

KISS ÁRPÁD

AZ ISKOLAI TELJESÍTMÉNYEK MÉRÉSÉNEK
ÉS ÉRTÉKELÉSÉNEK INDOKLÁSA

Közreműködésünket a méréssel és értékeléssel foglalkozó hazai és összehasonlító vizsgálatokban sokszor indokoltuk. Mostani tájékoztatásunk három vállalkozásunk rövid összefoglalása.

Amikor 1971 októberében az IEA (nemzetközi szervezet az iskolai teljesítmények egybevetésére) budapesti tanácsülésén készségünket fejeztük ki a szervezet munkájában való további részvételre (az ismertetett tervek közös vizsgálatokra terjedtek ki az iskolára előkészítő nevelés, a kezdő olvasástanítás, a tanulási motiváció, a tanítási és tanulási stratégiák, a pedagógus magatartási formák körében), akkor a következőket emeltük ki:

Bármelyik témakörre gondolunk is, hangsúlyozni kell annak az elsőrendű fontosságát, hogy a tények megállapításával kezdjük, tehát a méréssel és az értékeléssel, és így a helyzet ismeretében alkotunk hipotéziseket vagy hozunk döntéseket. Ismétlődő tévedéseink és hibáink fő forrása tudatlanságunk. Keveset tudunk köznevelési rendszerünk tényleges működésének eredményességéről, kevesebbet, mint ahogy gyakran hisszük.

Természetesen nem sokat érünk el, ha csupán mérünk és értékelünk: A feltárt tények sohasem kielégítők vagy megnyugtatók minden szempontból. Kutatásokat kell kiváltaniuk, olyan előkészítő műveleteket, melyek célszerű változtatásokhoz vezetnek. A változások ilyen előkészítése érdekében még sokat kell tennünk:

— meg kell győznünk a ténylegesen döntő tényezőket a pedagógiai kutatások szükségességéről;

— létre kell hozni az eredményes kutatásokat gazdaságosan végezni képes intézeteket és szervezeteket;

— meg kell teremtenünk a kutatók képzésének és továbbképzésének feltételeit;

— biztosítani kell a kutatásokhoz szükséges pénzt . . .

Ami a távlatokat (a perspektívát) illeti, azokat a különböző társadalmi és politikai rendszerű országok nyilván eltérően rajzolják meg. Vannak azonban a nevelésnek világméretű problémái; problémák, melyeket a köznevelési rendszerek a világ különböző országaiban működő nagy intézetek és kiemelkedő kutatók együttes erőfeszítéseivel oldhatnak meg csak. Ezek közül minket a mainál-eredményesebben irányított tanulás feltételeinek a megteremtése és biztosítása érdekel.

Az a munka, melyet az IEA tagjaiként végeztünk, a tényszerű eligazításokon kívül főleg ilyen téren ad jó indításokat.

A fentebb említett kutatásokba — amennyiben az IEA azokat ténylegesen megszervezi — ilyen elhatározással fogunk bele.

*

Erre az indokolásra azért térünk vissza, mert a BIE (Bureau International d'Education, az UNESCO genfi intézete) hasonló érdekekre utalva érvel az értékelés szükségessége mellett egy maga által kezdeményezett újabb vizsgálat keretében.

Az összehasonlító vizsgálat annak a minél pontosabb megállapítására irányul, *hogyan járnak el* a különböző országok annak az ellenőrzése és igazolása érdekében, vajon elérték-e a tanulók — az iskolázás ideje alatt és főleg *utána* — a képességek fejlődése, a tárgyi tudás és a beállítottságok terén azokat a célokat, melyeket az értékelésnél és osztályozásnál alapul vesznek. Természetesen tér ki a vizsgálat az értékelés egyes lényeges oldalaira.

Az értékelés — írják a vizsgálat irányítói — a társadalmi intézmények és az ipari üzemek működésének megjavításában szükségszerű mozzanat. Sajnálatosan — ellentétben a kereskedelmi vállalatokkal és a katonai szervekkel is — a nevelési rendszerek nem veszik komolyan a magukra vállalt tevékenységek eredményességének ellenőrzését, azt az ellenőrzést, mely működésük megjavításának feltétele. Ennek következtében a tanítás egész területét a legtöbb más intézménynél kevésbé foglalkoztatja annak a munkának az eredményessége, melyet magára vállal: például az iskolai bizonyítvánnyal rendelkező személyek helytállása a munkában vagy további egyéni és társadalmi fejlődése. Természetesen el kell ismerni, hogy a pedagógiai tevékenységek értékelése rendkívül bonyolult. A tényleges eredmények vagy kimenetek (outputs) nehezen mérhetők. Nehéz — többek között — elkülöníteni azt a részt az alakulásban, amely az iskolázásnak köszönhető; és az intézmények által kitűzött célok is gyakran sokrétűek, nem egyeztetettek.

