

A PEDAGÓGIAI ÉRTEKELÉS ÉS ANNAK TANTERVI ALKALMAZÁSA

Az értékelés során „értéket” állapítunk meg: közvetlenül valamely jelenségről vagy teljesítményről, közvetve az azt létrehozó célról és folyamatról. Más szóval, összefüggéseket keresünk a cél, a folyamat és a végállapot között. De nem egyszerűen a statikus kapcsolatokat kutatjuk, hanem a működést segítő, beavatkozást kiváltó dinamikus összefüggéseket és kölcsönhatásokat tárjuk fel. Az értékelés tehát arra irányul, hogy a célt – ha kell – korrigálhassuk, a folyamatot pedig optimalizálhassuk. Az értékelésnek ez a dinamikus felfogásmódja a kibernetika *visszacsatolás* (feedback) fogalmából ered. Eszerint minden célirányuló tevékenységet végrehajtó rendszerben visszacsatoló mechanizmusnak kell léteznie, illetve komplex rendszerek esetén visszacsatoló hierarchiának. A célra irányulás, a cél felé mozgás feltétele az átmeneti állapotok állandó regisztrálása, és az így nyert adatok bekapcsolása a folyamat irányításába. Következésképpen a rendszer továbbfejlesztése szorosan összefügg az értékeléssel.

Elképzelésünk szerint így van ez a pedagógiai folyamatban is: „A pedagógiai értékelés lényegében az a művelet, amely választ ad arra, hogy a nevelési program (tanterv) hatására a nevelési folyamatban milyen mértékben valósultak meg a nevelési célok” – írja Tyler, alapvető tantervelméleti munkájában.¹

A pedagógiai értékelést általában pszichológiai eredetűnek szokták tartani, és iskolai-pedagógiai kibontakozását a század elejétől elterjedő intelligencia- és képességvizsgálatokkal hozzák összefüggésbe. Ez azonban a pedagógiai értékelésnek csupán az egyik, inkább metodikai, sem mint lényegi gyökere. Fontosabb ennél, hogy az értékelés a pedagógiai folyamatba épül be, tehát nem tekinthető valami külsődleges beavatkozásnak. Az értékelésnek a folyamatba való beépülése a *kibernetikai szemléletmód* következménye, amelynek első hatásos megjelenése a didaktikában mutatható ki (programozott oktatás, algoritmuselmélet, teljesítménymérés stb.). A nevelés és a tanítás-tanulás benső kapcsolata révén, és a szocialista nevelő iskola elméleti és gyakorlati pozíciójának a megerősödése következtében ez a kezdeti didaktikai „nyereség” lassan kisugárzik a teljes nevelési folyamatra. Ezért tartjuk az értékelést nem csupán didaktikai, hanem jellegzetesen *pedagógiai* kérdésnek.

Az értékelési műveletben két mozzanat különíthető el: az adatgyűjtés és az interpretáció. Valamilyen módon megbecsüljük, megfigyeljük, jó esetben megmérjük a vizsgált

¹ R. W. Tyler: Basic Principles of Curriculum and Instruction. The University of Chicago Press. 1970.

rendszer mennyiségi oldalait, és az adatokból következtetéseket vonunk le a rendszer minőségi oldalaira, közvetve működésére nézve. Az adatgyűjtésben általában objektivitásra, az adatok interpretálásában pedig analitikus-szintetikus látásmódra törekszünk. Minél operacionálisabb a rendszer és minél fejlettebb a metodika, annál objektívebb értékelésre nyílik alkalmunk.

A tantervek értékelése a pedagógiai értékelés egyik újonnan kialakult *alkalmazási területe*. Kialakulása szorosan összefügg a pedagógiai értékelés és a pedagógiai kutatás fejlődésével. Mielőtt kifejtjünk a tantervi értékelés fogalmát és helyét, szükségesnek tartjuk tisztázni a pedagógiai értékelés fogalmát.

