

ALPÁR VERA – KÁVÁSSYÉ MOLNÁR EMESE

TÉR-kép a köznevelésben: stratégia és felelős vezetés, pedagógusmotiváció és értékalapú szervezetfejlesztés

<https://doi.org/10.71157/upsz.2026.03-04.03>

TANULMÁNYOK (PEER REVIEWED)

1. BEVEZETÉS

A pedagógusok új életpályájáról szóló 2023. évi LII. törvény és a hozzá kapcsolódó 18/2024. (IV. 4.) BM rendelet új fejezetet nyitott a magyar köznevelésben. A *teljesítményértékelési rendszer* (TÉR) bevezetése egyrészt adminisztratív újításnak tekinthető, másrészt, és ez már kutatásunk egyik fókuszja is, stratégiai lehetőség a pedagógusok szakmai fejlődésének, motivációjának és az intézményi kultúra fejlesztésének támogatására.

A tanulási eredményesség mikroszintű tényezői – a pedagógus, a diák, a módszer és a tananyag szerepe – közül a pedagógusé kiemelkedő. Kutatások igazolják, hogy a tanári működés erősebb vagy gyengébb minősége jelentős hatással van a tanulók teljesítményére; az eltérések akár 50%-os különbséget is eredményezhetnek azonos háttérrel rendelkező diákok között (*Sanders és Rivers*, 1996). A tanulmány fő megállapítása: a tanárok tevékenységének kumulatív hatása mérhető és jelentős. Az egyes tanárok munkájának hosszabb távon összeadó hatása

azonos háttérű tanulók esetében is számottevő különbségeket eredményezhet (*Sanders és Rivers*, 1996). Ezt erősíti *Rivkin*, *Hanushek* és *Kain* (2005) tanulmánya, melynek fő megállapítása, hogy a tanári hatások nagymértékben befolyásolják a tanulói teljesítményt, és ezek a hatások nagyobbak, mint más iskolai tényezők; a szerzők kvantitatív elemzéssel mutatják ki a tanári hatás volatilitását és nagyságát különböző kontextusokban. Eredményeik gyakran szolgálnak a tanári minőség jelentőségét hangsúlyozó állítások alátámasztásaként. *Hanushek* régebbi, elméleti és empirikus kutatásai (több munkája, pl. 1986; 1992) szintén hangsúlyozzák, hogy a tanári hatékonyság központi tényező az oktatási eredmények magyarázatában. Elemzései azt mutatják, hogy a tanári működés minőségbeli különbségei tartós hatással lehetnek a diákok teljesítményére.

Nemzetgazdasági és oktatáspolitikai szempontból is kiemelten izgalmas *Chetty*, *Friedman* és *Rockoff* (2014) tanulmánya, melynek legfontosabb eredménye, hogy a magas hozzáadott értékű (vagyis magas ún.

value-added¹ mutatóval rendelkező) tanárok nemcsak rövid távon javítják a tanulók teszteredményeit, hanem hosszabb távon is kimutatható hatással vannak a tanulók életútjára, különös tekintettel a továbbtanulási esélyekre, a munkaerőpiaci beilleszkedés sikerességére és az önálló egzisztencia kialakulásának lehetőségeire (Chetty, Friedman és Rockoff, 2014).

Ez erősíti azt az érvet, hogy a tanári minőség hosszú távon is fontos, és hatása kumulatív lehet. A pedagógiai hozzáadott érték (value-added) hasznos a tanárok hozzájárulásának kvantifikálására, de az egyéves, izolált mutatók volatilitása miatt könnyen téves következtetésekhez vezethet: alacsony létszámú kohorszok, kohorsz-összetételbeli eltérések és mérési hibák miatt egy „rossz év” tartós-ként értelmeződhet, ami igazságtalan ösztönzők alkalmazásához vagy szankciókhoz vezethet (Kane és Staiger, 2002). Fontos ugyanakkor hangsúlyozni, hogy a pedagógiai hozzáadott érték mérése elsősorban kutatási és rendszerszintű elemzésekre alkalmas, és önmagában nem képes a tanári munka teljes szakmai komplexitását megragadni. A *Tennessee-i value-added modell* bemutatja a módszer gyakorlati alkalmazhatóságát és a többéves adathasználat előnyeit a pedagógiai hatás nyomon követésében (Sanders, Wright és Horn, 1997). A két megközelítésből következően a TÉR-ben érdemes többéves aggregálást és többforrású értékelést alkalmazni, a bizonytalanságot (konfidenciasávok, súlyozás) explicitté tenni, valamint a value-added mutatókat portfóliókkal, megfigyelésekkel és kollegiális visszajelzéssel kiegészíteni, hogy a rendszer

méltányos és fejlesztő jellegű maradjon (Kane és Staiger, 2002; Sanders és mtsai., 1997). Ugyanakkor a pedagógiai munka hatékonysága nem kizárólag egyéni kompetenciákon múlik: az intézményvezetés minősége, a szervezeti kultúra és a motivációs környezet együttesen határozzák meg a tanulás eredményességét.

A vezetés és motiváció szerepe különösen hangsúlyossá válik a TÉR rendszer alkalmazásában. E nemzetközi kutatási eredmények alapján jogosan merül fel a kérdés, hogy egy nemzeti szintű teljesítményértékelési rendszer miként képes egyszerre mérni, visszajelezni és fejleszteni a pedagógiai munkát. A TÉR akkor válhat fejlesztő eszközzé, ha a vezetés értékalapúan és tudatosan kezeli az eredményindikátorok korlátait.

Tanulmányunk célja annak feltárása, hogy a TÉR rendszer milyen fel-

tételek mellett képes a pedagógusok belső motivációját erősítő, a vezetői kommunikációt fejlesztő és a szervezetfejlesztést támogató eszközzé válni a 21. századi magyar köznevelésben.

a bizonytalanságot explicitté tenni

2. ELMÉLETI HÁTÉR

2. 1. Teljesítménymenedzsment és motivációs elméletek

A pedagógusok teljesítményének értékelése nem csupán mérési gyakorlat, hanem a teljesítménymenedzsment komplex rendszerének része, amely a célkitűzés, visszacsatolás és ösztönzés összekapcsolásán keresztül hat a szervezeti kultúrára és a motivációra

¹ A tanulók előrehaladásából statisztikailag becstült pedagógiai hozzájárulást mérő mutató.

(Aguinis, 2013; Deci és Ryan, 2000; DFT, 2024).”

A motivációs elméletek közül a tartalomelméletek – például Maslow szükséglet-hierarchiája és Herzberg kéttényezős modellje – különösen relevánsak az oktatás területén. Maslow (1943) szerint az önmegvalósítás iránti igény a legmagasabb szintű motivációs hajtóerő, míg Herzberg (1959) elmélete szerint a motiváló tényezők – mint az elismerés, a fejlődési lehetőség és a munka értelme – hosszú távon hatékonyabbak, mint a higiénés tényezők. Maslow szükségletpiramis-modellje szerint az önmegvalósítás iránti igény a motiváció legmagasabb szintje, amely csak akkor aktívulódik, ha az alacsonyabb rendű szükségletek (pl. biztonság, közösséghez tartozás) már kielégültek (TeamGuide, 2024). Herzberg kéttényezős elmélete ezzel szemben különbséget tesz a higiénés tényezők (pl. munkakörülmények, fizetés) és a motiváló tényezők (pl. elismerés, fejlődési lehetőség) között. A pedagógusok esetében a belső motiváció – az értelmes munka, a tanulók fejlődésének támogatása – kiemelt jelentőségű (Studia Mundi, 2021). A pedagógusok esetében a belső motiváció dominanciáját erősítik azok a megállapítások is, amelyek szerint a tanári pálya választása és fenntartása elsősorban értékalapú döntés, amelyet a társadalmi felelősségvállalás, a közösségi hatás és a szakmai önzonosság motivál (Alpár, 2021a). A teljesítményértékelés akkor válik motiválónak, ha képes ezeket a belső hajtóerőket megerősíteni, és nem csupán külső elvárások mentén működik.

Zagyváné Szűcs Ida kutatásai szerint a pedagógusok szakmai önértékelését

leginkább a külső szakmai elvárások, az életpályamodellel minősítési rendszere és a szakmai énhatékonyság személyes észlelése befolyásolják. 2019-es doktori értekezésében a szerző feltáró-leíró kutatást végzett, amelyben a pedagógusok szakmai önértékelésének összetevőit és befolyásoló tényezőit vizsgálta. A kutatás fókuszában az állt, hogy a pedagógusok miként érzékelik saját szakmai kompetenciájukat, és hogyan hatnak rájuk a külső elvárások – különösen az életpályamodellel minősítési fokozatai és a pedagógus szakvizsgára való felkészítés. A szerző szerint ezek az elemek nemcsak orientáló hatással bírnak, hanem strukturálják is a pedagógusok önértékelési folyamatait (Zagyváné, 2019). Ezt követően, egy 2020-as publikációban Zagyváné rávilágít, hogy a szakmai önértékelés két fő komponensből áll: a teljesítményértékelésből és az

a tanári pálya választása és fenntartása értékalapú döntés

önreflexióból. A pedagógusok szakmai énhatékonyságának forrásai között kiemelt szerepet kapnak a belső meggyőződések, a tanulói visszajelzések, valamint a vezetői elismerés. A kutatás eredményei szerint a pedagógusok önértékelése akkor válik koherenssé és fejlesztő erejűvé, ha az intézményi kultúra támogatja az önreflexiót, és a külső értékelés nem kizárólagosan kontrolláló, hanem fejlesztő szándékú (Zagyváné, 2020).

A modern motivációs elméletek – például az önmeghatározás-elmélet (Deci és Ryan, 2000) – az autonómia, a kompetencia és a kapcsolódás szükségleteit hangsúlyozzák. Ezek különösen fontosak a pedagóguspályán, ahol a szakmai szabadság, a tanulókkal való kapcsolat és a fejlődés lehetősége alapvető motivációs tényezők. McClelland teljesítmény-, kapcsolati és hatalmi

motivációra épülő elmélete (*McClelland*, 1961/1987), illetve az említett önmeghatározás (self-determination) elmélete új megközelítéseket kínálnak a pedagógusok belső hajtóerejének megértéséhez. A tanult szükségletek *McClelland* által megalkotott elmélete szerint a felsorolt motívumok nem örökletes jellegűek, hanem tanultak (s különböző társadalmakban, vagy a társadalmi fejlődés különböző szakaszaiban eltérő jellemzőket mutatnak). Az elmélet lényeges következménye, hogy a tanult szükségletek fejleszthetők: képzéssel, tréningekkel növelhető az egyes szükségletek erőssége. Ezek az elméletek hangsúlyozzák az autonómia, a kompetencia és a kapcsolódás fontosságát, amelyek különösen relevánsak a tanári pálya érzelmi és érték alapú dimenzióiban.

2. 2. Az intézményvezető vezetői felelőssége, szakmai irányítása a befolyásolás, legitimitás és kommunikáció szerepe

A vezetői felelősség, szakmai irányítás és kommunikáció szerepe kulcsfontosságú a teljesítményértékelési rendszer elfogadottságában. A vezető akkor képes hatékonyan befolyásolni a munkatársak viselkedését, ha a pozíciója több forrásból származó megerősítésből táplálkozik – ilyen például a szakmai tekintély, a kapcsolati háló, az intézményen belüli helyzet. A vezető legitimitása így a szakmai hitelességből, az intézményen belüli kapcsolati tőkéből és a következetes kommunikációból épül fel. Vezetői gyakorlata érték alapú, kommunikációja hiteles, támogató és stratégiai irányt mutató (*Studocu*, 2024). A támogató, érték alapú és stratégiai

kommunikációs stílus elősegíti a bizalom kialakulását, amely a teljesítményértékelés elfogadásának egyik kulcsa (*Alpár*, 2022a).

A vezetői stílusok közül a transzformációs vezetés bizonyult a leghatékonyabbnak az oktatási intézményekben, mivel képes inspirálni, jövőképet közvetíteni és érték alapú döntéseket hozni. A transzformációs vezetés olyan vezetői megközelítés, amely a formális irányításon túl a munkatársak motivációjára, értékvilágára és szakmai fejlődésére gyakorolt tudatos hatásra épül (*Bass*, 1985; *Leithwood*, 1993). Ezt számos nemzetközi kutatás is igazolja és alátámasztja, különösen az oktatási intézmények kontextusában. *Leithwood* (1993) szerint a transzformációs vezetés kulcsszerepet játszik az iskolai szerkezetváltásban, mivel elősegíti az intézményi célok újragondolását, a pedagógusok bevonását és a tanulói eredményesség javítását. *Barnett*, *McCormick* és *Connors* (2001) rámutatnak, hogy bár a transzformációs vezetés nem minden helyzetben problémamentes, mégis képes pozitív hatást gyakorolni a tanulókra és a tanárookra, különösen akkor, ha a vezető

együttesen növeli az iskolavezetők hatékonyságát

érték alapú és érzelmileg intelligens módon működik. *Sasan*, *Escultor* és *Larsari* (2023) kutatása

megegyezően megerősíti, hogy a transzformációs vezetés hozzájárul a pozitív iskolai kultúra kialakításához, mert növeli a pedagógusok elköteleződését és a szervezeti kohéziót. *Hebert* (2010) pedig azt hangsúlyozza, hogy az érzelmi intelligencia és a transzformációs vezetés együttesen növeli az iskolavezetők hatékonyságát, különösen komplex szervezeti környezetben. A köznevelési intézményekben ez különösen fontos, mivel a pedagógusok elköteleződése és motivációja szorosan

összefügg a vezetői attitűddel. *Alpár* (2022b) kiemeli, hogy a stratégiai vezetés nem csupán célkitűzések meghatározását jelenti, hanem az értékek és felelőségek közös újragondolását is, amelyben a kommunikáció kulcsszerepet játszik. *Cheng* (1997) kiemeli, hogy az iskolai eredményesség és fejlődés érdekében a transzformációs vezetés elengedhetetlen, mivel képes reagálni a gyorsan változó oktatási környezet kihívásaira, és támogatja a stratégiai menedzsmenetet, valamint az iskolai autonómiát.

A vezetők ebben a modellben nem csupán irányítanak, hanem aktívan alakítják a szervezeti kultúrát, ösztönzik az innovációt és elősegítik a pedagógusok szakmai fejlődését. Továbbá, a transzformációs vezetés pozitív hatással van a pedagógusok motivációjára és elköteleződésére, mivel az értékalapú döntéshozatal és a jövőkép közvetítése biztonságot és céltudatosságot nyújt a munkatársak számára. A kutatások szerint az ilyen vezetési stílus hozzájárul a tanulói teljesítmény javulásához is, mivel a pedagógusok nagyobb mértékben azonosulnak az intézményi célokkal és értékekkel (*Cheng*, 1997).

A kutatások egyértelműen alátámasztják, hogy a támogató vezetői kommunikáció jelentős mértékben hozzájárul a pedagógusok biztonságérzetének, elköteleződésének és nyitottságának növekedéséhez az értékelési folyamat során. A facilitáló, bátorító vezetői stílus nem csupán a munkavégzés hatékonyságát növeli, hanem közvetlenül hat a tanárok pszichológiai jóllétére és szakmai önbizalmára is (*Blase és Blase*, 1996). A tanulmány szerint a tanárok akkor érzik magukat megerősítve és motiválva, ha a

vezetők kommunikációja reflektív, elismerő és fejlődésorientált.

