

Lehetőség a nevelőmunka minőségi értékelésére

Tény, hogy az elmúlt évtizedben az iskola minősége a külső és az iskolán belüli figyelem középpontjába került. Számos iskola tud eredményeket felmutatni, oklevelekkel és díjakkal bizonyítva a külvilág számára, hogy ők jobbak, mint a többiek. De hányan fogalmazták meg azóta, hogy mi volt a cél?

A papírhalomok között vajon mindennütt látszik-e még a gyermek? Hisz az egésznek róla kellene szólnia! Megválaszolatlan kérdés, hogy változott-e az iskolák légköre? Jobban szeretnek-e a gyerekek iskolába járni? Megkapják-e azt a többletet, amit a rohanó világ elvett tőlük? A gyermekközponturni iskola szinte kötelezően megfogalmazott szlogenje mögött valóban a gyermek áll-e a középpontban? Magasabb minőségű-e a nevelőmunka?

Nevelőtestületek töltöttek heteket, hónapokat az új és újabb rendszerű és nevű minőségbiztosítási, -fejlesztési, -irányítási programok kialakításával. Nincs rá hivatalos felmérés – nem is lehetne valós adatokat szerezni –, hogy hány iskolában szolgálta ez az iskola valódi minőségének javítását (természetesen ilyen is sok van), s hány helyen készült kötelezően kirótt penzum módján az asztalfióknak, elvéve az időt és energiát a valóban fontos dolgoktól.

Nem hivatalos információk azonban a pedagógusok belefáradását, sokszor elkeseredését jelzik. A lassan évtizede nagy elvárásokkal elkészített helyi pedagógiai programokban megfogalmazott nevelési célok megvalósításának feltételei egyre csökkennek, egyre messzebb kerül tőlük az iskolák egy része. Minél távolabb megyünk egy-egy nagyvárostól, annál több azoknak a pedagógusoknak a száma, akik néhány évvel ezelőtti innovációs lelkesedése a minimumra csökkent. Ami fentről minőségfejlesztés/-irányítás, az sok helyen megfelelési kényszerként jelentkezik, félelmet kelt vagy ambivalens érzelmeket vált ki. Lehet-e ott minőségről beszélni, ahol az iskola fenntartása is nehezen bizto-

sított, ahol bedől a tornaterem, ha egyáltalán van, dohos szag üti meg az orrunkat, ha belépünk, nem tudják megfizetni a nyelv- és a számítástechnika szakos tanárokat, s a harmincöt évnél fiatalabbakat sem sikerül a pályán tartani. Az iskolák felszereltsége és a lehetőségei rendkívül nagy különbségeket mutatnak a fenntartó önkormányzatok anyagi helyzete és az iskolákkal való viszonya szerint.

Általánosan jellemző azonban azoknak a lehetőségeknek a csökkenése, amelyeket a tanórán kívüli nevelés körébe sorolhatunk, s amelyek valóban segíthetnének a személyiség- és közösségfejlesztésben, például a szakkörök, kirándulások, kulturális programok, erdei iskolák és iskolai táborok.

A csökkenő lehetőségek között talán még fontosabb lehet, hogy ki tudjunk építeni egy olyan rendszert, amelynek működtetésével az iskola nevelőmunkája hatékonyabbá, tudatosabbá és tervszerűbbé válhat, amelyből haszna lehet a gyermekeknek és nevelőiknek egyaránt.

Az értékelés tervezésétől a rendszer kialakításáig

A nevelőmunka értékelésének akkor van értelme, ha folyamatos és fejlesztő jellegű, ha egy olyan rendszer része, amelyben a pedagógiai értékelés egy-egy ciklusában a tervszerű nevelőmunka hosszabb-rövidebb szakaszát mérés, elemzés, újabb tervezés (célok kitűzése, feladatok megfogalmazása), majd megvalósítás (gyermekkel végzett tevékenység) követi.

A helyzetelemzés diagnosztikus tevékenység, amely előkészíti, megalapozza a

célzott, tudatos beavatkozásokat. Ahogyan az orvosi értelemben vett gyógyítás a diagnózison alapul. Így a pedagógiai fejlesztés, a személyiség- és közösségfejlesztés is a valóságos viszonyok megismerésére alapulva lehet eredményesebb.

