

A STEP 21 tanóra-diagnosztikai modell⁽¹⁾

A STEP 21 tanóra-diagnosztikai modell horizontálisan és vertikálisan összehangolt kauzális hatómodell. Farkas Jánost (2008) parafrázálva: az egyes indikátorok mögött – a releváns összekapcsolásnak köszönhetően – feltárul a jelentés. A társadalmi elvárásokból, szakmai követelményekből, valamint a hozzájuk kapcsolódó mérési-értékelési-visszajelzési szabályokból felépülő szakértői rendszer az OECD-TALIS „átfogó mérési, értékelési, minőségfejlesztési és minőségbiztosítási sztenderdjeinek” (Santiago, 2002) hazai fejlesztésű alternatívája: egy magyar modell. Az OKTK-kutatás „elengedett szálainak” továbbfűzésére a szerző az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolájában vállalt PhD-hallgatóként kötelezettséget.

A STEP 21 kutatás kiindulópontjai

A kutatás tárgya

A STEP 21 modell mint átfogó, egységes értékelési keretrendszer alkalmazhatósága a pedagógusok fejlesztő értékelésében című, OKTK által támogatott kutatási program a tanórai pedagógus-magatartás és tanítási teljesítmény indikátorrendszerének tartalomfejlesztésére fókuszál. A téma kutatásának alapját, illetve a fejlesztés kiindulópontját egy kevés elemszámú, konceptuálisan megalapozott intézményértékelési-intézményfejlesztési keretrendszer alkotja, amely a közoktatáson kívül adaptálható a felsőoktatás, a szociális és egészségügyi intézmények, fenntartóik, sőt az adott ágazati irányítás komplex értékelésére is (Monoriné, 2006).

A STEP 21 modell egyedi tanácsadói fejlesztés eredménye: keletkezése a Comenius 2000 közoktatási minőségfejlesztési program időszakára vezethető vissza. (2) Az együttműködés, a megbízhatóság és az (ön)fejlesztés alapelvéből levezetett 3x7 kulcsmutató eredeti funkciója a közoktatási intézmények minőségfejlesztési munkájának stabil szempontokra épülő visszajelzésekkel történő támogatása volt. Óvodai, általános iskolai, gimnáziumi és szakközépiskolai környezetben is alkalmazták, illetve alkalmazzák. 2005 óta a minőségirányítási innovációról leválasztva, önálló funkcionális egységként, STEP 21 átfogó, egységes értékelési keretrendszerként emlegetjük. A betűszó mögött a Standard Evaluation Programme (magyarul: sztenderd értékelési program) elnevezés áll. (3)

A STEP 21 modell dinamikus sztenderdek és indikátorképző eljárások koherens és konzisztens rendszere (Monoriné, 2005/2006). A 'dinamikus sztenderd' saját elnevezésünk: rendszerkörnyezetéhez jelentésgazdagodással illeszkedő mutatót értünk alatta, amely egyúttal 'change-marker'-ként, azaz beavatkozási pontot kijelölő minőségmutatóként viselkedik. (4) Tanóra-diagnosztikai kutatásunk fogalmi rendszerében „társadalmi elvárás”-nak, illetve „társadalmilag releváns mutatónak” (indikátornak, kritériumnak), legújabban értékkritériumnak, rendszerelméleti összefüggésben komponensnek, tartalomlelemzési összefüggésben pedig motívumnak is nevezzük.

A STEP 21 tanóra-diagnosztikai modell nem pedagógiaként, hanem a pedagógia művelőire érvényes (andragógiai célzatú) értékelő-visszajelző megközelítésként kér helyet a nap alatt. (5) Innovatív jellegén túlmutató paradigmaticus újszerűségére ebben az értelmezési keretben érdemes rákérdezni (Trencsényi, 2001).

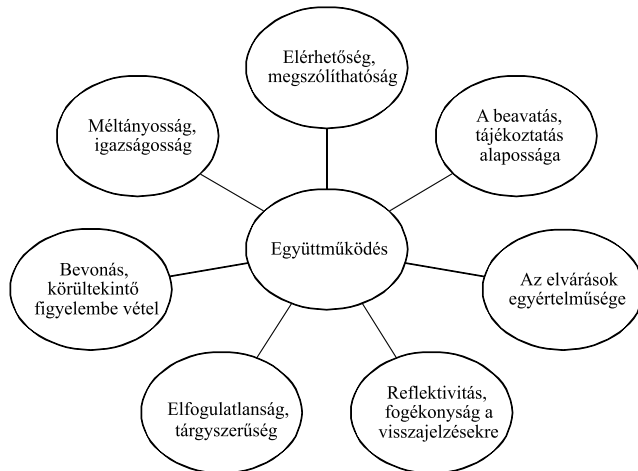
A STEP 21 modell értékkritériumai

A STEP 21 modell 21 elemű indikátorrendszere, annak validitása (tartalmi, fogalmi vagy egyezően alapuló érvényessége), valamint reliabilitása (megbízhatósága) (Falus, 2004) nem önmagában, hanem a tanóra-diagnosztikai indikátorrendszer vonatkozásában képezi kutatásunk tárgyát, sőt lényegében éppen ezek a módszertani kritériumok állnak figyelmünk középpontjában.

Tanulmányunkban a kutatási-fejlesztési program leírása tekintetében (terjedelmi és tartalmi okok miatt) nem törekszünk teljességre: azt tekintjük most elsősorban bemutatásra érdemesnek, ami a szakmai olvasóközönség számára lehetővé teszi a STEP 21 tanóra-diagnosztikai modell mibenlétének megértését, a rá irányuló kutatás-fejlesztés legfontosabb lépéseinek közelebbi megismerését.

Az együttműködésre irányuló társadalmi elvárások

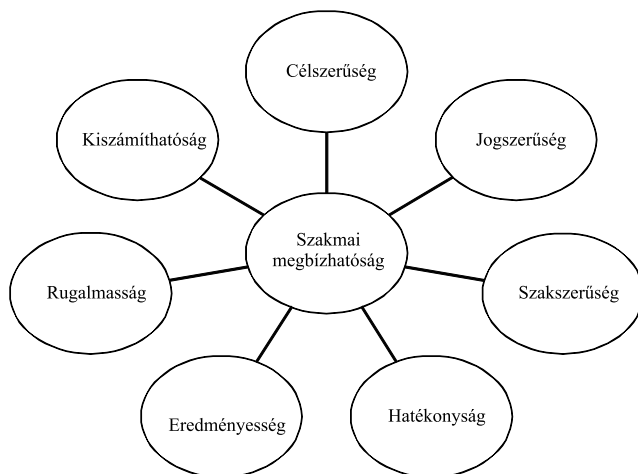
„A legjobban teljesítő oktatási rendszerekben felismerik, hogy a tanulási eredmények fejlesztésének egyetlen módja a tanítás színvonalának növelése: a tanulás előfeltétele a diákok és tanárok közti együttműködés, ezért a tanulás fejlesztése végső soron ennek a kölcsönös kapcsolatnak a fejlesztését jelenti.” (McKinsey & Company, 2007)



1. ábra. Az együttműködésre irányuló társadalmi elvárások

A szakmai-pedagógiai megbízhatóságra irányuló társadalmi elvárások

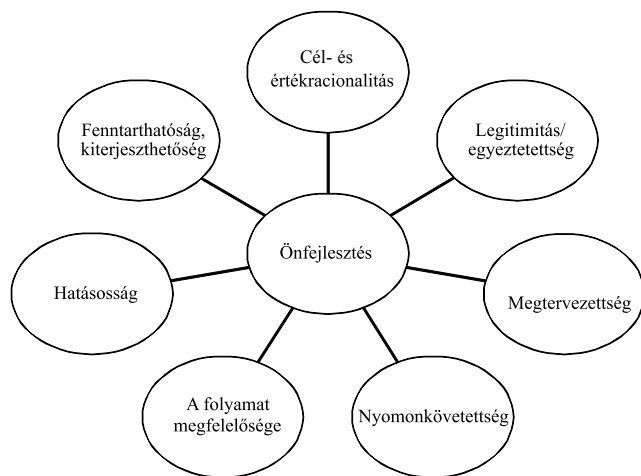
„A jövő egyik nagy nyitott kérdése minden társadalmi nagyrendszer, így az oktatás esetében is az, hogy milyen irányítási, vezetési és kormányzási módszerek alkalmazásával lehetséges fenntartani a társadalmi ellenőrzést e rendszerek növekvő komplexitású világa felett. Azaz miképpen lehet biztosítani azt, hogy fejlődésük a társadalmilag kívánatos irányba folyjék, és az olyan alapvető társadalmi célokat, mint például az eredményesség, a minőség és a hatékonyság, vagy az igazság és a méltányosság, e rendszerekben érvényre lehessen juttatni.” (Halász, megjelenés alatt)



2. ábra. A szakmai-pedagógiai megbízhatóságra irányuló társadalmi elvárások

Az önfejlesztésre/folyamatos fejlesztésre irányuló társadalmi elvárások

„A fordulatot a tudomány fejlődésében Donald Schön nagy hatású könyve megjelenéséhez szokás kötni (Schön, 1983), amely a tanárt mint munkájára folyamatosan reflektáló szakembert állította középpontba, akinek munkája éppen e folyamatos reflexiók révén javítható. A kvantitatív kutatások által jobban megközelíthető átlagos, tipikus, legjellemzőbb helyett a figyelem az egyes tanárra helyeződött, az érdeklődés pedig annak megismerésére, hogy valójában mi és hogyan is történik a tanári munkavégzés során, kitüntetett módon pedig a tantermekben. [...] Az oktatás minőségének javítása ebben a szemléletben a tanárok (minden egyes tanár) azon képességeinek fejlesztésében rejlik, amellyel munkájukat – és egymás munkáját – figyelik, elemzik, értékelik. Eszerint maga a tanár válik a saját munkája hatékonyságának kutatójává.” (Nagy, 2006)



3. ábra. Az önfejlesztésre/folyamatos fejlesztésre irányuló társadalmi elvárások

A kutatás elméleti kapcsolódási pontjai, felfogásmódja

A STEP 21 tanóra-diagnosztikai modell a napjainkban releváns tanítási-tanulásiirányítási problematika konstruktív interpretációja. Elismeri a valóság- és értékfelfogások pluralitását, nem horgonyoz le egyetlen pedagógiai megoldásmód mellett; ugyanakkor

felvállal, sőt kiindulópontként tételez olyan alapelveket és társadalmi elvárásokat (6), amelyeknek értékvonatkozása, (posztmodern utáni) érvényessége az európai társadalmak számára vitán felül áll: modellünk ebben az értelemben értékelkötelezett.