Rinehart, Short és Short (1998) kutatása alapján a tanárok megerősítése (empowerment) és az iskolavezetők befolyásoló szerepe között szoros kapcsolat áll fenn. Az *empowering leadership* stílus – amely a döntéshozatalba való bevonást, a bizalomépítést és a szakmai autonómia támogatását jelenti – pozitívan hat a tanárok önértékelésére és szakmai elköteleződésére. Ezt erősíti meg *Atik és Çelik* (2020) empirikus vizsgálata is, amely szerint a vezetői bizalom és a pszichológiai megerősítés közvetítő szerepet játszik a vezetői stílus és a tanári elégedettség között.

A kommunikációs stílusnak önmagában

is kulcsszerepe van a motivációs folyamatban. *Obi* (2018) rámutatott, hogy a vezetők coaching szemléletű, bátorító kommu-

nikációja közvetlenül növeli a munkavállalók motivációját, különösen olyan környezetekben, ahol az értékelés stresszforrásként is megjelenhet. A demokratikus, nyitott kommunikációs stílus – amelyet *Bejer* (2019) is kiemel – elősegíti a bizalom kialakulását, és csökkenti az értékeléssel kapcsolatos szorongást.

Bolin (1989) klasszikus tanulmánya szerint a tanári megerősítés nem elsősorban a fizikai környezetben vagy a javadalmazáson keresztül, hanem sokkal inkább a szakmai autonómia, a döntéshozatalban való részvétel és a fejlődési lehetőségek biztosítása révén valósul meg. Ezek a tényezők pedig szoros összefüggenek a vezetői kommunikáció minőségével és stílusával.

Összességében elmondható, hogy a támogató vezetői kommunikáció nem csupán

facilitáló, bátorító vezetői stílus

a TÉR rendszer elfogadottságát növeli, hanem hosszú távon hozzájárul a pedagógusok szakmai identitásának megerősítéséhez, a szervezeti bizalom építéséhez és a tanári közösségek tanuló szervezetté válásához.

2. 3. A TÉR jogszabályi és szakpolitikai kerete

A TÉR rendszer jogszabályi keretét a 2023. évi LII. törvény, a 401/2023. (VIII. 30.) Korm. rendelet, valamint a 18/2024. (IV. 4.) BM rendelet határozza meg. Ezek célja a pedagógusok szakmai fejlődésének támogatása, az egyéni és szervezeti célok összehangolása, valamint az értékelés egységes és jogszzerű alkalmazása. A jogszabályok részletesen szabályozzák az értékelés szempontjait, az eljárás menetét, az értékelők kijelölését és az eredmények dokumentálását. A 2024. január 1-jétől hatályba léptetett, pedagógusok új életpályájáról szóló szabályozás jelentős hazai szakmai és társadalmi vitát váltott ki. A törvénytervezet körül hónapokon át zajlottak egyeztetések, ugyanakkor több szakmai szervezet, pedagógus érdekképviselet és civil kezdeményezés is kritikát fogalmazott meg az előkészítés és a tartalom kapcsán. A jogszabály bevezetését jelentős szakmai és társadalmi vita kísérte, amelyről pedagógus érdekképviseletek (Pedagógusok Szakszervezete, Pedagógusok Demokratikus Szakszervezete) és vezető hazai sajtóorgánumok (EduLine, Telex, HVG) is részletesen beszámoltak (*PDSZ, 2023; EduLine, 2023; Telex, 2023*) A vita főbb pontjai:

- **A transzparencia hiánya:** Több szakmai szereplő jelezte, hogy az előkészítés

során nem kaptak megfelelő tájékoztatást, továbbá a társadalmi egyeztetés formális volt, nem érdemi.

- **Teljesítményalapú bérezés:** A törvény középpontjába a teljesítményértékelés került, amelyet sok pedagógus stresszforrásként, nem pedig fejlesztő eszközként értelmezett.
- **Jogállásváltás:** A közalkalmazotti státusz megszűnése és az új jogviszony bevezetése komoly bizonytalanságot okozott, különösen a munkajogi garanciák és a szabadságok tekintetében.
- **Szakmai autonómia kérdése:** A kritikus hangok szerint a rendszer nem veszi kellően figyelembe a pedagógusok szakmai szabadságát és a nevelő-oktató munka komplexitását.

Több érdekképviseleti fórum részletes tájékoztatókat és állásfoglalásokat tett közzé, amelyekben a pedagógusok visszajelzései, félelmei és javaslatai is megjelentek.

formálisnak ítélte meg az értékelési eljárást

A vita tehát nemcsak jogi és szakpolitikai szinten zajlott, hanem mélyen érintette az oktatási intézmények belső kultúráját és a pedagógusok szakmai identitását is.

A szakpolitikai háttér kiemeli az intézményvezetés szerepét a rendszer működtetésében és a pedagógusok motivációjának fenntartásában. Ugyanakkor a kutatásunk is rámutatott arra, hogy a jogszabályi keretek gyakorlati alkalmazása jelentős kihívásokat rejt; a pedagógusok egy része formálisnak, megterhelőnek és nem eléggé differenciáltnak ítélte meg az értékelési eljárást (erre részletesebben is kitérünk a 4. és 5. fejezetben).

2. 4. Nemzetközi kitekintés

Nemzetközi szinten a pedagógusok teljesítményértékelése az oktatásügyben eltérő formákban és hangsúlyokkal jelenik meg. Az OECD országokban egyre inkább előtérbe kerülnek a fejlesztő célú értékelési rendszerek, amelyek a tanári teljesítmény mérésén túl támogatják a szakmai fejlődést, az innovációt és az intézményi tanulást is. Finnországban például az értékelés nem hierarchikus, hanem horizontális visszajelzési kultúrára épül, míg Szingapúrban a teljesítményértékelés szorosan kapcsolódik a karrierfejlesztéshez és a célorientált képzésekhez.

Az angolszász modellek – például az Ofsted által alkalmazott brit rendszer – erőteljesen standardizáltak, ugyanakkor egyre több kritika éri őket a pedagógusok túlterheltsége és a kreatív autonómia csökkenése miatt. A nemzetközi gyakorlatok azt mutatják, hogy a teljesítményértékelés akkor válik valóban hatékonná, ha az intézményi kultúra támogatja a visszajelzések értelmezését, és ha az értékelés fejlesztő funkciója akkor érvényesül, ha a visszajelzések értelmezése intézményi támogatást kap, és a mérési eredmények szakmai tanulási folyamatokat indítanak el. A pedagógusok teljesítményértékelése világszerte az oktatáspolitikai reformok egyik központi eleme, amelyet különböző országok eltérő szemlélettel és módszertanul alkalmaznak. *Cai és Lin* (2006) szerint a tanári teljesítményértékelés kulcsszerepet játszik az oktatási személyzeti rendszerek megújításában, különösen ott, ahol az oktatás minőségének javítása stratégiai cél. A szerzők kiemelik, hogy az értékelési skálák és mutatók kialakítása során figyelembe kell

venni a pedagógiai munka komplexitását, valamint a tanári szerep multidimenzionális jellegét.

A nemzetközi szakirodalom két fő megközelítést különít el: az egyik a tanári teljesítmény közvetlen megfigyelésén és szakmai kompetenciák értékelésén alapul, míg a másik a tanulói eredményekhez kötött value-added modelleket alkalmazza (*Temnyatkina és Tokmeninova*, 2018; *Hallinger, Heck és Murphy*, 2014). Utóbbiak különösen elterjedtek az angolszász országokban, ahol az oktatási eredményességet gyakran kvantitatív mutatókkal – például teszteredményekkel vagy tanulói előrehaladással – mérik.

Isoré (2009) OECD-összefoglalója szerint ezek a rendszerek akkor működnek hatékonyan, ha az értékelés a mérésen felül fejlesztő visszajelzést is biztosít. Ugyanakkor számos kutatás rámutat az értékelési rendszerek korlátaira. *Feldman* (1987), valamint *Gómez és Valdés* (2019) szerint a felsőoktatásban alkalmazott tanárértékelési gyakorlatok gyakran a hallgatói véleményekre épülnek, amelyek nem feltétlenül tükrözik a tanári teljesítmény valódi szakmai minőségét. *Sridhar, Dias és Sequeira* (2010) pedig, a kritika tárgykörét kiszélesítve hangsúlyozzák, hogy a tanári produktivitás méréséhez nem elegendő az oktatási outputok vizsgálata: szükség van a kutatási tevékenység, a szakmai fejlődés és az intézményi szerepvállalás integrált értékelésére is. Fontos megkülönböztetni a tanulói eredményesség kvantitatív mutatóit és az értékelés során megjelenő szubjektív véleményeket, mivel eltérő mérési logika és eltérő torzítási kockázatok jellemzik őket.

nem elegendő az oktatási
outputok vizsgálata

A tanárértékelés és ösztönzés kapcsolatát vizsgálva *Podgursky és Springer (2007)* arra a következtetésre jutottak, hogy a teljesítményalapú bérezés csak akkor eredményez pozitív hatást, ha az értékelés transzparens, méltányos, és a tanári munka valódi értékeit tükrözi. *Goe, Bell és Little (2008)* kutatási szintézise szerint az értékelési rendszerek akkor válnak produktívává, ha az oktatási célokat, a tanulói fejlődést és a tanári kompetenciákat együttesen veszik figyelembe, és ha az értékelés nem elszigetelt adminisztratív aktus, hanem a szakmai tanulás integrált része. A legújabb kutatások a témában a tanári teljesítmény és oktatási produktivitás összefüggéseit egyre inkább az önhatékonyság és a pedagógiai innováció szemszögéből vizsgálják. *Romero, del Águila és Huarcaya (2025)* integratív irodalmi áttekintése szerint

a tanári önhatékonyság – az a meggyőződés, hogy a pedagógus képes hatékonyan befolyásolni a tanulási folyamatot – közvetlen hatással van az oktatási eredményességre. A kutatás 23 tanulmány szintézisében keresztül igazolja, hogy az önhatékonyság nemcsak a tanári teljesítmény egyik kulcs tényezője, hanem a tanulói motiváció és az intézményi kultúra formálásának is meghatározó eleme. *Cohen, Yonas és munkatársai (2025)* szisztematikus áttekintésükben tovább árnyalják ezt a képet, kiemelve, hogy a tanárok produktív és igazságorientált meggyőződései – például a társadalmi felelősségvállalás vagy a befogadó oktatás iránti elkötelezettség – szintén mérhető és fejleszthető teljesítménytényezők.

Ezzel párhuzamosan egyre több kutatás vizsgálja a mesterséges intelligencia (AI) szerepét a tanári produktivitás növelésében.

Ehtsham, Affandi és Shahid (2025) szisztematikus áttekintése szerint az AI-alapú eszközök – például adaptív tanulási platformok, automatikus visszajelző rendszerek és prediktív elemzések – képesek javítani a tanítás hatékonyságát anélkül, hogy csökkenjenek a pedagógiai mélységet. A tanulmány hangsúlyozza, hogy az AI akkor válik valódi támogató eszközzé, ha a tanári döntéshozatalt nem helyettesíti, hanem kiegészíti.

Maral és Özdemir (2025) a többkritériumos döntéstámogató módszerek oktatási alkalmazásait vizsgálva arra a következtetésre jutnak, hogy az értékelési rendszerek komplexitása – például a tanári teljesítmény, költségvetési hatékonyság és intézményi célok

összehangolása – csak integrált, adatvezérelt megközelítéssel kezelhető. A tanári teljesítményértékelés nemzet-

közi összehasonlítása egyre inkább adatvezérelt megközelítéseken alapul, amelyek célja az oktatási rendszerek hatékonyságának és méltányosságának feltárása. Az OECD országprofiljai és tematikus jelentései (pl. *Isoré, 2009*) részletesen bemutatják, hogy az egyes országok milyen értékelési célokat, módszereket és visszacsatolási mechanizmusokat alkalmaznak (*1. táblázat*). Míg Finnországban a tanári értékelés elsősorban fejlesztő célú, horizontális visszajelzésekre épül, addig az Egyesült Államokban és az Egyesült Királyságban a tanulói eredményekhez kötött value-added modellek dominálnak. A *CESIR* összehasonlító tanulmány (2023) szerint az értékelési rendszerek hatékonysága nemcsak a mérési eszközök minőségén, hanem az intézményi kultúrán és a vezetői értelmezésen is múlik.

a tanárok produktív és igazságorientált meggyőződései

1. TÁBLÁZAT

Nemzetközi összehasonlító források a tanári teljesítményértékeléshez

Forrás	Típus	Fő fókusz	Példák / országok	Felhasználhatóság
OECD – Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries	Tematikus jelentés	Szummatív vs. formatív értékelés, rendszer-szintű hatások	Finnország, Dél-Korea, Chile, Hollandia	Országprofilok, rendszer-összevetés
Springer – Teacher Evaluation Around the World (2022)	Tanulmány-kötet	Technikai, szakmai és politikai kihívások	USA, Kína, Németország, Brazília, Ausztrália	Kvalitatív összehasonlítás, vezetői szerepek
MDPI – Global Teaching Evaluation Systems under a Sustainable Development Perspective (2023)	Tudományos cikk	Fenntarthatóság, SDG ² célok és oktatási hatások	Globális	Társadalmi hatásvizsgálat, SDG-összefüggések
CESIR – Comparative Study of Teacher Evaluation in Iran, Finland, Australia, USA	Összehasonlító kutatás	Értékelési célok, módszerek, visszajelzések	Irán, Finnország, Ausztrália, USA	Primer kutatási háttér, módszertani elemzés

FORRÁS: saját szerkesztés

A nemzetközi példák alapján a tanári teljesítményértékelési rendszerek hatékonysága elsősorban azon múlik, hogy sikerül-e kiegyensúlyozni a fejlesztő visszajelzés és az elszámoltathatóság kettős célját. Chilében egy standardokra épülő, többmódszeres, országos értékelési rendszer működik, amely portfóliót, vezetői kérdőívet, interjúkat és önértékelést kombinál, ugyanakkor a kutatók tartós feszültséget mutatnak ki a formatív és szummatív funkciók együttélésében (Taut és Sun, 2014). Kiemelendő az 1. táblázat 3. sorában szereplő MDPI – *Global*

Teaching Evaluation Systems under a Sustainable Development Perspective (2023) tanulmány a tanári teljesítményértékelési rendszereket a fenntartható fejlődés szempontjából vizsgálja. A kutatás az ENSZ Fenntartható Fejlődési Céljai közül elsősorban az **SDG 4 – minőségi oktatás** célkitűzéséhez kapcsolja az értékelési rendszerek működését, és azt elemzi, hogy a különböző nemzeti modellek miként járulnak hozzá az oktatás hosszú távú társadalmi, gazdasági és esélyegyenlőségi hatásaihoz. A tanulmány globális összehasonlításban mutatja be, hogy a

² Sustainable Development Goals

tanári értékelési rendszerek akkor tekinthetők fenntarthatónak, ha nem kizárólag mérési és elszámoltathatósági funkciót töltenek be, hanem képesek támogatni a pedagógusok szakmai fejlődését, jóllétét és az oktatási rendszerek társadalmi beágyazottságát is.