1. A pedagógiai értékelés funkciói

A pedagógiában sokáig beérték a jelenségek megfigyelésével, a tapasztalat gondolati feldolgozásával vagy a problémák történeti elemzésével. Bár a pedagógiai megismerésnek ezek a módszerek ma is fontos forrásai, önmagukban a ma problémáira nem adhatnak választ. Az iskolarendszer működése és az iskolai nevelés iránti fokozott társadalmi kíváncsalmak – melyek összefoglalása az V. Nevelésügyi Kongresszuson és az MSZMP 1972. júniusi határozatában kapott hangot – előtérbe helyezték a minőségi követelményeket. A pedagógiai kutatás intézményi és szervezeti bázisai megerősödtek, sőt a köznevelés fejlesztésének komplex témája országos kutatási főiránnyá vált (1973). Az utóbbi 10–15 évben, felhasználva és alkalmazva a társtudományok módszereit, jelentős számú, ténykutatáson alapuló vizsgálatot végeztek. Csak az ismertebbeket soroljuk fel, mint Kiss Árpád úttörő jellegű tudásszint vizsgálatait², Kelemen László és Lénárd Ferenc vizsgálatait a gondolkodásra nevelés körében³, Hunyady Györgyné közösségi attitűd vizsgálatait⁴, a JATE Neveléstudományi Tanszékén évek óta folyó széles körű értékelési tanulmányokat⁵, az OPI Biológia és Didaktika tanszékeinek országos és nemzetközi felméréseit, helyzetelemzéseit⁶, valamint az első hazai széles körű óvodai felmérést.⁷

A hazai szakirodalomban, az utóbbi években, a tanítás korszerűsítése mellett talán a legnagyobb érdeklődést a tanulók ellenőrzésével és értékelésével foglalkozó kérdések kapták. Ezzel összefüggésben számos tantárgyi felmérést végeztek. Örvendetes jelenség, és az értékelési szemlélet térhódítását jelzi, hogy a felmérések és vizsgálatok nem egy

² Kiss Árpád: Iskolás tanulóink tudásszintjének vizsgálata. Pedagógiai Szemle 1960. 3. sz., 7–8. sz., 9. sz., 1961. 7–8. sz., 1962. 1. sz.

³ Kelemen László: A gondolkodás nevelése az általános iskolában. Bp. 1970.; Lénárd Ferenc: A problémamegoldó gondolkodás. Bp. 1971.

⁴ Hunyady Györgyné: Kollektivitás az iskolai osztályokban. Bp. 1977.

⁵ Nagy József: A témazáró tudásszintmérés gyakorlati kérdései. Bp. 1972.; Eredménymérés az iskolában. Sorozat. Bp. 1973–1975.

⁶ Fazekas György: A biológiatanítás tudományos vizsgálata. Bp. 1976.; Báthory Zoltán: Tudásszint-felmérés. Pedagógiai Szemle 1970. 7–8. sz.; uő: Vizsgálatok a tanítás-tanulás eredményeinek körében. Pedagógiai Szemle 1970. 11. sz.; A hazai IEA-vizsgálat eredményeiből. Pedagógiai Szemle 1973. 7–8. sz.

⁷ Eredményvizsgálat az óvodában. Jelentés az elővizsgálatról. (Bakonyi Pálné, Szabadi Ilona) OPI 1976. kézirat.

tantárgy körében már didaktikai, metodikai és tantervi kérdésekhez is kapcsolódtak. A jelentős tantárgyi különbségek dacára a tantárgyi kérdések empirikus megközelítésére való törekvés meglehetősen általánosnak mondható, illetve egyre inkább általánossá válik.