Annak ellenére, hogy nem könnyű a nevelési folyamat megismerése és figyelemmel kísérése, az eredmény – visszajelzést kapunk pedagógiai munkánkról, képet alkothatunk a gyerekekben lezajló változásokról, céljaink, szándékaink, nevelési módszereink megvalósulásának mértékéről, információhoz jutunk a tanítványainkkal alakuló közös tevékenység minőségi jellemzőiről és kölcsönös kapcsolatainkról – kárpótol az időigényes és sok fejtörést kívánó munkáért.

A tervezés

Hiába azonban a legjobban megtervezett értékelési rendszer, ha az nem a helyi körülményekre és lehetőségekre épül, ha nem eléggé egyedi ahhoz, hogy a nevelőtestület sajátjának érezze és dolgozzon a megvalósításáért. Az iskolák belső értékelési rendszere azért marad sokszor csak papíron, mert a tervezés során nem számolnak a feltételekkel. E tevékenységre is igaz a mondás: a kevesebb néha több. Nem érdemes például minden évfolyamban nevelési értékelést tervezni, hiszen egy év alatt nem lehet jelentős mértékű a változás, s a nevelőtestületek energiái is végesek. Nem érdemes megfelelő pedagógiai értékelési szaktudás és mérőeszközök nélkül „mérni”, kérdőíveket összeállítani és kitölteni, hisz a kapott adatok nem lesznek megbízhatóak, s így a belőlük levont következtetések sem lesznek helytállóak.

Az értékelési rendszer tervezésekor számos tényezőt figyelembe kell vennünk:

– Az iskola környezetét. Mit vár el a fenntartó, a település lakói és mit a szülők? Milyen mértékben, területeken és gyakorisággal kell bevonnunk őket értékelő-fejlesztő tevékenységünkbe?

– Az iskola személyi és tárgyi feltételeit. Van-e olyan pedagógus, aki rendelkezik a pedagógiai méréshez szükséges speciális tudással? Vannak-e olyan kollégák, akik képesek bekapcsolódni a mérőeszközök összeállításába, az adatfelvitelbe és feldolgozásba? Tudjuk-e munkájukat valami-

lyen módon értékelni (pénz, szabadidő)? Megfelelőek-e a tárgyi feltételek? Ha nincs saját szakemberünk, honnan és miből tudunk segítséget kérni?

– Az értékelés tervezett célját és funkcióit. Milyen célokat szolgál? Hogyan illeszkednek a nagyobb, iskolai-, évfolyam- vagy osztály-szintű célok a tanulók egyéni megismeréséhez? Melyik évfolyamban milyen információk segítik legnagyobb mértékben munkánkat? Milyen szakmai mutatókat szeretnénk ki-

alakítani és rendszeresen meghatározni? Mire használjuk a kapott eredményeket? Hogyan oldjuk meg a külső, esetleg PR-célokat szolgáló vagy a fenntartónak szánt adatszolgáltatást és a belső információk bizalmas kezelését?

– A célcsoportokat. Mely évfolyamokban tartunk szükségesnek és megvalósíthatónak egy nagyobb léptékű nevelési vizsgálatot? Mely évfolyamok tanulói számára tervezünk az osztályfőnöki munka segítése és a gyermekek jobb megismerése, egyéni fejlődésük támogatása céljából

Az iskolavezetés szerepe jelentős az eredmények hasznosíthatóságában és pozitív hatásában. Egyrészt nagy figyelmet kell szentelnie arra, hogy az értékelő beszélgetések (értekezletek) koordinátora olyan ember legyen, aki képes alkotó légkörben vezetni, akinek van tekintélye a kollégák között. Másrészt fontos, hogy az eredményeket ne a pedagógusoknak tulajdonítsa, ne értékelje az egyes osztályok közötti különbségeket az osztályfőnök vagy az ott tanító tanárok minőségi különbségeként, hisz bármilyen jelentősnek tekintjük is munkájukat, a gyermekekre ható családi, társadalmi és egyéb különbségeket nem lehet figyelmen kívül hagyni.

kisebb vizsgálatokat? Tanulóinkon kívül kíváncsiak vagyunk-e bizonyos időszakoként a szülők vagy más csoport véleményére iskolánk nevelőmunkájáról?