Modellünk összhangban van az úgynevezett „általános embernevelés” elméletével: tudatosan épít arra a tudományelméleti tényre, hogy a gyermeknevelés elmélete (pedagógia), a felnőttnevelés elmélete (andragógia), az öregek nevelésének elmélete (gerontagógia), sőt „az önnevelés-elmélet” egyetlen integratív tudománnyá vált. Andragógiai és önnevelés-elméleti közelítésmódja lényegében megegyezik a belőle kiolvasható pedagógiai közelítésmóddal. A STEP 21 tanóra-diagnosztikai felfogásmód tehát meggyőződéseként antropagógiaiként értelmezhető felfogásmód (*Durkó és Szabó, 1999*).

A modell segítségével kérdéseket tehetünk fel a létező különféle pedagógiai gyakorlatoknak mint „tudáskonstrukcióknak”, és érvényes válaszokat is kaphatunk az éppen tanulmányozni, megismerni kívánt egyéni vagy szervezeti tudásállapotokról, esetünkben a pedagógus és tanítványai tanórai magatartásáról és tanítási, illetve tanulási teljesítményéről. Ezek a válaszok – természetesen az érintett aktorok döntési szabadságának, választásban megtestesülő felelősségtudatának érvényesülése mellett – fel is kínálják az aktuális helyzetben követendő irányt. A modell tehát mint „megfigyelő rendszer” és mint diagnosztikus eszköz metakognitív jellegű (*Niemi, 2005*).

Kognitív sémáink általában 7 elemű egységekből állnak: a tapasztalt, önmagát folyamatosan képező, eredményes pedagógus sok, egymásra épülő, egyre magasabb rendű, egyre összetettebb kognitív sémával rendelkezik. Tudása tehát a kognitív sémák komplexitását jelenti. A modell a tapasztalatait rendszerbe szervező, mesterfokú tanárhoz hasonlít: 3x7 kritériuma ilyen kognitív sémarendszer szerepét hivatott betölteni. (7) A sémaelmélet vagy mentális modellek elmélete a STEP 21 modell kognitív pszichológiai fedezetéül szolgál (*Mérő, 2001*).

A STEP 21 modell segítségével történő mérés-értékelés lehetővé teszi, hogy javaslatunk, fejlesztő beavatkozásunk azokra a pontokra irányuljon, ahol arra a legnagyobb szüksége van az érintettnek. Ugyanakkor tudomásul vesszük, hogy mindenki a maga tulajdonképpen (be)fogadókészségének megfelelően képes fejlődésre. A fejlődéshez, a fejlesztő gesztusok elfogadásához vagy belátásához szubjektív időre van szükségünk. Interpretációnk, megközelítésünk ebben a tekintetben a konstruktivizmus talaján áll (*Nahalka, 2002*).

Megközelítésünk több vonatkozása rendszerelméleti szempontból is értelmezhető. A STEP 21 modell 3x7 komponens koherens és konzisztens rendszere, amelyek egymással szoros összefüggésben, részben átfedésben állnak, ugyanakkor egymást korlátozva, kontrollálva egyensúlyban is tartják. (A modell ebbéli tulajdonságai egy-egy konkrét tanítási folyamat elemzésekor válnak érzékelhetővé.) A változáshoz a pedagógus személyiségének dinamikus stabilitására, illetve a meglévő (szakmai) tudáskonstrukció bizonyos fokú egyensúlyhiányára (entrópiára) van szükség: igaz ez a tanóra-diagnózis elfogadási-mérlegelési esélyeire, az önfejlesztés elindítására vonatkozóan is.

A kutatás problémaköre

Kutatások támasztják alá, hogy minden oktatásügyi reform hiábavaló, ha a szakma kulcsszereplői, a pedagógusok nem kapnak megfelelő, közvetlen segítő visszajelzést tanítási tevékenységükről. Magyarországon sem áll rendelkezésünkre olyan pedagógus-értékelési eszköz- és módszertár (jó gyakorlat), amely egyrészt személyre szabott, másrészt megbízható, szakmai értelemben objektív és érvényes visszajelzést, illetve fejlesztő támogatást tudna nyújtani a pedagógusok számára, harmadrészt pedig alkalmas lenne iskolai, sőt országos szintű diagnózis felállítására. Ma, 2009-ben is érvényesnek, sőt aktuálisnak tekinthetjük a 2007-ben megkezdett STEP 21 modell-kutatási projektünk

pályázati indoklásaként is idézett OM-munkaprogramot (*Monoriné, 2006*): „Az oktatáspolitikai előtt álló egyik legaktuálisabb feladat egy országos intézményértékelési rendszer kialakítása, amely az oktatás minőségének javításához támogató környezetet, konkrét segítséget ad, valamint nagymértékben hozzájárul majd a közoktatási kiadások hatékony felhasználásához” (*Oktatási Minisztérium, 2005, 2.2.3. fejezet*).

A probléma nemzetközi szintű relevanciáját és időszerűségét az alábbiakkal szeretnénk alátámasztani.

Nemzetközi összehasonlító tanárkutatások

„A tanárok munkájuk során azokra a tényezőkre figyelnek leginkább, amelyekről visszajelzést kaptak”: ez az egyik markáns, bár a tapasztaltabb pedagógusok számára eléggé nyilvánvalóan hangzó következtetése annak a friss kutatási jelentésnek, amely a nemrégiben 21 országban lezajlott OECD–TALIS kutatásról szól (*Hermann, Imre, Kádárné, Nagy, Sági és Varga, 2009*).

A mostani OECD-kutatás természetesen nem tekinthető előzmény nélkülinek. Jelenlegi kutatásunk megkezdésekor már rendelkezésünkre álltak korábbi, számunkra hasonlóképpen beszédes nemzetközi összehasonlító tanárkutatások, ezeket tekintjük át először – azokra a szempontokra fókuszálva, amelyek saját tanóra-diagnosztikai kutatásunk szempontjából relevánsak (*Monoriné, 2007*).

Az IEA *Osztálytermi kutatások* (*Anderson, Ryan és Shapiro, 1989*) középpontjában az osztálytermi megfigyelések, közelebbről a tanári viselkedésformák azonosítása állt. A kutatók feladata az volt, hogy kiderítsék, melyek azok a tényezők, amelyek leginkább összefüggésbe hozhatók a tanulói teljesítmény növekedésével. A kutatási beszámoló többek között megállapítja, hogy a hatékonyság akadálya legfőképpen az, hogy a tanárok döntően frontálisan tanítanak, kiscsoportos feladatra, csoportmunkára kevés időt fordítanak a tanórákon.

A *Tanárkérdés: eredményes tanárok pályára vonzása, szakmai fejlődésének elősegítése és megtartása* (*OECD, 2004*) lényegében tanulmányokat ismertet azzal a szándékkal, hogy szakirodalmi áttekintést adjon a téma kutatásának és fejlesztésének célirányosabbá tétele érdekében. Bemutatja többek között a tanári munkára irányuló aktuális amerikai kutatások eredményeit, az Európát megelőzve kipróbált intézkedések tanulságait. Egy 2829 amerikai diákon végzett longitudinális vizsgálatból (*Longitudinal Study of American Youth*) (8) például megtudhatjuk, hogy a tanárok mérhető jellemzői, illetve a rájuk vonatkozó következtetések alapján a szaktárgyi tudásnak csak az alapkompétencia bizonyos szintjéig van pozitív hatása a tanításra, a későbbiekben veszít jelentőségéből; ellenben a pedagógiai felkészültség sokkal nagyobb valószínűséggel járul hozzá a tanítás sikeréhez.

A *Kínálat és kereslet. A tanári munka minőségének fejlesztése* (*Santiago, 2002*) című 2005-ös, 25 országra kiterjedő nemzetközi OECD-vizsgálat tanulságait részben az OECD összegző tanulmánya (2004) alapján, részben Nagy Mária (2006) nyomán ismeretjük. A OECD-tanulmány arra figyelmezteti a döntéshozókat, hogy, bár a számtalan reformintézkedés éppen ezt a tényt hagyta eddig leginkább figyelmen kívül, „az oktatáspolitikai által befolyásolható tényezők között éppen a tanári munka minősége a legmeghatározóbb” (*Nagy, 2006*).

A tanulmány három kategóriába sorolja a tanítási tényezőket: (1) a tanárok objektíven igazolható („regisztrálható”) szakértelme, (2) szubjektív („nem regisztrálható”) adottságai, valamint (3) a tanítást-tanulást befolyásoló tanítási környezet – beleértve a mikro- és makrotényezőket egyaránt. Az osztálytermi gyakorlat során megfigyelhető tényezőket meglehetősen részletesen, regisztrálható mozzanatokra bontva sorolja fel: (1) interakci-

ók, (2) tanítási segédanyagok és eszközök, (3) elvégzendő feladatok, (4) a tanulói előmenetel nyomon követésének eszközei és módszerei. (9)

Nagy Mária (2006) – részben ellentmondva az imént idézetteknek, és részben ellentmondásra serkentve jelen tanulmány íróját is – azt állapítja meg, hogy „nem szedhető össze a tanári tulajdonságoknak vagy viselkedéseknek egy olyan csokra, amely minden iskolai környezetben, minden tanuló számára a minőség garanciáját jelentené, sőt, a különböző iskolai, tanulói környezetekben éppen hogy eltérő lehet a tanári minőség értelmezése”.