Újabbán — ez még az indokolás folytatása — a művelődésügyi minisztériumok és a kutató intézetek mind céltudatosabban törekednek az iskolarendszerek „teljesítményeinek” alaposabb feltárására. Az UNESCO és a BIE is végzett tanulmányokat az értékelés egyes oldalainak és kritériumainak pontosítására. Vizsgálták például az iskolai lemorzsolódás adatait és költséghatásait, a végbizonyítvánnyal rendelkezők számának és a munkaerőkeresletnek a viszonyát, az iskolai tantervek és a munkahelyi követelmények egyezéseit és eltéréseit stb. Az iskolai teljesítmények elért fokát mérő nemzetközi kutatások (például az IEA irányítása alatt) hasonló célokra irányulnak, mikor más-más országok gyermekeinek tanulmányi eredményeit sztenderdizált tesztek útján vetik egybe.

Ilyen megfontolások alapján kívánja a BIE a nevelési folyamatban végzett értékelés különböző összetevőit kimutatni, és elemezni azt a módot, ahogy a különböző országok ezeket az összetevőket felhasználják iskolarendszerük működésén belül. Konkrétabban: *leíró módon kísérli meg egybevetni a különböző célrendszereket, az értékelés kritériumait, módjait és normáit az egyes országokban.*

Az értékeléssel foglalkozó munkák állapota olyan kezdetleges — állapítják meg —, hogy az első időszakban a vizsgálat irányítói kénytelenek voltak figyelmeiket a különböző nemzeti rendszerek kritériumaira összpontosítani.

A vizsgálat eszközei kérdőívek: lehetővé teszik az iskolarendszeren belül előnyben részesített célok és feladatok egybevetését a rendszer eredményességének értékeléséhez rendelkezésre álló eszközökkel.

A *célokat* háromféle célkategóriára osztották fel. Ezek: I. az egyén szempontjából fontosnak tartott (egyéni szintű), II. a társadalom részéről támasztott (társadalmi szintű), és III. az iskolai intézmény működésére és fejlődésére való

tekintettel megfogalmazott (intézményi szintű) célok és feladatok. Mindegyik kategórián belül általános és különleges célokat találunk.

Értékelési kritérium a vizsgálatban minden olyan, lehetőleg mennyiségileg is kifejezhető tényező, mely a cél elérésének fokára (tehát a teljesítményszintre) vonatkozólag az értékelésnél támpontul szolgálhat. A szó szokványos pedagógiai értelmétől eltérően tehát nem arról van szó, hogy például egy iskolai teljesítményt a pedagógus milyen szempontok, ismérvek alapján különböztet meg és értékkel (egy szóbeli feleletet vagy írásbeli dolgozatot stb.), hanem hogy a társadalom (illetőleg annak illetékes szervei) milyen iskolai és nem iskolai eredetű tények és adatok alapján, milyen típusú bizonyítékok birtokában tekintik az iskola elé kitűzött célokat és feladatokat többé vagy kevésbé elérteknek. Így érthető, hogy kritériumok — az I. céljegyzékben — az érdemjegyek, a pedagógusok értékelése, a hivatali felettesek jelentései vagy a tartós megmaradás a munkahelyen. Lényegében az iskolai nevelés eredményességéről kapott megbízható visszajelentésekről van szó.

A *módok* jegyzéke azokat a különböző szinteken rendszeresen vagy esetenként beiktatott eljárásokat sorolja fel, melyek útján egy cél elérésének fokát a fenti értelemben vett valamelyik kritériumra való tekintettel meg lehet állapítani.

Végül a *normák* szabályozó értékek: azok a támpontul szolgáló nagyságok, melyekhez viszonyítva egy teljesítményt kielégítőnek, kiemelkedőnek vagy elégtelennek kell minősíteni.