– A mérés és értékelés időbeli megoszlását. Milyen gyakorisággal milyen időpontokban kívánunk mérni?

– Az adatkezelés, dokumentálás és visszacsatolás rendjét. Hogyan kívánjuk rögzíteni, tárolni a kapott eredményeket? Kik, mikor és hogyan férhetnek az adatokhoz? Mi lesz az elemzések későbbi sorsa? Hogyan alakítjuk ki, hogyan rögzítjük a továbblépés céljait és feladatait? Mekkora szerepe lesz a folyamatban a munkaközösségeknek? Hogyan alakítjuk a visszacsatolás rendjét?

– A célokhoz megfelelő módszerek és eszközök rendszerét. Milyen módszereket akarunk és tudunk alkalmazni? Vannak-e, vagy be tudunk-e szerezni megbízhatóan mérő (standardizált, kipróbált) mérőeszközöket? Rendelkezünk-e olyan szakirodalmmal, amelynek segítségével össze tudjuk állítani? Képesek vagyunk-e az adatok feldolgozására és a kapott eredmények szakszerű elemzésére?

Nem könnyű a fenti kérdések megválaszolása, de feltétlenül szükséges ahhoz, hogy belső értékelésünk valódi, működő rendszerré válhasson.

A mérés megszervezése és lebonyolítása

Az értékelés megvalósításához célszerű úgynevezett hálótervet készíteni, melyben pontosan rögzítjük, hogy kik, kiket, mikor, hogyan és mivel mérnek majd. Így jól láthatóvá válik az egyes pedagógusok leterheltsége, illetve az iskola adatfelvételi, -feldolgozási kapacitásának megfelelő volta.

A hálótervben ütemezzük a mérés fázisait az előkészítéstől (mérőeszköz kiválasztása vagy kifejlesztése, sokszorosítása, adatfelvételi útmutató elkészítése, az adatfelvevők felkészítése, a kódolás és az adatfelvitel és -feldolgozás megtervezése, a mérés pontos idejének és helyének megtervezése) a mérés lebonyolításán át a feldolgozás, elemzés, értékelés szakaszainak meghatározásáig. Érdemes jól átgondolni a felelősök rendszerét, a résztvevőket, egyes szak-

szokon pedig szükséges tartalék emberekkel tervezni előre nem látható problémák miatt (például a mérést végző betegsége).

A folyamat igazi csapatmunkát igényel, ezért nagyon fontos a koordinátor kiválasztása. Gyakori hiba, hogy az iskolavezetés által kijelölt személy – ha szakértője is a témának – nem szívesen vállalja ezt a tevékenységet, illetve, hogy olyan pedagógust jelölnek ki rá, aki nem rendelkezik pedagógiai mérési és értékelési ismeretekkel. A részfeladatok jó elosztásával ezek a problémák kiküszöbölhetőek. Rendkívül fontos, hogy a mérési rendszer működtetése a nevelőtestület közös megegyezésén alapuljon.

A feldolgozás és az elemzés

Már a tervezési szakaszban meghatároztuk a mérés célját, hogy melyek azok a kérdések, amelyekre választ szeretnénk kapni. A kódolás, adatfelvitel és statisztikai elemzés során ezekre kell koncentrálnunk. Fontos követelmény a matematikai statisztika használata, hisz adataink megbízhatóságának vizsgálatához szükségünk van különböző próbák elvégzéséhez is. Sokak számára ez ijesztően hangzik, de léteznek már nagyon egyszerűen érthető, gyakorló pedagógusok számára írt könyvek is e témában. (*Falus és Ollé, 2000*)

Az elemzés során körültekintőnek kell lennünk, mielőtt megállapítunk valamit. Figyelembe kell vennünk azt is, hogy a gyermekek és közösségeik folyamatosan változnak, tehát méréseink a pillanatnyi állapotot rögzítik. A tanulók, tanulócsoportok ismeretében a várttal szemben meglepő eredmények esetén többször végig kell gondolnunk, hogy valóban megbízhatóak-e az adataink, nem volt-e félreérthető a nekik feltett kérdés, nem volt-e olyan hatás például a megfigyelt szituációban, amire a tervezésnél nem gondoltunk, illetve, hogy nem történt-e olyan esemény a mérést közvetlenül megelőzően, amely befolyásolta az adatokat. Hasznos, ha az elemzéseket egy olyan csoport végzi, melynek tagjai először önállóan vonják le a következtetéseket, majd megvitatják, s közös véleményt alakítanak ki. Hasznos, ha ezek viszonylag kívülállóak, tehát olya-

nok, akik nincsenek napi kapcsolatban az adott tanulócsoporthal.