Az Egyesült Államokban és Hollandiában a minőségbiztosítási logika és a standardizált tanulói eredményekhez kötött értékelés dominál, amely, bár objektivitást ígér, gyakran kérdéssé teszi, hogy a tanári munka komplexitása mennyiben jelenik meg a rendszerben (Holland és mtsai., 2008; Sun, 2022)

Kínában egy hibrid modell figyelhető meg, ahol a hagyományos ellenőrzési gyakorlatok fokozatosan egészülnek ki kompetenciaalapú, professzionalizációt támogató elemekkel, ami átmenetet képez a kontrollorientált és a fejlesztő értékelési kultúrák között (Taut és Sun, 2014) Ausztráliában a kutatások arra hívják fel a figyelmet, hogy a teljesítményértékelés csak akkor fejt ki szakmai fejlődést támogató hatását, ha konzisztens, tanulásközpontú visszajelzési folyamatra épül, és nem válik redukált adminisztratív kötelezettséggé (Schildkamp és Teddlie, 2008., Taut és Sun, 2014) A vizsgált országok összehasonlítása közös nevezőként azt emeli ki, hogy a tanári értékelés akkor működik eredményesen, ha a mérési eszközök többforrásúak, a visszajelzés kontextusérzékeny, az értékelés célja pedig egyértelműen a pedagógiai fejlődés támogatása.

A legújabb kutatások arra törekednek, hogy az értékelési rendszerek összehasonlíthatóságát ne csupán technikai, hanem kontextuális szempontból is vizsgálják. Az USA-ban és Hollandiában a teljesítmény-visszajelző rendszerek és az iskolai értékelés összevetése azt mutatja, hogy a visszajelzés minősége és felhasználása kulcsfontosságú a fejlesztő hatás

érvényesülésében (Schildkamp és Teddlie, 2008), miközben a holland gyakorlat a hatékonyságkutatás tanulságain alapuló, strukturált tanárellenőrzés felé mozdult el (Reezigt és mtsai., 2003). Ausztráliában a tanárértékelésről szóló kritikai elemzések rámutatnak, hogy a rendszer akkor támogatja igazán a szakmai fejlődést, ha a teljesítménykomponenst egyértelműen a fejlesztési útvonalakhoz kapcsolja, és a visszajelzést tanulásközpontúvá teszi (Elliott, 2015). Kínában az értékelés hatását a motiváció és a méltányosság észlelete közvetíti, a procedurális igazságosság érzete pedig mérhetően moderálja a teljesítményértékelés és a teljesítmény összefüggését, ami a kontextusérzékeny, méltányos eljárások fontosságát emeli ki (Wang és Li, 2022). Összességében a közös tanulság az, hogy a többforrású mérés, az átlátható kritériumok, a konzisztens vizsacsatolás és a méltányosságot erősítő folyamatok teremtik meg a fejlesztő kultúra feltételeit, függetlenül a szabályozási környezet eltéréseitől (Schildkamp és Teddlie, 2008; Elliott, 2015; Reezigt és mtsai., 2003; Taut és Sun, 2014; Wang és Li, 2022).

A Springer (2022) által kiadott nemzetközi tanulmánykötet például kiemeli, hogy az értékelési gyakorlatok eltérései gyakran az oktatáspolitikai prioritásokból, a tanári autonómia mértékéből és a társadalmi elvárásokból fakadnak. Az MDPI (2023) fenntarthatósági szempontú elemzése pedig arra hívja fel a figyelmet, hogy a tanári teljesítményértékelés akkor válik globálisan összevethetővé, ha figyelembe veszi az ENSZ fenntartható fejlődési céljait (SDG 4 – minőségi oktatás), és képes az oktatási eredményeket társadalmi hatásként is értelmezni. Ezek az összehasonlító keretek lehetőséget teremtenek arra, hogy a magyar TÉR rendszer nemcsak hazai,

hanem nemzetközi kontextusban is értelmezhető és fejleszhető legyen.

3. KUTATÁSMÓDSZERTAN

A kutatásunk célja annak feltárása volt, hogy a pedagógusok miként érzékelik a 2024-ben bevezetett TÉR rendszert, és milyen tényezők befolyásolják annak elfogadottságát, motivációs hatását és szervezetejlesztési potenciálját. A kutatás tervezését és a mérőeszközök kialakítását megelőzte egy szisztematikus szakirodalmi áttekintés és jogszabályi dokumentumelemzés, amely megalapozta a kérdőív tematikus blokkjait és az interjúkérdéseket. A kutatás módszertani keretei többféle megközelítést integrálnak (2. táblázat), amelyek egymást

kiegészítve biztosítják a vizsgálat megbízhatóságát és értelmezhetőségét. A kérdőíves adatgyűjtés kvantitatív alapot teremtett a pedagógusok véleményének strukturált feltérképezéséhez, különös tekintettel a TÉR rendszer elfogadottságára, motivációs hatásaira és vezetői kommunikációval való összefüggéseire. Ezt kiegészítette a dokumentumelemzés, amely a vonatkozó jogszabályi és szakpolitikai háttér tartalmi és értelmezési kereteit vizsgálta. A szakirodalmi áttekintés elméleti alapot biztosított a teljesítménymenedzsment, motivációs elméletek és vezetéselmélet szempontjainak beépítéséhez. A nemzetközi kitekintés pedig implicit összehasonlító elemzésként szolgált, lehetővé téve a hazai gyakorlat kontextusba helyezését és a fejlesztési lehetőségek azonosítását.

2. TÁBLÁZAT

A kutatás módszertani elemeinek összefoglalása

Módszertani elem	Módszertani típus	Alkalmazás célja	Alkalmazott eszközök / források
Szakirodalmi áttekintés	Elméleti, szintetizáló	A kutatás elméleti megalapozása és fogalmi kereteinek kijelölése	Motivációs elméletek (Maslow, Herzberg, Deci–Ryan), vezetéselmélet, nemzetközi kitekintés, teljesítménymenedzsment
Összehasonlító elemzés	Implicit, kvalitatív	A hazai és nemzetközi tanári értékelési rendszerek összevetése	OECD, Springer, MDPI, CESIR nemzetközi források, országprofilok és értékelési modellek elemzése
Dokumentum-elemzés	Kvalitatív, tartalom-elemzés	A TÉR rendszer jogi és szakpolitikai kereteinek feltárása	2023. évi LII. törvény, 401/2023. (VIII. 30.) Korm. rendelet, 18/2024. (IV. 4.) BM rendelet

Kérdőíves felmérés (n = 158)	Kvantitatív, leíró	A pedagógusok véleményének feltérképezése a TÉR rendszerrel kapcsolatban	Strukturált kérdőív, zárt és nyitott kérdések, pedagógusmintán végzett adatgyűjtés
Félig strukturált interjúk (n = 12)	Kvalitatív, feltáró-értelmező	A kvantitatív eredmények mögött álló tapasztalatok és élmények mélyebb feltárása	Félig strukturált interjúvázat, 12 pedagógussal készült interjú (vezetői és nem vezetői szerepkörökből)

FORRÁS: saját szerkesztés

A módszertani sokszínűség lehetővé tette, hogy a kutatás az adatgyűjtés mellett pedagógiai, szervezeti és szakpolitikai összefüggésekre támaszkodó értelmezéseket is adjon. A kvantitatív kérdőíves vizsgálat lehetőséget adott a pedagógusok attitűdjeinek, tapasztalatainak és reflexióinak strukturált feltérképezésére.

A kérdőívet online formában osztottuk meg, elsősorban szakmai fórumokon és közösségi médiafelületeken (pl. *TEReljünk!* – *pedagógusok teljesítményértékelése* Facebook-csoport), valamint közvetlen intézményi kapcsolatokon keresztül. A válaszadás önkéntes és anonim volt. A mintába 158 pedagógus került be, akik különböző intézménytípusokból (óvoda, általános iskola, gimnázium, szakképzés) és eltérő földrajzi régiókból érkeztek, így a minta – bár nem tekinthető reprezentatívnak – alkalmas arra, hogy a TÉR rendszerhez kapcsolódó pedagógusi tapasztalatok és értelmezési mintázatok feltárásához érvényes empirikus alapot nyújtson.

A kérdőív öt (egymást kiegészítő) tematikus kérdésblokkot tartalmazott:

- A TÉR rendszerrel kapcsolatos általános attitűdök
- A vezetői kommunikáció stílusa és hatása

- A motivációs tényezők fontossági sorrendje
- A visszajelzések hasznosulása és fejlesztő ereje
- A szervezeti kultúra és a TÉR integrálhatósága

A kérdőív többségében zárt, 5 fokozatú Likert-skálán megválaszolható kérdésekből állt, kiegészítve néhány nyitott kérdéssel, amelyek lehetőséget adtak kvalitatív reflexiókra. Az adatok elemzése során leíró statisztikai módszereket alkalmaztunk (átlag, szórási, gyakorisági), valamint tematikus kódolást a nyílt válaszok esetében. A kutatás feltáró jellegéből adódóan nem inferenciális statisztikai elemzésre, hanem leíró mintázatok és tendenciák azonosítására törekedtünk.

Az elemzés célja nem csupán a pedagógusok véleményének feltérképezése volt, hanem annak vizsgálata is, hogy a TÉR rendszer milyen feltételek mellett válhat valódi motivációs és szervezetfejlesztési eszközzé. A módszertani keret ily módon lehetővé tette, hogy a kvantitatív és kvalitatív eredmények egymást kiegészítve járuljanak hozzá a TÉR rendszer pedagógiai, szervezeti és vezetői hatásainak értelmezéséhez, amelyeket a következő fejezetekben mutatunk be részletesen.

4. EREDMÉNYEK ÉS ÉRTELMEZÉS

4. 1. Hazai vizsgálatok áttekintése

A saját, 2024 tavaszán végzett kérdőíves kutatásunk eredményei szerint – amint majd részleteiben is bemutatjuk – a pedagógusok teljesítményértékelési rendszere mérsékelt elfogadottságot élvez. A válaszadók gyakran jelezték, hogy a rendszer fejlesztő jellegét nem minden esetben érzékelik; a visszajelzések sokszor formálisak, és inkább adminisztratív terhet jelentenek, mintsem szakmai támogatást. Ugyanakkor azt is kimutattuk, hogy ahol a TÉR fejlesztő, támogató módon működik, ott javul a pedagógusok motivációja, az önreflexió képessége és a szakmai elégedettség. A saját empirikus vizsgálatunk eredményeit érdemes a hazai szakmai diskurzus tágabb kontextusában értelmezni, amelybe illeszkedik a Pedagógusok Demokratikus Szakszervezete (PDSZ) által végzett országos felmérés is. A hazai tapasztalatok összességében arra utalnak, hogy a rendszer hatékonysága szoros összefüggésben van a vezetői kommunikáció minőségével, a szervezeti kultúrával és a stratégiai visszajelzési mechanizmusok működésével. Ezeket a megállapításokat megerősíti a PDSZ által 2025-ben végzett országos kérdőíves felmérés is, amely 1675 pedagógus véleményét gyűjtötte össze. Bár a kutatás módszertana és időzítése eltér a mi vizsgálatunktól, a főbb következtetések egybecsengenek: a pedagógusok jelentős része a TÉR-t nem fejlesztő, hanem formális és sok esetben igazságtalan eljárásként élte meg. A PDSZ kutatása külön is kiemeli, hogy az értékelési folyamat elfogadottsága és hatása nagymértékben függ a vezetői attitűdtől, a visszajelzések

minőségétől és a szervezeti kultúra támogató jellegétől (PDSZ, 2025). A két kutatás eredményeinek párhuzama megerősíti azt a szakmai álláspontot, hogy a TÉR rendszer csak akkor válhat valódi fejlesztő eszközzé, ha az értékelés nem elszigetelt adminisztratív aktus, hanem a stratégiai vezetés és a tanári önreflexió integrált része.

A mi kutatásunk középpontjában – mint fentebb említettük – a pedagógusok teljesítményértékelési rendszerének gyakorlati megvalósítása és komplex hatásvizsgálata állt.

4. 2. A kérdőíves vizsgálat

A kérdőívet kitöltő 158 pedagógus demográfiai összetétele a magyar köznevelési rendszer több intézménytípusát és földrajzi régióját lefedi, lehetőséget teremtve a tapasztalatok összehasonlító értelmezésére. A válaszadók között szerepeltek:

• Intézménytípus szerint:

- 22 fő óvodapedagógus (14%)
- 71 fő általános iskolai tanító vagy tanár (45%)
- 52 fő középiskolai oktató (33%)
- 13 fő egyéb intézménytípusból (pl. gyógypedagógiai intézmény, szakképző iskola)

• Földrajzi eloszlás szerint:

- A válaszadók 38%-a budapesti vagy Pest megyei intézményben dolgozik;
- 27% vidéki nagyvárosból (pl. Debrecen, Szeged, Pécs, Győr);
- 35% kisebb településről vagy kistéleplési intézményből érkezett.

• Munkatapasztalat szerint:

- 19 fő pályakezdő (0–5 év szakmai tapasztalattal);
- 74 fő 6–20 év tapasztalattal rendelkezik;

- 65 fő több mint 20 éves szakmai múlttal.
- **Vezetői szerep szerint:**
 - 31 válaszadó intézményvezető vagy vezetőhelyettes;
 - 127 fő beosztott pedagógus, köztük munkaközösség-vezetők és mentorpedagógusok.

Ez a sokrétű háttér lehetővé tette, hogy a kutatás ne csak a TÉR rendszer általános megítélését, hanem annak intézménytípusonként, régióként és vezetői szerepkörönként eltérő hatásait is vizsgálja. A válaszokból kirajzolódott, hogy a TÉR elfogadottsága és fejlesztő potenciálja szoros

összefüggésben áll az intézményi kultúrával, a vezetői kommunikáció stílusával, valamint az adott pedagógus szakmai tapasztalatával és szerepkörével.

A válaszadók többsége közvetlen tapasztalattal rendelkezett a TÉR bevezetéséről, így a kutatás eredményei valós intézményi gyakorlatokat tükröznek. A 3. táblázat a kérdőív azon blokkjára épül, amelyben a válaszadókat arra kértük, hogy a felsorolt motivációs tényezők **észlelt fontosságát értékeljék a saját pedagógiai munkájuk szempontjából**, ötfokú Likert-skálán. A válaszok tehát nem rangsorolást, hanem a tényezők szubjektív jelentőségének megítélését tükrözik.

3. TÁBLÁZAT

Pedagógus motivációs tényezők – Fontossági sorrend³

Motivációs tényező	Típus	Leírás / Megjegyzés
Szakmai fejlődés lehetősége	Belső	Kiemelt jelentőségű; a tanulás és fejlődés iránti belső igény
Értelmes, önálló célok („flow”-élmény)	Belső	A munkában való elmélyülés és autonóm célkövetés
Önmegvalósítás, kompetenciaérzés, elismerés	Belső/külső	A pedagógusok motivációja magasabb szintű szükségletekhez kapcsolódik
Karrier- és előmeneteli lehetőségek	Külső	Bár külső tényező, mégis jelentős szerepet játszik a hosszú távú elköteleződésben
Szakmai elismerés és konstruktív vezetői visszajelzés	Belső/külső	Fontos visszajelzési és megerősítési pont a pedagógusok számára
Megfelelő munkakörülmények	Külső	Fizikai és szervezeti feltételek, amelyek befolyásolják a komfortérzetet és hatékonyságot

³ A kérdőív motivációkra vonatkozó kérdéseire – *Hogyan hatott a TÉR az Ön szakmai motivációjára, lelkesedésére és munkához való hozzáállására? Volt-e olyan visszajelzés, amely különösen segítette a fejlődését, vagy éppen olyan, amely demotiválónak bizonyult?* – adott szabadszavas válaszok kódolása alapján.