A tanulmányunk első soraiban már említett TALIS (Hermann és mtsai, 2009) az eddigi legnagyobb empirikus OECD-kutatás: 2006-tól 2008 végéig 200 iskolában, iskolánként 20–20 pedagógussal készítették interjút, végeztek óramegfigyeléseket stb., többek között Magyarországon is.

Az OECD mindenekelőtt olyan átfogó mérési, értékelési, minőségfejlesztési és minőségbiztosítási sztenderdek kidolgozására vállalkozott, amelyek egyértelműen befolyásolják a tanári munka eredményességét és hatékonyságát. Ezek segítségével kívánta feltérképezni a tanári munka hatékonyságát növelő tanítási gyakorlatokat, meghatározni a követendő oktatáspolitikai irányelveket is (Santiago, 2002).

„Magyarországon (ahogy más országokban is) azok a tanárok érzik jól magukat az osztályteremben, akik hisznek abban, hogy tanítási kompetenciáikat fejleszteni tudják, s erre törekszenek is, akiknek didaktikai felkészültsége elegendő arra, hogy az osztályteremben pozitív tanulási légkört teremtsenek, akik nyitottak a pedagógiai újításokra, képesek a tanulókat aktivizálni a tanítási órán, és jól tudnak együttműködni kollégáikkal” – olvashatjuk az első magyar nyelvű kutatási jelentésben (Hermann és mtsai, 2009).

Hermann és munkatársai (2009) szerint a TALIS-vizsgálatból „számos tanulság adódik az oktatáspolitiká számára. Mindenekelőtt az, hogy a pedagógusmunka folyamatos értékelése elsődlegesen fontos a tanári kompetenciák fenntartása, javítása szempontjából, s ebből kell kiindulnia a tanárok egyéni szükségleteinek megfelelő, személyre szabott szakmai támogatásnak” (Hermann és mtsai, 2009).

Egyéni szükségleteknek megfelelő, személyre szabott szakmai támogatás: az OECD-TALIS kapcsán idézett szavak megfelelő felvezetést jelentenek számunkra *A STEP 21 modell mint átfogó, egészséges értékelési keretrendszer alkalmazhatósága a pedagógusok fejlesztő értékelésében* című OKTK-kutatásunk bemutatásához.

Természetesen nem gondoljuk, hogy kutatásunk, az általunk felhasznált (felhasználható) erőforrások bármilyen értelemben is versenyezni tudnának nagy nemzetközi vagy akár csak hazai kutatásokkal. De azt sem tagadhatjuk, hogy az ezeket érő módszertani kritikák olvastán ne gondolnánk mégis arra: talán nekünk sikerült „alkalmas módszert” találnunk a tanítók-tanárok: pedagógusok munkájának értékelésére.

Felfogásmódját tekintve egyébként a STEP 21 modellre épülő tanóra-diagnosztikai modell talán leginkább az ausztrál nemzeti értékelési keretrendszerrel (*Ministerial Council...*, 2003) áll (távoli) rokonságban: az ausztrál oktatásirányításnak sikerült egy olyan közoktatási-fejlesztési folyamatot elindítania, amelyben a szoros értelemben vett szakmai fejlesztésre irányuló erőforrásokat koncentrálni tudták (tudják) a közoktatási minőségfejlesztésre irányuló erőforrásokkal (Monoriné, 2008b).

Most a sok közül egy tartományi szintű megközelítésből idézünk a pedagógusok szakmai értékelésével összefüggésben. A 7 elemű szempontsorban viszonylag jól elkülöníthetőek a pedagógus kooperativitására (4, 5), szakmai tudására (1, 2, 3) és innovativitására (6, 7) vonatkozó tételek: (1) A tanárok tudják a saját tantárgyukat, és azt is tudják, hogy hogyan lehet azt megtanítani a tanítványaiknak. (2) A tanárok ismerik a tanítványaikat, és azt is, hogy milyen a tanulási stílusuk (hogyan tanulnak). (3) A tanárok megtervezik a tanítást, elemzik a tanulói előrehaladást, és visszacsatolják a tapasztaltakat a hatékony tanulás érdekében. (4) A tanárok hatékonyan kommunikálnak tanítványaikkal. (5) A

tanárok tanulásmenedzsment-eszközök alkalmazásával biztonságos, mégis kihívásokkal teli tanulási környezetet teremtenek és tartanak fenn az osztályban. (6) A tanárok folyamatosan fejlesztik szakértői és gyakorlati pedagógiai tudásukat. (7) A tanárok aktív és elkötelezett képviselői szakmájuknak és szélesebb közösségüknek.

Módszertani kritikák, jóslatok, jövőképek

A mérés-értékelés napjainkban válik a gazdasági és tudományos szférán túlmutató, a közszolgáltatások révén a mindennapi életben is alkalmazható képességgé, a valóság komplexitására való reflektálás alapkészségévé, kultúrává. Az „assessment literacy” (*Halász*, megjelenés alatt) (azaz az „írástudás” nyomán a „méréstudás”) perspektíváit a magyar közoktatás szereplői részben a tanulói teljesítménymérések, részben a közoktatási minőségfejlesztés vonatkozásában tapasztalhatták meg.

Kutatásunkkal összefüggésben most három eltérő horizontú – egymással mégis kontaktusban álló – elméleti megközelítésből idézünk: a válságról filozófiai és tudomány-szociológiai, a kiutakról oktatáskutatás-módszertani megközelítésben, a „hol tartunk most”-ról pedig egy, a gyakorlati pedagógusértékelésről szóló kritikai tanulmány nyelvén szólunk.

Farkas János (2008) tudományos következtetése szerint „a mérés válsága egyfelől ismeretelméleti, másfelől módszertani. Annyiban ismeretelméleti, amennyiben egy sereg fogalmunk [...] indeterminált, s ez a fogalmi meghatározatlanság az elméleti válságból ered. [...] Méréstechnikai szempontból az a probléma merül fel, hogy nem elméleti alapon mérünk, hanem csak az elérhető vagy a könnyen elérhető adatokkal dolgozunk. [...] Elmélet helyett tipológiákat használunk, olyan statisztikai technikák segítségével, mint pl. a klaszterelemzés.” Az az alapvető probléma, hogy gyakran olyan adatokat gyűjtenek össze a kutatók, amelyek könnyen megszerezhetőek, de alig van közülük az adott probléma megoldásához, ennél fogva nem is válnak úgynevezett „koordinált információvá”. „A koordináció hiánya [...] abban fejeződik ki, hogy nincsenek kauzális hatómodellbe rendezve a részinformációk. A jelek mögött – a releváns összekapcsolás hiányában – nem tárul fel a jelentés.” Ez a tudományos állítás, ahogyan a későbbiekben majd láthatjuk, a STEP 21 modell minéműségének megértése szempontjából kulcsfontosságú.

Lannert Judit (2006) oktatáskutatói jóslata a vonatkozó szakirodalom alapján arra irányul, hogy az iskolaeredményességi kutatások legújabb generációjában egyebek mellett többszintű strukturális modellek létrehozatala, valamint az iskolán belüli kapcsolati minták fokozott számbavétele várható. „Az iskolai eredményesség korrekt vizsgálata a jövőben szükségessé teszi a többszintű strukturális modellek (multilevel structural equation modelling) használatát. Az iskolai eredményesség többszintű faktorokból áll össze. A tanulóra való hatás közvetett, leginkább az osztályszinten át történik. A többszintű modell lehetővé teszi ennek az indirekt hatásnak a statisztikai modellezését is.” A tanárok vagy a diákok közötti kapcsolatok, azaz az iskola „harmadik dimenziója vonatkozásában” ugyanakkor megállapítja, hogy „egyelőre hiányzik a megfelelő konceptuális és elméleti háttér”. A STEP 21 modell mindkét említett vonatkozásban érintett, bár vélhetően mindkét vonatkozásban inkább a téma, és nem annyira a tartalom tekintetében. A többszintű modellezés esetünkben fogalmi és nem szociológiai szinteződésben, illetve faktorokban nyilvánul meg: az (információ)keresés alaplogikája mégis teremt valamiféle oldalági módszertani rokonságot. A kapcsolati minták (mint releváns iskolai dimenzió) jelentősége kitüntetetten az együttműködés dimenzióján belül, de lényegében a tanulási környezet minden elemében megnyilvánul.

„Lehet-e olyan értékelési rendszert alkalmazni, amely egyszerre fejlesztő és minősítő jellegű?” – teszi fel doktori értekezésében a kérdést Király Zsolt (2004). „A szakirodalom szinte egyöntetűen azt mondja, hogy NEM: egy értékelési rendszer vagy ilyen, vagy

olyan, a két jelleg nem összeegyeztethető. Csak néhány olyan elméleti szakembert találunk, aki azt állította, hogy a dolog elvileg nem lehetetlen, de ők is hangsúlyozzák, hogy kizárólag akkor, ha a fejlesztő jelleget elsődlegesnek tekintjük és konszenzuson alapuló, demokratikus döntések során alakítjuk ki a rendszert...”

A STEP 21 modell létrejötte és pedagógusprofil-készítési, illetve tanóra-diagnosztikai alkalmazása meggyőződésünk szerint azt bizonyítja, hogy nemcsak lehetséges, hanem egyenesen szükséges (sőt szükségszerű!) a fejlesztő és minősítő jelleg integrálása és következetes együtt-tartása a pedagógusértékelésben: a konkrét megoldás érvényességét mindegyik társadalmi relevanciája, megbízhatóságát pedig szakmai bevétele igazolhatja.

A STEP 21 kutatás alapkérdései

Miért (mitől) jó egy pedagógus? Miért (mitől) jó egy tanítási óra?

Szakmai előfeltevésünk – a STEP 21 modell három alapelvéből kiindulva – egyszerű és világos volt: egy tanítási folyamat, egy tanítási óra azért jó (működőképes), mert (1) a pedagógus és a diákok együttműködőek (például kölcsönösen elérhetőek és megszólíthatóak egymás számára); (2) a tanulás irányítása szakmailag-pedagógiaileg megbízható kezekben van (például célszerű, szakszerű, hatékony és eredményes); (3) a pedagógusok készek a folyamatos megújulásra, önfejlesztésre.