Az eredmények értékelése és a további feladatok kijelölése

Az eredmények értékelési fázisában már az osztályt (évfolyamot) tanító és ismerő összes pedagógusnak részt kell vennie. Az elemzés egyéni áttekintése után a célokat és feladatokat közösen kell meghatározniuk. Az ilyen típusú elemzés tükröt tartanak a pedagógusok elé, szembesítik őket módszereik hatékonyságával, illetve rámutathatnak a hibákra. Hosszú időbe telik, amíg a pedagógusok és a nevelőtestületek nem személyes sértésnek tekintik az eredményeket, hanem önreflexióra használják fel.

Az iskolavezetés szerepe jelentős az eredmények hasznosíthatóságában és pozitív hatásában. Egyrészt nagy figyelmet kell szentelnie arra, hogy az értékelő beszélgetések (értekezletek) koordinátora olyan ember legyen, aki képes alkotó légkörben vezetni, akinek van tekintélye a kollégák között. Másrészt fontos, hogy az eredményeket ne a pedagógusoknak tulajdonítsa, ne értékelje az egyes osztályok közötti különbségeket az osztályfőnök vagy az ott tanító tanárok minőségi különbségeként, hisz bármilyen jelentősnek tekintjük is munkájukat, a gyermekekre ható családi, társadalmi és egyéb különbségeket nem szabad figyelmen kívül hagyni.

Egy lehetséges nevelési értékelési modell

A téma kutatását hét évvel ezelőtt pedagógiai intézeti munkatársként kezdtem. Munkaközösséget szerveztünk, melynek célja a nevelőmunka értékelésének segítése volt. A szakirodalom feltárása közben a kollégákkal számos hasznos művet találtunk (*Fürstné és munkacsoportja*, 1999; *Kósáné*, 1998; *Kozéki*, 1985; *Szekszárdi*, 1992), rá kellett azonban ébredtünk, hogy hiányoznak a komplex, egymásra épülő, a nevelőmunka diagnosztikus és folyamatorientált értékelését segítő mérőeszközök s azok az eredmények is, amelyekhez vi-

szonyítani lehetne az egyes iskolák, osztályok felvázolt képét.

Szükségessé vált az iskolák diagnosztikus és folyamatorientált nevelési értékelő rendszerének működtetéséhez használt mérőeszköz-rendszer kidolgozása. Később pályázati forrásból megkezdhettem az egyes korcsoportok nevelési vizsgálatát is. Az évek során 216 első osztályos, 647 negyedikes és 978 hatodikos gyermek töltötte ki a kérdőíveket. A hatodik évfolyam eredményei már hozzáférhetőek. (*Hercz*, 2003) Az alább bemutatásra kerülő teljes rendszert egészében egy (nagy, városi) iskolában próbálták ki és működtetik sikeresen már több éve.

A mérések rendszere

Az általános iskolába kerülő gyermekről teljes kép készülhet (például DIFER mérőeszköz és háttér adatok felvételével), s már az első osztály végén vizsgálhatóak a fő területek, a közösséghez való viszony (iskolához, osztályhoz) és a tanuláshoz való viszony (ezen belül a tantárgyi motiváció is) a kicsik számára kifejlesztett egyszerű, rajzos kérdőívvel.

Negyedik évfolyam végén a vizsgálatot egyrészt az alsó tagozat befejezése indokolja (szummatív mérés), másrészt a felső tagozatba való átmenet megkönnyítése, a leendő osztályfőnök és szaktanárok segítése (formatív mérés) a gyermekekről és osztályokról adott kép felvázolásával.

