

Lehetőségek és problémák a pedagógusok értékelésében

A tanári munka eredményességének megítélése egyike a pedagógia máig is megoldatlan problémáinak. Nem vállalkozhatunk ennek a hiánynak a pótlására, viszont megkísérelünk néhány értékelési módszert és eszközt bemutatni – hibáikkal és buktatóikkal együtt –, melyek továbbfejlesztve, tökéletesítve enyhíthetik az értékelés gondjait. Munkánkhoz saját megfigyeléseinken kívül felhasználjuk egy belgiumi tanulmányút tapasztalatait.

Mindenekelőtt meg kell kísérelnünk tisztázni a „jó tanár” fogalmát. Kutatások egész sorát idézhetnénk, melyek különböző aspektusból igyekeztek megközelíteni ezt a problémát. Példaként ragadjuk ki azt a gondolatot, mely szerint jó tanár az, aki eredményesen tanít. De máris újabb kérdéseket kell feltennünk, például el kell döntennünk, hogy az ismeretsajátítás avagy a gondolkodásfejlesztés értékesebb tevékenység-e. Az „ideális tanár” fogalmát bármilyen nézőpontból tárjuk is fel, el kell jutnunk ahhoz a következtetéshez, hogy nincs abszolút értelemben vett jó tanár, vannak viszont olyan pedagógusok, akik meghatározott körülmények között, különböző korú, képességű stb. tanulókkal képesek eredményesen dolgozni. Nem lehet összehasonlítani a kedvező feltételek között dolgozó tanárok munkájának hatásfokát azon kollégáikéval, akik nehéz körülmények között, zömében hátrányos helyzetű gyerekekkel foglalkoznak.

Nemcsak az ideális pedagógusról alkotott elképzelések különböznek az értékelők személyének függvényében, de a tanárral kapcsolatos társadalmi elvárások sem egységesek. Többnyire a felügyelő, munkahelyi vezető saját értékrendszere határozza meg a beosztottak minőségét. Gyakran az értékelés célja sem tisztázott.

Elméletileg az értékelésnek két típusát különböztetjük meg: a formális és a normatív értékelést. A formális értékelés célja a tanulók fejlődésének megítélése, különböző időpontokban készített diagnózisok összevetése, A normatív értékelés funkciója a pedagógusok egymás közti összehasonlítása, mely egy kollektíván belül szolgál a legjobbak kiválasztására. Természetesen az értékelés két fajtáját nem lehet mereven elválasztani egymástól.

A formatív értékelés egy lehetséges szempontsora:

– Rendelkezik-e a nevelő azokkal a pedagógiai-pszichológiai ismeretekkel, melyek lehetővé teszik, hogy megteremtse a tanulók fejlődéséhez szükséges feltételeket?

– A pedagógus által meghatározott feladatok direkt vagy indirekt módon elvezetnek-e a kitűzött célokhoz? A tanár és tanítványai elfogadják-e ezeket a célokat, képesek-e azonosulni velük?

– Képes-e a pedagógus arra, hogy megfelelő tartalommal töltse ki saját és növendékei tevékenységét?

– A növendékek a fenti tevékenységek következtében pozitív irányban fejlődnek-e?

A normatív értékelés, mint erre már fent utaltunk, azonos körülmények között dolgozó pedagógusok szakmai kompetenciájának összehasonlítását szolgálja. Célszerű lenne megvizsgálni egy-egy pedagógus munkáját különböző feltételek esetén (pl. az osztály létszáma, a tanulók kora és neme, a tanulócsoporthoz tartozó képesség szerinti összetétele lehetnének a változók).

A normatív értékelés során gyakran előfordul, hogy az értékelő kettős (dichotóm) vagy hármás (trichotóm) kategóriákba sorolja a nevelőket (hatékonyan dolgozik – nem dolgozik hatékonyan; jó–közepes–rossz munkát végez). A pedagógiai folyamat azonban sokkal komplexebb annál, minthogy ilyen szimpla, mechanikus kategóriarendszert lehessen használni a tanári tevékenység megítélésére.