Tekintsük célnak az első jegyzéken az egyéni egyensúlyt és kibontakozást; a kritérium lehet a továbbképzés igénye a munkahelyen; a mód a munkavezető vagy a tanár jelentése; a norma a legjobb olyan munkatárs teljesítménye, akinek azonos az iskolázottsága. Másik példa: a cél az elvont viszonyokra való emlékezés, a kritérium a pedagógus értékelése, a mód a hagyományos szóbeli felelet és iskolai írásbeli dolgozat, a norma az intézmény azonos osztályaiba járó tanulóinak átlaga stb.

Annak az elemzésnek, melyet végeznünk kellett, ki kellett emelnie mindhárom célkategóriából azokat, melyeket országunkban elsődlegesen fontosaknak tartanak, utána pedig — a megadott utasítás szerint — úgy kellett a kritériumok, módok és normák fontosságát a megfelelő rovatokba (a jegyzéken végzett számozáshoz igazodva) megjelölni, hogy az összehasonlításban mind az egyezések, mind az eltérések világosan kidomborodjanak.

Az *értékelés* — közzismerten — az az eljárás, mely *lehetővé teszi, hogy egy tevékenység sikerességének fokát a kitűzött célokhoz viszonyítva állapítsuk meg*. A vizsgálat a következő kérdésekre keresett választ:

a) Hogyan járnak el a megkérdezett országban a középiskolai tanítási rendszer hatékonyságának értékelésénél?

b) Melyek a mérési eszközök és kritériumok?

c) Milyen változásokat érnek el az értékelési eljárás eredményeképpen?

d) Milyen következtetések vonhatók le a kritériumok, a módszerek és az eredmények összehasonlításából?

A válaszok megadása előtt azonban szükségesnek láttuk néhány olyan észrevétel leírását, melyek a hazai viszonyok terén eligazítanak.

Magyarországon a Művelődésügyi Minisztérium által kidolgozott egységes tanterv írja elő a célokat és feladatokat; továbbá azt is, hogy ezeket milyen tanítási anyag elsajátíttatása útján kell elérni. Ennek megfelelően azonos tankönyvet használnak az ország összes iskolájában. A pedagógusok inkább a tankönyvek, mint a tanterv ismeretében tűzik ki céljaikat és feladataikat.

A tanítási módszerek terén elvileg nagyobb a szabadság, a pedagógusképzés folyamán azonban — többszöri reformálás ellenére — főleg a hagyományos frontális osztálytanításra készítették fel a jövődi pedagógusokat.

Az értékelés és osztályozás a pedagógusnak a feladata. Szempontjait a rendtartás írja elő a következő helyzetet alapul véve:

1. Az iskola — mind az általános iskola, mind a gimnázium — tantervét az ember mindenoldalú kiművelésének céljával állították össze, tehát minden tantárgyban vagy tantárgycsoportban meg kell kívánni a céloknak és a feladatoknak a kívánt szinten való elérését.

2. Az osztályozás alapja — azok a kritériumok, melyek szerint az érdemjegyeket meg kell állapítani — a tantervekben előírt cél- és feladatrendszer.

3. Iskolarendszerünkben a tanulmányok szervesen egymásra épülnek, tehát a magasabb osztályokban előírt tanulmányok eredményességének feltétele az előző osztály (osztályok) sikeres elvégzése legalább olyan mértékben, hogy a felépő tanuló a továbbhaladáshoz szükséges lényeges minimum birtokában térjen át a folytatólagos anyagrészekre.

4. Az értékelés és osztályozás célja a tanuló fejlődésének segítése. A tanító és a tanár nem adja a jegyet, hanem — a tanulótól is ismert kritériumok alapján — megállapítja. Minden segítséget meg kell kapnia ahhoz, hogy a nem kedvezően ható szubjektív tényezők szerepét a legkisebbre csökkentse.

5. Minthogy a folyamatos értékelés lényeges tényezője a tanuló tájékoztatása arról, hogy a kitűzött célokhoz való közeledés a kívánt mértékű-e, minél korábban el kell érni, hogy a tanuló önmaga is képes legyen erőfeszítései eredményeinek értékelésére, teljesítményeinek az értékeléshez igazodó fokozására.

6. Magyarországon az általános és a középiskola egész ideje alatt nincsenek vizsgák (az első vizsga az érettségi a 12. év végén), az értékelést és osztályozást a tanító tanárok végzik főleg szóbeli feleletek, írásbeli dolgozatok és gyakorlati teljesítmények minősítése alapján.