Támogató munkahelyi légkör	Külső	A biztonságos, együttműködő környezet motiváló hatását
Tanulói fejlődés támogatása	Belső	A pedagógusok számára belső motivációs forrás, amely értelmet ad a munkának
Bérezés (nem rangsorolt)	Külső	Fontossága elmarad a belső tényezőktől, de nem elhanyagolható

FORRÁS: saját szerkesztés

A pedagógusok legfontosabb motivációs tényezői a szakmai fejlődés lehetősége, a konstruktív visszajelzés és elismerés, a megfelelő munkakörülmények, a karrier- és előmeneteli lehetőségek, valamint a támogató munkahelyi légkör. A rangsorolás azt mutatja, hogy a pedagógusokat elsősorban a belső, szakmai motiváció hajtja, de a külső tényezők is jelentősen befolyásolják teljesítményüket és elégedettségüket.

A motivációs tényezők rangsorolása során a pedagógusok az alábbi szempontokat emelték ki:

- Az értelmes, önálló célok követése, amelyek során „flow”-élményt tapasztalhatnak.
- A szakmai elismerés, a vezetői visszajelzések minősége és a támogató kommunikáció.
- A belső motivációs tényezők (önmegvalósítás, tanulói fejlődés támogatása) előrébb kerültek, mint a külső tényezők (bérezés, előmeneteli lehetőségek).
- A Maslow-féle szükségletpiramis és Herzberg kéttényezős motivációs modellje alapján a pedagógusok motivációját elsősorban az önmegvalósítás, a kompetenciaérzés és az elismerés határozza meg.

A vezetői kommunikáció kiemelkedő hatással van a pedagógusok teljesítményértékelési rendszerének elfogadottságára. A pedagógusok nagyobb arányban fogadják el a rend-

szert, ha a visszajelzések **átláthatóak, fejlesztő jellegűek és támogatóak**, és ha a vezető biztosítja a nyílt, partneri

kommunikációt. Az empátikus és támogató vezetői hozzáállás növeli a motivációt, a szakmai elégedettséget, míg a formális, ellenőrző kommunikáció csökkenti az elfogadottságot. A válaszadók szerint:

- A vezetői stílus és a kommunikáció hitelessége döntően befolyásolja, hogy a TÉR értékelés fejlesztő vagy kontrolláló eszközként jelenik-e meg.
- Azokban az intézményekben, ahol a vezetők transzparens, támogató és érték alapú kommunikációt folytattak, a pedagógusok nagyobb bizalommal és nyitottsággal fogadták az értékelési folyamatot.
- A visszajelzések akkor váltak fejlesztő erejűvé, ha nemcsak értékelték, hanem irányt is mutattak a szakmai fejlődéshez. Az 1. ábra a kutatás értelmezési keretként alkalmazott Input–Process–Output/Outcome (IPO) modellt mutatja be, amely lehetővé teszi a TÉR rendszer hatásmechanizmusainak rendszerszintű elemzését.

ha nemcsak értékelték,
hanem irányt is mutattak

1. ÁBRA

Rendszerszintű értékelési folyamatmodell a köznevelésben: Input→Process→Output/Outcome elemzés

BEMENETI kategória	Tartalom	FOLYAMAT-lépések	Leírás	KIMENET típusa	Hatás / eredmény
Szervezeti kultúra és klíma	Bizalom szintje, visszajelzési gyakorlatok, autonómia támogatása	Előkészítés	Tájékoztatás, célok tisztázása, bizalomépítés	Pedagógus szakmai fejlődése	Önismeret, kompetenciafejlődés, motiváció megerősödése
Pedagógus morvációs profil	Belső hajtóerők: értelmesség munka, tanuló fejlődés, szakmai identitás	Célkitűzés	Egyéni szakmai célok kijelölése, mentorálás	Intézményi kultúra átalakulása	Nyitottság, bizalom, tanuló szervezet irányába való elmozdulás
Jogszabályi és szakma-politikai keret	2023. évi LII. törvény, 18/2024. BM rendelet, értékelési indikátorok	Adatgyűjtés	Portfólió, megfigyelés, tanuló visszajelzések, többforrású értékelés	Stratégiai iránytű	Fejlesztési célok kijelölése, intézményi tanulságok levonása
Vezetői stílus és kommunikáció	Transzformációs vezetés, hitelesség, reflektív visszajelzés	Visszajelzés	Fejlesztő, reflektív, jövőorientált vezetői kommunikáció	Szakupolitikai visszacsatolás	Rendszerszintű tanulságok, indikátorok finomítása, tudásmegosztás
Értékelési eszközök	Portfólió, megfigyelés, tanuló visszajelzés, value-added mutatók	Értékelés	Kontextusérzékeny minősítés, pedagógus reflexió lehetősége	Oktatási eredményesség javulása	Tanuló fejlődés, pedagógiai innováció, szervezeti kohézió
Intézményi stratégia	Fejlesztési célok, tanuló szervezet irányába való elmozdulás	Fejlesztési terv	Egyéni és intézményi szintű fejlesztési irányok kijelölése	Társadalmi haszon	A tanulók hosszú távú eredményeinek javulása (jövedelem, továbbtanulás, társadalmi mobilitás); A tanári pálya presztízsének növekedése stb.

FORRÁS: saját szerkesztés

Ahhoz, hogy megvizsgáljuk és értelmezzük a hatásmechanizmusokat, az IPO modellt (Input–Process–Output/Outcome) alkalmazzuk a TÉR rendszer elemzése során. A modellt (1. ábra) nem empirikus mérési eszközként, hanem **interpretatív keretként** szolgál, amely összekapcsolja a szervezeti környezetet, a vezetői gyakorlatokat és a pedagógusok megélt tapasztalatait.

Az *input* szakaszban a szervezeti kultúra, a pedagógusok belső motivációja és a vezetői attitűdök adják azt az alapanyagot, amelyből az értékelés építkezik. A *process* szakaszban ezekből strukturált, reflektív és fejlesztő értékelési lépések formálódnak, míg az *output* nemcsak szakmai fejlődést és intézményi tanulást eredményez, hanem hosszú távon társadalmi hasznot is: megerősödő tanári pályapresztízt, javuló tanulói eredményeket és bizalomépítést az oktatási rendszer iránt. Az IPO modell (1. ábra) így nemcsak rendszerez, hanem irányt is mutat a köznevelés stratégiai megújításának szolgálatában. A TÉR által nyújtott szervezetfejlesztési lehetőség a következőkben rajzolódtott ki:

A TÉR fejlesztő visszajelzésekkel és strukturált értékelési folyamatokkal erősíti a pedagógusok önreflexióját, motivációját, valamint az intézményi átláthatóságot és együttműködést. A vezetői támogatás és az adatvezérelt döntéshozatal hozzájárul a rendszer elfogadottságához és a tanuló szervezet kialakításához.

- A rendszer strukturált keretet biztosít az egyéni és kollektív célok összehangolásához.
- A pedagógusok szerint a TÉR akkor válik valódi fejlesztő eszközzé, ha az

intézményi kultúra nyitott, reflektív és emberközpontú.

- A válaszadók kiemelték, hogy a TÉR nemcsak a pedagógusok, hanem az intézményvezetők és fenntartók számára is lehetőséget teremt a stratégiai irányításra és a szervezeti tanulás erősítésére.

Mivel a kvantitatív eredmények mögött meghúzódó okokat részletesen szeretnénk volna feltárni, és a tanári teljesítményértékeléssel kapcsolatos élményeket mélyebben, kvalitatív módon is kívántuk elemezni, egy sokszínű, intézménytípusok és szerepek szerint heterogén mintán végzett félig strukturált interjúcsomagot állítottunk össze, összesen 12 pedagógus részvételével.

4.3. Az interjúk módszertani háttere és eredményei

A résztvevők kiválasztása **célszerű** (purposive) **mintavétellel** történt, azzal a céllal, hogy az interjúk lefedjék a köznevelési intézménytípusok és munkaköri szerepek teljes spektrumát (4. táblázat). A minta az alábbi jellemzők szerint épült fel:

- **Vezetői szerepben lévők (5 fő):** A, B, C, E, K – intézményvezetők, munkaközösség-vezetők, EGYMI szakmai vezetők
- **Nem vezető beosztású pedagógusok (7 fő):** D, F, G, H, I, J, – általános iskolai, gimnáziumi és óvodai pedagógusok egyes intézményi háttérrel

A mintában szerepeltek:

- közoktatási és egyházi fenntartású iskolák pedagógusai,
- városi és falusi közoktatási intézmények,

- EGYMI-ben dolgozó szakemberek,
- nyelvszakos, természettudományos és művészeti profilú tanárok.

A sokszínű háttér biztosította, hogy az interjúk minél szélesebben reprezentálják a TÉR-rendszerrel kapcsolatos tapasztalatok diverzitását. Az interjúk 2025 novembere és 2026 januárja között zajlottak. Mindegyik beszélgetés:

- **60–75 perc** hosszú volt,
- videókapcsolaton vagy személyesen zajlott,
- hangfelvétellel dokumentáltuk őket,
- a résztvevők pedig anonim kódot kaptak (A–L).

Az interjúk **félíg strukturált** formában készültek: előre megadott kérdésblokkokkal dolgoztunk, de elegendő teret biztosítottunk a személyes narratíváknak és a spontán felvetéseknek. A kérdések három fő témakörre épültek:

1. **A TÉR-rendszer tapasztalatai**
2. **A vezetői kommunikáció és mediáció szerepe**
3. **A pedagógusi motiváció és érzelmi élmények**

Az elemzésbe bevont három fő dimenzió (Kongruencia, Kommunikáció, Affektív hatás) alapján minden interjút **0.0–1.0 skálán pozicionáltunk**, amely lehetővé tette a **3D-s értelmező térkép** létrehozását (A–L pontokkal). A 0.0–1.0 közötti értékek nem statisztikai mérőszámok, hanem kvalitatív tartalomelemzés során kialakított **intenzitásjelzők**, amelyek azt fejezik ki, hogy az adott dimenzió (kongruencia, kommunikáció, affektív hatás) milyen mértékben és milyen következetességgel jelent meg az interjú narratívájában.

A háromtengelyes elrendezés alkalmazását a pedagógiai elemzés logikája is indokolja: jól követhetővé teszi, hogyan járul hozzá a kommunikáció és a vezetői mediáció az affektív élményekhez, illetve miként hat a kongruenciaérzésre és a motivációra.

4. TÁBLÁZAT

Az interjúalanyok kvalitatív értelmezési pozíciói a három vizsgált dimenzió mentén⁴

Sorszám	Név	Munkahely	Vezető	Nem vezető	Nem	Hány éve dolgozik	Kongruencia	Kommunikáció	Affektivitás
1.	A	EGYMI	x	–	nő	28	0,50	0,45	0,50
2.	B	HRS	x	–	nő	26	0,75	0,65	0,65
3.	C	ált. isk.	–	x	nő	33	0,25	0,20	0,18

⁴ A dimenziók értékeit egy 0,0–1,0 közötti skálán határoztuk meg, amely a vizsgált jelenségek megjelenésének intenzitását jelzi az interjúk szövegében. A 0,0 az adott dimenzió hiányát, míg az 1,0 annak következetes és erőteljes jelenlétét fejezi ki. A köztes értékek a részleges vagy változó mértékű megjelenést tükrözik. Fontos kiemelni, hogy ezek az értékek nem statisztikai mérés eredményei, hanem kvalitatív tartalomelemzés során kialakított, strukturált értelmezések, amelyek lehetővé teszik az egyes interjúk összehasonlítását.

4.	D	falusi ált. isk.	–	x	nő	39	0,90	0,90	0,90
5.	E	vez. óvodaped.	x	–	nő	43	0,55	0,60	0,50
6.	F	gimnázium	–	x	nő	28	0,80	0,85	0,75
7.	G	ált. isk.	–	x	nő	20	0,30	0,40	0,35
8.	H	ált. isk.+gimn	–	x	férfi	14	0,85	0,90	0,90
9.	I	ált. isk.	–	x	nő	30	0,50	0,55	0,45
10.	J	ált. isk.+gimn	–	x	nő	33	0,40	0,50	0,40
11.	K	EGYMI	x	–	nő	26	0,35	0,45	0,30
12.	L	ált. isk.	–	x	nő	28	0,60	0,65	0,55

FORRÁS: saját szerkesztés

Kutatásunk során azt tapasztaltuk, hogy az oktatásban dolgozó, TÉR-folyamatokban már részt vett riportalanyaink három, jól elkülöníthető élményprofilba rendezhetőek (v.ö. 4. táblázat).

- 1. csoport (alacsony profil): „Reziduális–deviáló élményprofil”: a TÉR-élményben **maradványfeszültségek** (reziduális elemek) jelennek meg, valamint az értékelés és a megélés **eltérő** (deviáló) **irányba mutat**. A három dimenzió nem találkozik, a munkavégzés, a kommunikáció és az affektív élmény szétszórt, irányt tévesztett mintát alkot.
- 2. csoport (közepes profil): „**Mediált–adaptív élményprofil**”: részben közvetített, részben már kitisztult; ugyanakkor az adaptivitás azt sugallja, hogy a csoport **könnyen fejleszhető**, és reagál az értékelési folyamat változtatásaira. Itt már az alany működő kommunikációt és részleges kongruenciát él meg, és nyitott arra, hogy a TÉR jobba váljon.

- **3. csoport** (magas profil): „Koherens–reflektív élményprofil” A „koherens” egyszerre jelenti az összhangot, a rendszer belső rendezettségét, a „reflektív” pedig azt a tudatos, párbeszédre épülő értékelési folyamatot, amely magas kommunikációs és affektív szintet eredményez; így a TÉR élménye stabil, átgondolt, a kommunikáció részletes és kölcsönös, az értékelés valóban azt tükrözi, amit az érintettek teljesítettek.

A 4. táblázatban az alábbi klaszterek rajzolódtak ki:

- alacsony profil: C, G, J, K;
- közepes profil: A, E, I, L;
- magas profil: B, D, F, H.

Az értelmezés mindenütt a TÉR fentebb leírt „élményének” feldolgozási rendszerében a kutatásunk három dimenziójára – kongruencia, kommunikáció, affektivitás – épül, és az egyéni kontextust is figyelembe veszi (2A ábra).

I. csoport: Reziiduális–deviáló élményprofil

A C, G, J és K betűjelű riportalanyok ebbe a körbe tartoznak. Mind a négy esetben a három mutató az alsó tartományban helyezkedik el, különösen C (kongruencia 0,25, kommunikáció 0,20, affektivitás 0,18) és K (0,35, 0,45, 0,30) esetében látványos a hiányzó kongruencia és az alacsony affektív biztonság. J szintjei 0,40–0,50 körül mozognak, ami a csoport felső pereme, de még mindig a visszafogott élményszónában. G 0,30–0,40-es értékei szintén azt jelzik, hogy a visszajelzés élménye nem érte utol a tényleges munkát. A csoport átlagai a teljes mintához viszonyítva mindhárom dimenzióban alacsonyak, ami a maradványfeszültségekre és az értékelési folyamat irányítvesztésére utal. Sajátos jelenség K esete, aki vezetői státusz mellett is ebbe a csoportba került, és ez arra figyelmeztet, hogy az élményminőséget nem a pozíció, hanem a helyi gyakorlatok és a kommunikáció tényleges minősége határozza meg. A csoportban a kongruencia és a kommunikáció célzott, kritériumalapú erősítésével várható az affektív klíma javulása is, hiszen itt a három dimenzió együtt mozdul.

