

## Az értékelésről

*A kutatás és gyakorlat örökzöld témája az értékelés, elsősorban nemcsak azért, mert régen felismert gondokat görget maga előtt a közoktatás, hanem azért is, mert a társadalmi, gazdasági változások erőteréből az iskola sem tud kiszakadni, s új helyzet, más prioritási sor jött létre, mely kérdések az értékelés gyakorlatát is érintik. Másrészt több jele látszik annak, hogy az ágazati kormányzat végre teszi a dolgát, s révbe tud juttatni stratégiai döntéseket (közoktatási törvény módosítása, NAT stb.). A tennivalók és lehetőségek sokrétűek, átgondolásuk indokolt a gyermek, a pedagógus, az intézmény relációjában (szintjén) is.*

### A tanulók értékelése

A pedagógiai munka szerves része a tanulócsoporthoz, esetleg egyes rétegek, csoportok vagy az egyének fejlődésének figyelemmel kísérése, értékelése.

Az értékeléshez kevés megbízható támpont áll a pedagógus rendelkezésére. Az esetek többségében egy látens módon létező norma az összehasonlítás, így az értékelés alapja, más esetekben pedig a társak – az osztály –, illetve az évfolyam-teljesítmények jelentenek viszonyítási pontokat, szűkebb sávon pedig az adott kritériumoknak való megfelelés a mérce. Talán már nem is oly távoli a jövő, amikor a mainál sokkal használhatóbb – tevékenységekre, működésre bontott – követelményrendszer irányítja a pedagógiai munkát, illetve szolgálja az értékelést.

Tudnunk kell, hogy az értékelési hatások fontosak a gyermek számára, a személyiségben összegeződnek, megerősítik, elmarasztalják vagy korrekciókra készítik őt tanulási erőfeszítéseiben, pontosítják az énképét. Mi, pedagógusok, azért gyakoroljuk az értékelést, mert hiszünk annak a tanulóra, tanulásra gyakorolt hatásában.

Alapvető követelmény, hogy az értékelő hatások a megszerzett tudást értékeljék, hogy további erőfeszítésekre ösztönözzenek, hogy annak lehetőségét és értelmét mutassák.

A gyerekek teljesítménye gyakran hullámzó; vannak, akik ezeket az egyenetlenségeket önállóan, esetleg tanári, szülői vagy más külső segítséggel képesek kisimítani, vagyis későbbi tudásukat már nem tükrözik a folyamatban megszerzett osztályzatok. A pedagógiai szabadság lehetővé teszi, hogy a tudás legyen az értékelés alapja – természetesen nem tagadva ezzel a rendszeres tanulásra való ösztönzés értelmét. Az egyenlőtlen fejlődés, a másság egyaránt vezethet azonos szintű, illetve azonos értékű tudáshoz. Akár az utolsó órán is lehetőséget kell adni a javításra, a tudás felmutatására, ezt az utat kell megnyitni a gyerekek előtt és akkor nem az osztályozó értékek letelkezése liberalizmusának szintje lesz – szélsőséges esetben – a minősítés alapja, hanem a pillanatnyi tudás.

Az értékelés visszahatása a tanulási folyamatra jelentős lehet. Biztosan gazdagítani lehetne, illetve kellene annak információtartalmát, ösztönző jellegét, orientáló szerepét, akár a pedagógus, akár a tanuló, akár a szülő viszonylatában. Vannak meggyőző tapasztalataink e tekintetben is.

Ha az egyik cél a minél gazdagabb tudás megszerzése, birtokba vétele, akkor az egész folyamatnak, a tanulás-tanítás egészének, a tanulás-szervezésnek, a társak közötti

együttműködésnek, a motivációs rendszernek, az értékelési rendszernek is ezt kell szolgálnia, természetesen egyénekre, rétegekre, csoportokra szabottan, már csak azért is, mert a tudás egy része nagyon is egyéni, de az alkalmazásban a kommunikáció eszköze már gyakran a tudás, avagy az alkalmazáshoz az együttműködésen át vezet az út.

Napjainkban e tekintetben is régen várt szakmai fejlesztések vannak folyamatban.