7. Minthogy az iskolák eltérő környezetükben működnek (a tanulók más-más gazdasági-társadalmi körülmények között élő családok gyermekei), továbbá eltérő az osztályok tanulólétszáma, az iskolák épülete, berendezése és eszközökkel való ellátottsága stb., azt lehet mondani, hogy ugyanaz az érdemjegy eltérő tudás- és neveltségszintet értékelhet azonosan. A pedagógusok egyező kritériumok és módok alapján értékelnek, de eltérően értelmezik a normákat.

Hozzá tartozik a képhez annak a valósága, hogy Magyarországon eddig — bár sok ilyen irányú javaslat hangzott el — nem készítenek a tanulóról jellemzést, tehát a pedagógus (vagy pedagógusok) nem fejtik ki szóban a tanulókról alkotott véleményüket.

A tanuló különböző jellegű teljesítményeit a következő — számokban is kifejezett — érdemjegyek mutatják:

Magatartás: a legjobb minősítés a példás (5), a legrosszabb a rossz (2), közöttük helyezkedik el a jó (4) és a változó (3).

Szorgalom: a legjobb minősítés a példás (5), a legrosszabb a hanyag (2), közöttük helyezkedik el a jó (4) és a változó (3).

Tanulmányi eredmény: a legjobb minősítés a jeles (5), a legrosszabb az elégtelen, közöttük helyezkedik el a jó (4), a közepes (3) és az elégséges (2).

Az ún. *tanulmányi átlag* az egyes tárgyakban nyert osztályzatok számtani közepe, amibe a magatartás és a szorgalom osztályzatai nem számítanak bele.

Az érdemjegyeket — bár a bizonyítványt az osztályban tanító nevelők testülete hagyja jóvá (és ebbe az egész nevelőtestület is beleszólhat) — gyakorlatilag

a tárgyat tanító pedagógus, a magatartás és a szorgalom jegyét az osztályfőnök az osztályban tanító tanárokkal együtt állapítja meg.

A fentiekből következik, hogy a kritériumok, módok és normák — akkor is, ha a feldolgozásban nem is kapcsolódnak össze közvetlenül az iskolai osztályozással és értékeléssel — gyakorlatilag erre utalnak vissza. Például az állami szervektől feldolgozott statisztikai adatok, az iskolai dokumentáció tanulmányozása, az összehasonlító értékelések sokszor alapulnak olyan teljesítményeken, melyeket a tanító tanárok a maguk módján értelmezett kritériumok és normák szerint minősítettek.

Ez nem jelenti azt, hogy iskoláinkban nincsenek felmérések például feleletválasztásos tesztekkel, vagy hogy a tanárok új módszerek alkalmazása közben — programozott tanítás, feladatlapok beiktatása, csoportmunka stb. — nem folyamodnak korszerű értékelési technikákhoz is. Az is tény, hogy a különböző vizsgálatokról — például közreműködésünkről az IEA-ban és egyéb teljesítméymérésekről — megjelent közlemények befolyással vannak az iskolarendszer teljesítményéről kialakított véleményre. Az iskolák teljesítményét azonban hivatalosan a pedagógusoktól a dokumentumokban (tanterv, utasítások, rendtartás) megadott szempontok szerint végzett értékelése és osztályozása alapján becsülik fel.

Szükséges azért, hogy ezeket itt röviden összefoglaljuk.

A célok általában igen összetettek, akkor is, ha elérésüket a tárgyi tudásra irányuló egyszerű kérdéssel állapítja meg a pedagógus.

Az általános iskola (a középiskola első szakasza) kiemelt célja például, hogy „megalapozza a kommunista ember személyiségének formálását . . .”, „nyújtson egységes, korszerű alpműveltséget . . .”, „tanítványai vegyenek részt társadalmunk célkitűzéseinek megvalósításában . . .”

A középiskola (gimnázium) feladata pedig, hogy „munkaszerető, sokoldalúan fejlett, általánosan művelt közösségi embereket neveljen . . .”, „akik képesek felsőfokú tanulmányok folytatására . . .”

Hogy itt mennyire egybefolytak az egyéni, a társadalmi és az intézményi célok, annak bizonyítására három eltérő tárgy tanításának megadott célját idézzük a tantervből:

A hazai irodalom tanításának célja, hogy „az irodalmi alkotások feldolgozása útján keltett élmények és ismeretek gyűjtésével gazdagítsa a tanulóknak a valóságra, elsősorban az emberre, a társadalomra vonatkozó tudását — segítse a társadalmi jelenségek marxista szemléletének kialakítását, az emberek jellemének és cselekedeteinek a szocialista humanizmus szellemében való értékelését.” (225. l.).

