a válaszadók 75%-a legalább közepesen, vagy többnyire egyetértett azzal, hogy a pedagógusokat további szakmai fejlődésre és még magasabb minőségű munkavégzésre ösztönzi, ha rendszeres visszajelzést kapnak a teljesítményükről. A kérdőívet kitöltők több mint 60%-a többségében, 22%-a pedig közepesen egyetértett azzal, hogy a teljesítmény értékelésében mind a külső, mind a belső (intézményen belüli) értékeléseknek fontos szerepe van. Ugyanakkor a válaszadók több mint háromnegyede szerint belső teljesítményértékelési rendszer bevezetésének csak béreltérítés esetén van értelme” (Maruzsa – Kisfaludy, 2022 10. oldal). A felmérés eredményei azt vetítik előre, hogy a pedagógusok pozitívan fogadnának egy belső teljesítményértékelési rendszert, amennyiben ehhez magasabb bér is társulna. Azonban a kérdőívet a pedagógusoknak csak egy része töltötte ki és sokan már a kérdőív kitöltésének megtagadásával is az ellenállásukat próbálták kifejezni. A Harvey-Beavis (2007) által felvetett buktatók már most látszanak a sajtóban megjelenő cikkekben, hiszen a pedagógusszakszervezetek hevesen tiltakoznak a tervezet ellen, a tanárok negatív hozzáállását pedig jómagam is tapasztalom a közvetlen és tágabb környezetemben. Ugyanakkor Kazainé és Holló (2020) kérdőíves kutatásában, amelyben a kitöltők 26%-a pedagógus volt, úgy találták, hogy az eredményeik alátámasztják azt az elképzelést, hogy a dolgozók hajlandóak lennének elfogadni az érdem alapú bérezési rendszer bevezetését. A felmérés résztvevői a legfontosabbnak az egyértelmű feladatmeghatározást és a világos célkitűzéseket tartották. Az a fő elv, hogy a több és magasabb színvonalú munkáért járó nagyobb díjazás elfogadott mind a munkáltató, mind a munkavállaló részéről. Ennek az elvnek a gyakorlati alkalmazása azonban jelentős előkészületet kíván.

### **3 EMPIRIKUS KUTATÁS**

Kutatásomban a köznevelésben és szakképzésben dolgozó pedagógusok attitűdjait vizsgálom a teljesítményértékelési rendszerrel kapcsolatban. Mielőtt azonban a kérdőíves felmérésemre rátérnék, a következőkben szeretném áttekinteni a szakképzésben már korábban, illetve a köznevelésben a következő tanévben bevezetésre kerülő teljesítményértékelési rendszerek jellemzőit.

#### **3.1 A szakképzésben alkalmazott teljesítményértékelés**

A szakképzésben dolgozó oktatók 2020-ban bevezetett teljesítményértékelésének szempontjait az Innovációs és Technológiai Minisztérium felügyelete alatt működő Szakképzési Innovációs Tanács (SZIT) munkacsoportja állította össze. Az értékelés szempontjai az Európai Szakképzési Minőségbiztosítási Referencia Keretrendszer (EQAVET) és az általában nagyobb vállalatok által használt Hay-rendszer alapján lettek kialakítva (SZIT, 2020).

A szakképzésben az intézményvezetők értékelnek az alábbi 10 kompetenciaterületet figyelembe véve, ahol az első három értékelési terület az adott munkakör értékelésére vonatkozik, a továbbiak pedig a munkakört betöltő oktató szakmai kompetenciáinak teljesítményértékelése (1. számú mellékletben részletesen megtekinthető):

- Képzettség - szakképzettség
- Szakmai tapasztalat
- Munkaerőpiaci érték
- Szakmai felkészültség
- A szakképzésreleváns korszerű módszertan alkalmazása
- Pedagógiai tervezés
- Pedagógiai értékelés
- Együttműködés más oktatókkal, a szülőkkel és a gyakorlati oktatási partnerekkel
- Személyiségfejlesztő, csoportvezetői, tanulás támogató tevékenység
- Innovációs tevékenység és szakmai elkötelezettség

A tíz kompetenciára 1-6-ig lehet pontokat kapni, tehát maximum 60 pont érhető el, de a kapott pontokat súlyozzák, így elméletileg vonatkoztatható minden munkakörre. Az értékelést az iskola igazgatója küldi el a szakképzési centrumoknak és ez alapján járhat több vagy kevesebb fizetés. Előnyt jelent a nyelvismeret, a nemzetközi tapasztalat és számít, hogy a tanulók hogyan

szerepelnek a vizsgákon, versenyeken, méréseken, ezenfelül az oktató mennyire támogató a tanulók felzárkóztatásában.

A pontozás során az igazgató többféle forrásra támaszkodhat, mint például az iskolai dokumentumokra és mérési eredményekre, valamint véleményeket gyűjthet a céges partnerektől vagy akár a szülőktől. Emellett felhasználhatja a korábbi tanfelügyeleti és minősítési eredményeket is. Mindenki számára elérhető továbbá a KRÉTA tanügyigazgatási rendszere, amely elemzéseket is végez.

2023 májusában került sor a következő teljesítményértékelésre a szakképzésben. Ez ellen tiltakoztak a szakszervezetek a szakmai és társadalmi egyeztetés hiányára hivatkozva. Joggal feltételezik most többen is, hogy a szakképzési teljesítményértékelés volt a tesztelése a köznevelésben most bevezetni kívánt teljesítményértékelésnek. Ezért is gondolom, hogy érdemes megvizsgálni a szakképzésben megtörtént változások tapasztalatait és ennek tükrében megnézni a köznevelésben most zajló átalakulást a teljesítményértékelési rendszerekkel szembeni attitűdök kapcsán.

### **3.2 A köznevelésben bevezetni tervezett teljesítményértékelés koncepciója**

2023 decemberében a kormány társadalmi egyeztetésre bocsátotta a pedagógusok teljesítményértékeléséről szóló miniszteri rendelet koncepcióját, amelyet 2024. áprilisában el is fogadtak (18/2024. (IV. 4.) BM rendelet): A köznevelésben bevezetni tervezett új teljesítményértékelés során a pedagógusokat és intézményvezető-helyetteseket az intézményvezető, míg az intézményvezetőket a fenntartó értékelné. Az egyéni teljesítményt személyre szabott éves célok alapján kell értékelni. A három személyre szabott éves teljesítménycélt az értékelt személy és az értékelő vezető közösen állapítja meg. Az értékelés során egységes értékelési szempontokat kell figyelembe venni az egyes feladatellátások egyes összetevőire vonatkozóan.

A teljesítményértékeléshez kapcsolódó teljesítménycélok és értékelési szempontok meghatározásának, teljesülésük nyomon követésének és mérésének részletes módszertanát és szakmai szabályait a teljesítményértékelési időszak kezdetét megelőző július 31-ig teszik közé, az egyedi intézményi értékelési szempontot pedig augusztus 25-ig az értékelő vezető határozza meg az adott tanévre vagy nevelési évre vonatkozóan. Így a tanév előtt határozzák meg a vezetővel közösen a célokat, majd maga az értékelés tanév végén történne egy személyes beszélgetés keretében (amely előtt már elkészül a vezető részéről az előzetes értékelési javaslat). Tehát éves teljesítményértékelésről van szó. Ezután az értékelő vezető a

teljesítményszintek szerint besorolja az értékelendő személyeket és dönt az illetmény-eltérítésről. Összesen 100 pontot lehetne elérni, amelyből 3-szor 8 pont az előre kitűzött célok értékelése, 76 pontot lehetne kapni a 7 értékelt kompetenciaterületre (a pedagógusok esetében), amelyek az alábbiak:

- Pedagógiai munka minősége, eredményessége
- Feladatvállalás mennyiségi mutatói
- Munkavégzés megbízhatósága, határidők betartása
- Kommunikáció, együttműködés
- Tehetséggondozás, felzárkóztatás
- Motiváció, elkötelezettség, etikus magatartás
- Egyedi intézményi értékelési szempont.

A 2023. decembere előtt megjelent koncepcióban még szerepelt, hogy az ezután kialakult teljesítményt a saját intézményen belül rangsorolnák és így alakulna ki három kategória:

- átlag feletti teljesítmény (legjobb 25 százalék),
- átlagos teljesítmény (középső 50 százalék),
- átlag alatti teljesítmény (alsó 25 százalék).

Az értékelés eredménye lehet többletjuttatás vagy fejlesztési szükséglet meghatározása, illetve illetménycsökkentés. Ez gyakorlatilag a kényszerített szétosztásnak felelt meg (Torrington et al., 2020 in Balogh, 2023), amely egy nem túl népszerű módszer. A kérdőíves felmérésem még akkor készült, amikor ez benne volt a koncepcióban, az utolsó beérkezett válasz után jelent meg 2023. december közepén az új rendelettervezet, amelyben ez már nem szerepelt. Továbbá 2024. elején megjelent a 3/2024. (I. 18.) Korm. rendelet a tanárbéremeléshez szükséges egyes kormányrendeleti szabályokról, ami kimondja, hogy „alkalmazásakor a munkáltató a pedagógus havi illetményét a teljesítményértékelés eredményének figyelembevételével alacsonyabb összegben nem határozhatja meg” (401/2023. (VIII. 30.) Kormányrendelet).

Az új tervezetben az értékelés eredménye az alábbiak szerint alakulhat pedagógusok esetében:

- kiemelkedő teljesítményszintű (pontszáma az elérhető pontszám 80%-a vagy afeletti),
- átlagos teljesítményszintű (pontszáma az elérhető pontszám 50% vagy afeletti és 80% alatti),
- fejlesztendő teljesítményszintű (pontszáma az elérhető pontszám 50%-a alatti).

### **3.3 A szakképzési és a köznevelési teljesítményértékelés hasonlóságai és különbségei**

Mindkét rendszerről (szakképzési és köznevelési teljesítményértékelés) elmondható, hogy nagyon gyorsan vezették/vezetik be, amely alátámaszthatja azt a véleményt, hogy a kidolgozatlan tervezés és az alacsony színvonalú végrehajtás a negatív attitűdöket erősíti (Harvey-Beavis, 2007).

A szakképzésben 3 évenként, míg a köznevelésben évente tervezik a teljesítményértékelés lebonyolítását. Mindkét oktatási területen az igazgató végzi ezt a tevékenységet, ami béreltérítéssel járhat, azaz ez jelentené a fizetésemelés alapját. A szakképzésben elviekben csökkenteni is lehet a bért, míg ezt a kitétele a köznevelésben elvetették (3/2024. (I. 18.) Korm. rendelet).

A szakképzésben nincsenek egyénileg meghatározott célok, mint a köznevelési rendszerben, ugyanakkor a szakképzésben a vezetők saját intézményükre szabhatják a kiadott szempontrendszer mentén az értékelést és visszajelzést kérhetnek akár a tanulóktól vagy szülőktől is. A köznevelésben kidolgozott és végleges koncepció híján az még nem látszik teljesen, hogy milyen egyéb lehetőségek lehetnek majd az intézményvezetők kezében.

Az alábbi 1. számú táblázatban megpróbálom szemléltetni a két teljesítményértékelési rendszer szempontrendszerének hasonlóságait és különbségeit. A 1. számú táblázatból látható, hogy vannak eltérő szempontok a két területen (pl. a szakmai tapasztalat csak a szakképzésben szempont), de ugyanakkor a köznevelésben alkalmazott szempontokhoz még nem ismert a részletes útmutatás, ezért messzemenő következtetések még nem vonhatók le. Az is látszik, hogy míg a szakképzésben az igazgatóra van bízva a szempontok súlyozása, addig a köznevelésben eleve adottak azok a szempontok, amelyekre több pont jár. Bokor (2009) az ösztönzési rendszerek kapcsán megjegyzi, hogy lehetőség szerint kerülni kell az olyan szempontokat, mint elkötelezettség vagy motiváltság, mert ezek objektívan nem mérhetők. Az 1. táblázatban szereplő értékelési szempontok között pedig ezek mind a szakképzésben, mind a köznevelésben fellelhetők.

**1. táblázat: Értékelési szempontok a szakképzésben és a köznevelésben**

| Szempont sorszáma | SZAKKÉPZÉS                                                                      |                           | KÖZNEVELÉS                                      |                           |
|-------------------|---------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|-------------------------------------------------|---------------------------|
|                   | Szempont megnevezése                                                            | Adható pontszám (maximum) | Szempont megnevezése                            | Adható pontszám (maximum) |
| 1                 | Képzettség - szakképzettség                                                     | 6                         | Pedagógiai munka minősége, eredményessége       | 28                        |
| 2                 | Szakmai tapasztalat                                                             | 6                         | Feladatvállalás mennyiségi mutatói              | 12                        |
| 3                 | Munkaerőpiaci érték                                                             | 6                         | Munkavégzés megbízhatósága, határidők betartása | 8                         |
| 4                 | Szakmai felkészültség                                                           | 6                         | Kommunikáció, együttműködés                     | 6                         |
| 5                 | A szakképzésreleváns korszerű módszertan alkalmazása                            | 6                         | Tehetséggondozás, felzárkóztatás                | 8                         |
| 6                 | Pedagógiai tervezés                                                             | 6                         | Motiváció, elkötelezettség, etikus magatartás   | 6                         |
| 7                 | Pedagógiai értékelés                                                            | 6                         | Egyedi intézményi értékelési szempont           | 8                         |
| 8                 | Együttműködés más oktatókkal, a szülőkkel és a gyakorlati oktatási partnerekkel | 6                         |                                                 |                           |
| 9                 | Személyiségfejlesztő, csoportvezetői, tanulás támogató tevékenység              | 6                         |                                                 |                           |
| 10                | Innovációs tevékenység és szakmai elkötelezettség                               | 6                         |                                                 |                           |
| Össz:             |                                                                                 | 60                        |                                                 | 76                        |

Forrás: SZIT, 2020, 3-4. o. és a Magyar Közlöny, 2024, 2156. o. alapján saját szerkesztés, 2024

### 3.4 Célkitűzések, hipotézisek

Az empirikus vizsgálatom célját már a bevezetésben is említettem. Elsődlegesen a szakképzésben és a köznevelésben dolgozó pedagógusok attitűdjeit kívántam felmérni a teljesítményértékelési rendszerekkel kapcsolatban.

A kutatási kérdéseim alapján az alábbi hipotéziseket határoztam meg:

**H1: A vezető beosztásban dolgozók között jobban elfogadott a teljesítményértékelési rendszer.**

Mivel a mind a köznevelésben, mind a szakképzésben a vezetők értékelik a beosztottakat, ezért esetükben nagyobb a valószínűsége annak, hogy jobban kiállnak a teljesítményértékelés mellett.

**H2: A férfiak által jobban elfogadott a teljesítményértékelési rendszer.**

Ennek alátámasztására találtam kutatást a szakirodalomban: Ballou és Podgursky (1993) és Goldhaber et al. (2011) szerint a férfi tanárok nagyobb valószínűséggel támogatják az érdemalapú bérezést, mint a nők.

**H3: A kevésbé tapasztalt tanárok körében szintén nagyobb lesz a teljesítményértékelési rendszerrel kapcsolatos elégedettség.**

Ezt szintén a szakirodalom alapján találtam megalapozottnak, mely szerint az érdemalapú bérezést nagyobb valószínűséggel támogatják azok a tanárok, akik kevésbé tapasztaltak (Ballou és Podgursky 1993; Farkas et al. 2003; Goldhaber et al. 2011).

**H4: A szakképzésben dolgozók elégedetlenebbek a teljesítményértékelési rendszerrel.**

Mindezt arra alapoztam, hogy a szakképzésben már 2020-ban bevezetésre került az új rendszer és már kétszer megtapasztalták a teljesítményértékelést és béreltérítést, míg a köznevelésben dolgozóknak még nincs világos képe arról, hogyan fog működni az új rendszer.

**H5: Az általános iskolában tanítóknál elfogadottabb a teljesítményértékelés, mint a középiskolai tanároknál (beleértve a szakképzést is).**

Pham és munkatársai (2021) úgy találták, hogy az érdem alapú bérezés hatása nagyobb az általános iskolai tanárok körében.