A harmadik lépcsőfok kezdetben az általános iskola zárásakor volt, de pedagógiailag akkor már nem hasznosíthatóak az eredmények, ezért célszerűnek látszott a későbbi évfolyamban megírtni a kérdőíveket. A hatodik évfolyam vége, illetve a hetedik évfolyam első fele tűnt a legalkalmasabbnak. Egyrészt fejlődéslélektani szempontból eddigre jelentős változáson esnek át a gyerekek, másrészt, mert az itt megállapítottak alapján a következő nevelési szakasz megtervezéséhez hasznos információkhoz és összefüggésekhez jutunk, melyekre építve még korrigálhatóak a hiányosságok. (*1. táblázat*)

A mérőeszközök egy részét publikált kérdőívek alapján készítettem (*Bernáth*,

1. táblázat. A mérőeszközök tartalma (*Nagy, 2000)

A mérőeszköz neve	A mérés célcsoportja (évfolyam)	Témakörök	Részterületek	Feladattípus
DIFER*	1. év eleje	Személyiségvizsgálat		
Nevelési vizsgálat – komplex tesztek NK_1 NK_4; NK_6–7.	1., 4. és 6.	Az iskolához való viszony („Az iskoláról”)	Iskolaértékelés (pozitívumok és negatívumok)	nyílt (1. o. rajzos, később szöveges), kiegészítéses;
	4. és 6.		Klíma	nyílt, kiegészítéses; zárt, ötfokozatú skála; feleletválasztás
			Értékrend (pedagógus, tanuló)	
	1., 4. és 6.	„Az iskolai értékelésről”	Értékelés: jutalmazás, büntetés	feleletválasztás (1. o. rajzos)
	1. 4. és 6.	Az osztályközösséghez való viszony („Osztályodról”)	Az osztály énképe	feleletválasztásos (1. o.), ill. ötfokozatú skála
	4. és 6.	A tanuláshoz való viszony („A tanulásról”)	Tanulási motívumok	zárt, ötfokozatú skála
	1., 4. és 6.		Tantárgyi motiváció	nyílt (1. o.), ill. zárt, ötfokozatú skála
	4. és 6.		Tanulási eredmény és elégedettség	zárt, ötfokozatú skála; feleletválasztás
	4. és 6.		Sikerkritériumok	feleletválasztás
	4. és 6.	Háttér	Alapadatok A szülők segítő-értékelő attitűdje A család klímája	zárt, feleletválasztás

Horváth, Mihály és Páldi, 1981; Csapó, 1998; Járó, 1990; Kósáné, Porkolábné és Ritoók, 1984; Lőrinczné és Varga, 1989; Kósáné, 1998), majd a próbamérés alapján tematikailag és szerkezetileg módosítottam. A kérdőívek az életkori sajátosságoknak megfelelő formában, stílusban és bővülő tartalommal vizsgálják a közösséghez való viszonyt (iskolai klíma, érzelmi kötődés; osztályközösséghez való viszony, az osztály énképe), a tanuláshoz való viszonyt (tanulási és tantárgyi motiváció, eredmény és elégedettség; sikerkritériumok) s a tanulók iskolával kapcsolatos értékrendjét. Az iskola számára az összefüggések megállapításához a tanuló környezetének megismerése is nagyon fontos, így családjának érzelmi és kommunikációs viszonyait, tevékenységrendszerét, a szülők segítő-értékelő attitű-

djét s a gyermekek szocio-ökonomiai státusát is vizsgáljuk.

A tantárgyi motivációnak és a szülők tanulást segítő tevékenységének egymásra vonatkoztatott értékelése jelentős szerepet kap, mert a tanulási motiváció fejlesztéséhez szükséges iskolai stratégiát csak e tényezők együttes figyelembevételével lehet kialakítani. Tanulócsoportonként érdemes elemezni, hogy mennyire felel meg a gyermekek önértékelése, értékrendje, motivációs rendszere a pedagógiailag optimálisnak, milyen konkrét feladatok fogalmazhatók meg a tantárgyi motiváció eredményeiből, s hogyan lehet fejleszteni a szülők tanulást támogató attitűdjét, tevékenységét. (Hercz, 2003)

Az egyes iskolákban a helyi pedagógiai programnak vagy egy aktuális problémá-

nak megfelelően bővíthetők a témák (például erkölcsi értékek, szociális érzékenység vizsgálata). A három nagy vizsgálat természetesen nem helyettesítheti az osztályfőnökök által végezhető, az egyes tanulók, illetve a tanulóközösség mélyebb megismerését szolgáló vizsgálatokat, melyek módszerükben is mások lehetnek (megfigyelés, interjú, szociometria stb.).