A történelem tanítása az egyetemes és magyar történelem megismertetése közben nyújtson az anyagnak a marxizmus—leninizmus szellemében történő megtanításával korszerű történelemszemléleti és politikai alapismereteket. (311. l.).

A fizika tanítása pedig bevezetést kíván adni a fizikai ismeretszerzés módszereibe (megfigyelés, kísérletezés, mérés, induktív következtetés), a mérő és kísérletező eszközök használatába . . . hozzá kíván járulni . . . annak a meggyőződésnek a kialakításához, hogy a világ anyagi természetű jelenségeit anyagi okok idézik elő, és jelenségek az ember számára egyre jobban megismerhetők és felhasználhatók. Mindezzel segítse elő a tanulók dialektikus materialista világnézetének a megalapozását. (401. l.).

Az elmondottakból néhány következtetés vonható le az egyes célkategóriák és ezeken belül egyes célok előnyben részesítésére.

Már az első célkategóriánál (egyéni szintű célok) a *viselkedési módok és beállított-ságok elsajátítását* tettük az első helyre (C), azon belül „a jól tagolt értékrendszer elgondolását és elfogadását, az annak alapján való cselekvést” (Cd). Egyszerűen arról van szó — és ezért idéztünk részleteket a tantervből —, hogy iskolai tanítá-sunk nevelésközpontú. Elméletileg tehát minden teljesítmény (elméleti tudás, megértés stb.) értékelésénél az összefüggésbe való beágyazottságot is mérlegelni kell. Arra a kérdésre azonban nehéz válaszolni, hogy az értékelő tanárok akkor, amikor tényeket, algoritmusokat, műveleteket stb. kérnek számon, erre a tan-tervi követelményekre milyen mértékben vannak tekintettel. Azt is lényeges megemlíteni, hogy ugyancsak az I. célkategóriánál az eredmények (osztályzatok) és a tanító személyes értékelése a fő kritériumok akkor is, ha számos állami — sőt nemzetközi — szervtől végzett mérést és értékelést is tekintetbe vesznek. Az irat-anyagok tanulmányozása, a statisztikai és összehasonlító vizsgálatok többnyire — mint már említettük — az osztályzatok országos kimutatására épülnek.

Éppen ezen a téren azonban az utolsó években igen sok történt. Nemcsak statisztikailag összesítik és vetik egybe az iskolák tényleges eredményét — Országos Statisztikai Hivatal, Művelődésügyi Minisztérium statisztikai osztálya stb. —, hanem sok és sokféle olyan felmérést is közölnek, melyeket az iskolai hatóságok kívül a pszichológiai és szociológiai intézetek végeznek.

A munkahelyektől eredő visszajelentések, a rang a hadseregben stb. (melyek szintén kritériumok a megadott jegyzéken) viszonylag kevésbé jellemzők.

Gondot okozott a célok egymáshoz viszonyított elsőségének a megállapítása a II. és III. célkategóriában (társadalmi és intézményi szintű célok).

Gazdasági szemléletből kiindulva — hagyományosan — minden bizonnyal a munkapiac igényeinek a kielégítése az első. Az iskola azonban ma úgy készít fel a munkára, hogy sokféle tevékenység végzésére egyszerre alkalmas embereket nevel: tehát elsőséget biztosít az iskolázottsági szint emelésének, az optimális feltételek biztosításának, ami elvezet az ember teljes kiműveléséhez; és így azt is eléri, hogy a társadalomba belépő ember azokhoz a követelményekhez alkal-mazkodjék, amelyeket jövő munkahelye vele szemben támaszt (nem véglegesen, hanem a technikai fejlődéshez igazodóan). De csak a minél eredményesebb nevelés teheti az embert fegyelmezetté, lelkiismeretessé, pontossá az azonosan ismétlődő munkafajtákban; és találékonnyá, alkotóvá ott, ahol új helyzetben döntésre van szükség. A mind gyakoribb közös munkának és közösségi életnek pedig a távo-labbi és közelebbi társadalmi környezetben való biztos élnitudás az alapfeltétele (megértés, tapintat, erkölcs stb.).

Nehéz a helyzet akkor is, ha külön szólnak az egyenlő esélyek biztosításáról a nevelésben, majd ettől elválasztva értékeljük a legmagasabb képzés lehetőségét és az iskolázás színvonalának globális emelését. Az egyenlő esélyek biztosítása ma az egyéni különbségek figyelembevételét, tehát egyénenként részben eltérő nevelést kíván meg; ha ezt megteesszük, akkor éppen a legmagasabb képzés lehe-tőségének feltételeit teremtjük meg mindenki számára.