**H6: A reál tantárgyat tanítók körében elfogadottabb a teljesítményértékelési rendszer, mint a humán tárgyat tanítók körében.**

Pahm és munkatársai (2021) találtak különbséget a matematikát és az anyanyelvet oktatók között az érdem alapú bérezés elfogadottságával kapcsolatban. Az érdem alapú bérezés

hatása nagyobb volt a matematikát tanítóknál, mint az anyanyelvet tanítóknál, valószínűleg azért, mert a diákok nyelvi és olvasási teljesítményét erősen befolyásolja az otthoni környezet. Nagyobb összesített hatást találtak az általános iskolában, mint a középiskolai szinten.

**H7: A teljesítményértékelés szempontjai közül fontosabbnak tartják a tanulók, szülők és a kollégák visszajelzéseit, mint egyéb szempontokat.**

Mahar és Strobert (2010) kutatásai szerint a 360 fokos értékelést jobbra értékelték a tanárok, mint a hagyományos módszert, amikor csak a vezetőtől érkezik visszajelzés.

## **3.5 Módszertan**

### **3.5.1 Kérdőív és adatgyűjtés**

A kutatásom módszertani kereteit számos szakmai és módszertani elv alapján alakítottam ki. Kérdőíves felmérést végeztem, mert ez a módszer illeszkedett legjobban a begyűjteni kívánt adatokhoz, illetve így viszonylag gyorsan és hatékonyan tudtam elvégezni az adatgyűjtést. A kérdőív összeállításakor a szakirodalomban és egyéb forrásokban fellelhető kérdőíveket vettem alapul, melyek segítségével meghatároztam a kutatási kérdéseimhez leginkább illeszkedő kérdéseket (TALIS, 2009, Szemerszki, 2015, OFI, 2014, Maruzsa – Kisfaludy, 2022). Szem előtt tartottam, hogy a kérdőív ne legyen túl hosszú, hogy minél több kitöltött kérdőív visszaérkezzen. Ezen túlmenően az egyértelmű megfogalmazásra is figyeltem. A kérdések szerkesztése során zárt kérdéseket alkalmaztam, hogy a kapott adatok könnyen elemezhetők és összehasonlíthatók legyenek. A Likert-skálás kérdések mellett döntöttem legnagyobb részben, mivel ezek segítségével részletes és differenciált válaszokat kaphattam a vizsgált témára. A skálafokozatok számának meghatározásakor a differenciálás fontosságát tartottam szem előtt, ezért 4 fokozatú besorolást alkalmaztam (Gyulavári et al., 2017).

Az adatgyűjtés során digitális eszközöket használtam, melyek közül kiemelkedő szerepet kapott a Google Forms felülete. Az online felület lehetőséget biztosított arra is, hogy ha valamelyik kérdés a kitöltőre nézve nem releváns, akkor azokat a kérdéseket ne jelenítse meg (például aki óvodapedagógus munkakört jelölt utána nem látta tanított tantárgyakra vonatkozó kérdést) (feltételes kérdések, Babbie, 2020). A kérdőívek elérhetőségét a Facebook közösségi média platformon keresztül terjesztettem és a hólabda módszer segítségével növeltem az elérést és a

válaszadók számát (Malhotra, 2016). A résztvevők könnyen kitölthették a kérdőívet a saját kényelmüknek és időbeosztásuknak megfelelően. Fontos szempont volt, hogy a válaszadók körében minél kiegyensúlyozottabb legyen a köznevelésben és a szakképzésben dolgozók aránya, bár sajnálatos módon ez nem teljesült a gyakorlatban. A primer adatgyűjtés időszaka 2023. november 1-től 2023. december közepéig tartott, a részvétel minden esetben önkéntes és anonim volt. Mivel a mintavételi módszer nem volt reprezentatív a teljes pedagóguspopulációra nézve, ezért az eredmények csak a kitöltőkre vonatkoztathatók és nem tekinthetjük reprezentatívnak az összes pedagógusra nézve (Gyulavári et al., 2017). Ezeket a korlátokat és tényezőket figyelembe véve értékelem majd a kutatás eredményeit és vonok le következtetéseket a pedagógusok teljesítményértékelési rendszerrel kapcsolatos attitűdjeiről.

### **3.5.2 Az adatok elemzése során alkalmazott módszerek**

Az online kérdőív előnye, hogy az adatgyűjtés után az adatokat tartalmazó Excel táblázat letölthető. Az adatok elemzéséhez és a hipotéziseim teszteléséhez többféle statisztikai módszert is alkalmaztam, az eredmények kiszámításához az Microsoft Excel és GeoGebra Classic programot hívtam segítségül. A leíró statisztikai módszerekén kívül használtam következtető statisztikai próbákat is (pl.: Kétmintás T-próba, Egytényezős Varianciaanalízis (ANOVA), Korreláció számítás) (Babbie, 2020).

## **3.6 Kutatási eredmények**

### **3.6.1 A vizsgálati minta bemutatása**

Vizsgálatomban 98 pedagógus/oktató vett részt a köznevelésből és a szakképzésből (életkor: 24-72 év; átlag: 49; szórás: 9,51; 31 férfi és 67 nő).

Az alábbiakban a kérdőív kitöltőinek demográfiai adatai olvashatók, melyet az 2. táblázat szemléltet. A 2. táblázatból látható, hogy a köznevelésben és a szakképzésben dolgozók aránya nem kiegyenlített, a szakképzésben dolgozók közül lényegesen többen töltötték ki a kérdőívet. A nemek arányát tekintve várható volt, hogy a nők lesznek többségben, hiszen az oktatásban több nő dolgozik, 2011-ben például a pedagógusok 83%-a nő volt (KSH, 2013).

**2. táblázat: A minta demográfiai jellemzői**

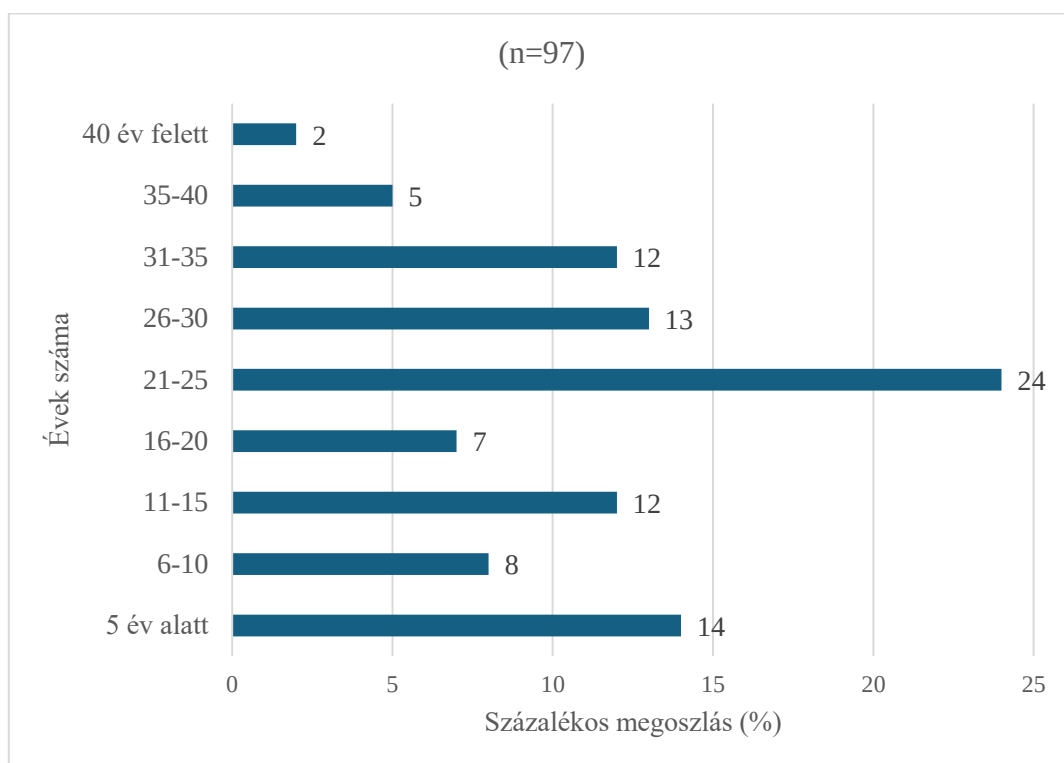
| n %                        |    |      | n %                                             |    |      |
|----------------------------|----|------|-------------------------------------------------|----|------|
| <b>Nem (n=98)</b>          |    |      | <b>Iskolai végzettség (n=98)</b>                |    |      |
| férfi                      | 31 | 31,6 | Alacsonyabb, mint főiskolai vagy BA végzettség* | 0  | 0    |
| nő                         | 67 | 68,4 | Főiskolai vagy BA végzettség                    | 39 | 39,8 |
| <b>Életkor (év) (n=98)</b> |    |      | Egyetem vagy MA végzettség                      | 56 | 57,1 |
| 25 év alatti               | 2  | 2,0  | Tudományos fokozat                              | 3  | 3,1  |
| 26-33                      | 7  | 7,1  | <b>Terület (n=98)</b>                           |    |      |
| 34-41                      | 9  | 9,2  | Köznevelés                                      | 41 | 33,7 |
| 42-49                      | 35 | 35,7 | Szakképzés                                      | 57 | 66,3 |
| 50-57                      | 31 | 31,6 |                                                 |    |      |
| 58-65                      | 12 | 12,2 |                                                 |    |      |
| 66 év és felette           | 2  | 2,0  |                                                 |    |      |

\*Az óvodapedagógusok körében 1996-tól már csak felsőfokú oklevéllel válhatott valakiből óvodapedagógus, előtte azonban középfokú végzettséghez volt kötve.

Forrás: Saját kutatás alapján saját szerkesztés, 2024

A 2. ábrán a minta szakmai tapasztalat szerinti megoszlása tekinthető meg. Ennek a kérdésnek az elemzése során saját magam hoztam létre a kategóriákat a könnyebb elemezhetőség érdekében. A mintában szereplők közül egy személy értékelhetetlen választ adott. A 97 értékelhető válaszból az látszik, hogy a legtöbben 21-25 év tapasztalattal rendelkeznek, valamint elmondható, hogy a kitöltők 65% több, mint 21 év tapasztalattal bír.

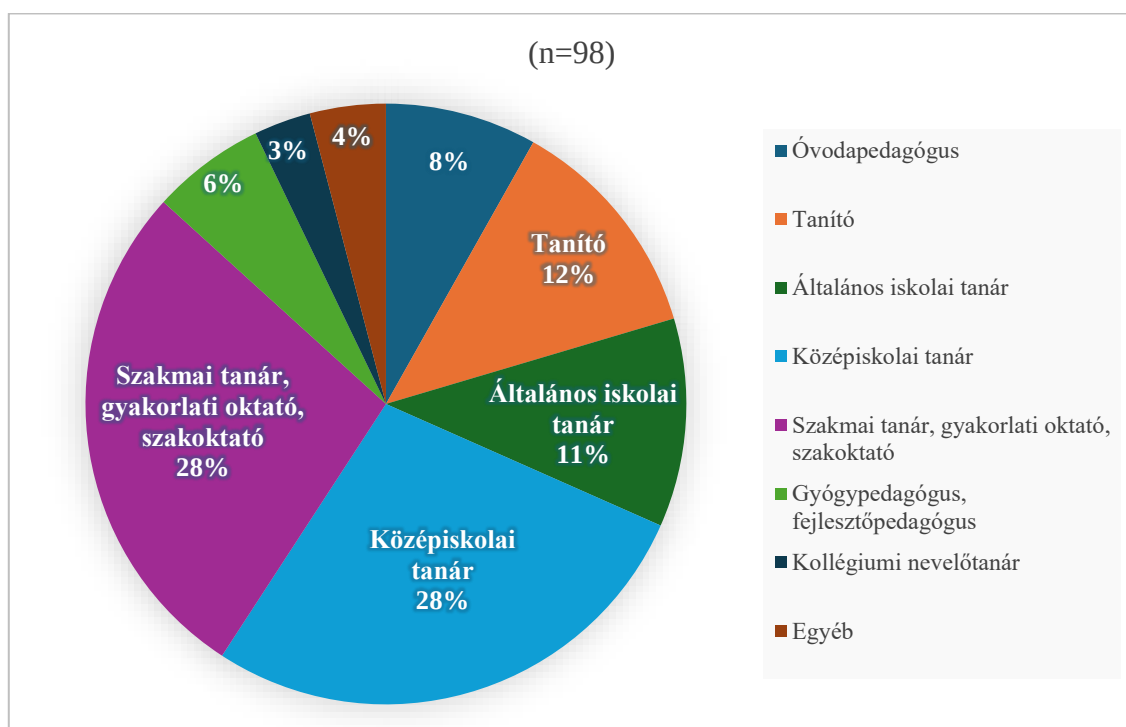
**2. ábra: A minta megoszlása szakmai tapasztalat szerint (fő)**



Forrás: Saját kutatás alapján saját szerkesztés, 2024

A 3. ábrán rálátást kaphatunk a munkakörök megoszlására a kérdőívet kitöltők körében. Megfigyelhető, hogy a legtöbb szakember középfokú intézményekben dolgozik, mint például gimnáziumokban, szakközépiskolákban és technikumokban. Az ábráról leolvasható, hogy ezek a munkakörök teszik ki a teljes minta 56%-át. Ugyanakkor az általános iskolákban dolgozók aránya is jelentős, hiszen a tanítók és általános iskolai tanárok a minta 23%-át adják. Összességében az iskolákban dolgozók aránya a legnagyobb (79%).

**3. ábra: A minta megoszlása munkakörök szerint (fő %)**



Forrás: Saját kutatás alapján saját szerkesztés, 2024

A 4. ábrán a pedagógiai tevékenység mellett ellátott egyéb feladatok megoszlása látható. Ez alapján elmondható, hogy a válaszadók 54%-a lát el osztályfőnöki feladatokat is, ezen tevékenységnek a legnagyobb az aránya az egyéb feladatok között. Ha ehhez hozzávesszük a kollégiumi csoportvezetői feladatokat ellátók számát is, akkor az arány 59%-ra növekszik. Ezen kívül viszonylag nagy arányban (20%) vannak olyanok is akik semmilyen egyéb feladatot nem végeznek. Vezetői (igazgató), vezető-helyettesi vagy középvezetői (munkaközösség-vezető) megbízással a kitöltők 30%-a rendelkezik. Sokan végeznek még mentorálást, legyen szó akár tanulókról (15%), akár gyakornokokról vagy tanárjelöltekről (9%). Az egyéb kategóriába olyan feladatok jelennek meg, mint például iskolai események fotózása, dokumentálása, tárhely kezelése; rendszergazdai teendők; diákönkormányzat patronálása; könyvtáros; érettségi vizsgaelnök. A 4. ábrán is jól követhető, hogy milyen változatos feladatai lehetnek egy-egy pedagógusnak a neveléssel, oktatással lekötött munkaidején kívül. A visszaérkezett válaszokból látszik, hogy egyes pedagógusok nem csak egy, hanem akár több ilyen egyéb jellegű feladatot is ellátnak egyszerre.

#### 4. ábra: A pedagógiai tevékenység mellett ellátott egyéb feladatok megoszlása (fő)



Forrás: Saját kutatás alapján saját szerkesztés, 2024

#### 3.6.2 A teljesítményértékelési rendszerrel kapcsolatos attitűdök megoszlása és összefüggései

A 5. ábrán megtekinthető azokra a 4 fokozatú Likert-skálás kérdésekre adott válaszok átlaga, amelyek segítségével képet kaphatunk arról, hogy mit gondolnak a kutatásban résztvevők a teljesítményértékelésről. Látható, hogy a megkérdezettek fontosnak tartják, hogy kapjanak visszajelzést vagy értékelést a szakmai előrehaladásuk, illetve szakmai munkájuknak javítása érdekében (átlag: 3,57). A 98 kitöltő 65%-a tarja ezt teljes mértékben fontosnak és 29%-a fontosnak, tehát elmondható, hogy szinte mindenki (94%) szeretne visszajelzést kapni munkájára. A teljesítményértékelési rendszerrel való elégedettség a következőképpen alakult: 35 % egyáltalán nem elégedett, 30% inkább nem elégedett, 30% inkább elégedett és 5% teljes mértékben elégedett (átlag: 2,04). A teljesítményértékelési rendszert a válaszadók 42%-a egyáltalán nem, 34%-a inkább nem tarja objektívnek, míg 19% szerint inkább objektív és mindössze 5% szerint teljes mértékben objektív. 81% mondta azt, hogy elég jól ismeri a teljesítményértékelési rendszer kritériumait (43% jelölt 3-ast és 38% 4-est). A saját munkakörre vonatkozóan 65% nem vagy inkább nem tartja relevánsnak a jelenlegi teljesítményértékelési rendszer kritériumait.