Az értékelésnek a megfigyelt személyen kívül lényeges eleme az értékelő a maga egyéniségével, pedagógiai koncepciójával. Gyakran könnyebb ez utóbbiakról képet alkotni, mint arról, hogy mi is történik valójában az iskolában. Nem lenne érdektelen annak tanulmányozása, hogy a felügyelők, vezetők bizonyos jellemzői hogyan befolyásolják a másokról alkotott véleményüket.

Az értékelés módszerei és technikái

Az értékelés módszereinek és eszközeinek fejlesztését, tökéletesítését szolgáló kutatásokat három nagy csoportba sorolhatjuk:

1. A hatékony pedagógiai cselekvések, nélkülözhetetlen nevelői tulajdonságok, személyiségjegyek összegyűjtése;
2. Az oktatási folyamat leírása, különös tekintettel a hatásosnak vélt nevelői magatartásmód, interakció, típus előfordulásának gyakoriságára;
3. A tanulók teljesítményének tanulmányozása.

Az első csoportba tartozó vizsgálatokban az értékelők abból indultak ki, hogy kétségtelenül létezik valamilyen kapcsolat a nevelő bizonyos személyiségjegyei, képességei, valamint munkájának eredményessége között. Az összefüggésre tudományos módszerrel derítettek fényt azok a kutatások, melyek megállapították, hogy a tesztekkel mérhető intelligencia, a nevelő kora, szakmai gyakorlatának ideje, az általa tanított tudományterület iránti speciális érdeklődése nincs szoros kapcsolatban munkájának hatékonyságával, pedagógia-pszichológiai kulturáltságának szintje viszont előre jelzi a tevékenység várható sikerét. A pedagógusképző intézményben jó eredménnyel vizsgázó hallgatók nem szükségszerűen válnak jó tanárokká. Amennyiben mégis megpróbáljuk összegyűjteni azokat a nevelői jellemzőket, melyek valószínűsítik a pedagógiai tevékenység hatékonyságát, a következő csoportokat különböztethetjük meg:

- a problémamegoldás, a különféle oktatási-nevelési szituációkhoz való alkalmazkodás képessége;
- demokratikus nevelői attitűd;
- a nevelési folyamat helyes megtervezése;
- emberi melegség a tanulókkal szemben, jó humorérzék.

Ezen a ponton feltétlenül szólnunk kell a pedagóguspályára való alkalmasság és az alkalmassági vizsgálatok lehetőségének kérdéseiről. Többek közt De Landsheere belga professzor összegzi azokat a próbálkozásokat, melyekkel a pedagógusképző intézménybe lépés előtt kísérelték meg képet alkotni a pedagógusjelöltek pályára való alkalmasságáról. (1., 2.) Skandináv, finn és svájci tapasztalatok bizonyítják, hogy a felvételi vizsgán kevésbé alkalmasnak ítélt jelöltek néhány éves tanítási gyakorlat után semmilyen sem dolgoznak rosszabbul, mint akiket már a tanárképzőbe lépéskor rátermettnek találtak a pedagógus pályára. A kutatók véleménye szerint lehetetlen egyetlen vizsgán – bármilyen komplex legyen is – megbízható előrejelzések birtokába jutni a tanárjelöltek várható beválásáról. A pedagógusképzés során végzett gyakorlati munkában válnak csak érzékelhetővé – de még akkor is elég bizonytalanul – azok a személyiségjegyek, attitűdök, melyek valószínűsítik a későbbi eredményes munkát.

Az oktatási folyamat leírásán alapuló vizsgálatok két csoportba sorolhatók: az egyik rögzítésnél minden eseményt – előfordulásának gyakoriságától függetlenül –

csak egyszer jegyeznek fel, és megbecsülik annak súlyát az egész folyamatban. A másik rögzítési típust kategóriarendszerrel történő jegyzőkönyvezés néven ismerjük, melynek lényege, hogy az értékelő előre kidolgoz magának egy kategóriarendszert, mely segítségével az egyes események gyakoriságát jegyzi fel. (L. 1. táblázat.)

Természetesen léteznek más skálák is, melyek a felhasználás céljainak megfelelően variálódhatnak, és használhatók globális értékelésre vagy egy-egy specifikus tanári viselkedés hatásának tanulmányozására.