A kritériumok terén az iskolán kívüli tevékenységek igényelnek rövid magya-rázatokat. Ezeket a fiatalok főleg az ifjúsági mozgalom keretében fejtik ki. Ezért szerepel a módok között az ilyen tevékenységeknek részben a tanárokból (felnőtt nevelőktől), részben az ifjúsági vezetőktől (tanulótársak, munkahelyi kartársak) eredő minősítése.

*

Tájékoztatásunknak az *indokolás és a meggyőzés* a célja, nem olyan részletek megvilágítása, melyeket később máshol bővebben közölnek. Így a sokféle hézag megérthető és elnézhető.

Van azonban még egy vállalkozásunk, melynek rövid ismertetése nélkül el- igazításunk ilyen megszorításokkal is hiányos lenne.

1969. október 20—25. között nemzetközi munkaértekezletet tartottunk a szocialista országok részvételével az iskolai pedagógiában szükséges mérés, értékelés, osztályozás tárgyában. (ld. Mérés, értékelés, osztályozás, Bp. 1970.). Ezt az értekezletet a következő évben újból összehívjuk. Az eredményeket 1969-ben összesítő zárójelentésben megjelölt feladatok maguktól is indokolják az iskolai teljesítmények mérését és értékelését, ezért tájékoztatásunk végén — befejezés helyett — ennek a jelentésnek néhány részletét idézzük (227—28. l.).

A munkaértekezlet pedagógiai fejlődésünk kulcskérdésének minősítette a személyiség mindenoldalú fejlődése szempontjából jelentős teljesítmények mérését, érvényes és ösztönző értékelését, az ehhez szükséges megbízható módszerek és eszközök kidolgozását, ezeknek a pedagógusok rendelkezésére bocsátását.

Az értekezlet résztvevői a pedagógiai céljainknak megfelelő értékelésnek és a teljesítmények osztályozásának következő oldalait világították meg:

1.) Az értékelés mint a pedagógiai céloktól irányított, szervezett tanulási folyamat eredményességének, a tanulás optimalizálásának szerves része mind a megismerésre, mind a személyiség kialakítása szempontjából jelentős egyéb eredményekre (erkölcsi tudat és beállítottságok, társadalmi felelősségérzet, érzelmi élet, izlés, életforma stb.) irányuló tanulásban.

2.) Az iskola és az iskolával párhuzamosan ható egyéb nevelési intézmények (pl. iskolarádió- és televízió), a pedagógus, az egy intézményben folyó pedagógiai munka értékelése.

3.) Az új tantervek kialakításához, a tantervek előírása után a megvalósításukat biztosító hatékony módszerek, eszközök, szervezeti formák kidolgozásához és célszerű együttes felhasználásukhoz szükséges előzetes mérések és értékelések.

4. A korszerű — főleg iskolai — nevelésre ható társadalmi és gazdasági tényezők — család, közvetlen környezet stb. — megismeréséhez elengedhetetlen mérések és értékelések, olyanok is, melyeket a társtudományok végeznek pedagógiai következtetések levonásával.

5.) A neveléstudományi kutatás által végzendő sokféle mérés és értékelés annak érdekében, hogy a felsorolt — esetleg más — területeken a szükséges mérőeszközök, módszerek, az értékeléshez elengedhetetlen kritériumok rendelkezésre álljanak, és lehetővé tegyék az eredményesség fokozását biztosító hipotézisek megalkotását.

...
Az értekezlet felhívja a figyelmet annak a fontosságára, hogy az iskola tényleges pedagógiai vezetése jól tájékozott legyen a nevelés és az oktatás reálisan várható eredményeiről, képes legyen ezeket objektív módon is értékelni, az észlelt hiányosságok kiküszöbölésére alkalmas utakat és módokat megjelölni, a hatékonyság jobb feltételeit biztosítani, olyan nevelői közösségeket kialakítani, melyeket a minden gyermekért érzett felelősség kovácsol össze...

Nagyon egyszerűen tehát arról van szó, hogy a célok ismeretében minél pontosabban tudjuk, meddig jutottunk el az elérésükre irányuló erőfeszítések végén, milyen tényezők érvényesültek a siker fokának meghatározásában, mit kell megváltoztatnunk ahhoz, hogy a nem kielégítő eredmények kielégítőkké váljanak.