### 5. ábra: Az egyes 4 fokozatú Likert-skálás kérdésekre adott válaszok átlagai



Forrás: Saját kutatás alapján saját szerkesztés, 2024

Az adatok alapján egyértelmű, hogy a tanárok nagy része kiemelten fontosnak tartja, hogy kapjanak visszajelzést és értékelést a szakmai előrehaladásukról és munkájuk javítása érdekében. Ennek ellenére a teljesítményértékelési rendszerrel való elégedettség viszonylag alacsony, hiszen csak a válaszadók kis része (összesen 35%) elégedett vagy teljes mértékben elégedett a rendszerrel. Az eredmények azt mutatják, hogy a tanárok jelentős része nem tartja objektívnek a teljesítményértékelési rendszert és sokan vélik úgy, hogy a jelenlegi kritériumok nem relevánsak számukra. Emellett látható, hogy a válaszadók nagy része ismeri a rendszer kritériumait.

A 3. táblázat összefoglalja az Excel program segítségével elvégzett korrelációs számítás eredményeit az előző ábrában (5. ábra) is szereplő kérdések tekintetében. Ebből látható, hogy összefüggés van a teljesítményértékelési rendszerrel kapcsolatos elégedettség és aközött, hogy objektívnek ítélik-e. Vagyis minél objektívabbnak érzékeli valaki az értékelést, annál inkább elégedett a teljesítményértékelési rendszerrel. Továbbá azok elégedettek jobban a

teljesítményértékeléssel, akik szerint a kritériumok relevánsak a munkakörükre nézve, illetve akik úgy vélik, hogy intézményükben a legeredményesebb pedagógusok kapják a legmagasabb anyagi és nem anyagi elismerést. Az objektivitás korrelál még a relevanciával a saját munkakörre nézve és azzal, hogy intézményükben a legeredményesebb pedagógusok kapják a legmagasabb anyagi és nem anyagi elismerést.

**3. táblázat: Korrelációs együtthatók a kérdőív egyes kérdéseire vonatkozóan**

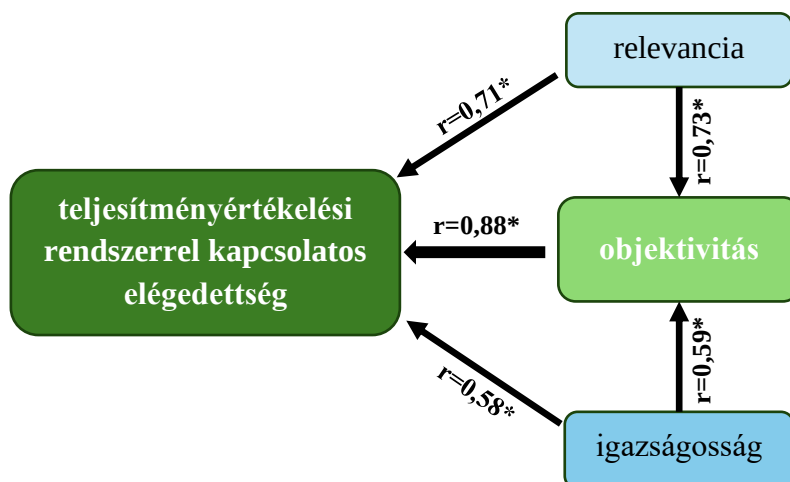
|                                                                                                                                                 | 1.    | 2.           | 3.           | 4.   | 5.    | 6.    | 7.           | 8.   |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|--------------|--------------|------|-------|-------|--------------|------|
| 1. Mennyire tartja fontosnak, hogy kapjon visszajelzést/értékelést a szakmai előrehaladása, a szakmai munkájának javítása érdekében?            | 1,00  |              |              |      |       |       |              |      |
| 2. Mennyire elégedett a jelenlegi teljesítményértékelési rendszerrel?                                                                           | 0,24  | 1,00         |              |      |       |       |              |      |
| 3. Mennyire tartja objektívnek a jelenlegi teljesítményértékelési rendszert?                                                                    | 0,25  | <b>0,88*</b> | 1,00         |      |       |       |              |      |
| 4. Mennyire ismeri a jelenlegi teljesítményértékelési rendszer kritériumait?                                                                    | 0,29  | 0,27         | 0,18         | 1,00 |       |       |              |      |
| 5. Mennyire tartja relevánsnak a jelenlegi teljesítményértékelési rendszer kritériumait az Ön munkakörére vonatkozóan?                          | 0,26  | <b>0,71*</b> | <b>0,73*</b> | 0,30 | 1,00  |       |              |      |
| 6. Véleményem szerint ebben az intézményben a legeredményesebb pedagógusok kapják a legmagasabb anyagi és nem anyagi elismerést.                | 0,21  | <b>0,58*</b> | <b>0,59*</b> | 0,17 | 0,42  | 1,00  |              |      |
| 7. Véleményem szerint ebben az intézményben a pedagógusok munkájának értékelése alig van hatással a pedagógusok nevelési-tanítási gyakorlatára. | -0,12 | -0,12        | -0,15        | 0,28 | 0,02  | -0,10 | 1,00         |      |
| 8. Véleményem szerint ebben az intézményben leginkább csak azért értékelik a pedagógusok munkáját, mert ez előírás.                             | -0,16 | -0,25        | -0,27        | 0,07 | -0,15 | -0,26 | <b>0,61*</b> | 1,00 |

\*p<0,05

Forrás: Saját kutatás alapján saját szerkesztés, Excel program segítségével, 2024

A 6. ábrán szemléltetni azokat a tényezőket, amik az eredmények alapján leginkább befolyásolják a teljesítményértékelési rendszerrel kapcsolatos elégedettséget a vizsgált tényezők közül:

**6. ábra: A teljesítményértékelési rendszerrel kapcsolatos elégedettséget befolyásoló tényezők**



Forrás: Saját kutatás alapján saját szerkesztés (\* $p < 0,05$ ), 2024

A fenti eredmények egyértelműen utalnak arra, hogy a pedagógusok elégedettsége a teljesítményértékelési rendszer kapcsán számos tényezőtől függ. Az objektivitás fontos szerepet játszik ebben a folyamatban, mivel minél objektívebbnek érzékelik az értékelést, annál nagyobb valószínűséggel lesznek elégedettek vele. Ez arra utalhat, hogy a pedagógusok számára fontos az értékelési folyamat átláthatósága és megbízhatósága.

Az elégedettség másik fontos meghatározója a kritériumok relevanciája a saját munkakörre nézve. Ha a tanárok úgy érzik, hogy az értékelési kritériumok valóban tükrözik és mérik a munkájuk fontos aspektusait, akkor nagyobb valószínűséggel lesznek elégedettek az értékelési folyamattal.

Emellett a kifizetett anyagi és nem anyagi elismerések is befolyásolhatják a pedagógusok elégedettségét a teljesítményértékeléssel kapcsolatban. Ha úgy érzik, hogy az intézményükben az eredményesebb pedagógusok méltó elismerést kapnak, akkor ez növelheti az elégedettségüket az értékelési folyamattal szemben. A fenti modellben (6. ábra) ezt igazságosságnak fordítottam le, mert úgy gondolom ez a szó írja le legjobban ennek a tényezőnek a lényegét.

A 6. ábrán látható, hogy az objektivitást szintén a relevancia és az igazságosság befolyásolja. A közepes, de szignifikáns kapcsolat van közöttük a két vélemény között, hogy a pedagógusok munkájának értékelése alig van hatással a pedagógusok nevelési-tanítási gyakorlatára és, hogy leginkább csak azért értékelik a pedagógusok munkáját, mert ez előírás azt sugallja, hogy a

pedagógusok úgy vélik a teljesítményértékelésnek nincs vagy csak korlátozott hatása van a nevelési-tanítási gyakorlatukra. Mivel ez a két tényező egymással van összefüggésben, de nincs hatással a teljesítményértékeléssel kapcsolatos elégedettségre, ezért a fenti ábrán (6. ábra) nem jelenítettem meg őket. Ezek alapján a pedagógusok között általános nézet lehet, hogy az értékelés főként az előírásoknak való megfelelés szempontjából fontos és kevésbé befolyásolja közvetlenül a nevelési-tanítási gyakorlatukat. Ez arra utalhat, hogy az értékelési rendszereknek lehetnek olyan hiányosságai vagy korlátai, amelyek miatt a pedagógusok kevésbé látják az értékelés konkrét hatását a mindennapi munkájukra. Ez az összefüggés arra is rámutathat, hogy a tanároknak további támogatásra vagy képzésekre lehet szükségük annak érdekében, hogy az értékelési folyamatok valóban segítsék és fejlesszék a nevelési-tanítási gyakorlatukat. Emellett hangsúlyozza annak fontosságát is, hogy az értékelési rendszereket úgy tervezzék és működtessék, hogy valóban támogassák és fejlesszék a pedagógusok szakmai fejlődését és hatékonyságát.

### **3.6.3 A hipotézisek vizsgálata**

#### **H1: A vezető beosztásban dolgozók között jobban elfogadott a teljesítményértékelési rendszer.**

Az 1. hipotézisem ellenőrzésére szükségem volt vezető beosztású kitöltőkre. Sajnos a munkakörre adott válaszok között csak egy válaszoló esett ebbe a kategóriába, aki igazgató. Azonban a korábban a 5. ábrán részletesen bemutatott kérdésre érkezett válaszok közül az alábbiakat tekintettem vezető beosztással járó feladatnak:

- intézményvezető, tagintézmény-vezető
- intézményvezető helyettes, tagintézmény-vezető helyettes
- munkaközösség-vezető.

Az erre a kérdésre adott válaszok között pedig már nagyobb számban jelentek meg vezető beosztásúak (előfordult olyan személy, aki több vezető pozíciót is beöltött egyszerre, pl.: intézményvezető-helyettes és munkaközösség-vezető), akikből csoportot képezve összehasonlíthatóvá váltak a teljesítményértékelési rendszerrel kapcsolatos attitűdjeik a nem vezető beosztásúakéval. Az 1. hipotézisem tesztelésére Kétmintás T-próbát végeztem, ami eredményeként a hipotézisemet el kellett vetnem [ $t(98)=1,9851$ ,  $p=0,0522$ ], azaz a vezető beosztásúak nem elégedettebbek a teljesítményértékeléssel. Azért a 4. táblázatban leolvasható

átlagokból is látszik, hogy van különbség a két csoport attitűdje között, ami ugyan nem szignifikáns, de talán jelzésértékűnek tekinthető.

**4. táblázat: A teljesítményértékelési rendszerrel kapcsolatos attitűd megoszlása a vezető beosztású és a nem vezető beosztású pedagógusok között**

| Mennyire elégedett a jelenlegi teljesítményértékelési rendszerrel? |                  |                      |
|--------------------------------------------------------------------|------------------|----------------------|
|                                                                    | vezető beosztású | nem vezető beosztású |
| átlag                                                              | 2,3214           | 1,9286               |
| szórás                                                             | 0,863            | 0,9375               |
| minta                                                              | n=28             | n=70                 |

Forrás: Saját kutatás alapján saját szerkesztés, 2024

A hipotézisem bizonyításához biztosan nagyobb elemszámú mintára lenne szükség, ugyanakkor fontos kérdésnek tartom azt, hogy a vezetőknek milyen a hozzáállása a tanárok teljesítményének az értékeléséhez. Ugyanis egy kész, kidolgozott szempontrendszert kaptak kézhez a szakképzésben az intézményvezetők és helyetteseik, akik végül ennek alapján értékelték az oktatókat. A köznevelésben is megvannak már a szempontok, ugyan a részletszabályok még hiányoznak.

## **H2: A férfiak által jobban elfogadott a teljesítményértékelési rendszer.**

Az 2. hipotézisem igazolására Kétmintás T-próbát végeztem, hogy megállapítsam, van-e szignifikáns különbség a teljesítményértékelési rendszerrel kapcsolatos attitűd tekintetében a nemek között. Az eredmények azt mutatják, hogy nem befolyásolja a nem a teljesítményértékelési rendszer megítélését, mert a Kétmintás T-próba nem mutatott szignifikáns különbséget [ $t(98)=1,2961$ ,  $p=0,2005$ ]. Azaz a 2. hipotézisem nem igazolódott, tehát a szakirodalomban talált következtetésekkel (Ballou és Podgursky, 1993 és Goldhaber et al., 2011) ellentétes eredményeket kaptam. A 5. táblázatban megtekinthetők az átlagok és szórások a nemek között a „Mennyire elégedett a jelenlegi teljesítményértékelési rendszerrel?” 4 fokozatú Likert-skálás kérdésre adott válaszok alapján. A minta nemek tekintetében nem kiegyensúlyozott, amely okozhat nehézségeket az elemzés során. Azonban a tanárok többsége nő (KSH, 2013), így az adatgyűjtés során nehéz megfelelő számú férfi kitöltőt találni.

**5. táblázat: A teljesítményértékelési rendszerrel kapcsolatos attitűd a nemek között**

| Mennyire elégedett a jelenlegi teljesítményértékelési rendszerrel? |        |        |
|--------------------------------------------------------------------|--------|--------|
|                                                                    | férfi  | nő     |
| átlag                                                              | 2,2258 | 1,9552 |
| szórás                                                             | 0,9903 | 0,895  |
| minta                                                              | n=31   | n=67   |

Forrás: Saját kutatás alapján saját szerkesztés, 2024

**H3: A kevésbé tapasztalt tanárok körében szintén nagyobb lesz a teljesítményértékelési rendszerrel kapcsolatos elégedettség.**

A 3. hipotézisem igazolására, mely szerint a kevésbé tapasztalt tanárok körében nagyobb lesz a teljesítményértékelési rendszerrel kapcsolatos elégedettség, először kategóriákat hoztam létre „A jelenlegi tanévet is beleszámítva ÖSSZESEN hány évet dolgozott Ön gyakorló pedagógusként?” kérdésre adott válaszok mentén. A szakmai tapasztalat alapján 10 évenként osztottam a mintát csoportokra, így nagyjából kiegyenlített elemszámú csoportokat kaptam. Először Egytényezős Variáncianalízist (ANOVA) használtam a csoportok közötti különbségek bizonyítására, mely során szignifikáns különbség ( $p=0,034$ ) mutatkozott a szakmai tapasztalat alapján létrehozott kategóriák között a teljesítményértékelési rendszerrel kapcsolatos attitűdben („Mennyire elégedett a jelenlegi teljesítményértékelési rendszerrel?” kérdés). A 6. táblázatban láthatók az Egytényezős Variáncianalízis (ANOVA) eredményei:

**6. táblázat: Az Egytényezős Variáncianalízis (ANOVA) eredményei a szakmai tapasztalat (évek) és a teljesítményértékelési rendszerrel kapcsolatos attitűd kapcsán**

| Csoportok    | Darabszám | Összeg | Átlag    | Variancia |
|--------------|-----------|--------|----------|-----------|
| 10 év alatt  | 22        | 36     | 1,636364 | 0,528139  |
| 11-20 év     | 19        | 47     | 2,473684 | 0,929825  |
| 21-30 év     | 37        | 78     | 2,108108 | 0,765766  |
| 31 év felett | 19        | 38     | 2        | 1,111111  |

| VARIANCIAANALÍZIS |           |    |          |          |          |          |
|-------------------|-----------|----|----------|----------|----------|----------|
| Tényezők          | SS        | df | MS       | F        | p-érték  | F krit.  |
| Csoportok között  | 7,3469493 | 3  | 2,448983 | 3,020817 | 0,033655 | 2,702509 |
| Csoporton belül   | 75,395319 | 93 | 0,810702 |          |          |          |
| Összesen          | 82,742268 | 96 |          |          |          |          |