Bemutatunk egy másik értékelési módszert is, mely lehetővé teszi, hogy figyelembe vegyünk a megfigyelő saját értékrendszerét. A módszer lényege, hogy az értékeléssel megbízott felügyelőket, munkahelyi vezetőket felkérjük arra, hogy írják le az általuk elképzelt legkiválóbb és leggyengébb pedagógusokat. Így olyan skálát kapunk, melynek két szélső pontját ismerjük. Ezután az értékelők a megfigyelt nevelőket elhelyezik a két szélső pont között, a pólusoktól való távolságból lehet a minősítésre következtetni.

A másodikként említett kategóriarendszerrel történő rögzítés módszerét főleg a tanár-diák interakció elemzésére használják. A kategóriarendszert használó jegyzőkönyvezési technikák közül nálunk leginkább Flanders módszere ismert (4). Hiába tudjuk azonban pontosan rögzíteni az interakcióban kibontakozó szóbeli és nem verbális megnyilvánulásokat, ha nem ismerjük ezek célját és hatását a partnerre. Az interakció-analízis módszerét használó kutatások között vannak olyanok, melyek a szakemberek által legjobbnak vélt nevelők viselkedésében kísérelnek meg hasonló elemeket felfedezni. A tanári megnyilvánulások hatásának elemzésénél nem hagyhatjuk figyelmen kívül azt az ismert tényt, hogy bizonyos típusú emberek (tanulók) inkább a verbális, míg mások a nem verbális jelzésekre reagálnak érzékenyebben. Ha tehát sikerülne is tipikus jellemzőket felfedezni a leghatékonyabban dolgozó tanárok munkájában, a tanulót mint változót is számba kell venni.

A következőkben egy – a tanárok szóbeli viselkedésének rögzítésére szolgáló – kategóriarendszer néhány elemét mutatjuk be. (5) Valamennyi kategóriának van egy kódja, melyet a tanítási óráról készült jegyzőkönyvben szereplő szóbeli megnyilvánulások feltérképezésére használnak. A különböző kategóriák előfordulásának gyakoriságát grafikusán ábrázolva megkapjuk a pedagógus verbális viselkedésének profilját.

Az említett kategóriarendszer néhány eleme:

1. A tanulók közreműködésének szabályozása:
zárt szabályozás – a tanár név szerint jelöl ki valakit,
nyílt szabályozás – nem jelöli meg név szerint a válaszadót.
2. A gyermekek elhelyezkedésének szabályozása.
3. Utasítások, parancsok.
4. Konfliktushelyzet megoldása.
5. Véleménynyilvánítás.
6. Információátadás.
7. Problémafelvetés.
8. A tanár oldja meg a problémát, sugalmazza a választ, segítséget nyújt a tanulónak.
9. Pozitív visszacsatolás.

1. táblázat: Az elsőként említett eljárásra mutatunk be egy példát, a Stanford-ERENS skálát [3]:

		Nem értékelhető	Nulla	Nagyon alacsony szintű	Alacsony	Gyenge	Közepes	Erős	Magas	Nagyon jellemző	Kivételiesen magas
Célok:											
1. Célkitűzés:	A tanár világosan közli, hogy mit tanulnak.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2. A célok helyessége:	A kitűzött cél megfelel a tanulók képességeinek és tudásszintjének.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Előkészületek:											
3. Az óra felépítése:	Az óra különböző részei közötti kapcsolat logikus.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4. A tartalom megválasztása:	A tartalom megfelel a kitűzött céloknak és a tanulók színvonalának.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5. Az eszközök kiválasztása:	A tartalomak megfelelnek a módszerek és eszközök.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Kivitelezés:											
6. Órakezdés:	A tanár gyorsan megnyeri a tanulók figyelmét, munkához kezdenek.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7. Az óra világossága:	A kifejtés világos, érthető, jó példákkal.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8. Az óra ritmusa:	Minden új egység előtt meggyőződik a tanár az előző részek megértéséről.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9. A tanulók közreműködése:	Az osztály figyel, a tanulók aktívak.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10. Az óra befejezése:	A tanár akkor fejezi be az órát, mikor meggyőződött arról, hogy a tanulók elérték a kitűzött célokat. Összefoglalja az anyagot.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11. Tanár-diák kapcsolat:	A kapcsolat harmonikus.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Ellenőrzés:											
12. Az ellenőrzés változatossága:	A tanár többféle ellenőrzési módszert használ és értékeli.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13. Az ellenőrzés eredményeinek felhasználása:	Az ellenőrzés eredményeit a teljesítmény növelésére használja a tanár.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9

10. Negatív visszacsatolás:

Sztereotíp módon való helytelenítés.