II. csoport: Mediált–adaptív élményprofil

Az A, E, I és L betűjelű riportalanyok középtartományú, stabil, de nem kiemelkedő értékeket mutatnak. A kongruencia 0,50–0,60, a kommunikáció 0,55–0,65, az affektivitás 0,45–0,55 körül alakul. A és I

esetében a kongruencia és az affektivitás kissé elmarad a kommunikációtól, ami arra utal, hogy a párbeszéd már megjelent, de az élmény nem vált teljesen koherenssé. E vezetőként 0,55, 0,60, 0,50 körüli értékekkel jelzi, hogy a folyamat több elemében működik, ugyanakkor a visszajelzések részletessége és a teljesítménykritériumok átláthatósága még fejleszthető. L 0,60, 0,65, 0,55-ös profilja a csoport felső tartományát képviseli, innen a magas profilba való elmozdulás reális és gyorsan elérhető. Ez a csoport összességében azt mutatja, hogy a TÉR tapasztalata közvetített és részben már konszolidált; kis beavatkozásokkal – előzetes, közös értelmezésű kritériumok, személyre szabott visszajelzés, reflexiók körök – könnyen adaptálható a rendszer a magasabb szintű működéshez.

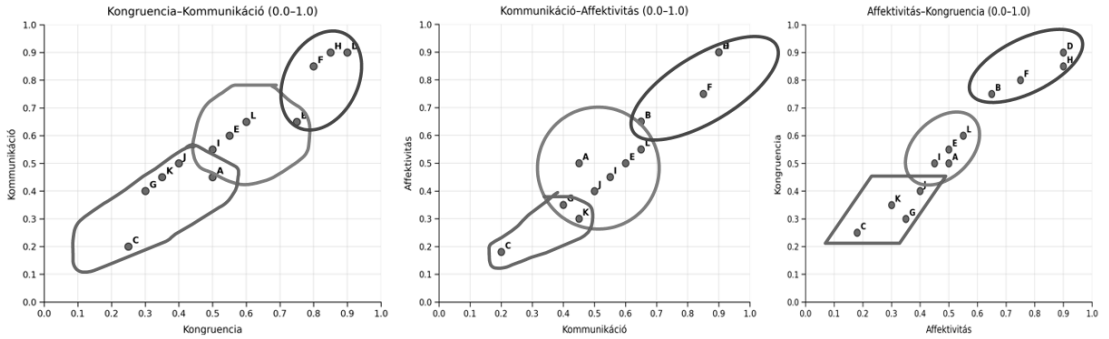
III. csoport: Koherens–reflektív élményprofil

A B, D, F és H betűjelű riportalanyok tartoznak ide. Mindenkinél magas a kongruencia és a kommunikáció (jellemzően 0,80–0,90), és ugyanezzel arányosan magas az affektív hatás is. D és H közel a 0,90, 0,90, 0,90 csúcserőértékekhez helyezkedik el, ami a leginkább letisztult, fejlesztő és biztonságot adó TÉR-élményt mutatja. F 0,80–0,85–0,75-tel a csoport átlagát jól reprezentálja. B 0,75, 0,65, 0,65 értékeivel az alsó peremen áll, de a kvalitatív logika és a 3D elhelyezkedés alapján a pozitív pólus felé tartó mintázatot mutat, ezért a koherens–reflektív profilba sorolása indokolt.

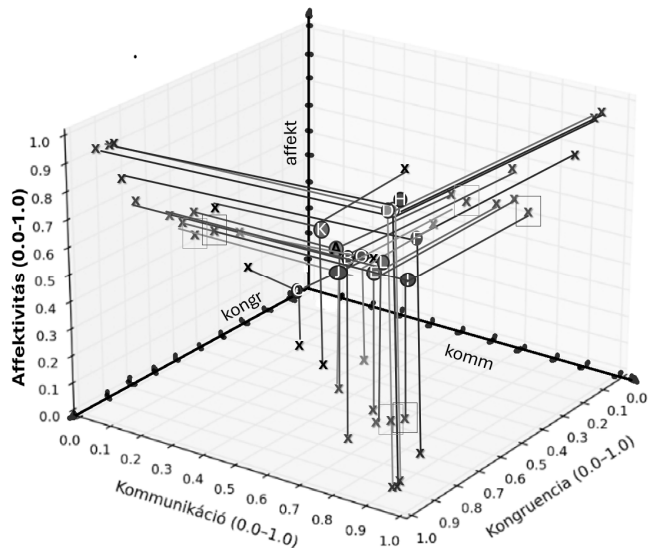
várható az affektív
klíma javulása is

2A ÉS 2B ÁBRA

A TÉR-élményprofilok 2D és 3D (Reziduális–deviáló, Mediált–adaptív és Koherens–reflektív) térképe



sorszám	nevek	kongruencia	kommunikáció	affektívitas
1.	A	0,50	0,45	0,50
2.	B	0,75	0,65	0,65
3.	C	0,25	0,20	0,18
4.	D	0,90	0,90	0,90
5.	E	0,55	0,60	0,50
6.	F	0,80	0,85	0,75
7.	G	0,30	0,40	0,35
8.	H	0,85	0,90	0,90
9.	I	0,50	0,55	0,45
10.	J	0,40	0,50	0,40
11.	K	0,35	0,45	0,30
12.	L	0,60	0,65	0,55



FORRÁS: saját szerkesztés

A csoport közös jellemzője, hogy a vizs-
szajelzések részletesek, kölcsönösek és kon-
textusba ágyazottak, az értékelés a tényleges
pedagógiai munkát tükrözi, ennek eredmé-
nyeként az affektív élmény stabil és

megerősítő. Ez a zóna a TÉR optimális mű-
ködésének mintája, ahol a rendszer valóban
önmotivált, értelmiségi módon tervezni ké-
pes pedagógusokat támogat.

A táblázat és az abból készült 3D-ábra (2B ábra) a három élményprofil közti különbséget egyértelműen rögzíti. A reziduális–deviáló élményprofilban a három dimenzió egyszerre marad el, ezért a folyamat egészét kell átláthatóbbá és párbeszéd-orientáltabbá tenni. A mediált–adaptív élményprofilban már működnek a kulcselemek, így itt a finomhangolás – kritériumok előzetes tisztázása, példákkal alátámasztott visszajelzés, rendszeres reflexiók egyeztetés – képes gyors, mérhető elmozdulást hozni. A koherens–reflektív élményprofil pedig a fejlesztő TÉR-kultúra állapotát mutatja, amelyben a teljesítmény és az értékelés találkozik, a kommunikáció reflektív, és ennek természetes következménye a pozitív affektív élmény. A betűjelekkel azonosított személyek elhelyezkedése a táblázatban és a 3D ábrákon következetesen ezt a képet erősíti, és világossá teszi, hogy a TÉR minősége ott javul a leggyorsabban, ahol a kommunikáció és a kongruencia egyszerre kap tudatos, közös értelmezési keretet.

4. 4. A hasonló nemzetközi szabályozás vizsgálata és a kutatásunk alapján levonható tanulságok

A tanári teljesítményértékelés nemzetközi gyakorlatának összehasonlító vizsgálata rávilágít arra, hogy az értékelési rendszerek

céljai, módszerei és hatásmechanizmusai országokként jelentős eltéréseket mutatnak. Az OECD átfogó jelentése (Isoré, 2009) szerint az értékelési rendszerek két fő típusa

különíthető el: a summatív (minősítő) és a formatív (fejlesztő) megközelítés. Míg az előbbi elsősorban a tanári teljesítmény osztályozására és a karrierlépésekhez kapcsolódó döntésekre szolgál, addig az utóbbi a szakmai fejlődést és a tanulási folyamatokat támogatja.

Az OECD országprofiljai alapján például Finnországban a fejlesztő értékelés dominál, míg az Egyesült Államokban és Chilében a tanulói eredményekhez kötött „value-added” modellek kerültek előtérbe (5. táblázat).

A fenntarthatósági szempontokat is figyelembe vevő nemzetközi kutatás (Ehtsham és mtsai., 2023) kiemeli, hogy a tanári értékelési rendszerek akkor válnak valóban hatékonyvá, ha azok összhangban állnak az ENSZ fenntartható fejlődési céljaival (SDG 4 – minőségi oktatás). A tanulmány szerint az értékelés nemcsak az oktatási eredményekre, hanem a társadalmi hatásokra is kiterjed, és az oktatási rendszerek igazságosságát, inkluzivitását és hatékonyságát is befolyásolja. A kutatás különösen hangsúlyozza az adatvezérelt döntéshozatal és a tanári kompetenciák multidimenzió-
lis mérésének fontosságát.

az értékelés nemcsak az oktatási eredményekre, hanem a társadalmi hatásokra is kiterjed, és az oktatási rendszerek igazságosságát, inkluzivitását és hatékonyságát is befolyásolja

5. TÁBLÁZAT

Nemzetközi tanári teljesítményértékelési rendszerek országokénti összehasonlításban

Ország	Értékelés célja	Alkalmazott módszerek	Rendszer típusa	Következmények / sajátosságok
Finnország	Szakmai fejlődés, önreflexió	Fejlesztő visszajelzés, kollegiális konzultáció	Formatív, decentralizált	Nincs központi minősítés, erős tanári autonómia
USA	Teljesítményalapú ösztönzés	Standardizált tesztek, „value-added” modellek	Szummatív, központosított	Fizetéshez kötött értékelés, vitatott legitimitás
Chile	Minőségbiztosítás, karrierépítés	Portfólió, megfigyelés, tanulói eredmények	Vegyes (szummatív + formatív)	Kötelező nemzeti rendszer, 4 szintű minősítés
Dél-Korea	Szakmai fejlődés, társadalmi bizalom visszaállítása	Teljesítményértékelés, önértékelés, peer-review	Kettős rendszer: fejlesztő és ösztönző	Erős állami kontroll, tanári ellenállás is megjelent
Hollandia	Intézményi szintű minőségfejlesztés	Iskolaszintű értékelés, vezetői visszajelzés	Decentralizált, formatív	A tanári értékelés az iskolafenntartók hatáskörébe tartozik

FORRÁS: az OECD-jelentések alapján saját szerkesztés

Az OECD tematikus oldalán (OECD, 2025) további országprofilok és esettanulmányok találhatóak, amelyek bemutatják, hogyan épülnek be az értékelési rendszerek az oktatáspolitikai stratégiákba. A holland, ausztrál és dél-koreai példák azt mutatják, hogy az értékelés hatékonysága a szabályozási kereteken túl az intézményi kultúrán, a vezetői gyakorlatokon és a pedagógusok bevonásának mértékén is múlik. A nemzetközi összehasonlítás tehát nemcsak benchmarking célokat szolgál, hanem lehetőséget teremt a hazai rendszer fejlesztési irányainak kijelölésére is.

A hazai kutatásunk szerint a TÉR rendszer hatékonysága elsősorban a vezetői kommunikáció minőségétől, a visszajelzések fejlesztő jellegétől és a szervezeti kultúra

támogató voltától függ. A pedagógusok motivációját az autonómia, az értelmes célok és a hiteles visszacsatolás növeli.

A nemzetközi példák – különösen Finnországé, Hollandiáé és Dél-Koreáé – azt mutatják, hogy a formatív, decentralizált értékelési rendszerek erősítik a tanári autonómiát és szakmai fejlődést. Ezzel szemben a szummatív, központosított modellek – mint az USA vagy Chile rendszerei – gyakran adminisztratív terhet és bizalomvesztést okoznak. A két irány összevetése alapján a hazai TÉR akkor válhat fejlesztő eszközzé, ha a visszajelzések nemcsak mérnek, hanem irányt mutatnak, és a rendszer képes alkalmazkodni az intézményi kultúrához, valamint a pedagógusok szakmai identitásához. Az értékelés hatékonysága tehát nem a

szabályozás szigorúságán, hanem a visszajelzési mechanizmusok minőségén és méltányosságán múlik. A kvantitatív és kvalitatív eredmények együttes értelmezése azt mutatja, hogy a TÉR élményminősége nem elsősorban a formális szabályozástól, hanem a vezetői kommunikáció minőségétől, az értékelési kongruenciától és az ezekhez kapcsolódó affektív biztonságtól függ.

5. KÖVETKEZTETÉSEK ÉS JAVASLATOK

5. 1. A TÉR humánközpontú alkalmazásának feltételei

A kutatás eredményei arra utalnak, hogy a TÉR akkor képes emberközpontú módon működni, ha az értékelési folyamat nem elsősorban kontrollmechanizmusként, hanem támogatott szakmai párbeszédként jelenik meg az intézmények mindennapi gyakorlatában. A TÉR emberközpontú alkalmazása feltételezi a bizalomra épülő szervezeti kultúrát, a nyílt kommunikációt és a fejlesztő szándékú visszajelzéseket. Alapvető elv, hogy az értékelés ne büntető, hanem támogató jellegű legyen, elősegítve a pedagógusok szakmai fejlődését és motivációját. Fontos a vezetők megfelelő felkészítése, empátikus hozzáállása, valamint az értékelési folyamat átláthatósága és következetessége. Az emberközpontú megközelítés hosszú távon a szakmai elégedettség, a bizalom és az együttműködés erősödéséhez vezethet. A kutatás eredményei alapján a pedagógusok teljesítményértékelésének elfogadottsága és fejlesztő hatása szoros

összefüggést mutat az intézményi kultúrával, a vezetői attitűddel és a motivációs környezet minőségével. A válaszadók többsége úgy ítélte meg, hogy a TÉR rendszer akkor válik valódi fejlesztő eszközzé, ha az értékelés nem kontrollként, hanem támogatásként jelenik meg. Ennek kulcsa a vezetői felelősségvállalás és az értékalapú szemlélet.

A pedagógusok belső motivációját – amelyet a kérdőív releváns tételeire adott válaszok alapján a résztvevők mintegy 78%-a elsődlegesnek értékelt – elsősorban az önmegvalósítás, a tanulók fejlődéséhez való hozzájárulás és a szakmai elismerés határozza meg. Ez összhangban áll Maslow és Herzberg elméleteivel, amelyek szerint a magasabb rendű szükségletek kielégítése fenntartható elköteleződést eredményez. A TÉR rendszer akkor támogatja ezt a belső motivációt, ha az értékelés személyre szabott, fejlesztő szemléletű, és nem pusztán normatív elvárásokhoz igazodik.

A vezetői kommunikáció stílusa döntő jelentőségű: a válaszadók 84%-a szerint a támogató, hiteles és stratégiai irányt mutató vezetői attitűd növeli az értékelés elfogadottságát. A biza-

lom, a transzparencia és a szakmai párbeszéd lehetősége alapfeltétele annak, hogy a pedagógusok ne elszenvetői, hanem alakítói legyenek az értékelési folyamatnak.