A szocialista országokban a pedagógiai értékelés tartalmi és metodikai kérdései, valamint a tanulók ellenőrzésének és értékelésének a problémái nagy figyelmet kapnak. Különösen a Szovjetunió és az NDK pedagógiai akadémiaiban folyik alapos elméleti munka. Jól bizonyítja ezt a megállapítást *A pedagógiai jelenségek és folyamatok mérése és értékelése tárgykörben* (1973) megrendezett össz-szövetségi tudományos ülésszak tematikája. Többek között megvitatták a matematikai módszerek alkalmazását a pedagógiai kutatásban, a tesztek felhasználásának lehetőségeit, az információs folyamatok kutatását és az iskolai osztályozást. A marxista pedagógia elméleti álláspontjait érvényesítő tudásszint vizsgálatok metodikai apparátusának kidolgozásában a szocialista országok kutatói jelentős eredményeket értek el.⁸ Munkásságuk nyomán olyan sokat vitatott kérdések tisztázódtak, mint például a tesztszerkesztés módszere, a vizsgálati változók kiválasztása, a statisztikai elemzés szintjei, a követelmények pontosítása, stb. De számtalan részprobléma kutatása is folyik. Ilyen például az elektív (választásos, zárt) és az inventív (esszé-típusú, nyílt) feladattípusok problémája⁹, a standardizált tesztek gépi feldolgozása és ezzel összefüggésben a feleletválasztás és az asszociáció típusú feladatok kérdése.¹⁰

A pedagógiai értékelés tantervi irányultságát bizonyítja – és ez témánk szempontjából különösen fontos –, hogy a Szovjetunióban bevezetett új, alsó tagozati tantervek (1–3. évfolyam) hatékonyságát a tömeges felmérés módszerével, empirikus úton is elemezték.¹¹ A felmérésekből levont következtetések hozzájárultak a tantervek és tankönyvek javításához, a pedagógus továbbképzés orientálásához és a túlterhelést okozó tananyag részek felülvizsgálatához. *Kasin* középiskolások körében végzett matematika, fizika, kémia felmérése szintén a tanterv és az oktatás javítását tette lehetővé.¹²

Az értékelésen valamikor szinte kizárólag azt értették, hogy a pedagógus a feleltetés, dolgozatírás, röpdolgozat és egyéb módszerek segítségével ellenőrzi (adatgyűjtés!), majd szóban, írásban, osztályzatban, gesztusban értékeli (interpretáció!) a tanuló munkáját, és ezzel további erőfeszítésre ösztönzi. Az iskola, a nevelőtestület időszakonként összefoglaló és lezáró értékelést ad a tanulók munkájáról és fejlődéséről. Gyakorlatilag a tanulók

⁸ L. B. *Ityelszon*: Matematikai és kibernetikai módszerek a pedagógiában. Bp. 1969.; G. V. *Vorobjev*: Az oktatási folyamat néhány statisztikai jellemzője. Szovetszkaja Pedagogika 1976. 3. sz.; R. F. *Krivosapova*: Néhány szempont a tanulók ismeretei tömeges ellenőrzésének tökéletesítéséhez. Szovetszkaja Pedagogika 1976. 2. sz.; H. *Weck*: Leistungsermittlung und Leitungsbewertung im Unterricht. Berlin 1976.; H. *Rauscher*: Standardisierte Vorgaben für das methodische Vorgehen in experimentellen pädagogischen Untersuchungen. Berlin 1975.; B. G. *Georgiev*: Tesztek a pedagógiai elméletben és gyakorlatban. Narodna Proszveta 1971. 6. sz.

⁹ V. I. *Ogorelkov*: Mennyiben megbízható a tanulók ismereteinek mérése és értékelése elektív feladatok alapján? Szovetszkaja Pedagogika 1970. 7. sz.

¹⁰ V. V. *Hubulasvili*: Az ismeretek ellenőrzésének tesztmódszeréhez. Szovetszkaja Pedagogika 1975. 8. sz.

¹¹ I. D. *Zverev*: Az 1–3. osztály áttérése az új tantervekre és az iskoláknak nyújtandó neveléstudományi segítség. Szovetszkaja Pedagogika 1970. 9. sz.; V. P. *Sztrezikozin*: Az új tantervek alapján folyó munka első eredményei. Szovetszkaja Pedagogika 1970. 8. sz.