A szakaszáró követelmények megadásával, a diagnosztikus pedagógiai értékelés, illetve az alpműveltségi vizsga, valamint a helyi értékelési rendszerek egyedi próbatételei, avagy a kétszintű érettségi vizsga várhatóan a tanár-diák, illetve a diák-diák kapcsolatokat, továbbá az intézményhez tartozást, a kötődést úgy fogják módosítani, hogy a diákok saját vagy közös programként értelmezik a vizsgákra, mérésekre való készülést, s ehhez segítségül veszik az intézmény tárgyi, személyi stb. adottságait.

Ebben a viszonyrendszerben a pedagógus tanulásszervező tevékenysége, illetve a tanulók közötti együttműködés, az okos intézményhasználat – az ehhez szükséges sajátosságokkal együtt – felértékelődik.

### A pedagógus értékelése

A pedagógus munkájának külső szabályozása ma alig említhető, illetve rendkívüli szélsőségek fordulnak elő e tekintetben. A közoktatási törvény módosítása, a NAT célba juttatása, a működési feltételek biztosítása, a jó színvonalú pedagógiai munka megteremtése egyszerre adhatna perspektívát és szabadságot a helyi feltételekhez illeszkedő pedagógusi munka számára. Az eredmények már a bemeneti tényezők által is determináltak, de még mindig jelentős mozgástér marad a folyamat szempontjából. Az előremenetelnek a folyamatban kell gyökeret eresztenie. Ehhez a pedagógus számára mindenekelőtt – lehető, elérhető, kölcsönözhető, a szakmai csoportokból előhívható – szakértelem szükséges, másrészt a helyi pedagógiai program keretei közötti szabadság a sikeresnek gondolt tanítási stratégiák kidolgozásához, a napi munkához. Harmadrészt egy tisztességes konszenzus, amely a szabadsághoz, a bizalomhoz a felelősséget kapcsolja hozzá. Így jutunk el az eredmények, a kimenetvizsgálatok vállalásához.

A vezető(k) szerepe átértékelődik. Hivatásszerű munka mellett indokolatlan, sőt megálázó lehet a hatalmi pozícióból gyakorolt, kiszámíthatatlan, időben rosszul alkalmazott vezetői ellenőrzés. Természetesen ettől még szükséges lehet a vezetői tájékozódás – akár a folyamatban is, de célszerűbb, ha ez a pedagógus részéről történik –, olyan időpontban, amikor a kívánt tanulói sajátosságok kialakultak, tehát amikor már az egyes tevékenységek során érzékelhetők. Ezek az órák, foglalkozások akár több fős – referens szakmaiságú kör – részvételét is lehetővé teszik. A látogatási tapasztalatok lényegileg nem célpontok a megbeszélés számára, sokkal inkább empirikus alapot jelentenek egy gazdag tartalmú – a látottak pedagógiai üzenetétől nem független – beszélgetéshez.

Az említett gondolatok azt a meggyőződést erősítik, hogy a pedagógust közvetetten kell kötelezni, azaz vállalásai révén saját magát kötelezze el a tudatos, eredményes, hatékony munkára való törekvés és az eredmények vállalása mellett. Ha azt szeretnénk, hogy a gyerekek humanizált viszonyok részesei legyenek – minden téren –, akkor az első lépés, hogy a pedagógust is ilyen viszonyrendszerbe kell helyezni.

A kimenetvizsgálatok rendszere kiépülni látszik. Megfelelő infrastruktúra és szakmai fejlesztés elengedhetetlen ehhez. Az Országos Közoktatási Értékelési Központ mellett indokolt lehet néhány fejlesztési munkahely működtetése – pl. a JATE Alpműveltségi Központ –, s elengedhetetlen a megyei pedagógiai intézetek felzárkóztatása a feladathoz. Ám a szóban forgó intézmények a rendszer kiépüléséig sincsenek tétlenségre kárhozthatva. Az általános iskolai 6. és 8. osztályok számára készült diagnosztikus alapképességek mérését szolgáló eszközök, mérésmethodikai információk is igényelhetők.

Nagyon aktuális tehát, hogy a helyi értékelési rendszerek kialakulásának útján a kezdeti lépéseket megtegyük, hogy ezáltal mint a pedagógiai program összetevőjét jelentő

elem bővítése, korrekciója lehessen csak majd a feladat, addig viszont objektív felmérések lehetőségével gazdagíthatjuk a helyzetelemzéseket.