5. 2. A visszajelzések stratégiai hasznosítása és javaslatok

A TÉR rendszerben alkalmazott **vezetői és értékelői visszajelzések** minősége és funkciója a rendszer egyik legkritikusabb eleme. A kutatás során a válaszadók 71%-a

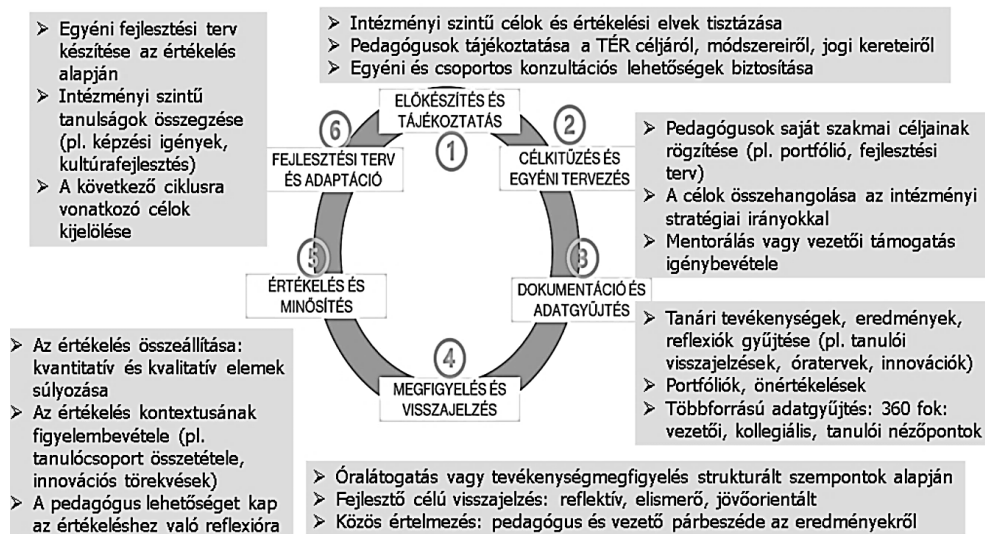
a vezetők megfelelő felkészítése, empátikus hozzáállása

jelezte, hogy a visszajelzések jelenlegi formája gyakran formális, általános és nem elég konkrét ahhoz, hogy valódi fejlődési irányokat jelöljön ki. Ezt a kvantitatív eredményt megerősítették az interjúk kvalitatív tapasztalatai is, amelyekben a pedagógusok gyakran az általánosságot, a példák hiányát és a fejlődési irányok tisztázatlanságát emelték ki. Ugyanakkor azokban az intézményekben, ahol a vezetők képesek voltak személyre szabott, jövőorientált és fejlesztő visszajelzéseket adni, a pedagógusok nagyobb elköteleződést és szakmai biztonságérzetet tapasztaltak. Ezen reflexiók stratégiai

hasznosítása kulcsfontosságú a pedagógusok teljesítményértékelési rendszerének hatékony működésében. A visszajelzések nemcsak az egyéni fejlődést szolgálják, hanem irányt mutatnak az intézményi döntések és fejlesztések számára is. Javasolt a fejlesztő szemléletű értékelési kultúra erősítése, a vezetők kommunikációs kompetenciáinak fejlesztése, valamint a két irányú visszajelzési folyamatok bevezetése. A rendszeres és konstruktív visszacsatolás hozzájárul a motiváció, az elégedettség és az intézményi hatékonyság növeléséhez.

3. ÁBRA

A TÉR értékelési folyamatának javasolt lépései



FORRÁS: saját szerkesztés

A TÉR fejlesztő és méltányos alkalmazása érdekében az értékelési folyamatnak strukturált, transzparens és pedagógiailag megalapozott lépésekből kell állnia (vö. 3.

ábra), amelyek összehangolják a szakmai, szervezeti és jogszabályi elvárásokat. A visszajelzések stratégiai hasznosítása azt jelenti, hogy az értékelés nemcsak a múlt

teljesítményének rögzítése, hanem a jövőbeli fejlődés irányának kijelölése is. A válaszadók szerint a visszajelzések akkor válnak fejlesztő erejűvé, ha

- konkrét példákra épülnek,
- összhangban állnak az intézményi célokkal,
- lehetőséget teremtenek a szakmai párbeszédre, és
- reflektálnak a pedagógus egyéni fejlődési útjára.

A TÉR rendszer így nemcsak egyéni, hanem kollektív tanulási folyamatokat is elindíthat, amelyek hozzájárulnak az intézmény stratégiai megújulásához.

A visszajelzések minősége tehát nem technikai, hanem kulturális kérdés: a fejlesztő értékelés intézményi szinten csak akkor valósulhat meg, ha a vezetés képes a visszajelzést stratégiai eszközként kezelni. A visszajelzéseknek a hiányosságok feltárásán túl az erősségek tudatosítására és a jövőbeli fejlődési utak kijelölésére is irányulniuk kell. A pedagógusok számára biztosítani kell az önreflexió lehetőségét, például önértékelési naplók vagy portfóliók formájában, amelyek elősegítik a belső motiváció fenntartását és a szakmai autonómia megerősítését.

Szervezeti és szakpolitikai szinten a visszajelzések stratégiai hasznosítását támogathatja egy olyan intézményi kultúra kialakítása, amelyben a teljesítményértékelés nem kontrollmechanizmusként, hanem tanulási lehetőségként jelenik meg. Ennek érdekében javasolt a vezetők célzott felkészítése a fejlesztő értékelés kommunikációjára,

valamint a visszajelzési folyamatok átláthatóbbá tétele. A szakpolitikai szintű fejlesztések között kiemelt jelentőségű lehet egy országos szintű jó gyakorlatokat bemutató tudásmegosztó platform létrehozása, amely elősegíti az intézmények közötti tanulást és a visszajelzési kultúra fejlődését. Emellett érdemes lenne a TÉR rendszer indikátorait rendszeresen felülvizsgálni, hogy azok valóban tükrözzék a pedagógiai munka komplexitását, és ne csupán mennyiségi, hanem minőségi szempontokat is figyelembe vegyenek. A visszajelzések stratégiai hasznosítását szervezeti szinten a vezetői elkötelezettség, az átlátható értékelési folyamatok és a fejlesztő kommunikáció támogatja. A rendszer

reális visszajelzési alkalmak és továbbképzések elősegítik a szakmai fejlődést és az önreflexiót. Szakpolitikai szinten az egységes értékelési standardok, a kutatásalapú döntéshozatal

és a digitális adatgyűjtés fejlesztése járulhat hozzá a hatékony visszacsatoláshoz.

Mindezek összhangja lehetővé teszi, hogy az egyéni tapasztalatokból szervezeti tanulás, a szervezeti eredményekből pedig szakpolitikai fejlesztés szülessen.

5. 3. További kutatási irányok

A kutatás során felszínre került, hogy a pedagógusok jelentős része hiányolta a módszertani támogatást a TÉR gyakorlati alkalmazásához. Ez arra utal, hogy a rendszer hosszú távú sikeressége érdekében nem elegendő a jogszabályi háttér biztosítása: szükség van olyan szakmai műhelyekre, képzésekre és támogató anyagokra, amelyek segítik az értékelés értelmezését és integrálását a

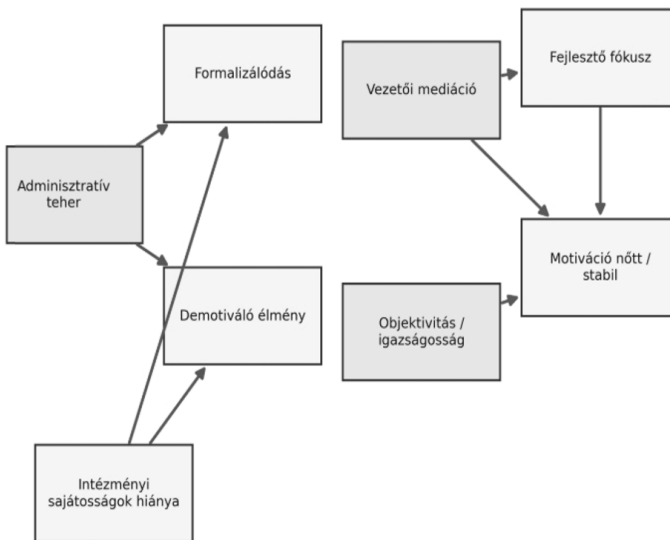
hiányolta a módszertani támogatást a TÉR gyakorlati alkalmazásához

mindennapi pedagógiai gyakorlatba (4. ábra). A pedagógusok teljesítményértékelési rendszerének vizsgálata számos további új kutatási lehetőséget vet fel mind az oktatás-irányítás, mind a pedagógiai gyakorlat szintjén. A jövőbeli kutatások irányulhatnak a TÉR hosszú távú hatásainak elemzésére, különös tekintettel a pedagógusok szakmai fejlődésére, motivációjára és munkahelyi elégedettségére. Fontos kutatási irány lehet továbbá a vezetői visszajelzési technikák hatékonyságának vizsgálata, illetve annak

feltárása, hogy a különböző iskolatípusokban miként érvényesül a teljesítményértékelési gyakorlata. Emellett érdemes lenne feltárni a tanulói teljesítményre és iskolai légkörre gyakorolt közvetett hatásokat, valamint a rendszer digitális támogatásának és adatvezérelt fejlesztésének lehetőségeit is. E kutatási irányok hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a TÉR ne csupán értékelési eszköz, hanem valódi stratégiai iránytű legyen a 21. századi köznevelésben.

4. ÁBRA

A teljesítményértékelési rendszer kvalitatív indikátorainak összefüggésrendszere



FORRÁS: saját szerkesztés

A pedagógusok tapasztalatai szerint a visszajelzések akkor válnak fejlesztő erejűvé, ha konkrét pedagógiai példákhoz kötődnek, összhangban állnak az intézményi célokkal, és valódi szakmai párbeszédet indítanak el. A 4. ábra a TÉR működésének két,

egymással ellentétes hatásmechanizmusát szemlélteti. A bal oldalon ábrázolt folyamatok azt mutatják be, hogy a túlzott adminisztratív teher és az intézményi sajátosságok figyelmen kívül hagyása a teljesítményértékelés formalizálódásához vezethet, ami

demotiváló élményt eredményez a pedagógusok számára. Ebben az esetben az értékelés elszakad a tényleges pedagógiai munkától, és elsősorban kötelező eljárásként jelenik meg. A jobb oldali folyamat ezzel szemben azt mutatja, hogy a vezetői mediáció – vagyis a tudatos, értelmező és közvetítő vezetői szerep – képes az értékelési folyamatot fejlesztési fókuszba helyezni. Amennyiben az értékelés objektivitása és igazságsága a vezetői kommunikáción keresztül érzékelhetővé válik, az hozzájárulhat a pedagógusok motivációjának stabilizálásához vagy növekedéséhez. Az ábra így arra hívja fel a figyelmet, hogy a TÉR hatása nem önmagából a rendszerből következik, hanem abból, hogy miként közvetíti és értelmezi azt az intézményvezetés az adott szervezeti kontextusban.

5. 4. A TÉR jogszabályi és szakpolitikai kerete: kutatási tanulságok és következtetések

A pedagógusok teljesítményértékelési rendszerét (TÉR) a 2023. évi LII. törvény, a 401/2023. (VIII. 30.) Korm. rendelet és a 18/2024. (IV. 4.) BM rendelet szabályozza. A jogszabály célja az értékelés egységességének, jogszerűségének biztosítása, valamint a pedagógusok szakmai fejlődésének és az intézmények minőségmenedzsmentjének támogatása.

Empirikus kutatásunk (N = 158) alapján a pedagógusok 42%-a túlzottan formalizáltak és aránytalanul adminisztratívnak ítélte meg az értékelési eljárást. 36%-uk jelezte, hogy az értelmezési nehézségek miatt további képzetekre és jó gyakorlatokat

bemutató anyagokra lenne szükség. Ugyanakkor azokban az intézményekben, ahol a vezetés értékalapúan és fejlesztő módon alkalmazta a TÉR-t, a pedagógusok nagyobb bizalommal és nyitottsággal fogadták a rendszert.

Nemzetközi kutatások (OECD, Kane és Staiger, 2002; Ingvarson és mtsai., 2007) szerint a tanulói eredményekhez kötött value-added modellek nem alkalmasak a tanári hatás pontos mérésére. A pedagógusértékelés akkor válik méltányossá és szakmailag hitelessé, ha több forrásból származó bizonyítékokra épül – például dokumentációra, megfigyelésre, visszajelzésekre.

A hazai és nemzetközi tapasztalatok alapján a TÉR rendszer fejlesztése akkor lehet eredményes, ha az értékelés nemcsak mér, hanem irányt mutat, és figyelembe veszi a pedagógiai munka komplexitását, a tanári autonómiát és az intézményi kultúra sajátosságait.

A tanári teljesítményértékelés nemzetközi gyakorlatának és elméleti kritikáinak áttekintése (4. 2. alfejezet) világossá teszi, hogy a tanulói eredményekhez kötött értékelési modellek – bár politikailag vonzóak és statisztikailag objektívnek tűnnek – számos módszertani és

etikai korlátba ütköznek. Az OECD által hivatkozott kutatások (Braun, 2005; Kane és Staiger, 2002; Ingvarson és mtsai., 2007) egyértelműen rámutatnak arra, hogy a tanulói teszteredmények nem alkalmasak a tanári hatás pontos mérésére, mivel nem kontrollálják a tanulási környezet összetett tényezőit, nem tükrözik a tanítás hosszú távú hatásait, és nem veszik figyelembe a pszichológiai, társadalmi és életviteli

nem tükrözik a tanítás
hosszú távú hatásait

kompetenciák fejlődését. A value-added modellek statisztikai finomítása ellenére sem képesek megbízhatóan elkülöníteni a tanári hozzájárulást a tanulói teljesítményhez, különösen kis létszámú osztályokban vagy hiányos adatbázis esetén. Fontos tapasztalati tanulsága az is a nemzetközi szakirodalomnak (4. 2. alfejezet), hogy a TÉR rendszerben a formatív (fejlesztő) és szummatív (minősítő) funkciók együttes működtetése olyan kettősséget hoz létre, amelyben a pedagógusok egyszerre várnak támogatást az értékeléstől, miközben annak következményjellegétől tartanak, így a fejlődést segítő ösztöne önreflexió gyakran háttérbe szorul a megfelelési kényszer és a kontrollélmény miatt (Taut és Sun, 2014; Avalos Bevan, 2018).

A tanári tevékenység minőségének értékelése nem épülhet kizárólag tanulói eredményekre – Fenstermacher és Richardson (2005) elméleti megkülönböztetése („successful teaching” vs. „good teaching”) alapján a tanítás szakmai színvonala csak akkor mérhető hitelesen, ha figyelembe vesszük a pedagógiai gyakorlatot, az oktatási lehetőségek minőségét és a tanítási standardokhoz való viszonyt. Kutatásunk eredményei (3. táblázat) és a nemzetközi szakirodalom (pl. Kane és Staiger, 2002; Ingvarson és mtsai., 2007) egyaránt azt mutatják, hogy a többforrású, fejlesztő szemléletű értékelés – dokumentáció, megfigyelés, visszajelzések – biztosítja a méltányosságot és a szakmai elfogadottságot. A TÉR rendszer akkor válik stratégiai eszközzé, ha nemcsak mér, hanem fejleszt is, és képes alkalmazkodni az intézményi kultúrához és a pedagógusok szakmai valóságához.

5. 5. Az eredmények értelmezése pedagógiai, szervezeti és szakpolitikai összefüggések mentén

A kérdőíves vizsgálat eredményei alapján megállapítható, hogy a pedagógusok jelentős része ambivalens módon viszonyul a TÉR rendszerhez: miközben elismerik a visszajelzés és fejlődés lehetőségét, sokan bizalmatlanok a rendszer céljaival és következményeivel kapcsolatban (PDSZ, 2025).