Hogyan lehet ezt az „igazságot” beláthatóvá tenni, és a pedagógiai gyakorlat fejlesztésének szolgálatába állítani?

Elméleti előfeltevésünk szerint a STEP 21 modell 3x7 értékkritériumára alapozva létrehozható olyan indikátorrendszer, amelynek segítségével – mint egy „konceptuális szemüveggel” – olvasni, illetve tájékozódni tudunk a tanóra jelenségvilágában: fel tudjuk tární annak sajátosságait, meglévő vagy éppen „hiányzó” komponenseit.

Három alapkérdésre kerestük tehát a választ:

Alkalmas-e a STEP 21 modell alapján felépített indikátorrendszer a tanóra fejlesztő értékelésére?

Jelent-e ez a megközelítés többletértéket más értékelő megoldásokhoz viszonyítva?

Milyen feltételek teljesülése esetén várható el az alkalmazás sikere?

Kutatási stratégiánk, módszereink

Kutatásunk a kvalitatív és kvantitatív módszerek határán mozgó, azokat részben elegettelő komplex metodológiát követett. Bár „pedagógiai jelenségek változtatására, javítására irányult” (Szabolcs, 2001), célja elsősorban mégis éppen magának a diagnosztikai módszer- és eszköztárnak, illetve a használatát elősegítő eljárásnak a kifejlesztése, valós pedagógiai környezet(ek)ben történő kipróbálása, szükség szerinti javítása, módosítása volt. Ebbe ágyazódott bele – kutatás a kutatásban – az az akciókutatás, amelynek célja a vállalkozó pedagógusok tanítási gyakorlatának fejlesztése volt.

A STEP 21 indikátorrendszer gyakorlati kipróbálását olyan településen, intézménytipusban és iskolafokon kívántuk megejteni, amelynek sajátosságai támogatják a kutatás érvényességének és megbízhatóságának széles körű szakmai elfogadását. (10)

Kutatásunk alapvető iránya, amely meghatározta a módszerek, eljárások sajátos kombinációit, abduktív jellegű. „Deduction proves that something must be, induction shows that something actually is operativ, abduction merely support that something may be” – állítja Peirce (Madarász és Farkas, 2003). Az abduktív stratégia lényegében egy érvelési mód, egy kereső eljárás, amelynek segítségével eljutunk a magyarázathoz, sőt igazolni is tudjuk, hogy ez a magyarázat helyes volt. Feltevésünk ellenőrzésére, igazolására, bizonyítására egy feszes eljárásrendet hoztunk létre, amelynek eredményeképpen előállt a megfelelő szakmai érvrendszer. Fő feladatunk az volt, hogy előállítsunk egy olyan

mechanizmust, amellyel meglehetősen jól tudjuk rekonstruálni, hogy az éppen megfigyelt tanítási óra milyen volt, illetve mennyiben volt például szakszerű, hatékony vagy éppen eredményes. Az abdukciós probléma megoldásának technikáját úgy kell megadni, hogy bármely deduktív rendszer ne csak tesztelje, hanem generálja is a konklúziókat, amelyek az abdukciós problémát „előadják” (*Madarászné és Farkas, 2003*). Ez a mechanizmus tehát mindenképpen tudásalapú technológia kellett legyen, esetünkben maga az (idővel valódi szakértői rendszerré fejlődő) STEP 21 tanóradiagnosztikai módszer és eszköze együttes tölti be ezt a szerepet.

Úgy képzeltük, hogy a dedukció a rendszerfejlesztésben, azaz a modell értékkritériumainak szakmai követelményekre bontásában, az indukció pedig a tanóra valóságában tapasztalható konkrét jelenségek kategóriákba sorolásában játszik majd szerepet. Valóban, például a célszerűség, a szakszerűség vagy éppen a reflektivitás specifikumainak megadásához (egyik oldalról), a tanórai jelenségek megértéséhez (a másik oldalról) nem annyira „eredendő érvre”, invenciózus meglátásra, hanem inkább szakmai tudásra és tapasztalatra van szükség. De talán mégsem túlzás azt állítani, hogy esetünkben mind a deduktív, mind az induktív eljárásához szükségeltetik valamiféle hétköznapi értelemben vett abduktív érzék – s ez feltehetően kognitív sémáinkból (mentális modelljeinkből) táplálkozik. (Ezt igazolja, hogy például az eredményesség értékkritériumát a kutatáshoz frissen kapcsolódó, az indikátorképző eljárást éppencsak „kitapasztaló” pedagógusokkal is le tudtuk bontani szakmai követelményekre; vagy hogy a modell szerinti értékeléssel először próbálkozó iskolavezetők a szakértőihez igen közeli diagnózist tudtak adni az éppen megfigyelt tanóráról.)

Feltáró módszereinket a vezetői interjú, a fentiekben már körvonalazott STEP 21 indikátorrendszer mint megfigyelési szempontrendszer, a strukturált megfigyelés, a tanórákról készített úgynevezett teljes jegyzőkönyv, valamint a szakmai tényezők (később „komponensek”) jelenlétének, illetve „hogylétének” monitorozása és számszerű értékelése jellemzi. Az adatfeldolgozáshoz a (tanulmányban nem részletezett) vezetői interjúk esetében az ATLAS.ti tartalom-elemző szoftvert, valamint a kutatáshoz kifejlesztett STEP 21 szoftvert alkalmaztuk, és a későbbiekben SPSS-t is használunk. Alkalmaztuk még a személyes értékelő beszélgetés, a szupervízió, a csoportos esetmegbeszélés és az önfejlesztési terv műfaját is.

A szakértői indikátorrendszer kidolgozása

A 3x7 kritérium tanóramegfigyelési adaptációja. Rövid definíciók kidolgozása

A fókuszcsoportos műhelymunka előkészítéseként első lépésben a 21 kulcsmutató tanóraelemzést elősegítő rövid definícióinak szakértői szintű kidolgozására került sor. Arra a kérdésre kerestük a választ, hogy mit értünk például a pedagógus tanórai elérhetőségén/megszólíthatóságán, reflektivitásán vagy méltányosságán/igazságosságán; hogy hogyan írható le a pedagógus tanórasejtésének, tanulásirányításának célszerűsége, jogszerűsége; fejlesztéseinek/önfejlesztésének hatásossága, innovációinak fenntarthatósága/kiterjeszhetősége.

Ez a 3x7 meghatározás jelentette a közös konceptuális kiindulópontot a meghívott 6 fős szakértői munkacsoport számára. (11)

A STEP 21 modell kritériumfűjának koncepciólása

A STEP 21 modell mint átfogó, egységes értékelési keretrendszer – bár teljes mértékben eredeti iskolafejlesztési innováció – érték kategóriái és logikai építkezése tekintetében több szempontból rokonságot mutat az időközben megismert, nemzetközi sztenderdre visszave-

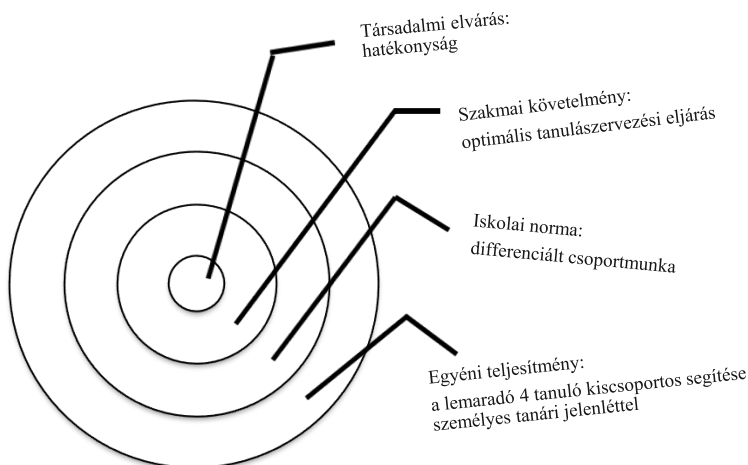
zethető ÁSZ-FEMI-metodikával, indikátorképző eljárással. Ennek köszönhetően még tudatosabban, mondhatni, bátrabban tudtuk vállalni az indikátorrendszer tervezett belső hierarchiájának kialakítását. Alapos áttanulmányozása megtermékenyítően hatott az egyes szintek logikai besorolására, elnevezésére is (Kemény és Karsainé, 2005).

A STEP 21 modell kritériumfája (Monoriné, 2008a)

A STEP 21 modell kritériumfája (Monoriné, 2008a) – az iskolán kívülről származó kritériumoktól az iskola világán belülről adódó kritériumokig – négy szinten bomlik ki. (1) A társadalmilag releváns teljesítmény-értékelési kritériumok arról szólnak, hogy összességében, akár laikusként is, milyennek tartjuk a pedagógust, az iskolát. (2) A szakmailag releváns teljesítmény-ellenőrzési kritériumok arról szólnak, hogy a szakma szabályai szerint mit és hogyan kell(ene) csinálnia a pedagógusnak, az iskolának. (3) Az iskolai szinten releváns teljesítménymutatók arról szólnak, hogy ténylegesen mit vár-nak el az adott iskola egy pedagógustól – azaz mit tekintenek az adott iskolában Pedagógiai Program-azonosnak. (4) A pedagógus-szinten releváns teljesítmény-indikátorok pedig arról szólnak, hogy ténylegesen mit tesz az adott pedagógus – azaz hogy tulajdonképpen mi (hogyan, milyen eredménnyel stb.) történik a konkrét tanítási folyamatban.

A négy fogalmi szint elnevezése a későbbiekben tovább finomodott, egyszerűsödött a következőképpen: (1) társadalmi elvárások, (2) szakmai követelmények, (3) iskolai normák, (4) egyéni teljesítmények.

A 4. ábra modellezi, mit is jelent egy-egy kritérium tartalmi-logikai felépítése. A kritérium akkor tekinthető kidolgozottnak, ha a különféle szintű faktorok összeolvasásával előálló komplett értékelő kijelentés elvileg (!) megfelel az érvényesség, a megbízhatóság és az objektivitás követelményének.