Ironikus vagy szemrehányó helytelenítés.

Más módon helytelenít a tanár.

Valamennyi kategóriának vannak alkategóriái. Az elemzésnek ezt a módsze-

rét csak megfelelő gyakorlat után képesek alkalmazni az értékelők, mivel nemcsak a kódrendszert, hanem a kódolás technikáját is el kell sajátítaniuk.

Legegyszerűbbnek tűnne talán a pedagógus eredményességének megítélése a tanulók által elért teljesítményeken keresztül. Már jeleztünk az előzőekben is néhány problémát az értékelés ezen módszerével kapcsolatban, most néhány további nyitott kérdésre hívjuk fel a figyelmet. Vannak olyan ismeretek, melyeknek a tanulók közvetlenül az óra után birtokában vannak, de néhány hónap múlva már nem emlékeznek rájuk. Nem várhatjuk viszont, hogy egyik óráról a másikra kialakuljon az analízáló-szintetizáló képesség. A fenti megjegyzések rávilágítanak arra, hogy a mérés időpontja is meghatározza a tanulók teljesítményét. Hasonló nehézséggel találjuk magunkat szemben, ha arra gondolunk, hogy egyetlen tanulóra egyszerre több tanár is hat. Elkülöníthető-e az egyes nevelők hozzájárulása a tanulók összteljesítményéhez? Vajon a matematika vagy a történelem tanár tett-e többet a gondolkodási képességek fejlesztéséért? Bizonyára igen nehéz lenne erre a kérdésre válaszolni, bár ismerünk olyan – meglehetően bonyolult – vizsgálatokat, melyek alapján lehetséges a differenciálás. A módszer azonban inkább használható laboratóriumban, mint természetes iskolai körülmények között.

Vannak olyan vélemények, amelyek a sok változó kiküszöbölésére a felügyelő és a pedagógus előzetes „szerződését” javasolják az értékelés előtt. Előnye, hogy növeli az értékelő személyes felelősségvállalását, s lehetővé teszi, hogy figyelembe vegyék azokat a konkrét feltételeket, melyek között a megfigyelt pedagógus dolgozik. A módszer lényege abban áll, hogy az értékelő megfigyelések előtt a pedagógus a felügyelővel egyetértésben tűzi ki az osztály színvonalának, a gyerekek életkorának megfelelő célokat, és metodikai segítséget is kérhet felügyelőjétől. Ezzel megnő az értékelő személyes felelőssége a folyamatban, s a felügyelő is visszajelzést kap saját szakmai kompetenciájáról (képes-e tanácsot adni, hatékonyak-e az általa ajánlott módszerek stb.).

Ki értékelje a pedagógust?

Mindeztáig csak arról beszéltünk, hogy felügyelők, munkahelyi vezetők minősítik a tanárok tevékenységét. Mind a felügyelőknek, mind az intézményvezetőknek saját pedagógiai gyakorlatuk és a nagy számú meglátogatott tanítási óra alapot ad arra, hogy kiválasszák a tanárok közül a legkiválóbbakat és a leggyengébbeket. Problematikusabb viszont a közepesek értékelése. Ne feledkezzünk el arról, hogy nem kérhetjük számon a felügyelőkön a teljesen objektív értékelést addig, míg ehhez nem állnak rendelkezésre a hiteles mérőeszközök.

Ritkán értékelik egymást a kollégák, pedig ennek is meg lehetne a maga funkciója. Várhatóan az azonos tárgyat tanító pedagógusok értékelése lenne hitelesebb, de bizonyos pontokon a különböző szakterületre specializálódott kollégák egyetértése szolgál az ítéletek objektivitásának mértékéül. Kölcsönös látogatások esetén mindenki lesz értékelő és értékelt egyaránt.