\* $p<0,05$

Forrás: Saját kutatás alapján saját szerkesztés, Excel program segítségével, 2024

A varianciavizsgálat nem szolgáltat választ arra nézve, hogy mely csoportok között van különbség a teljesítményértékelési attitűd kapcsán, ehhez további (post hoc) elemzésre volna szükség, amelyhez azonban a diplomamunkám megírásának idején nem rendelkeztem megfelelő programmal. Így a 6. táblázatban is látható csoportátlagok segítségével önkényesen hoztam létre két csoportot, amiről úgy gondoltam, hogy illeszkedik a 2. hipotézisem teszteléséhez. Így Kétmintás T-próba segítségével hasonlítottam össze a 10 év tapasztalatnál kevesebbrel rendelkezők válaszait az ennél több év tapasztalattal rendelkezőkével. Az elvégzett Kétmintás T-próba szignifikáns különbséget mutatott ki a teljesítményértékelési rendszerrel kapcsolatos attitűddel kapcsolatban a két csoport között [ $t(97)=-2,8285$ ,  $p=0,007$ ]. Az elvégzett Kétmintás T-próba átlagai és szórásai a 7. táblázatban megtekinthetők:

**7. táblázat: Kétmintás T-próba átlag és szórás eredményei a szakmai tapasztalat szerinti csoportokban**

|        | Szakmai tapasztalat         |                          |
|--------|-----------------------------|--------------------------|
|        | 10 évnél kevesebb (0-10 év) | 10 évnél több (11-48 év) |
| átlag  | 1,6364                      | 2,1733                   |
| szórás | 0,7267                      | 0,9497                   |
| minta  | n=22                        | n=75                     |

Forrás: Saját kutatás alapján saját szerkesztés, 2024

A 7. táblázatban látható átlagok alapján elmondható, hogy a kevesebb tapasztalattal rendelkezők (10 év vagy kevesebb) a „Mennyire elégedett a jelenlegi teljesítményértékelési rendszerrel?” kérdésre a 4 fokozatú Likert-skálán adott válaszaik alapján kevésbé elégedettek a teljesítményértékelési rendszerrel, mint a 10 évnél több tapasztalattal bírók. Ezek az eredmények ellentétesek a szakirodalom alapján várhatóakkal (Ballou és Podgursky 1993; Farkas et al. 2003; Goldhaber et al. 2011), illetve így a 2. hipotézisem nem igazolódott.

Lehet, hogy a tapasztalatlanabb pedagógusok elégedetlenségének hátterében az áll, hogy kevésbé érzik magukat felkészültnek vagy biztosnak a teljesítményük értékelésében, és ennek eredményeként érzik magukat kevésbé elégedetteknek a rendszerrel.

Egy másik magyarázat lehet, hogy a tapasztalatlanabb pedagógusoknak még nincs kellő gyakorlatuk ahhoz, hogy reális elvárásaik legyenek a teljesítményértékelési rendszerrel szemben. Végül, az ellentmondásos eredmények hátterében lehet, hogy más tényezők játszanak szerepet, amelyekre a jelen kutatás nem tér ki. Lehet, hogy olyan tényezők, mint az oktatási

környezet, az anyagi juttatások vagy a munkakörülmények, nagyobb szerepet játszanak a pedagógusok elégedettségében, mint a tapasztalat vagy a teljesítményértékelési rendszer.

#### **H4: A szakképzésben dolgozók elégedetlenebbek a teljesítményértékelési rendszerrel.**

Az 4. hipotézisem igazolására szintén Kétmintás T-próbát alkalmaztam, hogy megállapítsam, van-e szignifikáns különbség a teljesítményértékelési rendszerrel kapcsolatos attitűd tekintetében a szakképzésben és a köznevelésben dolgozók között. Az eredmények azt mutatják, hogy nem befolyásolja a teljesítményértékelési rendszerről alkotott képet, hogy a pedagógus mely területen dolgozik (szakképzés/köznevelés), mert a Kétmintás T-próba nem mutatott szignifikáns különbséget [ $t(98)=-1,9358$ ,  $p=0,0562$ ]. Azaz az 4. hipotézisem sem igazolódott. A 8. táblázatban megtekinthetők az átlagok és szórások a területek (szakképzés/köznevelés) között a „Mennyire elégedett a jelenlegi teljesítményértékelési rendszerrel?” 4 fokozatú Likert-skálás kérdésre adott válaszok alapján:

**8. táblázat: A teljesítményértékelési rendszerrel kapcsolatos attitűd megoszlása a szakképzésben és a köznevelésben dolgozók között**

| Mennyire elégedett a jelenlegi teljesítményértékelési rendszerrel? |            |            |
|--------------------------------------------------------------------|------------|------------|
|                                                                    | szakképzés | köznevelés |
| átlag                                                              | 2,1929     | 1,8292     |
| szórás                                                             | 0,9149     | 0,9193     |
| minta                                                              | n=57       | n=41       |

Forrás: Saját kutatás alapján saját szerkesztés, 2024

Az átlagok alapján látható, hogy mind a szakképzésben, mind pedig a köznevelésben dolgozó pedagógusok elégedetlensége a teljesítményértékelési rendszerrel kapcsolatban meglehetősen magasnak tekinthető (a kitöltők 65%-a jelölt „egyáltalán nem elégedett” vagy „inkább nem elégedett” válaszlehetőséget). A köznevelésben dolgozók átlagos elégedetlensége valamivel magasabb, mint szakképzésben a dolgozóké. Az elégedetlenség hasonló mértéke mind a szakképzésben, mind pedig a köznevelésben dolgozó tanárok körében arra enged következtetni, hogy a pedagógusok teljesítményértékelése átfogóbb problémákkal küzd, amelyek mindkét területen érvényesülnek, például az objektivitás hiányával vagy a kritériumok relevanciájának kérdésével.

**H5: Az általános iskolában tanítóknál elfogadottabb a teljesítményértékelés, mint a középiskolai tanároknál (beleértve a szakképzést is).**

A 5. hipotézis teszteléséhez először úgy kellett rendeznem az adatokat, hogy a fenti szempontok szerint lehessen elemezni. Ehhez a munkakörre vonatkozó kérdést használtam („Milyen pedagógus-munkakörben dolgozik Ön jelenleg legnagyobb óraszámában?”). Azonban az erre adott válaszok közül ki kellett szűrni azokat, amelyeknél nem állapítható meg, hogy a közoktatás mely szintjére vonatkozik (pl.: igazgató, iskolapszichológus, gyógypedagógus), a kollégiumi nevelőtanárok esetén pedig feltételeztem, hogy középiskolai kollégiumokról van szó. Ezután kivettem az elemzésből az óvónők válaszait is, majd a megmaradt munkaköröket az alábbiak szerint osztottam két csoportra:

- általános iskola: tanító; általános iskolai tanár
- középiskola: középiskolai tanár; szakmai tanár, szakoktató, gyakorlati oktató; kollégiumi nevelőtanár.

Az adatok rendezése után a 4. hipotézisem igazolására vagy cáfolására ismét Kétmintás T-próbát végeztem, mely alapján a hipotézis nem nyert igazolást, mert nem volt szignifikáns különbség az általános iskolai és a középiskolai szinten tanító tanárok között a teljesítményértékelési rendszer megítélésében [ $t(81)=-0,4189$ ,  $p=0,6775$ ], tehát megint a szakirodalomban közölt eredményekkel (Pham et al., 2021) ellentétes következtetések vonhatók le.

A 9. táblázatban megtekinthetők az átlagok és szórások az általános iskolában és a középiskolában dolgozók között a „Mennyire elégedett a jelenlegi teljesítményértékelési rendszerrel?” 4 fokozatú Likert-skálás kérdésre adott válaszok alapján:

**9. táblázat: A teljesítményértékelési rendszerrel kapcsolatos attitűd megoszlása az általános iskolában és a középiskolában dolgozók között**

| Mennyire elégedett a jelenlegi teljesítményértékelési rendszerrel? |                  |             |
|--------------------------------------------------------------------|------------------|-------------|
|                                                                    | általános iskola | középiskola |
| átlag                                                              | 1,9565           | 2,0517      |
| szórás                                                             | 0,9283           | 0,9066      |
| minta                                                              | n=23             | n=58        |

Forrás: Saját kutatás alapján saját szerkesztés, 2024

Bár Pham és munkatársai (2021) azzal érvelnek eredményeik alátámasztására, hogy az általános iskolai tanárok nagyobb befolyással rendelkeznek a tanulói eredményekre és több időt töltenek velük, ez a gyakorlatban nem feltétlenül jelenti azt, hogy ezek a tanárok elégedettebbek lesznek a teljesítményértékelési rendszerrel. Ezen kívül az általános és középiskolai tanárok közötti kis különbség az elégedettségben arra utal, hogy Magyarországon más tényezők, mint például az oktatási rendszer, a munkabér vagy a munkakörülmények, nagyobb hatással lehetnek az elégedettségre, mint az oktatási szint, illetve a teljesítményértékelés módja nem különbözik oktatási szintenként (csak oktatási területenként: köznevelés/szakképzés). Mivel ezek a tényezők nem különböznek jelentősen az általános és középiskolákban, így valószínűleg ezzel magyarázható, hogy a teljesítményértékeléssel kapcsolatos elégedettségben sincs különbség.

**H6: A reál tantárgyat tanítók körében elfogadottabb a teljesítményértékelési rendszer, mint a humán tárgyat tanítók körében.**

Ennek a hipotézisnek a teszteléséhez a „Milyen tantárgyakat tanít Ön ebben a tanévben?” kérdésre érkezett válaszokat használtam fel. Mivel ez a kérdés nem minden pedagógus munkakörben dolgozóra nézve volt releváns (pl.: óvónők, gyógypedagógusok), ezért 67 fő válaszait tudtam reál és humán tárgyra bontani. Manapság egyre kevésbé használjuk a reál és humán tantárgyak kategóriákat, mert egyre jobban elmosódik a választóvonal a természettudományok és a társadalomtudományok között, ezért nehéz dolgom volt a tantárgyak adott kategóriába illesztésénél. Azonban a minta nagyságára tekintettel nem szerettem volna csak a matematika és a magyar nyelv és irodalom tantárgyra szorítkozni az elemzésnél.

Továbbá, hogy minél inkább illeszkedjen az elemzésem a Pham és munkatársai (2021) kutatásában talált eredményekhez, illetve összefüggésekhez, így megpróbáltam önkényesen úgy kategorizálni a tantárgyakat, hogy a reál tantárgyakhoz kerüljenek azok, amelyekre nagyobb valószínűséggel van hatása az oktatásnak, míg a humán tantárgy kategóriába olyan tárgyak kerültek, amelyeket erősebben befolyásolhat az otthoni környezet. Végül az alábbi kategorizálást alkalmaztam:

- reál tantárgy: matematika, fizika, biológia, kémia, földrajz, szakmai elmélet, informatika
- humán tantárgy: magyar nyelv és irodalom, történelem, idegen nyelv, testnevelés, szakmai gyakorlat, technika, erkölcsstan.

Azonban mivel sokan egynél több tantárgyat tanítanak, amelyek között lehet „reál” és „humán” tantárgy is egyszerre, ezért az elemzés során végül úgy döntöttem, hogy a statisztikai torzítások csökkentése érdekében minden tantárgyat egyesével sorolok kategóriába és minden tantárgyhoz

hozzárendelem az azt tanító személy teljesítményértékeléssel kapcsolatos kérdésre adott válaszát.

Ezután Kétmintás T-próbát alkalmaztam, ami nem hozott ki szignifikáns különbséget a két minta között [ $t(117)=-0,7636$ ,  $p=0,4467$ ]. Tehát az 6. hipotézisem sem igazolódott, vagyis nincs különbség a teljesítményértékelési rendszerről alkotott véleményekben a „reál” és a „humán” tantárgyat oktatóknál. A 10. táblázatban megtekinthetők az átlagok és szórások a „humán” és a „reál” tantárgyat tanítók között a „Mennyire elégedett a jelenlegi teljesítményértékelési rendszerrel?” 4 fokozatú Likert-skálás kérdésre adott válaszok alapján:

**10. táblázat: A teljesítményértékelési rendszerrel kapcsolatos attitűd megoszlása a „humán” és a „reál” tantárgyat tanítók között**

| Mennyire elégedett a jelenlegi teljesítményértékelési rendszerrel? |                    |                   |
|--------------------------------------------------------------------|--------------------|-------------------|
|                                                                    | „humán” tantárgyak | „reál” tantárgyak |
| átlag                                                              | 2,0656             | 2,1964            |
| szórás                                                             | 0,9286             | 0,9228            |
| minta                                                              | n=61               | n=56              |

Forrás: Saját kutatás alapján saját szerkesztés, 2024

Az eltérő tantárgyakat oktató pedagógusok elégedettségének hasonlósága mögött több lehetséges magyarázat húzódhat meg. Először is, bár Pham és munkatársai (2021) arról érvelnek, hogy a reál tantárgyakra nagyobb hatása van az oktatásnak, míg a humán tantárgyakat erősebben befolyásolhatja az otthoni környezet, ez a különbség talán nem jelenik meg olyan erőteljesen a pedagógusok elégedettségében. Emellett fontos megjegyezni, hogy a reál tantárgyakat tanító pedagógusok száma egyre csökken, ezért a természettudományos tantárgyat oktatók fizetése a köznevelésben 2024. január 1-től 4%-kal magasabb, mint más tárgyakat tanítóké. Tehát az állam igyekszik még vonzóbbá tenni az ezen tantárgyat oktatóknak a pedagógus pályát, mindemellett a leendő tanárokat is ösztönözni. Azonban a kérdőíves felmérés idején erről még egyáltalán nem lehetett tudni, tehát ez nem befolyásolhatta az adatokat. Lehetséges, hogy a teljesítményértékelési rendszerrel kapcsolatos véleményeket inkább egyéb tényezők, például az értékelési folyamat objektivitása vagy a kritériumok relevanciája befolyásolják, amelyek nem feltétlenül függenek össze a tantárgy jellegével.

### **H7: A teljesítményértékelés szempontjai közül fontosabbnak tartják a tanulók, szülők és a kollégák visszajelzéseit, mint egyéb szempontokat.**

A teljesítményértékeléssel kapcsolatos szempontokat a „Véleménye szerint az alábbi szempontokat mennyire kellene figyelembe venni akkor, amikor az Ön munkáját értékelik, vagy amikor a munkájára visszajelzéseket kap?” kérdésre adott válaszok elemzésével szeretném megvilágítani. Ezen kívül még szorosan ide kapcsolódó kérdés az „Ideális esetben Ön melyik három személy visszajelzését/értékelését venné figyelembe a szakmai előrehaladása, a szakmai munkájának javítása érdekében?”, amelyre a megadott válaszlehetőségek közül legfeljebb 3-at kellett választaniuk a kérdőívet kitöltő személyeknek.

Először a leíró statisztikai mutatók alapján a 7. ábrán (lásd lentebb) látható diagram segítségével kaphatunk egy képet arról, hogy a felsoroltak közül mely szempontokat tartották a felmérésben résztvevők a legfontosabbnak a „Véleménye szerint az alábbi szempontokat mennyire kellene figyelembe venni akkor, amikor az Ön munkáját értékelik, vagy amikor a munkájára visszajelzéseket kap?” kérdésre válaszolva. Minden szempontot 4 fokozatú Likert-skálán értékelték (0- Nem releváns, 1 - Egyáltalán nem veszik figyelembe, 2 - Inkább nem veszik figyelembe, 3 - Inkább figyelembe veszik, 4 - Teljes mértékben figyelembe veszik). A legmagasabb átlagokat a „Saját szakmai, módszertani és pedagógiai kompetenciáinak a fejlődése, továbbképzése” (átlag: 3,14), a „Személyes vonások, kommunikáció” (átlag: 3,07) és a „Az intézményvezetés csoportfoglalkozás(ok)/óralátogatás(ok) során szerzett személyes tapasztalatai” (átlag: 3,03) szempontok érték el. A kollégáktól („Pedagóguskollégák értékelése” átlaga: 2,50), tanulóktól („Tanulói elégedettség, gyerekek visszajelzései” átlaga: 2,77) és a szülőktől („Szülők elégedettsége, visszajelzései” átlaga: 2,63) érkező visszajelzéseket kevésbé tartották fontos szempontnak, tehát Mahar és Strobert (2010) kutatásaival ellentétes eredményt találtam.