Irodalom

Bernáth József, Horváth Márton, Mihály Ottó és Páldi János (1981): *Az önálló tanulás feltételei és lehetőségei*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
 Csapó Benő (1998, szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest.
 Falus Iván és Ollé János (2000): *Statistikai módszerek pedagógusok számára*. Okker Kiadó, Budapest.
 Füstné dr. Kólyi Erzsébet és munkacsoportja (1999): *A pedagógus új típusú feladatai a modern iskolában. Osztályfőnöki kézikönyv a minőségbiztosítás jegyében*. Flaccus Kiadó, Budapest.
 Hercz Mária (2003): A nevelési vizsgálat szerepe az iskolaértékelésben. 12–13 éves tanulók gondolkodása iskolájukról. *Magyar Pedagógia*, 1. 57–81.

Járó Katalin (1990): Az osztályfőnöki munkáról mikroszociológiai megközelítésben. In: Kürti Jarmila (szerk.): *A neveléslélektani kutatások aktuális kérdései*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 192–219.
 Kósáné Ormai Vera (1998): *A mi iskolánk. Nevelépszichológiai módszerek az iskola belső értékelésében*. Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest.
 Kósáné Ormai Vera, Porkolábné Balogh Katalin és Ritoók Pálné (1984): *Neveléslélektani vizsgálatok*. Tankönyvkiadó, Budapest.
 Kozéki Béla (1985): *Személyiségfejlesztés az iskolában*. Békés Megyei Pedagógiai Intézet, Békéscsaba
 Lőrinczné dr. Szabó Margit és Varga Mária (1989): Tanulóink viselkedéskultúrájának alakulásáról. *Módszertani Közlemények*, 4. 205–213.
 Nagy József (2000): *Differenciált fejlesztő rendszer (DIFER)*. OKÉV, OM.
 Szekszárdi Ferencné (1992): Helyzetelemzés és folyamatkövetés. In: Szabó Ildikó és Szekszárdi Ferencné (szerk.): *Az osztálytükörtől a falfirkaig. Módszerek (nem csak) osztályfőnököknek*. Altern füzetek 4. Módszerek. Iskolafejlesztési Alapítvány OKI Iskolafejlesztési Központ, Budapest. 7–19.

Hercz Mária

*Elméleti Pedagógia Tanszék,
 Kodolányi János Főiskola*

„... nem csak a zene kedvéért erőltetjük...”

Különös, hogy az ének-zenei általános iskolák veszélyeztetett helyzetével kapcsolatban inkább csak az aggodalom és a panaszkodás kap hangot, azon ritka kezdeményezések azonban, amelyek a kiút megmutatására is kísérletet tesznek, nem szerepelnek kellő hangsúllyal a sajtóban. Ilyen kivételes kezdeményezés volt például a 2004 márciusában, Budapesten megrendezett 'Psalmus Humanus Napok – Integrált művészeti nevelés az iskolában és a családban' című kétnapos konferencia.

A konferencián a tudomány, a művészet, a pedagógia, a gyógypedagógia képviselői találkoztak, és immár a szélesebb közönség számára is bizonyossá vált: adott a megújulás lehetősége, sőt Magyarország visszaszerezheti modell-szerepét az iskolai ének-zene oktatás terén. Az értékes művészeti élményt is nyújtó szakmai-módszertani bemutatók mellett olyan rangos tudósok, művészek tartottak előadást, mint *Hámori József*

agykutató, *Barkóczi Ilona* és *Vekerdy Tamás* pszichológus, *Szőnyi Erzsébet* zeneszerző, *Gonda János* zeneszerző-zongoraművész, *Batta András* zenetörténész, *Heinrich Ullrich* német zenetanár, gyógypedagógus. *Ember Csaba* elnök a Magyar Zeneiskolák és Művészeti Iskolák Szövetségét képviselte. Az egyik legnagyobb hatású beszédet *Gilbert de Greeve* belga zongoraművész, a Nemzetközi Kodály Társaság elnöke tartotta, kiemelve, hogy