Minősíthetik-e a diákok a tanárt? A kérdéssel kapcsolatos kutatások arra utalnak, hogy az oktatómunka tartalmi kérdéseinek megítélésére nem képesek a tanítványok, viszont objektív véleményt tudnak alkotni a pedagógus didaktikai felkészültségéről, a tanulókkal való kapcsolatáról. Érdekes vizsgálati eredmény, hogy az iskola befejezése után tíz évvel igen nagy az egyetértés az egykori tanárok munkájának megítélésében.

A tanár önismerete, személyiségének alakulása szempontjából hasznos, ha önértékelését egybeveti mások megállapításaival. Előfordul néha, hogy a magát jóllel-

künek, liberálisnak, tanulócentrikusnak vélő nevelő a valóságban éppen ellenkező módon viselkedik, ilyenkor mások ítéletein keresztül szembesül a valósággal.

Összegezve megállapíthatjuk, hogy a felvetett problémák, a jelenleg rendelkezésünkre álló technikák azt a következtetést sugallják, hogy egyetlen vizsgálati eszköz nem elegendő a tanárok minősítéséhez szükséges adatok összegyűjtésére. Mivel a nevelés-oktatás komplex folyamat, tanulmányozása is csak komplex módszerekkel lehetséges. Kutatók és gyakorló pedagógusok szoros együttműködésétől remélhetjük az értékelés hitelének, objektivitásának növekedését.

IRODALOM

- [1] G. De Landsbeere: L'évaluation des enseignants, in.: Traite du sciences pédagogique, VIII. Paris, P. U. F. 1978.
- [2] G. De Landsbeere: Sélectionner les enseignants. Perspectives, volX. no. 3., 1980.
- [3] G. De Landsbeere: i. m. 1978. 124. l.
- [4] Réthy Endréné: Motiváció a tanítási órán. ELTE Pedagógiai Közleménye, Tankönyvkiadó, Budapest, 1978.
- [5] G. De Landsbeere et Bayer: Comment les maitres enseignent. Analyse des interactions verbales en classe. Bruxelles, Ministère de l'Education national, 3. éd. 1975.
- [6] G. De Landsbeere-Delchambre: Les comportements non verbaux de l'enseignant. Comment les maitres enseignent. II. Paris: Nathan-Bruxelles: Ed. Labor, 1979.

DR. KISS ALBERTNÉ
Debrecen

Útkeresés a pedagógus továbbképzésben

Amikor mintegy tíz évvel ezelőtt kialakult a megyei pedagógus továbbképzés jelenleg is működő rendszere, bizonyára kevesen hittek abban, hogy ennyire időtálló lesz. Szerepét azért tudta és több kevesebb hiányossággal tudja ma is betölteni, mert jól sikerült körvonalazni a célt és a rendszerépítő elveket. Rugalmasságának köszönhető, hogy alkalmazkodni tudott a folytonosan növekvő követelményekhez, tantervi reformokhoz, nagyobb zökkenők nélkül le tudta vezetni a képzés és a gyakorlati igények mind több helyen jelentkező feszültségét. Ha a működésben valamely oldalról érdekeltek időközben jelentkező kritikai észrevételei nem is vonták kétségbe a rendszer értékeit, az ismétlődő viták csomópontjaira oda kellett figyelni. A legtöbb gondot mindvégig az időhiány, a második műszakban végzett továbbképzések problémája, az önkéntesség-kötelezőség ellentmondásos értelmezése, az alapképzés, valamint a megyei és az országos továbbképzések összehangolásának hiánya okozta.

Hogy a tucatnyinál is több reformtervezet szakmai és nyilvános vitája után milyen koncepciót „szentesít” a minisztérium, azt ma még nem tudjuk. Annyi azonban máris nyilvánvaló, hogy a megújult továbbképzési rendszernek nem a szervezeti felépítése, sokkal inkább módosult célja, tartalma dönti majd el a hatékonyságát. Milyen célra és milyen tartalmakra gondolunk?

Ha a pedagógusképzéstől minduntalan számonkérjük, hogy jó szakembert és értelmiségi életvitelre képes embert együtt képezzen, akkor a pedagógus továbbképzés célját sem értelmezhetjük leszűkítve. Ismeretszerzés, képességfejlesztés, az egész személyiség formálása együttesen jelzi azt a célt, amellyel a továbbképzésnek hozzá kell járulnia az *alkotó pedagógusszemélyiségek neveléséhez*.