Viszont érdekes, hogy a tanulói eredményeket, mint az értékelésük szempontját mennyire kevésbé tartják relevánsnak a teljesítményükkel kapcsolatban („Tanulmányi versenyeken elért eredmények” átlaga: 2,57; „Továbbtanulási, illetve továbbhaladási (bukások száma) eredmények” átlaga: 2,23; „Tanulói érdemjegyek” átlaga: 2,18; „Különböző vizsgaeredmények (pl. érettségi, szakmai vizsga, nyelvvizsga)” átlaga: 2,07; „Tanulói teljesítményméréseken (pl. DIFER, Országos kompetenciamérés, PISA, PIRLS, TIMSS, egyéb diagnosztikus mérés) elért eredmények” átlaga: 2,03). Ez magyarázható azzal, hogy a tanulók teljesítménye nem csak a tanár hatékonyságától függ, hanem olyan tényezőktől is, amire kevésbé van ráhatása a tanároknak (pl.: tanulók képességei, családi háttér). Ezt támasztja alá Pham és munkatársai

(2021) eredményei is, akik úgy találták a nehezen bíznak meg a kizárólag a diákok teszteredményein alapuló teljesítményértékelésben.

A többnyire nem kedvelt adminisztrációs tevékenységet pedig egészen fontosnak tartották a válaszadók (átlag: 2,74). A szakképzésben már bevezetett teljesítményértékelés például a eKréta elektronikus napló rendszerből szűr ki nagyon sok olyan mérőszámot, amelyet aztán az értékelésnél felhasználnak (SZIT,2020). Nem lesz ez másként a köznevelésben sem, az Oktatási Hivatal által 2024. április közepén kiadott részletesebb szempontrendszerekben szerepel a eKréta online felületének használata a teljesítményértékelés során.

**7. ábra: A pedagógus teljesítményértékelés lehetséges szempontjai (kérdések átlagai 4 fokozatú Likert-skálán)**



Forrás: Saját kutatás alapján saját szerkesztés, 2024

A következő diagramon (8. ábra) pedig az „Ideális esetben Ön melyik három személy visszajelzését/értékelését venné figyelembe a szakmai előrehaladása, a szakmai munkájának javítása érdekében?” kérdésre adott válaszok megoszlása látható:

**8. ábra: Kitől várnának visszajelzést a pedagógusok? (fő)**



Forrás: Saját kutatás alapján saját szerkesztés, 2024

A 8. ábráról leolvasható, hogy a legtöbben (47 fő) a munkaközösség-vezetőtől, azaz a közvetlen felettesüktől, érkező visszajelzést vennék figyelembe leginkább, ha a szakmai előrehaladásuk, szakmai munkájuknak javítása a cél. Majdnem ugyanennyien (46 fő) tartják fontosnak a kollégáktól érkező visszajelzést, majd ezután következnek (43 fő) a gyerekektől/tanulóktól érkező visszajelzések. Csak ezután következnek a vezetőtől (igazgató) és a vezetés többi tagjától kapott visszajelzések (40 fő), ami viszont már Mahar és Strobert (2010) kutatásaival összhangban van, akik szerint a 360 fokos értékelést hasznosabbnak tartották a tanárok, mint a hagyományos módszert, amikor csak a vezetőtől érkezik visszajelzés. A szülőktől azonban sokkal kevesebben várnának visszajelzést (11 fő). Ez alapján a 7. hipotézisemet részben igazoltnak tekintem.

Valószínűleg a közvetlen munkaközösség-vezető és a kollégák által nyújtott visszajelzésnek nagyobb lehet a relevanciája és megbízhatósága a tanárok számára. Ők jobban ismerik a pedagógus munkáját és körülményeit, így visszajelzéseik minden bizonnyal sokkal

konkrétabbak és gyakorlatiasabbak lehetnek, mint egy távolabb álló vezető vagy más személy visszajelzései.

Másrészt a munkaközösség és a kollégák által nyújtott visszajelzések szorosabb kapcsolatot teremthetnek a pedagógusok között, ami segíthet az együttműködésben és a szakmai fejlődésben. A kollégáktól érkező visszajelzés lehetőséget ad arra, hogy a pedagógusok egymástól tanuljanak és tapasztalataikat megosszák egymással.

A szülőktől érkező visszajelzés gyakran a diákokkal és a tanulók családjával, hátterével kapcsolatos, és nem feltétlenül reflektál az oktatói teljesítményre vagy a pedagógiai módszerek hatékonyságára. Másrészt, a pedagógusok talán nehezebben fogadják el a szülői visszajelzéseket, mert azok gyakran személyes támadásnak vagy kritikának értelmezhetők.

Összességében tehát az eredmények alapján a közvetlen munkaközösség-vezetőtől és a kollégáktól érkező visszajelzések preferálása nagyobb hatékonyságot és elégedettséget eredményezhet a pedagógusok számára, valamint hozzájárulhat a szakmai fejlődésükhöz és a pedagógiai gyakorlatuk javításához.

### **3.7 Az eredmények összefoglalása**

A 98 pedagógus/oktató által kitöltött kérdőív segítségével kerestem a választ a kutatási kérdéseimre. A továbbiakban a felállított hipotézisek mentén szeretném röviden összefoglalni a kapott eredményeket.

Az adatok alapján nyilvánvaló, hogy a tanárok többsége hangsúlyosnak tartja az értékelés és visszajelzés fontosságát a szakmai fejlődésük szempontjából. Ugyanakkor a teljesítményértékelési rendszerrel való elégedettség alacsonynak mondható, csupán az válaszadók kisebb része (összesen 35%) nyilatkozta azt, hogy elégedett vagy teljes mértékben elégedett a jelenlegi rendszerrel. Az eredmények alapján a tanárok jelentős része nem tartja az értékelést objektívnek. A válaszadók nagy része tisztában van a teljesítményértékelési rendszer kritériumaival, azonban kevesen tartják relevánsnak a munkakörükre nézve.

A pedagógusok elégedettsége a teljesítményértékelési rendszerrel kapcsolatban számos tényezőtől függ. Az objektivitás kulcsszerepet játszik ebben a folyamatban, mivel minél objektívebbnek érzékelik az értékelést, annál nagyobb valószínűséggel lesznek elégedettek vele. Fontos számukra az értékelési folyamat átláthatósága és megbízhatósága. A kritériumok relevanciája is meghatározó tényező: ha azok valóban tükrözik és mérik a munkájuk fontos aspektusait, akkor nagyobb valószínűséggel lesznek elégedettek. Az anyagi és nem anyagi

elismerések is befolyásolhatják elégedettségüket: ha úgy érzik, hogy az eredményesebb pedagógusok méltó elismerést kapnak, növelheti az elégedettségüket.

A 11. táblázatban a felállított hipotéziseim teljesülése követhető nyomon. Bár a hipotéziseim nagy része nem igazolódott, ennek ellenére úgy vélem, hogy fontos eredmények rajzolódtak ki a teljesítményértékelési rendszer kapcsán a köznevelés és a szakképzés területén.

**11. táblázat: A kutatási hipotézisek teljesülésének áttekintő táblázata**

| Hipotézisek                                                                                                                                         | Hipotézisek teljesülése:<br>✓ - teljesült<br>X - nem teljesült |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|
| <b>H1:</b> A vezető beosztásban dolgozók között jobban elfogadott a teljesítményértékelési rendszer.                                                | X                                                              |
| <b>H2:</b> A férfiak által jobban elfogadott a teljesítményértékelési rendszer.                                                                     | X                                                              |
| <b>H3:</b> A kevésbé tapasztalt tanárok körében szintén nagyobb lesz a teljesítményértékelési rendszerrel kapcsolatos elégedettség.                 | X                                                              |
| <b>H4:</b> A szakképzésben dolgozók elégedetlenebbek a teljesítményértékelési rendszerrel.                                                          | X                                                              |
| <b>H5:</b> Az általános iskolában tanítóknál elfogadottabb a teljesítményértékelés, mint a középiskolai tanároknál (beleértve a szakképzést is).    | X                                                              |
| <b>H6:</b> A reál tantárgyat tanítók körében elfogadottabb a teljesítményértékelési rendszer, mint a humán tárgyat tanítók körében.                 | X                                                              |
| <b>H7:</b> A teljesítményértékelés szempontjai közül fontosabbnak tartják a tanulók, szülők és a kollégák visszajelzéseit, mint egyéb szempontokat. | ✓                                                              |

Forrás: Saját kutatás alapján saját szerkesztés, 2024

Eredményeim alapján nem befolyásolja a teljesítményértékelési rendszerrel való elégedettséget a nem, az oktatási terület (köznevelés/szakképzés), a beosztás (vezető/nem vezető), az oktatott tantárgy (reál/humán) és az oktatási szint (általános iskola/középiskola). A szakmai tapasztalat (nevelésben/oktatásban eltöltött évek száma) pedig a szakirodalomban találtakkal (Ballou és Podgursky 1993; Farkas et al. 2003; Goldhaber et al. 2011) ellentétes hatással van az elégedettségre, miszerint a kevésbé tapasztalt (10 évnél kevesebb tapasztalat) tanárok elégedetlenebbek a teljesítményértékeléssel.

A hagyományos, vezetőtől (igazgató) érkező visszajelzésnél azonban előrébb sorolták a munkaközösség-vezetőtől, kollégáktól és gyerekektől/tanulóktól érkező visszajelzéseket a kérdőívet kitöltők.

### **3.8 A kutatás korlátai**

A kutatási témám meghatározása és a diplomamunkám megírása között eltelt szűk egy évben is nagyon sok változás történt a köznevelésben következő tanévben bevezetésre kerülő teljesítményértékelési rendszer koncepciójában. Ezek a változások pedig természetesen befolyásolják a pedagógusok megítélését. Továbbá a kérdőívet úgy próbáltam összeállítani, hogy mindkét oktatási területen dolgozó pedagógus számára érthető és világos legyen, hogy az összehasonlítást meg tudjam tenni. Mivel azonban a köznevelésben az adatfelvételkor még nem voltak világosak az értékelés részletei, ezért csak a 2023. november-decemberi időszakig elérhető információk alapján tudtak véleményt nyilvánítani a pedagógusok. Az azóta eltelt hónapokban olyan sok változás történt, ami hatással lehet az adatok érvényességére.

Minden bizonnyal érdemes lenne megismételni a kutatást a 2024/2025-ös tanév teljesítményértékelési ciklusának a végén, amikor már a köznevelésben is saját tapasztalatokkal fognak rendelkezni a tanárok a teljesítményük értékeléséről.

A fenti korlátok ellenére úgy vélem, hogy értékes adatok születtek, hiszen egy ilyen horderejű változtatás előtt érdemes felmérni a hozzá kapcsolódó attitűdöket.

## 4 ÖSSZEGZÉS

Diplomamunkámban a pedagógusok attitűdjeit vizsgáltam a teljesítményértékelési rendszerrel kapcsolatban.

Az alábbiakban a Bevezetésben felvetett kutatási kérdéseim mentén szeretném összefoglalni a kutatásom legfontosabb eredményeiből levonható következtetéseket.

- Mennyire elégedettek a teljesítményértékelési rendszerrel a pedagógusok?

A kérdőívet kitöltő pedagógusok 65%-a nem vagy inkább nem elégedett a jelenlegi teljesítményértékelési rendszerrel és mindössze 5% nyilatkozott úgy, hogy teljes mértékben elégedett. Miközben az eredmények alapján a visszajelzéseket viszont fontosnak tartják, összesen a kitöltők 94%-a szerint (inkább fontosnak jelölte 29% és teljes mértékben fontosnak jelölte 65%). Ez még a Maruzsa – Kisfaludy (2022) által mért eredménynél is magasabb arány, akik 75%-os egyetértési arányt mértek azzal kapcsolatban, hogy a pedagógusokat szakmai fejlődésre és magasabb minőségű munkavégzésre sarkallja, ha rendszeres visszajelzést kapnak a teljesítményükről.

Tehát az eredményeim és a szakirodalom alapján is elmondható, hogy igenis szeretnének visszajelzést kapni a pedagógusok a munkájukról, az már más kérdés, hogy ezt milyen formában és kitől várják. Viszont az is látszik, hogy a jelenlegi rendszerrel sem a köznevelésben, sem pedig a szakképzésben dolgozók nem elégedettek.

Az elégedetlenség hátterében saját tapasztalatom szerint az egyik legmarkánsabb tényező, hogy mindkét oktatási területen nagyon hirtelen vezették be az új teljesítményértékelést. A szakképzésben 2020-ban úgy estünk át az értékelésen, hogy előtte pár héttel kaptuk meg a szempontrendszert, amely alapján az egész tanéves munkánkat értékelték. A vezetőket is egyértelműen felkészületlenül érte ez a rendszer, az értékelési interjú, mint műfaj sem volt korábban elterjedt. Ráadásul az akkor, az értékelés után kapott béremelés nem úgy tűnt, hogy a teljesítményértékelésen elért pontszámokat tükrözte volna. Kazainé és Holló (2020) is megjegyzi, hogy a több és magasabb színvonalú munkáért járó nagyobb díjazás elvének a gyakorlati alkalmazása hosszas előkészületet kíván.

A köznevelésbe történő bevezetésre talán több időt szántak, hiszen legalább az első értékelési ciklus kezdete előtt ismertek lesznek a részletesebb szempontok, bár egyelőre még nem látszik, hogy ebben az esetben több időt szánnak-e az értékelők felkészítésére. Márpedig Csillag (2009) is kiemeli, hogy az értékelést végzők „kiképzése” nagyon fontos.

- Mi befolyásolja az elégedettséget?

Kutatásom alapján az objektivitás, a kritériumok relevanciája és az igazságosság mind meghatározó tényezők a pedagógusok elégedettségében a teljesítményértékelési rendszerrel kapcsolatban, továbbá érdemes lehet a fejlesztési szempontokat is figyelembe venni a pedagógusok motivációjának és hatékonyságának támogatása érdekében. Ezek az eredmények azt sugallják, hogy a hatékony és igazságos teljesítményértékelési rendszerek kialakítása kulcsfontosságú a pedagógusok motivációjának és teljesítményének támogatásában.

Persze már Harvey-Beavis (2007) is az érdemalapú bérezési rendszerek egyik buktatójának tartja, hogy nehéz az igazságos és pontos értékelés. A környezetemben is azt látom, hogy egy tanár munkájának nagyon sok összetevője van, ráadásul nagyon sokféleképpen lehet „jól tanítani”. A tanárok véleményem szerint végsősoron a személyiségükkel dolgoznak és legfőbb motivációjuk valószínűleg a hivatástudat és nem pedig a külső ösztönzők. Munkájuk eredményességét pedig rajtuk kívül álló tényezők is befolyásolják, mint például a tanulók képességei, családi háttere.

Ezen kívül fontosnak tartom megjegyezni, hogy a tanárok gyakran nem látják a rendszer stratégiai céljait vagy összefüggéseit, ami megnehezíti számukra annak értelmezését és elfogadását (Csillag, 2009 szintén szól a kommunikáció fontosságáról). Emellett a rendszer nagyon központosított, ami azt jelenti, hogy a döntések és az értékelés nagy része a tankerületek vagy a szakképzési centrumok kezében van, és kevés lehetőség van a pedagógusok számára a döntéshozatalban való részvételre.

Továbbá, a pedagógusok nagy nyomás alatt lehetnek a teljesítményértékelés során, különösen, ha a fizetésüket ennek alapján határozzák meg. Ez arra készítheti őket, hogy inkább a pontozásra és az eredmények manipulálására összpontosítsanak, hogy magasabb pontszámokat érjenek el, és így magasabb fizetést kapjanak, anélkül, hogy valóban javítanák az oktatás hatékonyságát vagy a diákok teljesítményét.