4. ábra. A kritériumok tartalmi-logikai felépítése

Az ábráról leolvasható értékelő kijelentés a tanórai hatékonyság szakmai követelményének egy lehetséges teljesítési módjára vonatkozik: „A pedagógus hatékonyan irányítja a tanórárt: adekvát tanulásszervezési eljárást – differenciált csoportmunkát – alkalmaz, melynek során személyes tanári jelenlétével segíti négy lemaradó tanítványa kiscsoportos felzárkózását.”

Módszeres indikátorképzés meghatározott eljárás mentén

A fejlesztő munkatársak beavatása érdekében a fenti értelemben (is) modelleztük a teljes „rendszertervet” annak érdekében, hogy előzetes közös megértés alakuljon ki közöttünk a STEP 21 diagnosztikai modell valamennyi lényeges funkcionális elemét illetően. Ugyanakkor – értelemszerűen – csak a (2) szakmai követelmények szintjét dolgoztuk ki; az (3) iskolai normák és az (4) egyéni pedagógusteljesítmények empirikus azonosítása már a mindenkori értékelési gyakorlat tárgyát képezi.

Fókuszcsoportos eljárással, illetve ötletbörze, majd páros szakértői kidolgozás során fordítottuk le az egyes, társadalmilag releváns elvárásokat (például: célszerűség) „nyers” szakmai követelményekre. Megalkottuk a belépő indikátorok – kilépő indikátorok fogalmát, ezzel is erősítve azt a rendszerkövetelményt, hogy az elemibbnek ítélt teljesítményfaktorok előbbre, a magasabbrendűek későbbre kerüljenek a követelményhierarchiában. (A tényleges értékeléskor elvileg minden szakmai követelményindikátor egyforma értékű, de előfordulásuk gyakorisága a kategórián belül előrehaladva feltételezhetően egyre csökken.)

Az elemzési egységeket felszólító módú tételmondatokként definiáltuk, ezzel az egységes nyelvi formával is elősegítve a követelmények szakmai relevanciájának eldöntését. (A rendszer felállítását követően – a szöveges diagnózist elősegítő – kijelentő módú, egyes szám 3. személyű megfogalmazásra térünk át.) Az így létrejött szakértői indikátorrendszer összesen 147 elemből állt. (12) Koherenssé és konzisztenssé tétele érdekében természetesen több ciklusban is sor került az indikátorok átfűzésére, tartalmi-logikai, sőt nyelvi korrekciójára.

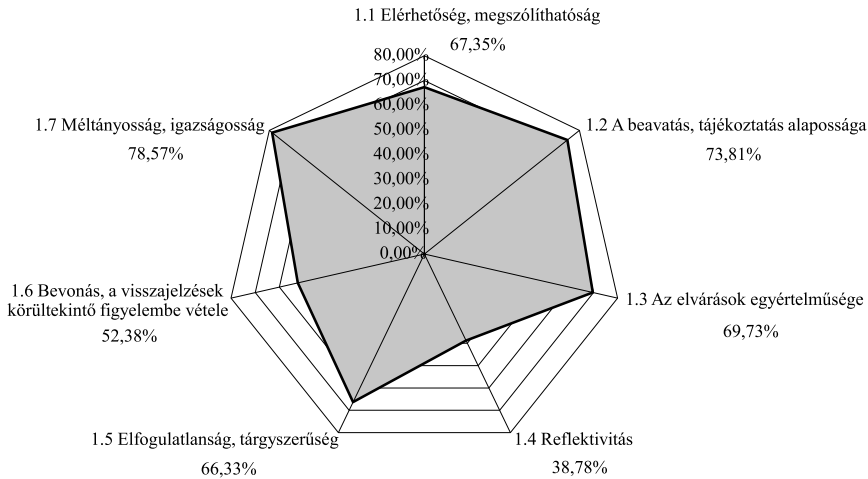
A STEP 21 szakértői indikátorrendszer kipróbálása

A kutatásba első körben bekapcsolódó, ilyenformán kutatótárrá váló pedagóguscsoport (22 fő) számára 2x5 órás modellbemutató tréninget szerveztünk. A teljes indikátorrendszert felölölő képzési folyamat utolsó harmadában kísérletet tettünk arra, hogy kutatásvezetői facilitálással az eredményesség kategóriát maguk a pedagógusok bontsák le szakmai követelményekre. Az indikátorképző eljárás működőképességét jelzi, hogy – a többihez hasonló finomítás mellett – ez a szakmai követelménysor ma is megállja a helyét. (13) Eredményesség: (1) az adott tudásterület iránti pozitív tanulói viszonyulás, (2) a kötelező tantervi minimum teljesítése, (3) kimutatható kompetencia- és teljesítménynövekedés, (4) képességeknek megfelelő teljesítés, (5) társas nyilvánosság előtti helytállás, (6) önálló tudásfejlesztés, (7) sikeres előrelépés/továbbtanulás.

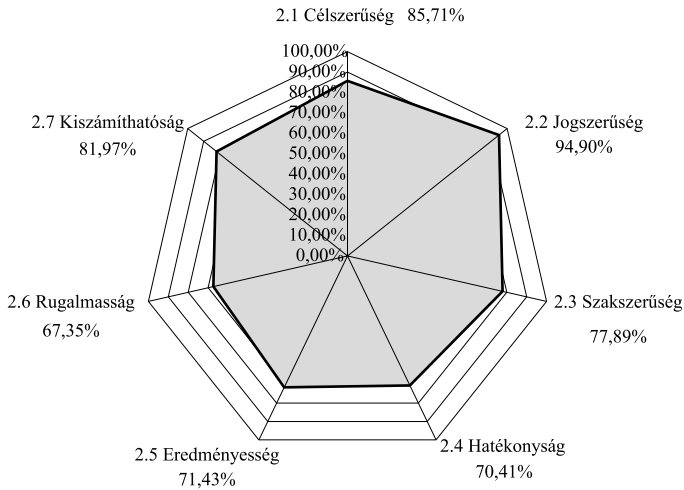
Az indikátorrendszer első és második generációs tesztelése ugyanitt, egy megyei jogú város általános iskolájának 7. évfolyamán zajlott. Az értékelő adatokat erre a célra készült egyoldalas indikátorlapokon, azt követően számítógépen rögzítettük. A külső szakértői értékelés megbízhatóságát az iskola egy-egy vezetőjének hagyományos óralátogatási jegyzőkönyve is támogatta. A tanórákat követően – a STEP 21 modell szellemében – azonnali egyéni visszajelzést kaptak a pedagógusok, majd egy-két hét elteltével személyesen vehették át a 98 indikátorra kiterjedő szöveges tanóra-diagnózist. (Ebben a fázisban csak az együttműködés [5. ábra] és a Szakmai-pedagógiai megbízhatóság [6. ábra] indikátorait alkalmaztuk, az önfejlesztés kategóriának majd az összehasonlító elemzés esetében lesz relevanciája.)

Új műfaj születése

Az iskolai kipróbálás első szakaszában vált világossá, hogy a STEP 21 kritériumrendszerrel szembeállított és leszűrt pedagógiai valóságkép rendelkezik ugyan a várakozásunknak megfelelő informativitással, ugyanakkor bizonyos komponensek tekintetében nem ad elég plasztikus képet a megfigyelt (átélt) tanórákról: hiányoznak belőle a diákok!



5. ábra. Együttműködési kultúra. Szakértői diagnózis/15 tanóra



6. ábra. Szakmai-pedagógiai megbízhatóság. Szakértői diagnózis/15 tanóra

Lényegében ebben a pillanatban született meg a tanóra-diagnózis műfaja: nem volt más dolgunk, mint hogy a pedagógusok magatartására és teljesítményére vonatkozó indikátorok tükörképeként felállítsuk a tanulók magatartására és teljesítményére vonatkozó indikátorokat. Mindössze azt kellett átgondolnunk, hogyan írható le „tanulók nézetben” az a komponens, amelyet „pedagógusnézetben” már definiáltunk. Például: „Beavatja a gyerekeket az adott tanítási-tanulási egység céljaiba, hogy megismerjék és értsék a pedagógus szándékait”; „a gyerekek láthatóan tisztában vannak az adott tanítási-tanulási egység céljával, ismerik, értik a pedagógus szándékait” Ezzel a megoldással kiküszöbölhető, hogy olyan komponens hiányát vagy ismeretlen voltát kelljen regisztrálni, amelynek teljesítése nem a megfigyelés pillanataiban megy végbe, de hatása nyilvánvalóan jelen van a gyerekek viselkedésében, az adott feladathoz való hozzáállásában, a megoldások sikerességében stb. A megfigyelt tanóra, a pedagógus és a gyerekek magatartásának, viszonyulásainak helyes megértéséhez, a személyre szabott diagnózis megbízhatóságához szükség van a pedagógussal való – szupervíziós jellegű – beszélgetésre, és

néhány, a tanórán kívülről megszerezhető (például adminisztratív jellegű) kiegészítő információra is.

Kutatás a kutatásban. A STEP 21 alapú (ön)fejlesztési folyamat kipróbálása

A harmadik és negyedik generációs tesztelés egy budapesti külső kerületi általános iskola 7. évfolyamán zajlott, illetve (a tanulmányírás idején is) zajlik. A kutatás befogadásának iskolai környezete egyúttal modellezi is a kívánatos befogadó közeget.

A diagnosztizálás a terepkutatás harmadik fázisában módszertanilag azonos, tartalmilag és következményeiben azonban részben eltérő módon történik, mint az első két fázisban: (1) a vezető és a kutató páros megfigyelését (2) a vezető azonnali visszajelzése, (3) a pedagógus és a kutató négy szemközti szupervíziós jellegű beszélgetése, (4) a vezető és a kutató párhuzamosan zajló, STEP 21 alapú számszerű kiértékelése (14), majd (5) az egyénre szabott, 98 alaptételből álló szöveges tanóra-diagnózis átadása követi.