Pedagógiai szempontból ez arra utal, hogy az értékelés akkor válik valóban fejlesztővé, ha az nem csupán adminisztratív kötelezettségként jelenik meg, hanem a tanári önreflexiót, szakmai párbeszédet és tanulási folyamatokat is támogatja. A válaszadók közül többen hangsúlyozták, hogy a motiváció fenntartásához elengedhetetlen a támogató vezetői attitűd és a bizalmi légkör, amely megerősíti a tanári autonómiát és szakmai identitást. Mint már ezt hangsúlyoztuk, a teljesítményértékelés azt mutatja, hogy a pedagógusok szakmai fejlődése és motivációja nagymértékben függ a visszajelzések minőségétől, valamint az értékelés fejlesztő jellegétől. Az adatok arra utalnak, hogy a támogató, partneri viszonyon alapuló értékelés kedvezően hat a tanári önreflexióra és a tanulási folyamat hatékonyságára.

Szervezeti szinten az eredmények azt mutatják, hogy az intézményvezetők szerepe kulcsfontosságú az értékelési rendszer elfogadtatásában és működtetésében. A válaszok alapján a vezetői kommunikáció minősége, a visszajelzések személyessége és a célkitűzések átláthatósága jelentősen befolyásolja a pedagógusok elköteleződését. Azokban az intézményekben, ahol a vezetés partneri viszonyt alakított ki a tantestülettel, az értékelés kevésbé vált ki ellenállást, és inkább a

közös fejlődés eszközeként jelent meg. Ezzel szemben a hierarchikus, formális megközelítés gyakran bizalmatlanságot és demotivációt eredményezett. Ez megerősíti a nemzetközi szakirodalomban is megjelenő állítást, miszerint a tanári teljesítményértékelés hatékonysága nagymértékben függ az intézményi kultúrától és a vezetői stílustól. A TÉR bevezetése a belső kommunikáció, az együttműködés és a bizalom erősítésének irányába mutat, ugyanakkor kihívásként jelentkezik az egységes értékelési kultúra kialakítása és a vezetői kompetenciák fejlesztése. A rendszer sikeres működése azon múlik, hogy az intézmények mennyiben képesek beépíteni az értékelés tapasztalatait a mindennapi működésbe.

Szakpolitikai összefüggésben a kutatás rávilágít arra, hogy a TÉR rendszer bevezetése, bár jogszabályi szinten koherens, a gyakorlati implementáció során számos értelmezési és alkalmazási nehézség merül fel. A válaszadók egy része nem rendelkezett

legendő információval a rendszer céljairól, működéséről vagy következményeiről, ami alássa az értékelés legitimitását. A szakpolitikai célkitűzések – mint a minőségbiztosítás, a szakmai fejlődés ösztönzése és a pályakép erősítése – csak akkor valósulhatnak meg, ha az értékelési rendszer nemcsak szabályozási, hanem kommunikációs és kulturális szinten is beágyazódik az oktatási intézmények működésébe. A kutatás eredményei tehát nemcsak visszajelzést adnak a rendszer működéséről, hanem javaslatokat is megfogalmaznak a szakpolitikai finomhangolás irányába.

Az eredmények rámutatnak arra, hogy a teljesítményértékelési rendszer hosszú távon csak akkor tolhatja be fejlesztő szerepét, ha illeszkedik az oktatáspolitikai olyan átfogó céljaihoz, mint a minőségi oktatás, az élet-hosszig tartó tanulás és a pedagóguspálya presztízisének növelése. A visszajelzések stratégiai hasznosítása így hozzájárulhat a rendszer folyamatos fejlesztéséhez és a köznevelés hatékonyságának növeléséhez.

6. TÁBLÁZAT

Az eredmények értelmezése háromdimenziós összefüggésrendszerben

Értelmezési szint	Fő megállapítások a kutatás alapján	Fejlesztési irányok / javaslatok
Pedagógiai	A pedagógusok visszajelzései szerint a TÉR rendszer csak részben fejlesztő jellegű. A motivációt befolyásolja a visszajelzés minősége és a tanári autonómia megélése.	Fejlesztő visszajelzési formák (mentorálás, portfólió, önértékelés); reflektív pedagógiai kultúra erősítése.
Szervezeti	A vezetői kommunikáció és az intézményi kultúra meghatározza az értékelés elfogadottságát. Partneri viszony esetén nő az elköteleződés.	Vezetői felkészítés a fejlesztő értékelésre; átlátható célkitűzések; intézményi tanuló közösségek támogatása.
Szakpolitikai	A jogszabályi keret koherens, de a gyakorlati alkalmazás során információhiány és bizalmatlanság tapasztalható.	Tudásmegosztó platform létrehozása; indikátorok rendszeres felülvizsgálata; célzott kommunikációs kampányok.

A fenti 6. táblázat három különböző, egymással összefüggő elemzési síkot jelenít meg, amelyek együtt adják a TÉR rendszer értelmezési spektrumát; ez a kutatás eredményeinek rendszerezett összefoglalása. A pedagógiai, szervezeti és szakpolitikai szintek mentén történő értelmezés lehetővé teszi, hogy a TÉR rendszer működését ne elszigetelt jelenségként, hanem egy komplex, többszintű oktatási ökoszisztéma részeként vizsgáljuk. A pedagógusok visszajelzései nemcsak attitűdöket tükröznek, hanem mélyebb strukturális és kulturális mintázatokat is feltárnak, amelyek visszavezethetők a motivációs elméletek (pl. *Deci és Ryan, Herzberg*) és a vezetéselméleti keretek (pl. az *empowering leadership*) alapvetéseihöz (*Deci és Ryan, 2000, Herzberg, 1968*).

A nemzetközi kitekintés megerősíti, hogy a tanári teljesítményértékelés hatékonysága nem a rendszer formális paraméterein, hanem annak értelmezésén, alkalmazásán és beágyazottságán múlik. Nemzetközi és tudományos források egyaránt rámutatnak, hogy a fejlesztő értékelés csak olyan környezetben működik, ahol a szakmai autonómia, a bizalom és a tanulás kultúrája jelen van (*OECD, 2013; Hargreaves, 2012; Carless, 2015*). Az 5. táblázat tehát nemcsak az eredmények összegzése, hanem egyben stratégiai térkép is: kijelöli azokat a pontokat, ahol a rendszer fejleszthető, továbbá ahol a pedagógusok hangja nemcsak adat, hanem iránytű is lehet egy igazságosabb, hatékonyabb és emberibb oktatási rendszer felé – jelen kutatás is ezt kívánja erősíteni, hozzájárulva egy reflektív, jövőorientált szakmai párbeszédhez. Eredményeink is azt üzenik, hogy a tanári

teljesítményértékelés jóval több, mint törvényadta lehetőség és adminisztratív eszköz, igazán akkor képez értéket, ha stratégiai szemlélettel, felelős vezetői gyakorlattal és értékalapú szervezetfejlesztéssel párosul, ez esetben valóban képes irányt mutatni a köznevelés TÉR-képén.

Az eredmények értelmezése pedagógiai, szervezeti és szakpolitikai szinten egyaránt fontos. **Pedagógiai szempontból** a fejlesztő visszajelzések növelik a pedagógusok motivációját és önreflexióját. **Szervezeti szinten**

jóval több, mint
adminisztratív kötelezettség

a TÉR elősegíti a belső kommunikációt és a bizalom erősítését, ugyanakkor kihívást jelent az egyéges értékelési kultúra

megteremtése. **Szakpolitikai szinten** a rendszer hatékonysága az oktatáspolitikai célokhoz való illeszkedésen és a visszajelzések stratégiai hasznosításán múlik.

5. 6. Kutatás és tanulságok összegzése: Ajánlás a hatékonyabb TÉR működtetésére és értékelésére

Különös, mikor egy értékelő rendszer alkalmazásának értékelésére hívjuk fel a figyelmet, de összességében azt láthattuk, hogy – tanulva az eddigi tapasztalatokból – érdemes folyamatos tanulási körökkel, fejlesztéssel ezt figyelembe venni. A kutatás eredményei azt mutatták, hogy a teljesítményértékelési rendszer működése jóval több, mint adminisztratív kötelezettség. A pedagógusok elbeszélései és a háromdimenziós TÉR-élménytér elemzése alapján egyértelművé vált, hogy az értékelési folyamat a szakmai identitás, az érzelmi biztonság és az intézményi kultúra egyik legérzékenyebb lenyomata. A vizsgálat három jól elkülöníthető

élményprofil rajzolt ki, amelyek a kongruencia, a kommunikáció és az affektív hatás metszéspontjában helyezkednek el. Ezek segítségével olyan értékelési rendszert lehet formálni, amely valóban támogatja az önmotivált, autonóm gondolkodású és elkötelezett pedagógusok munkáját.

A legalacsonyabb szinten elhelyezkedő **reziduális–deviáló élményprofil** azt jelzi, hogy az értékelés élménye eltolódik a tényleges pedagógiai teljesítménytől. A résztvevők ebben a kategóriában gyakran élik meg, hogy a visszajelzés nem tükrözi a munkájuk tartalmát, a kommunikáció töredezett vagy formális, és az affektív élmény feszültséggel terhelt. Ez a minta nem a pedagógusok képességeire, hanem az értékelési folyamat hibáira mutat rá: arra, hogy a TÉR csak akkor tölti be fejlesztő szerepét, ha átlátható kritériumokkal, rendszeres visszacsatolással és egyértelmű elvárásrendszerrel működik. Ennek hiányában a rendszer reziduális terhei halmozódnak, és az élmény deviáló irányba mozdul el, amely hosszú távon kihat a szakmai önbi-zalomra is.

A középső tartományban elhelyezkedő **mediált–adaptív élményprofil** átmeneti állapotot jelenít meg. Ebben a csoportban a pedagógusok már érzékelték, hogy az értékelés bizonyos elemei működnek, megjelent a párbeszéd igénye, a visszajelzések részben relevánsak és értelmezhetőek. Ugyanakkor az élmény még nem koherens, mert a folyamat nem minden elemében következetes. A „mediált” jelző arra utal, hogy az értékelési élmény közvetített, helyenként szűrt formában érvényesül, az „adaptív” pedig azt, hogy ezekben az esetekben a TÉR

potenciálja könnyen felszabadítható. Né-hány célzott fejlesztési lépéssel, a kommunikációs gyakorlatok tudatosításával és az elvárásrendszerrel szóló előzetes egyeztetéssel ez a csoport gyorsan elmozdulhat a magas profil felé.

A legmagasabb szintet képviselő **kohe-rens–reflektív élményprofil** már egy olyan értékelési kultúrát tükröz, amelyben a pedagógusok és az intézményvezetők közötti kommunikáció egyértelmű, átlátható és partneri. Ebben a profilban az értékelés és a mindennapi szakmai munka összhangban áll, a visszajelzések reflektívek, kontextusba helyezettek és fejlesztő erejűek, az affektív élmény pedig stabilizáló. A koherencia azt

jelzi, hogy a rendszer belső logikája átlátható, a reflektivitás pedig azt, hogy a résztvevők aktív szereplői saját szakmai út-juk alakításának. Ennek

hatására a pedagógusok képesek értelmiségi-ként tervezni munkájukat, konzisztens ön-értékelést végezni, és belső motivációjukat fenntartani vagy erősíteni.

A három élményprofil együttes értelme-zése fontos tanulságot hordoz: a TÉR akkor válik hatékony, jól működő rendszerré, ha nem elszigetelten jelenik meg, hanem olyan folyamatos szakmai térként, amelyben az ér-tékelés és az önértékelés egymást támogat-ják. A 3D vizualizáció és az Y-alakú kivetíté-sek megmutatták, hogy a három dimenzió együtt mozog, és bármelyik gyengülése az egész élménystruktúrát eltolja. Ez a felismerés segíti azokat az iskolai vezetőket, akik szeretnék, hogy intézményükben a TÉR va-lóban a szakmai fejlődés és ne a megfelelői kényszer tere legyen.

a három dimenzió együtt mozog

7. TÁBLÁZAT

A három TÉR-élményprofil értelmezése és fejlesztési ajánlásai

Élményprofil típusa	Tipikus ismérvek a három dimenzióban (kongruencia – kommunikáció – affektivitás)	A pedagógus élményének értelmezése	Fejlődési potenciál és kockázatok	Ajánlások a TÉR fejlesztésére és működtetésére
Reziduális-deviáló élményprofil (<i>alacsony profil</i>)	A megélt munkateljesítmény és az értékelés ritkán találkozik, a kommunikáció szakaszos, hiányos vagy formális, az affektív megélés bizonytalan és feszültséggel terhelt.	Az értékelés élménye eltávolodik a pedagógiai valóságtól, maradványfeszültségek halmozódnak, a rendszer kontrolláló jellegüként jelenik meg.	Kockázatot jelent a szakmai önbizalom csökkenése, az értékelési rendszerbe vetett bizalom gyengülése és a belső motiváció visszaesése.	A kritériumok átláthatóvá tétele, a rendszeres és kétirányú kommunikáció erősítése, a példakal alátámasztott visszajelzés bevezetése, az értékelési helyzetek érzelmi biztonságának megteremtése.
Mediált-adaptív élményprofil (<i>közepes profil</i>)	A három dimenzió részben találkozik, a kommunikáció már jelen van, de mélysége és következetessége hullámzó, az affektív megélés stabilizálódik, de nem teljes.	Az értékelési folyamat több ponton már támogat, de még nem egészen koherens, az élmény részben közvetített, helyenként tisztázásra szorul.	Jelentős fejlődési potenciál: kis iránymódosításokkal gyors elmozdulás lehetséges a magas profil felé; kockázat a stagnálás következetes fejlesztés nélkül.	A vezetői reflexió elmélyítése, a kritériumok előzetes közös értelmezése, rendszeres rövid visszacsatolási ciklusok, strukturált önreflexió és portfólió-alapú fejlesztési alkalmak.
Koherens-reflektív élményprofil (<i>magas profil</i>)	A kongruencia, a kommunikáció és az affektív hatás egymást erősíti, a visszajelzés részletes és partneri, a folyamat átlátható és előre jelezhető.	A pedagógus számára az értékelés szakmai tájékozási pont, amely megerősíti kompetenciáit, támogatja önreflexióját és autonóm döntéseit.	A rendszer stabil fejlesztő térként működik, a motiváció magas, az érzelmi biztonság fenntartott; kockázat a túlterhelés vagy a rendszer formalizálódása az idő előrehaladtával.	A bevált gyakorlatok intézményi szintű rögzítése, közös tudásmegosztás, horizontális konzultációk, a szervezeti kultúra hosszú távú fenntartása és a vezetői utánpótlás biztosítása.

FORRÁS: saját szerkesztés

Kutatásunkból látható, hogy az értékelési rendszer akkor működik jól, ha nem csupán visszamér, hanem tanul,

alkalmazkodik, és képes saját hibáira reflektálni. A hatékony TÉR olyan „tanuló rendszer”, amelyben minden szereplő érti,

milyen célok mentén történik az értékelés, hogyan illeszkedik ez a saját szakmai identitásához, és milyen módon járul hozzá a közös iskolai kultúrához. Amikor ezek az elemek összehangolódnak, akkor a pedagógusok nem külső elvárásoknak próbálnak megfelelni, hanem belső motivációjukból fakadóan vállalnak felelősséget a fejlődésükért. Így válik a TÉR valódi szakmai támogató rendszeré, amely nemcsak értékkel, hanem erősít, orientál és bevonja a pedagógust a közös gondolkodásba.