Ezen kívül felmerülhet a vezetők felkészültségének és kompetenciájának kérdése is. Ha a vezetők nem megfelelően képzettek vagy nincsenek tisztában a teljesítményértékelési folyamat jelentőségével és módjaival, az a rendszer manipulációjához vagy elfogult értékelésekhez vezethet, ami csökkentheti a pedagógusok bizalmát és elégedettségét.

Végül érdemes megjegyezni, hogy a 2024. januári körülbelül 30%-os fizetésemelés egyik oktatási területen sem a teljesítményértékelés alapján történt, ami további kérdéseket vet fel a rendszer átláthatóságával és igazságosságával kapcsolatban.

- Van-e különbség a köznevelésben és a szakképzésben dolgozók között a teljesítményértékelési rendszerrel kapcsolatos elégedettségben?

Kérdőíves felmérésem nem mutatott ki különbséget a köznevelésben és a szakképzésben dolgozók között, mindkét csoport inkább elégedetlen az értékelési rendszerrel. Pedig több ponton eltér a két szempontsor, ezenkívül alapvető eltérések is vannak a két rendszer között (pl.: a köznevelésben vannak személyre szabott célok és azok elérését is értékelik vagy az értékelési ciklus hossza: 1 év, illetve 3 év). Nem beszélve arról a tényről, hogy a szakképzésben már 2020-ban bevezették, azóta pedig már két értékelés is történt, a köznevelésbe azonban majd csak a 2024/2025-ös tanév lesz az első ciklus. Hiába tehát az éles, véleményem szerint kissé erőltetett szétválasztása a köznevelésnek és a szakképzésnek, és a teljesítményértékelés különbségei, úgy tűnik, hogy a pedagógusok egységesen elégedetlenek azzal, ahogy a teljesítményüket mérni próbálják.

- Milyen szempontokat tartanak fontosnak a teljesítményértékelés kapcsán?

Az eredményeim alapján látható, hogy a pedagógusoknak kiemelten fontosnak tartanak, ha az értékelési szempontok figyelembe vennék a szakmai, módszertani és pedagógiai kompetenciájuk fejlesztését, valamint személyes vonásaikat és kommunikációjuk minőségét. Emellett nagy jelentőséget tulajdonítottak az intézményvezetés csoportfoglalkozások vagy óralátogatások során szerzett tapasztalataiknak.

Ellentétben néhány korábbi kutatási eredménnyel, kevésbé fontosnak ítélték meg a kollégák, a tanulók és a szülők visszajelzéseit. Az értékelés során pedig a tanulói eredményeknek kevesebb jelentőséget tulajdonítottak, ami részben a tanárok hatáskörén kívül eső tényezők, például a tanulók képességeinek vagy családi hátterének a figyelembevételéből adódhat.

Az adminisztrációs tevékenységek, bár általában nem kedvelt feladatok, mégis fontosnak bizonyultak a pedagógusok számára. Ennek egyik oka lehet az, hogy az adminisztráció része az értékelési folyamatnak, és az eKRÉTA online felülete egyre inkább integrálja az értékelési szempontokat is.

Az eredményeimből az értékelő személyére is levonhatók következtetések, egyértelműen többség elsősorban a munkaközösség-vezető, azaz közvetlen felettesük visszajelzését preferálná, ha a szakmai előrehaladásuk és munkájuk javítása a cél. Majdnem ugyanilyen tartják fontosnak a kollégák visszajelzését, míg ezt követően a gyerekek/tanulók visszajelzéseit. A vezető (igazgató) és a vezetőség többi tagjától érkező visszajelzések csak ezután következnek a sorban.

A teljesítményértékelést kijelölten a vezetők végzik, bár felkérhetnek közreműködőket (pl.: vezetőhelyettes, munkaközösség-vezető). A szakképzésben és a köznevelésben is van azonban arra lehetőség, hogy a tanulóktól vagy a szülőktől is kérjenek visszajelzést a pedagógus munkájára vonatkozóan. Így talán csökkenthetőek a szubjektivitásból adódó torzítások (Csillag, 2009), azonban bennem felveti a manipulálás lehetőségét is (anonimitás biztosítása, tanár befolyásoló hatása).

Az viszont tény, hogy a pedagógusok számos tényezőt fontosnak tartanak munkájuk értékelése során, és az értékelési rendszereknek ezeket a szempontokat is figyelembe kell venniük ahhoz, hogy valóban segítsék és támogassák a pedagógusok szakmai fejlődését és hatékonyságát.

## **Kitekintés**

Bár a kérdőívet nagyon kevés vezető beosztású (igazgató vagy helyettes) töltötte ki, így rájuk nézve nem igazán tudtam következtetéseket levonni, de az biztos, hogy mind a köznevelésben, mind pedig a szakképzésben kulcsszerepük van a teljesítményértékelési rendszer működtetésében. Ezért különösen fontosnak tartom, hogy a vezetők felkészültek legyenek erre a feladatra.

Véleményem szerint a vezetők elsődleges felelőssége, hogy megfelelő és támogató környezetet biztosítsanak a pedagógusok számára, hogy hatékonyan működhessenek és fejlődhessenek. Mivel mindkét területen van lehetőség az intézményi sajátosságokat is figyelembe venni, ennek részeként a vezetőknek fontos szerepük van abban, hogy átlátható és igazságos teljesítményértékelési rendszert alakítsanak ki, amely objektív kritériumokon és átlátható eljárásokon alapul. Bár bizonyára ez nem könnyű feladat.

A vezetőknek kiemelt figyelmet kell fordítaniuk arra is, hogy az értékelési folyamatban résztvevő összes szereplő megértse a rendszert, ami segíti az elfogadását, tehát a megfelelő kommunikáció alapvető fontosságú.

Összességében a vezetőknek aktív és pozitív szerepet kell vállalniuk az oktatási rendszer teljesítményértékelési folyamatában, és biztosítaniuk kell, hogy a rendszer támogató és fejlődést ösztönző legyen minden résztvevő számára.

## 5 IRODALOMJEGYZÉK

- Abdulkarim, S. A. (2022): Factors Affecting Higher Education Teachers Performance. *International Journal of Science and Management Studies (IJSMS)*, Vol. 5 (3), 1-7. oldal <https://doi.org/10.51386/25815946/ij sms-v5i3p101>, letöltés dátuma: 2024.01.15.
- Babbie, E. (2020): A társadalomtudományi kutatás gyakorlata. Balassi Kiadó, Budapest.
- Ballou, D. – Podgursky, M. (1993): Teachers' attitudes toward merit pay: Examining conventional wisdom. *ILR Review*, 47(1), 50-61. oldal [Teachers' Attitudes toward Merit Pay: Examining Conventional Wisdom \(researchgate.net\)](#), letöltés: 2023.04.23.
- Balogh Gábor (2023): A munkatársi teljesítmény kibontakoztatása. In: Balogh Gábor – Károliny Martonné (szerk.) (2023): Az emberi erőforrások menedzselése. Koncepciók, technikák nemzetközi kitekintésben. Akadémiai Kiadó, Budapest. 6. fejezet.
- Bokor Attila (2009): Kompenzációs és javadalmazási rendszerek. In: Bokor Attila – Szóts-Kováts Klaudia – Csillag Sára – Bácsi Katalin – Szilas Roland: Emberi erőforrás menedzsment. Aula Kiadó, Budapest, 9. fejezet.
- Clotfelter, C. – Glennie, E. – Ladd, H. – Vigdor, J. (2008): Would higher salaries keep teachers in high-poverty schools? Evidence from a policy intervention in North Carolina. *Journal of Public Economics*, 92(5), 1352–1370. oldal <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2007.07.003>, letöltés dátuma: 2023.04.25.
- Cole, P. (2010): From "Merit Pay" to "Pay for Contribution": New Developments in Teacher Performance Pay. *Centre for Strategic Education*. Vol. 191, [From merit pay to pay for performance.pdf \(ptrconsulting.com.au\)](#), letölté dátuma: 2023.04.26.
- Cowan, J. – Goldhaber, D. (2018): Do bonuses affect teacher staffing and student achievement in high poverty schools? Evidence from an incentive for national board certified teachers in Washington State. *Economics of Education Review*, 65, 138-152. oldal [ED591825.pdf](#), letöltés dátuma: 2023.04.25.
- Csillag Sára (2009): Teljesítménymenedzsment. In: Bokor Attila – Szóts-Kováts Klaudia – Csillag Sára – Bácsi Katalin – Szilas Roland: Emberi erőforrás menedzsment. Aula Kiadó, Budapest, 8. fejezet.
- Csordás Tamás (2012): Teljesítménymenedzsment, teljesítményértékelés. In: Matiscsákné Lizák Marianna (szerk.) (2012): Emberi erőforrás gazdálkodás kézikönyv. Wolters Kluwer Kft., Budapest. 8. fejezet.

- Dajnoki Krisztina – Szabó Péter (2021): Schaeffler Debrecen: a múltból táplálkozva a jövőt építve. In: Blahó András, Czakó Erzsébet, Poór József (szerk.): Nemzetközi Menedzsment. Akadémiai Kiadó, Budapest, 8. fejezet.
- De Jesus Alvares Mendes Junior, I. Jr. – Alves, M. D. C. (2023): The balanced scorecard in the education sector: A literature review. *Cogent Education*, 10(1), 1-18. oldal [https://www.researchgate.net/profile/Isaias-Junior-3/publication/366591260\\_The\\_balanced\\_scorecard\\_in\\_the\\_education\\_sector\\_A\\_literature\\_review/links/63b40d04097c7832ca894dc2/The-balanced-scorecard-in-the-education-sector-A-literature-review.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Isaias-Junior-3/publication/366591260_The_balanced_scorecard_in_the_education_sector_A_literature_review/links/63b40d04097c7832ca894dc2/The-balanced-scorecard-in-the-education-sector-A-literature-review.pdf), letöltés dátuma: 2024.02.21.
- Egan, K. – Marion, S. (2013): The Use of “360 Feedback” K-12 Education: A Brief Summary of the Literature. <https://wyoleg.gov/InterimCommittee/2013/SEARpt1022Appendix10.pdf>, letöltés dátuma: 2024.01.10.
- Farkas, S. – Johnson, J. – Duffett, A. – Moye, L. – Vine, J. (2003): Stand by Me: What Teachers Really Think about Unions, Merit Pay and Other Professional Matters. Public Agenda, New York.
- Goldhaber, D. – DeArmond, M. – DeBurgomaster, S. (2011): “Teacher Attitudes About Compensation Reform: Implications For Reform Implementation”, *Industrial and Labor Relations Review* 64, 441–463. oldal [https://www.jstor.org/stable/pdf/41149474.pdf?casa\\_token=RP3XTxvmetsAAAAA:3qojZ7V5IZdMP-SGGeBVPoo6cu8WlgMP\\_onye7rl69LOc7rjLUpwffv49hM9ij-vJ-wXuySaF03ACJijZKnwYZyZXNmAIijgk7qFoACXhq8p\\_xy5oyZ](https://www.jstor.org/stable/pdf/41149474.pdf?casa_token=RP3XTxvmetsAAAAA:3qojZ7V5IZdMP-SGGeBVPoo6cu8WlgMP_onye7rl69LOc7rjLUpwffv49hM9ij-vJ-wXuySaF03ACJijZKnwYZyZXNmAIijgk7qFoACXhq8p_xy5oyZ), letöltés: 2023.04.25.
- Gyulavári Tamás – Mitev Ariel Zoltán – Neulinger Ágnes – Neumann-Bódi Edit – Simon Judit – Szűcs Krisztián (2017): A marketingkutatás alapjai. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Harvey-Beavis, O. (2007): A tanárok teljesítményalapú jutalmazási rendszere. Szakirodalmi áttekintés. *Új Pedagógiai Szemle*, 57(3-4), 164-180. oldal [Owen Harvey-Beavis :: A tanárok teljesítmény alapú jutalmazási rendszere | Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet \(gov.hu\)](https://www.gov.hu/oktataskutato-es-fejlesztok-intezet/2007/04/16/harvey-beavis-2007-04-16), letöltés dátuma: 2023.04.23.
- Horváth Szilárd (2017): Megtérülhet-e az oktatásba fektetett pénz a pedagógusok motiváltsága nélkül?. *Képzés és Gyakorlat*, 15(4), 53-62. oldal [http://publicatio.uni-sopron.hu/1469/1/05\\_Horvath\\_Szilard\\_tanulmany\\_2017\\_04\\_u.pdf](http://publicatio.uni-sopron.hu/1469/1/05_Horvath_Szilard_tanulmany_2017_04_u.pdf), letöltés dátuma: 2023.04.23.
- Kaplan, R. S., – Norton, D. P. (1992): "The balanced scorecard--measures that drive performance." *Harvard Business Review*, 70.1, 71-79. oldal <https://home.bi.no/fgl99011/bok2302/MB92.pdf>, letöltés dátuma: 2024.02.20.

- Karoliny Martonné – Balogh Gábor (2019): Teljesítménymenedzsment és teljesítményértékelési rendszerek In: Karoliny Martonné – Poór József (szerk.) (2019): Emberi erőforrás menedzsment kézikönyv: Rendszerek és alkalmazások. Wolters Kluwer Kft., Budapest. 6. fejezet.
- Kazainé Ónodi Annamária – Holló Sándor (2020): Az érdem szerinti díjazásban rejlő lehetőségek (*Műhelytanulmány*). Budapesti Corvinus Egyetem Vállalatgazdaságtan Intézet, Budapest. [Kazaine Hollo 180.pdf \(uni-corvinus.hu\)](https://www.uni-corvinus.hu/kazaine-hollo-180.pdf), letöltés dátuma: 2023.04.23.
- László Gyula – Poór József – Sipos Norbert (2019): Javadalmazásmenedzsment-rendszerek. In: Karoliny Mártonné – Poór József (szerk.) (2019): Emberi erőforrás menedzsment kézikönyv. Rendszerek és alkalmazások. Wolters Kluwer Kft., Budapest. 7. fejezet.
- Leigh, A. (2013): The economics and politics of teacher merit pay. *CESifo Economic Studies*, 59(1), 1-33. oldal <http://andrewleigh.org/pdf/PerformancePay.pdf>, letöltés dátuma: 2023.04.23.
- Liang, G. (2013): Performance-related pay for teachers: An updated review. *Journal of Postdoctoral Research*, 1(1), 99-117. oldal [Microsoft Word - Performance Related Pay for Teachers \(researchgate.net\)](https://www.researchgate.net/publication/266141111_Microsoft_Word_-_Performance_Related_Pay_for_Teachers), letöltés dátuma: 2023.04.23.
- Mahar, J. A. – Strobert, B. (2010): The use of 360-degree feedback compared to traditional evaluative feedback for the professional growth of teachers in K-12 education. *Planning and Changing*, 41, 147-160. oldal <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ952378.pdf>, letöltés dátuma: 2024.01.10.
- Maruzsa Zoltán – Kisfaludy László (2022): A pedagógusok körében végzett kérdőíves kutatások főbb tapasztalatai. *Új Köznevelés*, 78 (8), 8-11. oldal [A pedagógusok körében végzett kérdőíves kutatások főbb tapasztalatai | Pedagógiai Folyóiratok \(gov.hu\)](https://www.gov.hu/pedagogiai-folyoiratok/2022/8/a-pedagogusok-koreben-vegzett-kerdoi-es-kutatasok-fobb-tapasztalatai), letöltés dátuma: 2023.04.24.
- Naresh K. Malhotra (2016): Marketingkutatás. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Pham, L. D. – Nguyen, T. D. – Springer, M. G. (2021): Teacher Merit Pay: A Meta-Analysis. *American Educational Research Journal*, 58(3), 527–566. oldal [Teacher Merit Pay: A Meta-Analysis - Lam D. Pham, Tuan D. Nguyen, Matthew G. Springer, 2021 \(sagepub.com\)](https://www.sagepub.com/journalsPermissions.nav?doi=10.1177/0013164421101111), letöltés dátuma: 2023.04.23.
- Steele, J. L. – Murnane, R. J. – Willett, J. B. (2010): Do financial incentives help low-performing schools attract and keep academically talented teachers? Evidence from California. *Journal of Policy Analysis and Management*, 29(3), 451–478. oldal <https://doi.org/10.1002/pam.20505>, letöltés dátuma: 2023.04.25.
- Szemerszki Marianna (2015): A pedagógusok szakmai kompetenciáinak és továbbképzési igényeinek életkor szerinti eltérései. In: Sági Matild (szerk.): A pedagógushivatás

megerősítésének néhány aspektusa. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 34-56. oldal [1506257\\_a\\_pedagogushivatas\\_megerositesenek\\_nehany\\_aspektusa\\_beliv.pdf\(gov.hu\)](http://1506257_a_pedagogushivatas_megerositesenek_nehany_aspektusa_beliv.pdf(gov.hu)), letöltés dátuma: 2023. 09.25.