A negyedik fázisbeli (gyors lefolyására kényszerülő) akciókutatás ugyanezen a már jól ismert terepen zajlik: hét pedagógus vállalkozott arra, hogy a fejlesztő beavatkozást előkészítő tanóradiagnózisra építve önfejlesztési tervet készítsen, amelyet igény szerinti szupervízió, csoportos esetmegbeszélések, a fejlesztő visszajelzést szolgáló kiegészítő diagnózisok támogatnak, és szakaszszáró (összegző) tanóra-diagnózis fejez be. Az önfejlesztési folyamat hatásosságának diagnosztizálásakor az érintett osztálybeli gyerekek véleményét is megkérdezzük.

A STEP 21 szakértői indikátorrendszer felülvizsgálata

A tanóra-diagnosztikai indikátorrendszer a kutatás első harmadában már lényegében készen állt, a tartalmi és konstrukciós validitás, valamint a reliabilitás érdekében ugyanakkor – a menet közben keletkező kihívásoknak, a használat közben szerzett tapasztalatoknak megfelelően – még mindig csiszolnunk kell. (Fokozottan érvényes ez a később kialakított „tanulók nézetre” vonatkozóan.)

Folyamat közben alakultak ki az indikátorrendszer tisztításának szempontjai, úgymint (1) tartalmi megfelelőség, (2) konceptuális illeszkedés, (3) a logikai szint megfelelősége, (4) sorrendbeliség, (5) tartalmi lefedettség, (6) hézagmentesség, (7) ellentmondásmentesség, (8) nyelvi megformáltság, (9) világosság-egyértelműség és (10) az esetleges fennmaradó tartalmi, logikai, nyelvi redundancia kiküszöbölése.

A modellbemutatókon alkalmazott grafikus ábrázolás az idők során a kritériumrendszer tisztításának hatékony és eredményes kiegészítő módszerévé vált: a fentiek betartására és rövid, tömör, lényegre törő meghatározásra kényszerítette a kutatót. A tanórai hatékonyság tényezői például ebben a tömörített megfogalmazásban így hangzanak: (1) tanítási-tanulási kedv, nyitottság, (2) optimális tanulásszervezési eljárás, (3) alkalmas módszer, (4) adekvát információtechnika, (5) megfelelő időgazdálkodás, (6) az erőforrások tényleges kihasználása, (7) ráfordításokkal arányos hozzáadott érték.

Az eredmények értékelése, értelmezése. A kutatás konklúziói

Alkalmas-e a STEP 21 modell a tanórai pedagógusmunka fejlesztő értékelésére?

A tanórai pedagógusmunka értékelésére sikerült felépítenünk egy főkategóriánként azonos elemszámú, hézagmentes, zárt logikai szisztémát. A létrejött szakértői indikátorrendszer az eddigi tapasztalatok alapján képes lefedni a komplex „tanulási környezetet”, a tanórai jelenségvilág egészét. Segítségével világos, egyedi(esíthető) beavatkozási pontokat jelölhetünk ki a pedagógusok számára: mit érdemes javítaniuk, fejleszteniük. A

kapott eredmények (illetve összesítésük) alapján pontos, szavakban és számokban bemutatható kép áll rendelkezésünkre arról, hogy mi jellemzi az adott tanórát, milyen erősségei és gyengeségei vannak az adott pedagógusnak, pedagóguscsoportnak.

Az indikátorrendszer strukturáltságának köszönhetően az egyéni diagnózisok számszerű értékeiből aggregált mutatók képezhetők: meg tudjuk állapítani, hogy egyénileg, illetve csoportszinten melyik társadalmi elvárásnak milyen mértékben felel meg a pedagógusok együttműködési kultúrája, tanóravezetésük szakmai-pedagógiai megbízhatósága. (Megfelelő mintavétellel, adekvát statisztikai módszerekkel természetesen települési vagy akár országos szinten is képezhetünk aggregált mutatókat.)

A 147 indikátor (szakmai követelmény) tartalmi validitásának külső szakértői véleményezése ugyan még folyamatban van, az iskolai méréses tapasztalatok alapján azonban elmondható, hogy az indikátorok a 3x7 társadalmi elváráshoz rendelve lefedik a tanóra jelenségvilágát, és valóban a megnevezett társadalmi elvárásokra vonatkoznak. Konstruktív (fogalmi) validitás tekintetében megállapíthatjuk, hogy a mérőeszköz a tőle elvárt módon viselkedik: a tanóra, benne a pedagógus és a gyerekek tanórai magatartása, tanítási, illetve tanulási teljesítménye leírható, beazonosítható.

Már az első STEP 21 mérési adatok alapján kirajzolódott az a kép, amelyet a szakirodalmi adatok és a saját későbbi méréseink is megerősítettek: 98 tényező közül (az első körös 21 tanóra-megfigyelés – a harmadik körös 15 tanóra-megfigyelés alapján) a relatíve leggyengébb 4 komponens ugyanaz: az együttműködés dimenziójában: a reflektivitás, fogékonyság a visszajelzésekre (38,78 százalék – 63,33 százalék), ezt követi a tanulók bevonása, a tanulói vélemények körültekintő figyelembevétele (52,38 százalék – 67,62 százalék), majd a szakmai-pedagógiai megbízhatóság dimenzióján belüli adaptivitás/rugalmasság (67,35 százalék – 70,95 százalék), illetve a hatékonyság (70,41 százalék – 69,52 százalék). A nagy nemzetközi mérések eredménye, a mértékadó szakirodalomból származó vélemények, néhány rokon témájú hazai kutatás következtetése mindezzel meghökkentően egybehang, az úgynevezett egyezésen alapuló érvényesség teljesülni látszik.

Előrejelző érvényesség tekintetében – az ismételt óramegfigyelések alacsony száma miatt – egyelőre kevés visszaigazolt tapasztalat áll rendelkezésünkre. Például: (1) Bontakozó, csak egy-két indikátorban tükröződő együttműködésbeli probléma egyik tanévről a másikra eszkalálódik, és erőteljesen kihat a szakmai-pedagógiai megbízhatóság több tényezőjére. (2) Mind az együttműködés, mind a szakmai-pedagógiai megbízhatóság nagyszámú indikátora elfogadhatatlanságot mutat, a szupervíziós beszélgetés egyéni krízist jelez – a pedagógus a következő tanévtől elhagyja a pályát.

A STEP 21 tanóra-diagnosztikai indikátorrendszer megbízhatóságáról egyrészt az indikátorképző eljárás nemzetközi és hazai sztenderdekhoz igazodásával (ASZ-FEMI), az indikátorrendszer fejlesztésébe bevont szakértők közös felkészülésével, valamint a megfigyelési és értékelési tapasztalatszerzés közbeni módszeres tisztításával gondoskodtunk; másrészt figyelemmel kísértük (a közeljövőben számszerűsítjük) a megfigyelők közötti egyetértés mértékét is, amivel összefüggésben megnyugtató tapasztalatokat szereztünk.

Az érvényesség és megbízhatóság legfontosabb tanúi maguk a pedagógusok: ezirányú véleményükre, elégedettségükre a közeljövőben kérdezzünk rá. A kutatás folytatásaként – a jelenlegi OKTK-kereteken kívül – kísérletet teszünk az érvényesség és megbízhatóság további ellenőrzésére, mindenekelőtt a beválás, a működőképesség tekintetében. A legtekintélyesebb hitelesítő a térben és időben kiterjesztett, sokoldalúan reflektált gyakorlat lesz.

Milyen többletértékkel rendelkezik a modell más értékelési megoldásokhoz viszonyítva?

(1) Elméleti hozadék: Az elkészült tanóra-diagnózisok összesített eredményei összhangban vannak más hasonló kutatások eredményeivel, ugyanakkor teljesebb, árnyaltabb, konkrétabb képet adnak a pedagógus tanítási tevékenységéről és magatartásáról. A

STEP 21 tanóra-diagnosztikai modell sajátos konceptuális felépíttségénél fogva olyan információkat is felszínre tud hozni, amelyeket korábbi kutatások nem regisztrálhatónak tekintettek. A modell az iskola harmadik dimenzióját, a rejtett tantervi vonásokat (*Szabó*, 1988) – elsősorban az együttműködésbeli (például „légkör” (15)), de más, a hagyományos logikával nehezebben megfogható komponenseket (például hitelesség) is – azonos szintű és jelentőségű tényezőként kezeli, mint például az alkalmazott tanulásszervezési eljárás vagy a fejlesztő visszajelzés komponensét.

(2) Műfaji hozadék: A modell mint tanóra-diagnózis új műfajt teremt: a „tanár” és „tanuló nézet” kidolgozásával nemcsak valóságübb és élettelibb képet állíthatunk elő a tanteremben zajló folyamatokról, hanem – a kettős tükör révén – az érintettek számára kezelhetőbbé, objektívebbé (elidegenítettebbé) tehetjük magát a visszajelzést. (Az értékelő állítások ugyanazon indikátorra vonatkoznak, de a tanulói magatartás és a tanulási teljesítmény is bekerül a képbe.)

(3) Minőségfejlesztési hozadék: A modell segítségével kijelölhetőek azok a – pedagógiai paradigmától független – beavatkozási pontok, amelyeken keresztül együttműködőbbé, szakmailag megbízhatóbbá és tudatosabb önfejlesztővé válhatnak az érintettek. Elősegíti a pedagógusok önismeretének gyarapítását, fogódzókat ad saját önfejlesztési programjuk megalkotásához. Többletértéke bármely más létező rendszerhez viszonyítva, hogy a 3x7 értékkritériummal monitorozható maga a szervezet, más iskolai folyamat, tevékenység vagy szerep is – ez pedig elősegíti az iskola kultúrájának, belső normarendszerének stabilizálódását, sztenderdizálódását.