Az egyik legfőbb tanulságunk tehát az, hogy a TÉR hatékonysága nem előre adott, hanem alakítható. Ha az iskolák

döntéshozói következetesen figyelnek arra, hogy az értékelési folyamat összhangban legyen a pedagógusok mindennapi munkájával, megfelelő kontextust kapjon és támogató érzelmi közegben történjen, akkor a rendszer nemcsak elfogadottá, hanem szerethetővé is válik. Ilyen környezetben a pedagógus képes önmotivált módon fejlődni és értelmiségiként tervezni a munkáját, a vezető pedig olyan partnerré válik, aki nem ellenőriz, hanem támogat. Ez a szemlélet biztosítja, hogy a TÉR valóban az iskolák minőségi működését szolgáló, hosszú távon is fenntartható szakmai eszközzé alakuljon.

IRODALOM

- Alpár V. (2019): Lehet-e területfejlesztési eszköz az oktatási rendszer? In: Róka J. és Kiss F. (szerk.): *Annales Tomus XII*. Budapesti Metropolitan Egyetem. 12–28.
- Alpár V. (2021a): Non scholae, sed vitae discimus: Oktatásetikai kérdések és dilemmák. In: Rixer Á. (szerk.): *A járvány hosszútávú hatása a magyar köznevelésre*. KRE ÁJK, Budapest. 365–394.
- Alpár V. (2022a): Kreatív stratégiaalkotás, avagy tervezzünk XXI. századi iskolarendszert! In: Gál F. (szerk.): *Taksonyi beszélgetések a pedagógiáról*. MPT – ELTE Eötvös, Budapest. 99–106.
- Alpár V. (2022b): *Diszkriminatív eljárások vizsgálata: Az alapszintű oktatás szabályozásának hatékonysági, felelősségi és társadalmi kérdései* (PhD-disszertáció). Károli Gáspár Református Egyetem.
- Alpár V. és Weber, T. J. (2021): For-profit szervezetek teljesítményértékelési rendszerének stratégiai fejlesztése: Elemzés és esettanulmány. In: Miskolczi-Bodnár P. (szerk.): *Oktatók és hallgatók közös tanulmánykövetete*. KRE ÁJK, Budapest. 9–57.
- Atik, S. és Çelik, O. T. (2020): The relationship between school principals' empowering leadership style and teachers' job satisfaction: The role of trust and psychological empowerment. *International Online Journal of Educational Sciences*. **12**. 1. sz., 1–15.
- Barnett, K., McCormick, J. és Conners, R. (2001): Transformational leadership in schools – panacea, placebo or problem? *Journal of Educational Administration*. Letöltés: <https://emerald.com> (2026. 04. 12.).
- Bass, B. M. (1985): *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press.
- Bejer, J. B. A. (2019): Leadership style and motivating language among educational leaders of a State University. *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research*. **7**. 2. sz., 1–8.
- Blase, J. és Blase, J. (1996): Facilitative school leadership and teacher empowerment: Teacher's perspectives. *Social Psychology of Education*. **1**. 2. sz., 117–145.
- Bolin, F. S. (1989): Empowering leadership. *Teachers College Record*. **91**. 1. sz., 81–96.
- Braun, H. (2005): Using student progress to evaluate teachers: A primer on value-added models. *Educational Testing Service Policy Information Center*. Letöltés: <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/PICVAM.pdf> (2026. 03. 20.).

- Cai, Y. és Lin, C. (2006): Theory and practice on teacher performance evaluation. *Frontiers of Education in China*. **1.** 1. sz., 29–39.
- Cheng, Y. C. (1997). *The transformational leadership for school effectiveness and development in the new century*. ERIC. Letöltés: <https://eric.ed.gov/?id=ED407727> (2026. 03. 20.).
- Chetty, R., Friedman, J. N. és Rockoff, J. E. (2014): Measuring the impacts of teachers In: Evaluating bias in teacher value-added estimates. *American Economic Review*. **104.** 9. sz., 2593–2632. DOI: <https://doi.org/10.1257/aer.104.9.2593>
- Cohen, J., Yonas, A. M. és Wilson, K. E. (2025. 10. 09.): Approximating teaching: A systematic review of the research. *Review of Educational Research*. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654325136838>
- Danielson, C. (1996): *Enhancing professional practice: The Framework for Teaching*. ASCD. Letöltés: <https://files.ascd.org/pdfs/publications/books/Enhancing-Professional-Practice-3ed-sample-chapters.pdf> (2026. 04. 12.).
- Danielson, C. (2007): The many faces of leadership. *Educational Leadership*. **65.** 1. sz., 14–19.
- Ehtsham, M., Affandi, H. és Shahid, A. (2023): The role of artificial intelligence in enhancing teacher productivity and efficiency: A systematic review. *Sustainability, Contemporary Science Review*. **15.** 1. sz. (818). Letöltés: <https://www.mdpi.com/2071-1050/15/1/818> (2026. 04. 12.).
- Elliott, K. (2015): Teacher performance appraisal: More about performance or development? *Australian Journal of Teacher Education*. **40.** 9. sz., 102–116. Letöltés: <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.490666162557912> (2026. 04. 12.).
- Feldman, K. A. (1987): Research productivity and scholarly accomplishment of college teachers as related to their instructional effectiveness: A review and exploration. *Research in Higher Education*. **26.** 3. sz., 227–298.
- Fenstermacher, G. D. és Richardson, V. (2005): On making determinations of quality in teaching. *Teachers College Record*. **107.** 1. sz., 186–213.
- Goe, L. (2007). *The link between teacher quality and student outcomes: A research synthesis*. National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Goe, L., Bell, C. és Little, O. (2008): *Approaches to evaluating teacher effectiveness: A research synthesis*. National Comprehensive Center for Teacher Quality, Washington DC.
- Gómez, L. F. és Valdés, M. G. (2019): The evaluation of teacher performance in higher education. *Journal of Educational Psychology – Propósitos y Representaciones*. **7.** 1. sz., 1–20.
- Hallinger, P., Heck, R. H. és Murphy, J. (2014): Teacher evaluation and school improvement: An analysis of the evidence. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. **26.** 1. sz., 5–28.
- Hanushek, E. A. (1986): The economics of schooling: Production and efficiency in public schools. *Journal of Economic Literature*. **24.** 3. sz., 1141–1177.
- Hebert, E. B. (2010): *The relationship between emotional intelligence, transformational leadership, and effectiveness in school principals*. ProQuest.
- Ingvanson, L., Kleinhenz, E. és Wilkinson, J. (2007): *Research on performance pay for teachers*. Australian Council for Educational Research.
- Isoré, M. (2009): *Teacher evaluation: Current practices in OECD countries and a literature review*. OECD Education Working Papers, No. 23. DOI: <https://doi.org/10.1787/223283631428>
- Jacob, B. A. (2005): Accountability, incentives and behavior: The impact of high-stakes testing in the Chicago Public Schools. *Journal of Public Economics*. **89.** 5–6. sz., 761–796.
- Jacob, B. A. és Levitt, S. D. (2003): Rotten apples: An investigation of the prevalence and predictors of teacher cheating. *Quarterly Journal of Economics*. **118.** 3. sz., 843–877.

- Kane, T. J. és Staiger, D. O. (2002): *Volatility in school test scores: Implications for test-based accountability systems*. In: Ravitch, D. (szerk.): *Brookings Papers on Education Policy – 2002*. 235–283. DOI: <https://doi.org/10.1353/pep.2002.0010>
- Leigh, A. (2007): Estimating teacher effectiveness from two-year changes in students' test scores. Australian National University Centre for Economic Policy Research Discussion Paper No. 555.
- Leithwood, K. (1993): Contributions of transformational leadership to school restructuring. *Educational Administration Quarterly*. **29**. 3. sz., 312–333. DOI: <https://doi.org/10.1177/0013161X93029003005>
- Maral, M. és Özdemir, A. (2025): A systematic review on multi-criteria decision-making methods in educational research. *British Educational Research Journal*. DOI: <https://doi.org/10.1002/berj.70002>
- Margo, J., Benton, M., Withers, K. és Sodha, S. (2008): *Those who can?*. Institute for Public Policy Research.
- McClelland, D. C. (1987): *Human motivation*. Cambridge University Press. [Az eredeti mű megjelenése: 1961.]
- Obi, O. C. (2018): Influence of leader communication on employee motivation. *Walden University Dissertations and Doctoral Studies*, 1–120.
- Podgursky, M. és Springer, M. G. (2007): Credentials versus performance: Review of the teacher performance pay research. *Peabody Journal of Education*. **82**. 4. sz., 551–573.
- Popham, W. J. (1997): What's wrong—and what's right—with rubrics. *Educational Leadership*. **55**. 2. sz., 72–75.
- Reezigt, G. J., Creemers, B. P. és de Jong, R. (2003): Teacher evaluation in The Netherlands and its relationship to educational effectiveness research. *Journal of Personnel Evaluation in Education*. **17**. 67–81. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1025079013714>
- Rinehart, J. S., Short, P. M. és Short, R. J. (1998): Teacher empowerment and principal leadership: Understanding the influence process. *Educational Administration Quarterly*. **34**. 4. sz., 630–649.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A. és Kain, J. F. (2005): Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*. **73**. 2. sz., 417–458. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x>
- Romero, L. D. M., del Águila, F. D. és Huarcaya, M. A. C. (2025): Self-efficacy in teacher performance and educational productivity: An integrative review. *Educational Reviews*. **8**. 6. sz. (e2025175). DOI: <https://doi.org/10.31893/multirev.2025175>
- Sanders, W. L. és Rivers, J. C. (1996): *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement*. University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.
- Sanders, W. L., Wright, S. P. és Horn, S. P. (1997): The Tennessee value-added assessment system: A quantitative, outcomes-based approach to educational accountability. In: Walberg, H. J. (szerk.): *Testing and assessment in educational reform*. Information Age Publishing. 123–148.
- Sasan, J. M., Escultor, G. R. és Larsari, V. N. (2023): The impact of transformational leadership on school culture. *International Journal of Social Sciences*. **3**. 8. sz. 1899–1907. DOI: <https://doi.org/10.46799/ijssr.v3i8.334>
- Schildkamp, K. és Teddlie, C. (2008): School performance feedback systems in the USA and in The Netherlands: A comparison. *Educational Research and Evaluation*. **14**. 3. sz., 255–282. DOI: <https://doi.org/10.1080/13803610802048874>
- Sridhar, S., Dias, B. és Sequeira, A. H. (2010): Measuring faculty productivity: A conceptual review. *SSRN Electronic Journal*. DOI: <https://doi.org/10.2139/ssrn.1725972>
- Taut, S. és Sun, Y. (2014): The development and implementation of a national, standards-based, multi-method teacher performance assessment system in Chile. *Education Policy Analysis Archives*. **22**. 71. sz., 1–30. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n71.2014>
- Temnyatkina, O. és Tokmeninova, D. (2018): Modern approaches to teacher performance assessment: An overview of foreign publications. *Educational Studies Moscow*. DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-3-180-195>

- Wang, C. és Li, H. (2022): Work motivation and performance appraisal: The moderating effect of Chinese college instructors' perceived procedural fairness. *Journal of Higher Education Theory & Practice*. **22**, 11. sz., 139–150. DOI: <https://doi.org/10.33423/jhpet.v22i11.5420>
- Weingarten, R. (2007): *The pitfalls of performance pay*. American Federation of Teachers.
- Xin, T., Xu, G. és Tatsuoka, K. K. (2004): Using the rule space model for subscores in international assessments. *International Journal of Testing*. **4**, 4. sz., 291–315.
- Zagyváné Szűcs I. (2019): *A pedagógusok szakmai önértékelését befolyásoló tényezők, különös tekintettel a külső szakmai elvárásokra és a szakmai énhatékonyság személyes aspektusaira* (Doktori disszertáció). Eszterházy Károly Egyetem. Letöltés: <https://disszertacio.uni-eszterhazy.hu/73/> (2026. 04. 12.).
- Zagyváné Szűcs I. (2020): *A pedagógusok szakmai önértékelésének vizsgálata*. Eszterházy Károly Egyetem. Letöltés: <https://publikacio.uni-eszterhazy.hu/6744/> (2026. 04. 12.).

Egyéb források (szakmai webes tartalmak, jogszabályok, riportok, útmutatók)

- Belügyminisztérium (2024): 18/2024. (IV. 4.) BM rendelet a pedagógusok teljesítményértékelésének részletszabályairól. Magyar Közlöny, 2024/42.
- Belügyminisztérium (2024): Módszertani útmutató a pedagógusok teljesítményértékeléséhez. BM Oktatásirányítási Főosztály, Budapest. [Belső intézményi dokumentum, hivatkozás a kutatásban.]
- CAESL [Center for the Assessment and Evaluation of Student Learning] (2004): The value of value-added models. University of California.
- CESIR (2023): Comparative study of teacher evaluation in Iran, Finland, Australia, USA. *Comparative Education Studies and International Research* **5**, 2. sz., 45–68. Letöltés: https://journal.cesir.ir/article_160840_32ba668bbf542742472b3ea3fcd30d4.pdf (2026. 04. 10.).
- Debreceni Egyetem (é. n.): Ösztönzés és teljesítményértékelés az oktatásban. Letöltés: https://old.elearning.unideb.hu/pluginfile.php/578879/mod_resource/content/2/5_Ösztönzés_Teljesítmény_SRK_hallg.pdf (2026. 04. 10.).
- DFT Consulting (2024): 5+1 motivációs modell a munkahelyi elköteleződéshez. Letöltés: https://www.dft.hu/wp-content/uploads/2024/04/51_Motivacios_model.pdf (2026. 04. 10.).
- Magyarország Kormánya (2023): 401/2023. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok teljesítményértékeléséről. Magyar Közlöny, 2023/124.
- Magyarország Országgyűlése (2023): 2023. évi LII. törvény a pedagógusok új életpályájáról. Magyar Közlöny, 2023/104.
- MDPI (2023): Global teaching evaluation systems under a sustainable development perspective. *Sustainability*. **15**, 1. sz. (818). Letöltés: <https://www.mdpi.com/2071-1050/15/1/818> (2026. 04. 10.).
- OECD (2025): Teacher appraisal. OECD Topics. Letöltés: <https://www.oecd.org/en/topics/teacher-appraisal.html> (2026. 04. 10.).
- OECD (2025): Teacher appraisal. OECD Topics. Letöltés: <https://www.oecd.org/en/topics/teacher-appraisal.html> (2026. 04. 10.).
- Pedagógusok Demokratikus Szakszervezete: (2025): Pedagógusok a teljesítményértékelésről – kérdőíves felmérés 1675 pedagógus válaszával. Letöltés: <https://pdsz.hu/pedagogusok-a-teljesitmenyertekelesrol> (2026. 04. 10.).
- Springer (2022): *Teacher Evaluation Around the World*. Cham: Springer Nature. Letöltés: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-031-13639-9> (2026. 04. 10.).
- Studocu (2024): Maslow, Herzberg és McClelland motivációs elméletei. Letöltés: <https://www.studocu.com/hu/document/bme/pszichologia/motivacio-tartalomlelet/108034569> (2026. 04. 10.).
- TeamGuide (é. n.): Motivációs elméletek röviden. Letöltés: <https://teamguide.hu/motivacios-elmletek/> (2026. 04. 10.).