West, K. L. (2012): Essays on teacher labor markets (*Doktori disszertáció*). <http://conservancy.umn.edu/handle/11299/144066>, letöltés dátuma: 2023.04.24.

Witham, P. J. – Lewis, J. L. – Springer, M. G. – Guthrie, J. W. (2008): Evaluation of Butler County's PayPLUS Salary Augmentation System. Management Analysis and Planning Inc, Davis, CA. <http://www.edconsultants.com/documents/al-butler-co.pdf>, letöltés dátuma: 2023.04.25.

## 5.1 Egyéb forrásmunkák

Belügyminisztérium (2023): Az Európai Unió számára készített köznevelési stratégia és intézkedési terv. <https://kormany.hu/dokumentumtar/az-europai-unio-szamara-keszített-koznevelési-strategia-es-intezkedési-terv>, letöltés: 2024.02.20.

Kaplan, R. – Miyake, D. (2015): The Balanced scorecard: For a strategy-focused school district, It's a route for driving system wide measurements. <https://www.aasa.org/resources/resource/the-balanced-scorecard>, letöltés dátuma: 2024.02.20.

KSH (2013): Óvodától az iskoláig. [https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/ovoda\\_mhely11.pdf](https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/ovoda_mhely11.pdf), letöltés dátuma: 2024.03.05.

OFI (2014): A pedagógiai munka minőségét befolyásoló tényezők. Pedagógus kérdőív 2014. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. [TALIS Teacher Questionnaire - Field Trial - FT-12-01 \(gov.hu\)](https://www.ofi.hu/talis-teacher-questionnaire-field-trial-ft-12-01-gov-hu), letöltés dátuma: 2023. 09.25.

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2012): Does performance-based pay improve teaching?. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/50328990.pdf>, letöltés dátuma: 2023.04.24.

SZIT (Szakképzési Innovációs Tanács) (2020): Módszertani útmutató a szakképzésben dolgozó oktatók teljesítményértékeléséhez. [https://api.ikk.s2.develops.hu/storage/uploads/files/oktatoi\\_ertekeles\\_utm\\_kt\\_0428pdf-1588174037729.pdf#](https://api.ikk.s2.develops.hu/storage/uploads/files/oktatoi_ertekeles_utm_kt_0428pdf-1588174037729.pdf#), letöltés dátuma: 2023.09.20.

Szikora Ágnes – Gerendás János (2017): Szakértői fórum. Oktatási Hivatal, Budapest, 2017. december 7.

[https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/pok/Budapest/Szakertoi\\_muhely\\_20171207\\_2.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/pok/Budapest/Szakertoi_muhely_20171207_2.pdf) , letöltés dátuma: 2024.04.03.

TALIS (2009): Pedagógusok az oktatás kulcsszereplői. Összefoglaló jelentés az OECD nemzetközi tanárkutató (TALIS) első eredményeiről. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. [http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/talis\\_090618.pdf](http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/talis_090618.pdf), letöltés dátuma: 2023. 09.25.

## 5.2 Joganyagok

3/2024. (I. 18.) Korm. rendelete a tanárbéremeléshez szükséges egyes kormányrendeleti szabályokról

18/2024. (IV. 4.) BM rendelete a pedagógusok teljesítményértékeléséről Magyar Közlöny 2024. évi 41. szám, 2153-2157  
<https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/1e954e2d1ca922ab555dc33cae0febb2d6d38ff6/megtekintes>, letöltés dátuma: 2024.04.13.

401/2023. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok új életpályájáról szóló 2023. évi LII. törvény végrehajtásáról

## 6 MELLÉKLETEK

### 1. számú melléklet: Az oktatói értékelési rendszer terület és szempontrendszer

Forrás: SZIT 2020, 3-4. oldal

|                      | Értékelési terület                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Értékelési szempont                                                                                                                 | Magyarázat                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Mérési indikátorok<br>(szempontok adatforrásai)                                                                                  | Érték 1-6-ig |
|----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|
| Munkakör értékelése  | 1. Képzettség - szakképzettség                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Szakirányú végzettség,                                                                                                              | A tanított szaknak, tantárgynak megfelelő szakirányú végzettség.                                                                                                                                                                                                                                                                   | oklevelek, bizonyítványok, tanúsítványok                                                                                         | 6            |
|                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Pedagógiai végzettség                                                                                                               | Tanári, szakoktatói végzettség.                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                  |              |
|                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Szakirányú továbbképzés                                                                                                             | Szakmai és pedagógiai továbbképzések.                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                  |              |
|                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Nyelvismeret                                                                                                                        | Igazolt nyelvismeret.                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                  |              |
|                      | Megállapítás szabályai: 6: az "5" túl szakirányú további diploma-, szakvizsga, akkreditált továbbképzések (az iskola számára hasznos további kompetenciák); 5: szakirányú + pedagógiai végzettség (diploma, szakvizsga); 4: jogszabályban előírt szakirányú végzettség, pedagógiai végzettség nélkül; 3: szakirányú szakmai végzettség + felsőfokú végzettség; 2: középfokú szakirányú végzettség (érettség) + mestervizsga; 1: középfokú szakirányú végzettség |                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                  |              |
|                      | 2. Szakmai tapasztalat                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Pedagógusként eltöltött idő                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | szakmai önéletrajz, KIRA adatok                                                                                                  | 6            |
|                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Releváns munkapiaci tapasztalat                                                                                                     | A pedagóguspályára szakirányú munkaerőpiaci tapasztalattal érkező oktatók, szakirányú gyakorlati ideje.                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                  |              |
|                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Nemzetközi szakirányú tapasztalat                                                                                                   | A fenti gyakorlati tapasztalatat külföldön.                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                  |              |
| Szakmai kompetenciák | 3. Munkaerőpiaci érték                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Szervezetben belüli hatása az intézményi eredményességre                                                                            | Az iskolán belül az iskola eredményességére gyakorolt közvetlen hatása (pl. meghatározó szakmai vizsgatárgy, érettségi tárgy, hátrányos helyzetűek támogatása, segítése stb.).                                                                                                                                                     | az intézményi jövőkép és stratégia alapján meghatározott munkaköri értékek                                                       | 6            |
|                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Stratégiai szakterület                                                                                                              | Az iskola meghatározó szakmai területének oktatója, keresett, magas munkaerőpiaci értékű szakirány.                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                  |              |
|                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                  |              |
|                      | 4. Szakmai felkészültség                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Pedagógiai eredményesség.                                                                                                           | Szakmai területén mérhetően, bizonyíthatóan eredményes oktató.                                                                                                                                                                                                                                                                     | központi mérések, vizsgaeredmények, versenyeredmények                                                                            | 6            |
|                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | A duális partnerek által alkalmazott korszerű ismereteket beépíti a tanulás-tanítás folyamatába.                                    | Figyelemmel kíséri és beépíti a tanulási-tanítási folyamatba a szakmai területének változó tartalmát, a duális partnerek elvárásait.                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                  |              |
|                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Szakirányában biztos, megalapozott korszerű szakmai tudással rendelkezik. Szakmai-pedagógiai céljai elérése érdekében képi önmagát. | Biztos szakmai tudás, önképzés, képes és kíván is megújulni, tudása korszerű és naprakész.                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                  |              |
| Szakmai kompetenciák | 5. A szakképzés-releváns korszerű módszertan alkalmazása                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | A tantervi követelményekhez és a KKK-hez viszonyított hozzáadott érték.                                                             | Pedagógiai tevékenységének hozzáadott értéke, a mérhető tanulói teljesítmény.                                                                                                                                                                                                                                                      | KRÉTA adatok, lemorzsolódás, tanulói eredmények,                                                                                 | 6            |
|                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Gyakorlatorientált, tevékenységközpontú, tanulási eredmény alapú módszereket alkalmaz.                                              | Tanulási-tanítási tevékenysége során alkalmazza a korszerű módszereket, a kooperatív módszertant, a digitális tanulást, az önálló tanulást, a projektmodszert. Fejleszti a "soft skill" -eket, problémamegoldás, kreativitás, együttműködés, stb. A tanulási eredmény eléréshez tudatosan választja meg az eredményes módszereket. | órátogatás, tervezési dokumentumok                                                                                               |              |
|                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Digitális eszközök, módszerek alkalmazása.                                                                                          | Tanulási-tanítási folyamatban rendszeresen alkalmazza a digitális eszközöket, azokat tudatosan a pedagógiai folyamat céljainak megfelelően, rutinszerűen alkalmazza.                                                                                                                                                               | órátogatás, tervezési dokumentumok                                                                                               |              |
|                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | A tanulók, tanulócsoporthoz egyéni szükségletéhez illeszkedő módszereket és munkaformákat alkalmaz (pl. differenciált oktatás).     | A módszereket a tanulók és a tanuló csoportok igényeinek, előzetes tudásának megfelelően választja ki, differenciált oktatást alkalmaz.                                                                                                                                                                                            | órátogatás, tervezési dokumentumok                                                                                               |              |
|                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | A szakképzési tartalomhoz megfelelő munkaformákat alkalmaz.                                                                         | Pedagógiai folyamathoz választja a munkaformákat, korszerűen. A szakképzés elvárásainak megfelelően alkalmazza a frontális, csoportos és egyéni munkaformákat.                                                                                                                                                                     | órátogatás, tervezési dokumentumok                                                                                               |              |
|                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                  |              |
|                      | 6. Pedagógiai tervezés                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Részt vesz az intézmény belső tananyagfejlesztési tevékenységében, a tudásmegosztásban.                                             | Foglalkozásaira rendszeresen készít tananyagot, amely tükrözi a szakmai korszerűséget (tartalom, módszer, digitalizáció) a szakmai munkáját, tudását megosztja kollégáival.                                                                                                                                                        | órátogatás, digitális anyagok, belső továbbképzések dokumentumai, munkaközösségi tevek és beszámolók                             | 6            |
|                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Részt vesz a munkaterv elkészítésében, a saját dokumentumaiban nyomonkövethető az összhang az intézményi célokkal.                  | Az iskolai tevek elkészítésében részt vesz: pedagógiai tervei összhangban vannak a szakképzés ágazati és intézményi céljaival.                                                                                                                                                                                                     | dokumentumelemzés (saját anyag - KRÉTA napló tartalma) órátogatás tanulói, duális partneri vélemény                              |              |
|                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Tervezésében figyelembe veszi a tanulói igényeket és adottságokat, beépíti a digitális oktatás módszereit és eszközeit.             | Pedagógiai tervei tanuló és csoport fókuszúak, differenciáltan tervezi meg a pedagógiai folyamatokat; terveiben korszerű digitális oktatás hangsúlyosan jelen van.                                                                                                                                                                 | dokumentumelemzés (saját anyag - KRÉTA napló tartalma) órátogatás tanulói vélemény                                               |              |
|                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Tervező tevékenységében épít a tanulók aktív részvételére.                                                                          | Tervezett módszerei, munkaformái a tanulói aktivitást, a gyakorlatorientált képzést támogatják.                                                                                                                                                                                                                                    | dokumentumelemzés, órátogatás                                                                                                    |              |
|                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Terveiben szerepet kap a tanulók motiválása, motivációjuk fejlesztése.                                                              | Tudatosan tervezi meg a tanulók motivációját, a feladatok kijelölésével, változatos, figyelmet igénylő munkaszervezéssel.                                                                                                                                                                                                          | dokumentumelemzés, órátogatás                                                                                                    |              |
|                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Tervezésében épít a duális képzőhelyen szerzett ismeretekre, tapasztalatokra, valamint a tanulók előzetes tudására.                 | Minden oktató terveiben figyelembe veszi a tanuló szakirányát, épít az ezzel kapcsolatos előzetes tudásuk és a duális képzőhelyen megszerzett tudásra és tapasztalatokra.                                                                                                                                                          | dokumentumelemzés (saját anyag - KRÉTA napló tartalma), tanulók előzetes eredményei órátogatás tanulói, duális partneri vélemény |              |

|                      | Értékelési terület                                                                 | Értékelési szempont                                                                                                                                                                                            | Magyarázat                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Mérési indikátorok<br>(szempontok adatforrásai)                                                                     | Érték 1-6-ig |
|----------------------|------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|
| Szakmai kompetenciák | 7. Pedagógiai értékelés                                                            | A pedagógiai folyamatokhoz illeszkedve diagnosztikus, fejlesztő és összegző értékelést alkalmaz.                                                                                                               | Ismeri és pedagógiailag tudatosan alkalmazza az értékelési módszereket.                                                                                                                                                                                                                          | dokumentumelemzés (saját anyag - KRÉTA napló tartalma), tanulók előzetes eredményei óralátogatás tanulói vélemények | 6            |
|                      |                                                                                    | A pedagógiai célokhoz, a tantervi követelményekhez és KKK-hoz illeszkedő értékelést alkalmaz.                                                                                                                  | Értékelési rendszere koherens, a követelmények alapján meghatározott.                                                                                                                                                                                                                            | dokumentumelemzés (munkaközösségi tervek, beszámolók, szakmai program)                                              |              |
|                      |                                                                                    | Az oktatási folyamat elején ismertetni az elvárásokat a szülőkkel, tanulókkal.                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | dokumentumelemzés, szülői, tanulói kérdőívek, (munkaközösségi tervek, beszámolók, szakmai program)                  |              |
|                      |                                                                                    | A visszajelzései rendszerek, egyértelműek, tárgyilagosság, fejlesztő hatásúak.                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | dokumentumelemzés (munkaközösségi tervek, beszámolók, szakmai program) Kréta,                                       |              |
|                      |                                                                                    | A duális gyakorlati képzőhely értékelési gyakorlatát összehangolja az iskola értékelési gyakorlatával.                                                                                                         | Szakmai elméleti és gyakorlati oktatóként értékelési rendszerét összehangolja a duális képzőhely értékelési rendszerével.                                                                                                                                                                        | duális partneri vélemények                                                                                          |              |
|                      |                                                                                    | Ellenőrzéseinek méréseinek, értékeléseinek eredményeit rendszeresen szakszerűen elemzi, felhasználja a tanulók fejlesztési céljainak és feladatainak kijelölésében.                                            | Az értékelés eredményeinek elemzésével visszacsatol a pedagógiai folyamatra (tartalom, módszer, munkaforma), annak fejlesztéséhez használja fel.                                                                                                                                                 | vízsgaeredmények, külső mérési eredmények,                                                                          |              |
|                      | 8. Együttműködés más oktatókkal, a szülőkkel és a gyakorlati oktatási partnerekkel | Együttműködik az egy osztályban tanító oktatókkal, a tantárgyköziség megvalósításában és a tanulók személyiségfejlesztése érdekében.                                                                           | Kiemelten fontos a szakmai elméleti - és a gyakorlati oktatók együttműködése.                                                                                                                                                                                                                    | munkatervek, beszámolók                                                                                             | 6            |
|                      |                                                                                    | Részt vesz tudásmegosztásban.                                                                                                                                                                                  | Tudását megosztja és nyitott a szakmai együttműködésre, átadja tudását, támogatja, segíti kollégáinak a munkáját.                                                                                                                                                                                | munkatervek, beszámolók                                                                                             |              |
|                      |                                                                                    | Együttműködik a szülőkkel és a pedagógiai munkát segítő szakemberekkel.                                                                                                                                        | A szülőkkel való kapcsolat fenntartására törekszik, ehhez használja a digitális eszközöket is (Kréta stb.). A tanulók érdekében együttműködik a a segítő munkatársakkal és szervezetekkel (pszichológus, iskolaorvos, védőnő, gyógypedagógus, szociális munkás, gyámügyi szakemberek stb.)       | szülői vélemények, részvétel a szülői rendezvényeken                                                                |              |
|                      |                                                                                    | Aktív pályaaorientációs tevékenységet végez.                                                                                                                                                                   | Feladatkörének megfelelően bekapcsolódik a pályaaorientációs munkába (rendezvények, társasvezetők, általános iskolák, gazdálkodói szervezetek)                                                                                                                                                   | rendezvényterv, beiskolázási eredmények                                                                             |              |
|                      |                                                                                    | Együttműködik a duális gyakorlati képzőhelyekkel.                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | duális partneri vélemények                                                                                          |              |
|                      | 9. Személyiségfejlesztő, csoportvezetői, tanulás támogató tevékenység              | Pedagógiai munkájában épít a szociális tanulásban rejlő lehetőségekre.                                                                                                                                         | A foglalkozásokon és az azon túli iskolai pedagógiai munkájában segíti a közösségépítést, a tanulók együttműködését, közös programokat, kirándulásokat szervez.                                                                                                                                  | munkatervek, tanmenetek, óralátogatás                                                                               | 6            |
|                      |                                                                                    | Támogatja a tanulók önálló gondolkodását, a tanulási-tanítási folyamat részévé teszi a tanulók ötleteit, önálló kezdeményezéseit, ezzel támogatva a munkavállalói és a vállalkozói kompetenciáik fejlesztését. | Épít a tanulói kreativitásra, jól kezeli a tanulói sokszínűségeket, az egyéni ötleteket, kezdeményezéseket támogatja. Fejleszti a munkaerőpiac által igényelt kompetenciákat: önállóság, kreativitás, problémamegoldás, csapatmunka, felelősségvállalás, érzelmi intelligencia, rugalmasság stb. | munkatervek, tanmenetek, óralátogatás                                                                               |              |
|                      | 10. Innovációs tevékenység és szakmai elkötelezettség                              | Aktívan részt vesz projektekben, iskolai fejlesztésekben.                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | munkatervek, beszámolók                                                                                             | 6            |
|                      |                                                                                    | Külső-belső szakmai kapcsolatrendszerrel rendelkezik.                                                                                                                                                          | Szakmai kapcsolati támogatják, segítik és ösztönzik a pedagógiai munkájának fejlesztését. Elhivatottság, jellemzi iskolai munkáját.                                                                                                                                                              | munkatervek, beszámolók                                                                                             |              |
|                      |                                                                                    | Biztosítja, támogatja, megvalósítja a korszerű, szakmai tartalmak, - módszertan és a digitális oktatás alkalmazását.                                                                                           | Az iskolai élet aktív tagja, nyitott az újra, aktívan részt vállal az iskola eredményességében, a külső megítélésének alakításában.                                                                                                                                                              | munkatervek, beszámolók,                                                                                            |              |
|                      |                                                                                    | Szakmai céljaihoz illeszkedve tudatosan tervezi szakmai munkáját, oktatói karrierjét.                                                                                                                          | Szakmai munkáját reálisan értékeli, tisztában van értékeivel, nyitott annak fejlesztésére, képi önmagát.                                                                                                                                                                                         | tanéves beszámoló, továbbképzési program                                                                            |              |