(4) Informatikai hozadék: A STEP 21 szoftverfejlesztéssel olyan informatikai támogatást nyertünk, amellyel megvalósítható az adatok idősoros, tantestületre, osztályra, pedagógusra történő összesítése, valamint az indikátorszintű összehasonlíthatóság. Az adatbázisba felvitt adatok konvertálhatók bármely statisztikai programba, így az SPSS-be is. Készíthetünk szöveges diagnózist és grafikus kimutatást is. A STEP 21 szoftver egy közoktatási szakértői rendszer alapja: ilyesfajta szakértői rendszerek a hazai iskolákban eddig valószínűsíthetően egyáltalán nem fordultak elő. (16)

Mi kell a STEP 21 tanóra-diagnosztikai modell sikeres alkalmazásához?

A befogadás ideális feltételei (a teljesség igénye nélkül): (1) viszonylag stabil makrokörnyezet, (2) viszonylag nyugodt helyi oktatáspolitikai környezet, (3) viszonylag stabil szervezeti felállás, (4) egyértelmű vezetői tudatosság, következetesség, (5) tantestületi nyitottság, tanulószervezeti beállítódás, (6) kritikus tömeget jelentő pedagógus, (7) 5–15 éves tanítási tapasztalat, (8) visszajelzésekre való fogékonyság, (9) önfejlesztési jártasság, készség az önfejlesztésre. Ez a szempontsor feltehetően egyúttal a STEP 21 tanóra-diagnosztikai modell bevezetésének szervezeti feltételeit is kielégíti.

Mire jó a STEP 21 tanóra-diagnosztikai modell?

Tanulmányunk elején már utaltunk rá, most talán hitelesebben ismételtethetjük: a STEP 21 modell annak bizonyítéka, hogy a pedagógusértékelésben elvileg lehetséges, gyakorlatilag pedig szükséges (sőt szükségszerű!) a fejlesztő és minősítő jelleg integrálása. A legfőbb érünk nagyon egyszerűen belátható: a fejlődés-fejlesztés egyetlen értelme, hogy lépésről lépésre eljussunk abba az állapotba, amely már (jobban) megfelel az adott feladat ellátásához kötődő (1) társadalmi elvárásoknak, (2) szakmai követelményeknek, (3) iskolai normáknak, sőt (4) saját lehetőségeinknek is. Ha a fejlesztés – és ezzel párhuzamosan a fejlesztő visszajelzés – nem ebbe az irányba hat, ha nem ezt a célt szolgálja, akkor nem is beszélhetünk sem fejlesztésről, sem fejlesztő visszajelzésről. Hasonlóképpen: ha a minősítéssel, azaz valamiféle összegző, szakaszjáró értékeléssel nem éppen

egy ilyen fejlesztőperiódus eredményességét kívánjuk mérlegre tenni, akkor nem is beszélhetünk minősítésről.

A modell sajátos többdimenziós strukturáltságánál és konceptuális adottságainál fogva képes ellátni mind a diagnosztikus, mind a formatív, mind pedig a szummatív funkcióit is.

(1) Helyzetfeltárás: A konkrét tanítási óra vagy tanítási nap együttműködésbeli és szakmai komponenseinek azonosítása: jelenségeket és összefüggéseket kívánunk feltérképezni és szakmailag megérteni, tehát nem hibákat vagy felelősöket keresünk ilyenkor. Az alkalmazást az válthatja ki, hogy a pedagógus, az osztályt tanító pedagóguscsoport szeretné tisztán látni, mi van, mi hogyan és milyen állapotban van, hogy (meg)értse az éppen aktuális (kiinduló) pedagógiai helyzetet, az osztályban, az iskolában uralkodó légkört stb.

(2) Fejlesztő beavatkozást előkészítő diagnózis: A tantestület vagy egy konkrét pedagógus együttműködésbeli és szakmai erőnyeinek vagy nehézségeinek kiszűrése. Azt keressük, melyik az a komponens, amelyik erősebb/gyengébb a megszokottnál, vagy egyenesen hiányzik a tanításból, s jelenléte/hiánya pozitív/negatív hatással van a tanítási folyamatra, a diákok teljesítőképességére, eredményességére, iskolába járási kedvére. Az alkalmazást az váltja ki, hogy valamely célirányos (ön)fejlesztéshez (innovációhoz) támpontokra, beavatkozási pontok feltárására, kijelölésére van szüksége a pedagógusnak/pedagóguscsoportnak.

(3) Szakasz záró-összegző (minősítő) diagnózis: A konkrét tantestület vagy pedagógus tanórai magatartásának és szakmai teljesítményének minősítő értékelése. Azt kívánjuk megállapítani, hogy adott időpillanatig, szakmai fordulópontig, tanévbéli határnapig vagy egyéb előre definiált mérőföldkőig hová jutott el, illetve mire jutott a tantestület vagy az adott pedagógus a szakma gyakorlásában. Az alkalmazást az váltja ki, hogy szeretnénk megvonni az eltelt idő, a befejeződő projekt vagy a konkrét fejlesztő beavatkozás mérlegét; szeretnénk tudni, mennyit fejlődött a tantestület, a pedagógus szakmai-pedagógiai kultúrája; ki mire jutott, mire jutottunk az előre eltervezett eredményekhez, a szándékolt hatásokhoz, illetve a velünk szemben támasztott elvárásokhoz képest.

Szubjektív záradék

Az ember társas közege – így az iskola, az iskolai osztály, a tanítási óra „ökoszisztémája” is – kihívásokkal teli, bonyolult közeg, amelyben kultúrák, emberi sorsok, elképzelések, gondolatok, érzelmek, indulatok találkozása zajlik.

„10 000 óra a tanterem fekete dobozában” – írta Káldi Tamás és Kádárné Fülöp Judit (1996) egy rendszerváltás utáni izgalmas, netán ma is aktuális tanulmányában.

Van ott valaki? – tehetjük fel a kérdést ma egy másik diszciplína, egy másfajta gondolkodásmód, netán egy másik paradigma felől, Csányi Vilmossal (2006) szólva, ugyanazon iskolai osztály egy-egy tanórájára vonatkozóan. A STEP 21 tanóra-diagnosztikai modell kutatása-fejlesztése nyomán olyan eszköz- és módszerbeli „kompetenciát” nyertünk, amelynek segítségével megismerhető, azaz hermeneutikai értelemben megérthető mind az, ami odabent zajlik: a megértésnek ez a módja azonban nem valamiféle külsődleges adatszerzés csupán, hanem odafigyelés is a másik emberre, a munkatársra vagy éppen önmagunkra. Odafigyelés és segítségnyújtás egyben: mit tehetünk önmagunkért, egymásért annak érdekében, hogy a tanítványainkkal együttműködjünk, szakmailag-pedagógiaileg megbízhatóbbak lehessünk, hogy tanóráink a tegnapiánál vidámabban, eredményesebben teljenek. Ami ezen túl van, már csak ráadás!

Jegyzet

(1) A tanulmányban bemutatandó kutatás-fejlesztési programot eredetileg az Állami Számvevőszék Fejlesztési és Módszertani Intézete, majd technikai okokból a GEOBYS Contact Oktatásügyi és Informatikai Rendszertér fogadta be. Az Oktatásért Közalapítvány bírálataiban a kutatási pályázat közoktatáspolitikai relevanciáját, szakmai és társadalmi hasznosságát értékelte magasra.

(2) A program a tanulmány szerzőjének szellemi terméke: eredetileg az *Együttműködő, önfejlesztő, megbízható intézmény minőségmodell*jeként vált ismertté. 2004-től a Comenius Műhely Közhasznú Egyesület által támogatott Intézményi Minőségfejlesztési Program (CME-IMIP) néven került a felhasználókhoz.

(3) Az értékelés jellege legalább annyira lefedhető az „assessment”, mint az „evaluation” kifejezéssel. A választásban technikai okok játszottak döntő szerepet: az utóbbi esetben mindkét nyelven ugyanazzal a betűszóval illethetjük, ráadásul az angol elnevezés jelentése (step=lépés) jól kifejezi a szándékainkkal egyező fejlesztő logikát.

(4) A 'dinamikus sztenderd' fogalma minőségirányítási innovációnk mellékterméke: bármiféle rendürrangú tevékenységre, folyamatra, szervezetre, személyre vonatkoztatható minőségmutató.

(5) Kipróbálása csak a jelenlegi kutatás keretén belül történik általános iskolákban, a Mérei Ferenc Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Tanácsadó Intézet közelében belül a közelmúltban, fővárosi középiskolai tanárok körében is sikeresen alkalmaztuk.

(6) Lásd: az együttműködés, a szakmai-pedagógiai megbízhatóság és az önfejlesztés/folyamatos fejlesztés alapelve, valamint az ezekhez tartozó 3x7 értékkategória (minőségkritérium).

(7) A STEP 21 modell 3x7 kategóriáját „mentális iránytűnek” tekinthetjük, amelyet képesek vagyunk „magunknál tartani”, azaz megjegyezni és felidézni, s amellyel önmagunkat, saját szakmai lépéseinket (konkrét helyzetben) „navigálni”, kontrollálni is tudjuk.

(8) <http://lsay.msu.edu/>

(9) Az OECD-tanulmány a tanári tevékenységet leíró tényezőket az alábbiakban látatja: jól átgondolt óravázlat; a tananyagok megfelelő kiválasztása; a diákok számára jól megfogalmazott célok; élénk tempó az órákon; a diákok munkájának rendszeres ellenőrzése; az anyag újratartása abban az esetben, ha a diákoknak problémájuk adódik; jó időbeosztás; hiszik, hogy a diákok tudnak tanulni; hiszik, hogy a tanároknak

nagy felelősségük van a diákok tanulásában; a tanítás céljairól vallott elképzeléseiket megosztják a kollégáikkal; egyetértés abban, hogy az iskola célja a diákok tanulásának elősegítése; erős elköteleződés a diákok tanulási sikere iránt; jó munkatársi kapcsolatok; rugalmasság; kreativitás; az egyes diákok igényeinek figyelembe vétele a tanítás során; tanítási stratégiák széles skálájának alkalmazása; különböző interakciós módok használata; érthető, világos előadás; feladat-orientált magatartás; a diákok ötleteinek és javaslatainak felhasználása.