### Az intézmények értékelése

Az intézmények értékelésének törvényi szabályozása kidolgozott. A külső szakmai vizsgálatok feltételei gyakorlatilag nem biztosítottak (szakértők hiánya, infrastrukturális gondok, anyagi források stb.). A törvényességi ellenőrzést a fenntartó önkormányzatok ellátják. Az iskolaszékek működése, tájékoztatottsága még nem szolgált mindig és mindenütt elég alapot az értékelésben történő szerepvállaláshoz.

A helyi oktatáspolitikai feladata olyan működési, szolgáltatási feltételek biztosítása, amelyek például egy város szintjén közelednek az egyes gyermekek fejlődési, fejlesztési esélyeihez. Ma, amikor az intézmények a helyi tantervkészítés (vagy választás) előtt állnak, amikor viszonylag nagyfokú a pedagógiai szabadság, megnő a vezetés, a testületek felelőssége. Nem mindegy, hogy csak úgy elszáll-e az idő az intézmények fölött, avagy sikerül-e definiálniuk önmagukat. Ha záros határidő nem is sürgeti a pedagógiai programok kidolgozását, ezt a lélegeztvételnyi időt igenis fel kellene használni arra, hogy átgondoljuk jövőt érintő dolgainkat. Mindez egy tendenciában is elemzett helyzetképet jelenthet, illetve azokat a pedagógiai elveket, amelyek megtapadtak intézményünk gyakorlatán, ám továbbfejlesztve a helyi nevelésfilozófia pillérei lehetnek; és jelentheti a további bemeneti tényezők számbavételét is (belső struktúra, NAT, helyi tanterv, tantervi rendszer, óratervek, testületi jellemzők, kliensi igények, vállalások, pénzforrások, szociális klíma, működésbe hozható egyéb adottságok stb.).

Ezekre az adatokra, elemzésekre épülhet a pedagógiai program, s annak kibontása, feladatokká, elvárásokká való átalakítása, időbeni elhelyezése történhet meg a munkatervekben.

Az intézmény értékelésének egyik eszköze: az intézmény önelemzése, önértékelése.

Az említett dokumentumok és a tényleges eredmények közötti kapcsolat jelezheti a hatékony működést, a reális tervezést, de feltárhat gondokat, korrekciós igényeket, forrásszükségleteket stb. is. Az intézményelemzés, -értékelés annál is inkább lehet helyi, mivel az értékelés alapja a „hozzáadott érték vizsgálata”, vagyis annak feltárása, hogy a bemeneti tényezőkkel számoló pedagógiai folyamat milyen változásokat eredményezett.

Külső szakértők közreműködése segíthet a feltárásban, elemzésben, a stratégiai célok mérlegelésében, az indokolt fejlesztések számbavételében, de nem függetleníthető a helyi együttműködéstől, sőt annak segítője lehet csak.

Az önvizsgálat, avagy a szakértői vizsgálat számára egyaránt figyelemre méltó szempontok lehetnek a következők: *tudásközvetítés; képességfejlesztés; értékszocializáció; szociális ellátás; hátránykompenzálás; tehetségfejlesztés; iskolai közérzet (gyermek, pedagógus); kliensi elégedettség.*

Az intézményelemzés, -értékelés elsősorban a működési jellemzőkre, a kihívásokra való érzékenységre, az elért eredményekre – változásokra – irányul. A versenyképességet nagyon is tettenérhető sajátosságok alapozhatják meg. Ilyenek például: *humanizált viszonyok; a szülői, kliensi elégedettség; a viszonylag jó teljesítmények; a fejlesztési esélyek; a tevékenységgazdagság; az autonómia; a szakmai elismertség, progresszió stb.*

A fenti gondolatok remélhetőleg szemléltetői, közvetítői országos és megyei szakmai műhelyek tapasztalatainak, fejlesztési törekvéseinek, illetve eredményeinek, s jelzik, hogy a pedagógia számára is „helyzet” van, és arra biztatnak, hogy helyileg is vállalni kell a progressziót, illetve hogy „használjuk az időt”.