## 2. számú melléklet: Kutatási kérdőív

(Forrás: Saját kutatás alapján saját szerkesztés Google Forms-szal, 2023)



6/1. szakasz

### A szakképzésben és a köznevelésben dolgozó pedagógusok attitűdjeinek vizsgálata a teljesítményértékelési rendszerrel kapcsolatban

Kedves Kitöltő!

Barta Bernadett vagyok, az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Vezetés és szervezés mesterszakos hallgatója. Diplomadolgozatomban a szakképzésben és a köznevelésben dolgozó pedagógusok attitűdjeit vizsgálom a teljesítményértékelési rendszerrel kapcsolatban.

A kérdőív kitöltése teljesen anonim és önkéntes.

Nagyon szépen köszönöm válaszait!

Demográfiai adatok

Neme: \*

☐ férfi

☐ nő

Melyik évben született? \*

Rövid szöveges válasz



Mi az Ön legmagasabb befejezett iskolai végzettsége? \*

- ☐ Alacsonyabb, mint főiskolai vagy BA végzettség
- ☐ Főiskolai vagy BA végzettség
- ☐ Egyetem vagy MA végzettség
- ☐ Tudományos fokozat (PhD, kandidátusi, vagy doktori)

Mely területen dolgozik jelenleg? \*

- ☐ Köznevelés
- ☐ Szakképzés
- ☐ Egyéb...

Milyen pedagógus-munkakörben dolgozik Ön jelenleg legnagyobb óraszámában? \*

Ha több olyan pedagógus-munkakör van, amelyben Ön azonos óraszámában dolgozik, akkor arra kérjük, hogy azt jelölje meg, amelyik az Ön számára a legmeghatározóbb!

- ☐ Óvodapedagógus
- ☐ Tanító
- ☐ Általános iskolai tanár
- ☐ Középiskolai tanár
- ☐ Szakmai tanár, szakoktató, gyakorlati oktató
- ☐ Gyógypedagógus, fejlesztőpedagógus
- ☐ Kollégiumi nevelőtanár
- ☐ Egyéb...

A következő szakasz után: 1 Ugrás a következő szakaszra



6/2. szakasz

Tanított tantárgyak



Leírás (nem kötelező)

Milyen tantárgyakat tanít Ön ebben a tanévben? \*

Több választ is jelölhet!

- ☐ Magyar (nyelv és irodalom)
- ☐ Matematika
- ☐ Fizika
- ☐ Kémia
- ☐ Biológia
- ☐ Természetismeret-környezettan
- ☐ Földrajz
- ☐ Történelem és állampolgári ismeretek
- ☐ Erkölcstan és etika
- ☐ Hittanár-nevelőtanár
- ☐ Egyéb ember és társadalomismereti szak (pl. társadalomismeret, filozófia)
- ☐ Latin, vagy ógörög
- ☐ Valamilyen élő idegen nyelv/nemzetiségi nyelv szak (pl. angol, német, orosz, szerb)
- ☐ Valamilyen művészeti szak (pl. ének-zene, művészettörténet, dráma- és színházismeret)
- ☐ Informatika, számítástechnika
- ☐ Technika, életvitel és gyakorlat
- ☐ Testnevelés
- ☐ Szakmai elméleti ismeretek
- ☐ Szakmai gyakorlati ismeretek
- ☐ Egyéb...

A következő szakasz után: 2 Ugrás a következő szakaszra



### 6/3. szakasz

Szakmai tapasztalat



Leírás (nem kötelező)

A jelenlegi tanévet is beleszámítva ÖSSZESEN hány évet dolgozott Ön gyakorló pedagógusként? \*

Kérjük, ne számítsa bele a hosszabb megszakításokat (pl. gyes/gyed, szüneteltetett munkaviszony)!

Rövid szöveges válasz

Milyen egyéb feladato(ka)t lát el Ön pedagógiai tevékenysége során? \*

Több választ is jelölhet!

- ☐ Intézményvezető, tagintézmény-vezető
- ☐ Intézményvezető helyettes, tagintézmény-vezető helyettes
- ☐ Osztályfőnök
- ☐ Kollégiumban csoportvezető/Tanulócsoporthoz vezető
- ☐ Munkaközösség-vezető
- ☐ Gyakornokok, tanárjelöltek mentorálása
- ☐ Tanulók mentorálása
- ☐ Pedagógiai szakmai ellenőrzési és minősítési szakértő
- ☐ Szaktanácsadó
- ☐ Közösségi szolgálatot koordináló pedagógus
- ☐ Nem látok el egyéb feladatokat
- ☐ Egyéb...

Mennyire tartja fontosnak, hogy kapjon visszajelzést/értékelést a szakmai előrehaladása, a szakmai munkájának javítása érdekében? \*

|                       |                       |                       |                       |                       |                         |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------------------------|
|                       | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     |                         |
|                       | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |                         |
| Egyáltalán nem fontos |                       |                       |                       |                       | Teljes mértékben fontos |

#### 6/4. szakasz

Véleménye szerint az alábbi szempontokat mennyire kellene figyelembe venni akkor, amikor az Ön munkáját értékelik, vagy amikor a munkájára visszajelzéseket kap?



Kérjük, amennyiben az Önök intézményében nincs tanítási tevékenység, illetve tanulói teljesítményértékelés, azoknál a soroknál jelölje a "nem releváns" választ!

0 - Nem releváns

1 - Egyáltalán nem veszik figyelembe

2 - Inkább nem veszik figyelembe

3 - Inkább figyelembe veszik

4 - Teljes mértékben figyelembe veszik

Tanulói érdemjegyek \*

0 1 2 3 4

Nem releváns

☐
☐
☐
☐
☐

Teljes mértékben figyelembe veszik

Tanulmányi versenyeken elért eredmények \*

0 1 2 3 4

Nem releváns

☐
☐
☐
☐
☐

Teljes mértékben figyelembe veszik

Tanulói teljesítményméréseken (pl. DIFER, Országos kompetenciamérés, PISA, PIRLS, TIMSS, egyéb diagnosztikus mérés) elért eredmények \*

0 1 2 3 4

Nem releváns

☐
☐
☐
☐
☐

Teljes mértékben figyelembe veszik

Különböző vizsgaeredmények (pl. érettségi, szakmai vizsga, nyelvvizsga) \*

0 1 2 3 4

Nem releváns

☐
☐
☐
☐
☐

Teljes mértékben figyelembe veszik

Továbbtanulási, illetve továbbhaladási (pl. bukások száma) eredmények \*

|              | 0                     | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     |                                    |
|--------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------------------|
| Nem releváns | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Teljes mértékben figyelembe veszik |

Tanulói elégedettség, gyerekek visszajelzései \*

|              | 0                     | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     |                                    |
|--------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------------------|
| Nem releváns | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Teljes mértékben figyelembe veszik |

Saját szakmai, módszertani és pedagógiai kompetenciáinak a fejlődése, továbbképzése \*

|              | 0                     | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     |                                    |
|--------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------------------|
| Nem releváns | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Teljes mértékben figyelembe veszik |

Az intézményvezetés csoportfoglalkozás(ok)/óralátogatás(ok) során szerzett személyes tapasztalatai \*

|              | 0                     | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     |                                    |
|--------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------------------|
| Nem releváns | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Teljes mértékben figyelembe veszik |

A rászoruló gyerekek/tanulók felzárkóztatásában való részvétel, és annak eredményessége \*

|              | 0                     | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     |                                    |
|--------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------------------|
| Nem releváns | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Teljes mértékben figyelembe veszik |

A tehetséges gyerekek/tanulók képességeinek fejlesztésében való részvétel, és annak eredményessége \*

|              | 0                     | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     |                                    |
|--------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------------------|
| Nem releváns | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Teljes mértékben figyelembe veszik |

Pedagóguskollégák értékelése \*

0 1 2 3 4  
 Nem releváns ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Teljes mértékben figyelembe veszik

Szülők elégedettsége, visszajelzései \*

0 1 2 3 4  
 Nem releváns ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Teljes mértékben figyelembe veszik

Közös szakmai feladatokban (pedagógiai program, minőségirányítás, pályázatírás stb.)  
 nyújtott teljesítmény \*

0 1 2 3 4  
 Nem releváns ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Teljes mértékben figyelembe veszik

Intézményen kívüli szakmai teljesítmény (szakértés, bizottsági munka, tanulmány) \*

0 1 2 3 4  
 Nem releváns ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Teljes mértékben figyelembe veszik

Nevelőtestületi/oktatási testületi munka, értekezleteken, fogadóórákon történő részvétel \*

0 1 2 3 4  
 Nem releváns ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Teljes mértékben figyelembe veszik

Személyes vonások, kommunikáció \*

0 1 2 3 4  
 Nem releváns ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Teljes mértékben figyelembe veszik

Gyermekek, tanulók felügyeletének ellátása \*

|              | 0                     | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     |                                    |
|--------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------------------|
| Nem releváns | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Teljes mértékben figyelembe veszik |

Szakmai partnerekkel való együttműködés \*

|              | 0                     | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     |                                    |
|--------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------------------|
| Nem releváns | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Teljes mértékben figyelembe veszik |

Tanítási órákon kívüli tevékenység \*

|              | 0                     | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     |                                    |
|--------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------------------|
| Nem releváns | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Teljes mértékben figyelembe veszik |

Rendezvények, ünnepek, iskolarádió, iskolaújság munkájában történő részvétel \*

|              | 0                     | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     |                                    |
|--------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------------------|
| Nem releváns | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Teljes mértékben figyelembe veszik |

Helyettesítés \*

|              | 0                     | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     |                                    |
|--------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------------------|
| Nem releváns | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Teljes mértékben figyelembe veszik |

Adminisztráció, a pedagógiai tevékenységhez tartozó ügyviteli tevékenység \*

|              | 0                     | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     |                                    |
|--------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------------------|
| Nem releváns | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Teljes mértékben figyelembe veszik |

Külső partnerekkel történő kapcsolattartás, szakmai szervezetekben való közreműködés \*

0 1 2 3 4

Nem releváns ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Teljes mértékben figyelembe veszik

A következő szakasz után: 4 Ugrás a következő szakaszra

#### 6/5. szakasz

Visszajelzések



Leírás (nem kötelező)

Ideális esetben Ön melyik három személy visszajelzését/értékelését venné figyelembe a szakmai előrehaladása, a szakmai munkájának javítása érdekében? \*

Legfeljebb hármat jelölhet!

- ☐ Igazgató
- ☐ Intézményvezetés tagjai
- ☐ Munkaközösség-vezető
- ☐ Mentor
- ☐ Intézményen belüli más kollégák (akik nem tagjai az intézményvezetésnek)
- ☐ Szülő(k)
- ☐ Gyerek(ek)/tanuló(k)
- ☐ Külső szaktanácsadó
- ☐ Pedagógiai szakmai ellenőrzési és minősítési szakértő
- ☐ Intézményen kívüli szakmai közösség, hálózat tagja(i)
- ☐ Egyéb...

Mennyire elégedett a jelenlegi teljesítményértékelési rendszerrel? \*

|                          | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     |                            |
|--------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------------|
| Egyáltalán nem elégedett | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Teljes mértékben elégedett |

Mennyire tartja objektívnek a jelenlegi teljesítményértékelési rendszert? \*

|                | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     |                  |
|----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------------|
| Egyáltalán nem | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Teljes mértékben |

Mennyire ismeri a jelenlegi teljesítményértékelési rendszer kritériumait? \*

|                | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     |                  |
|----------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------------|
| Egyáltalán nem | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Teljes mértékben |

Mennyire tartja relevánsnak a jelenlegi teljesítményértékelési rendszer kritériumait az Ön munkakörére vonatkozóan? \*

|                         | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     |                           |
|-------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------------|
| Egyáltalán nem releváns | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Teljes mértékben releváns |

A következő szakasz után: 5 Ugrás a következő szakaszra



6/6. szakasz

Most arról szeretnénk kérdezni Önt, hogy általában mi a véleménye az intézményében a pedagógusok munkájára adott értékelésről és/vagy visszajelzésről. Mennyire ért egyet, vagy nem ért egyet az alábbi állításokkal?

Leírás (nem kötelező)

Véleményem szerint ebben az intézményben a legeredményesebb pedagógusok kapják a legmagasabb anyagi és nem anyagi elismerést. \*

|                            | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     |                             |
|----------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------------|
| Egyáltalán nem értek egyet | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Teljes mértékben egyetértek |

Véleményem szerint ebben az intézményben a pedagógusok munkájának értékelése alig van hatással a pedagógusok nevelési-tanítási gyakorlatára. \*

|                            | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     |                             |
|----------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------------|
| Egyáltalán nem értek egyet | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Teljes mértékben egyetértek |

Véleményem szerint ebben az intézményben leginkább csak azért értékelik a pedagógusok munkáját, mert ez előírás. \*

|                            | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     |                             |
|----------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------------|
| Egyáltalán nem értek egyet | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Teljes mértékben egyetértek |