(10) Budapesten kívüli, közepes méretű, átlagos társadalomszerkezetű települést kértünk fel, amely megfelelően tükrözze a hazai fenntartói és iskolaszervezeti sajátosságokat; amelynek fenntartója nyugodt oktatáspolitikai légkörben működött; intézményvezetőivel jó kapcsolatot ápol. A felsorolt sajátosságok a kutatás féléjében oktatáspolitikai (átszervezési stb.) okok miatt jelentős mértékben megváltoztak: a kutatás felfüggesztődött, majd egy év kihagyás után egy budapesti külső kerületi általános iskolában folytatódott, illetve folytatódik.

(11) Az indikátorfejlesztő fókuszcsoporthoz tartoztak: Bernáth Ildikó, Kanizsai Eszter, Monoriné Papp Sarolta, Villányi Györgyné, Zsember Gyurcsi Márta és Duruczné Nagy Julianna.

(13) Hogy mennyire nem egyszerű feladat egy – a maga konceptuális kereteit kítő – teljességre törekvő indikátorrendszer kialakítása, jól mutatja például az ELTE PPK-n 2006-ban készült *A tanárképzés képzési követelményei*, amely szintén százas nagyságrendű: az alpontokat nem számítva 364 tételből áll. Ez a tételszám egyébként 8 fő tudásterület (mint kategória), azon belül 3 nézőpont (attitűdök, nézetek, képességek) között oszlik meg.

(14) A szakmai követelmények rövid változatát közöljük. Az eredményességi kritériumok teljesüléséről definitíve „a pedagógus gondoskodik”: „eléri a tanulóknál”, „felkészíti”, „megtanítja” őket.

(15) A vezető és a kutató mint megfigyelők közti stabilitás teljesült. Ugyanazt tartottuk erősségnek vagy gyengeségnek, az egyes kritériumok megítélésének mértéke azonban helyenként eltért: a vezető szigorúbban értékelt.

(16) „Az eredményes tanítás-tanulási folyamathoz figyelem, ehhez pedig megfelelően nyugodt osztálytermi légkör szükséges, ami a tanári munka egyik legnagyobb kihívását jelenti.” (Hermann és msai, 2009)

Irodalom

Anderson, L. W., Ryan, D. W., és Shapiro, B. J. (1989, szerk.): *The IEA Classroom Environmental Study*. Pergamon Press, Oxford.

Csányi Vilmos (2006): *Az emberi viselkedés*. Sanoma Budapest Kiadó, Budapest.

Durkó Máttyás és Szabó József (1999): Az ezredforduló kihívása: Az integráló andragógia. *Magyar Pedagógia*, 99. 3. sz.

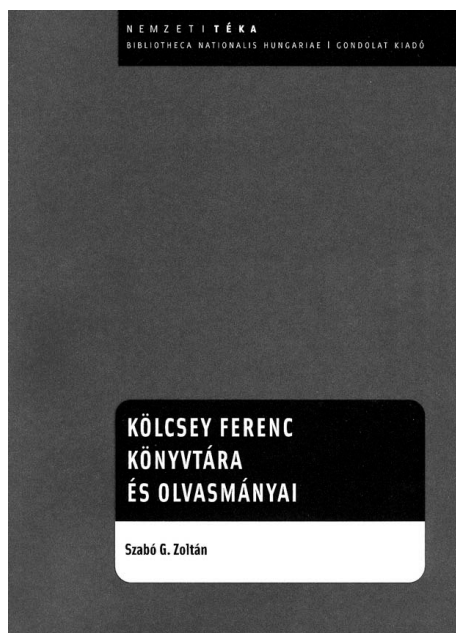
- Farkas János (2008): A modern térkutatás alapelvei. In: Krémer András és Matiscsák Attila (szerk.): *Tér és tudás*. Belvedere Kiadó, Szeged.
- Halász Gábor (megjelenés alatt): *Az oktatás kormányzásának jövője: válasz a komplexitás kihívására*. <http://www.oki.hu/halasz/download/Hirosima%20teljes.mht>
- Hermann Zoltán, Imre Anna, Kádárné Fülöp Judit, Nagy Mária, Sági Matild és Varga Júlia (2009): *Pedagógusok. Az oktatás kulcsszereplői. Összefoglaló jelentés az OECD nemzetközi tanárkutatás első eredményeiről*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Falus Iván (2004, szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Káldi Tamás és Kádárné Fülöp Judit (1996): *Tantervezés*. Iskolaszolga Kft., Budapest.
- Kemény Emil és Karsainé Dömsödi Éva (2005, szerk.): *Módszertan a teljesítmény-ellenőrzéshez*. Állami Számvevőszék, Budapest.
- Király Zsolt (2004): A középiskolai tanári teljesítmény vizsgálata. Egy lehetséges értékelési rendszer tervezete. ELTE BTK Angol–Amerikai Intézet, Angol tanárképző Központ, Budapest. http://oktatas.gallup.hu/Opinion/041027_kiralyzsolt.pdf
- Lannert Judit (2006): Az iskolaeredményességi kutatások nemzetközi tapasztalatai. In: Lannert Judit és Nagy Mária (szerk.): *Az eredményes iskola*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Madarász Zsigmond Anna és Farkas György (2003): A miért kérdések szemantikájáról és pragmatikájáról. Logikai megközelítés. *Magyar Filozófiai Szemle*, 4. sz.
- McKinsey & Company (2007): *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében?* Miniszterelnöki Hivatal, Budapest. <http://oktatas.magyarorszag.hu/images/McKinsey.pdf>
- Mérő László (2001): *Új észjárások. A racionális gondolkodás ereje és korlátai*. Tericum Kiadó, Budapest.
- Monoriné Papp Sarolta (2005/2006): 7 lépés az együttműködő iskoláért. In: Trencsényi László (2005, szerk.): *Módszerek a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességének segítésére. Pedagógusok és szülők együttműködése. Szöveggyűjtemény*. Sulinova, Budapest. Másodközlés a szerző eredeti szándéka szerinti formában: 7 lépés az együttműködő iskoláért. (2006) *Budapesti Nevelő*, 1–2. sz.
- Monoriné Papp Sarolta (2006): *A STEP 21 modell mint átfogó, egységes értékelési keretrendszer alkalmazásának lehetőségei a pedagógusok fejlesztő értékelésében*. OKTK kutatási terv. Kézirat.
- Monoriné Papp Sarolta (2007): *A STEP 21 modell európai tükörben*. Kézirat.
- Monoriné Papp Sarolta (2008a): Méltányosság és igazságosság. Részletek a STEP 21 enciklopédiából. *Iskolakultúra Online*, március. www.iskolakultura.hu
- Monoriné Papp Sarolta (2008b): *A tanítási teljesítmény növelésének ausztrál modellje. A tanítás szakmai standardjainak nemzeti keretrendszere*. Kézirat.
- Nagy Mária (2006): A tanárok „hangja”, osztálytermi viselkedésük. In: Lannert Judit és Nagy Mária (szerk.): *Az eredményes iskola*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Nahalka István (2001): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Ministerial Council on Education, Employment Training and Youth Affairs (2003): *National framework for professional standards for teaching. Teacher quality and educational leadership. Taskforce*. Ministerial Council on Education, Employment Training and Youth Affairs, Australia.
- Niemi, H. (2005): Aktív tanulás – avagy egy kívánatos kultúraváltás a tanárképzésben és az iskolákban. *Pedagógusképzés*, 2. sz. 87–116. http://www.pedagogia-online.hu/onk2005/niemi_aktiv_tanulas.htm
- OECD (2004): *Tanárkérdés: Eredményes tanárok pályára vonzása, szakmai fejlődésének elősegítése és megtartása. Összefoglalás magyarul*. OECD, Paris.
- Oktatási Minisztérium (2005): *Beszámoló a Tanács és Bizottság 2006. évi közös időközi jelentéséhez az EU oktatási és képzési munkaprogramjának megvalósításáról*. Oktatási Minisztérium, Budapest.
- Sántha Kálmán (2006): Létezik-e hipotézis a kvalitatív kutatásban? *Új Pedagógiai Szemle*, 11. sz.
- Santiago, P. (2002): *Teacher demand and supply: improving teaching quality and addressing teacher shortages. A literature review and a conceptual framework for future work*. OECD. Magyarul egy részlete: A tanítás minősége. (2006) *Új Pedagógiai Szemle*, 12. sz.
- Szabó László Tamás (1988): *A rejtett tanterv*. Magvető Könyvkiadó, Budapest.
- Szabolcs Éva (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Trencsényi László (2001): Minőségbiztosítás és önismeret. In: *Szervezetfejlesztés és pedagógiai fejlesztés*. OKKER Kiadó.

Köszönetnyilvánítás

Ezúton fejezem ki köszönetemet dr. Báger Gusztávnak, az Állami Számvevőszék Fejlesztési és Módszertani Intézet főigazgatójának az OKTK kutatási program előzetes befogadásáért, a kapott elméleti-tudományos megerősítésekért; dr. Zsolnai Józsefnek, a tőle tanult alaposságért, az azonnali helyes megérté-

sért; Rózsa Andrásnak, az ISO-fórum elnökének, aki az emberré nevelés üzenetét olvasta ki a STEP 21 modellből; az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolájának, különösen konzulensemnek, dr. Trencsényi Lászlónak, valamint dr. Szabolcs Éva intézetvezetőnek. Köszönet Pécs városának: különösen dr. Póla Józsefnek, a Művelődési Főosztály vezetőjének, Ferenczyné Ivicz Ilonának, valamint a Testvérvárosok Terei Általános Iskolának: különösen dr.

Horváthné Mányoki Máriának, Maczko Andrásnak és Vargáné Ács Andreának, valamint a Budapest-Cinkótán működő Batthyány Ilona Általános Iskolának: különösen Mikó Magdolnának, Sütő Lászlónénak, Fülöp Károlynak, és annak az összesen közel 50 pedagógusnak, köztük óvodai, általános és középiskolai szakértőnek, aki az indikátorrendszer kidolgozása és a terepkutatás megvalósítása során hosszabb-rövidebb időre a kutatótársammá vált.



A Gondolat Kiadó könyveiből