¹² M. P. *Kasin*: A szovjet iskola eredményei az általános képzés új tartalmára való áttérés után. Szovetszkaja Pedagogika 1976. 3. sz.

minősítésének, a tantárgyi tudás, a magatartás és szorgalom osztályozásának a kérdései tartoznak ide. Ennek megfelelően az ellenőrzést és az értékelést az oktatási módszerek egyikének tekintik. A minősítés úgy is felfogható, mint a visszacsatolásnak a tanulóra visszairányuló formája – ezt próbálja az ábra is érzékeltetni. Ilyen értelemben a minősítés a tanulók tudásának *megeősítését* jelenti, ami a tanulási motiváció és az önértékelésre nevelés fontos mozzanata. A megeősítés annyiban különbözik a minősítéstől, hogy abban a tanuló szempontjából jut kifejezésre az értékelés benső kapcsolata a folyamattal.

A minősítés, mint értékelési funkció, bármennyire is nélkülözhetetlen eleme a pedagógiai folyamatnak, mégis a pedagógus egyirányú tevékenységét tükrözi, hiszen a minősítő információk mindig a pedagógustól közvetítődnek a tanulók felé és nem okvetlenül csatolódnak vissza a pedagógushoz.

Szükséges leszögezni, nincs okunk arra gondolni, hogy az értékelésnek ezt a „hagyományos” módját meg kellene változtatni. A tanulók minősítése és osztályozása mindig is fontos feladata lesz a tanítás-tanulási folyamat irányítójának. Ugyanakkor azt is hangsúlyozni kell, hogy az értékelésnek ez nem egyedüli funkciója.

A korszerű értékelés fogalom – mint mondtuk – a visszacsatoláson alapszik. A pedagógus nemcsak megbecsüli, felméri majd minősíti a tanulók eredményét, hanem ezekből az eredményekből a *saját tevékenységének* sikerére, vagy éppen sikertelenségére is következtet. Más szóval, az „eredmény” és a „folyamat” között visszacsatolást végez. Ez továbbá azt jelenti, hogy a pedagógusnak a tanítás-tanulási folyamat irányításában és megszervezésében nemcsak a célokat, hanem az elért eredményeket is figyelembe kell vennie. Kibernetikai hasonlattal élve azt mondhatnánk, hogy az értékelésnek ez a funkciója lényegében: *szabályozás*.

Minél több értékelési mozzanat építhető be az oktatási folyamatba, annál inkább célra irányulóvá válik annak irányítása. Ilyen értelemben mondják, hogy folyamatos értékelésre van szükség. Ezt a felfogásmódot talán a legkonzekvensebben a programozott tanítás valósította meg. Az értékelésnek az oktatási folyamatba való integrálása napjaink egyik égető és egyben érdekes didaktikai problémája.

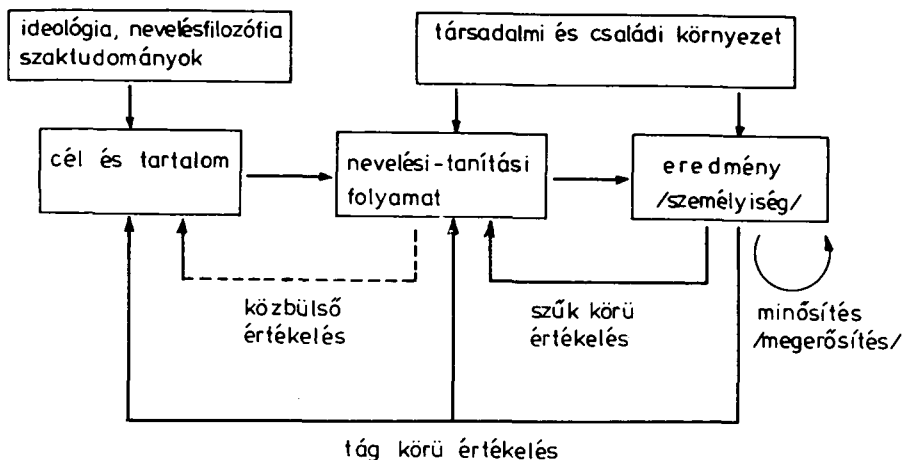
A szabályozás érdekes megvilágítást kap *Riszz* és *Ljadunova*, valamint *Baturina* és *Bauer* tanulmányaiban.¹³ A szerzők azt fejtegetik, hogy a pedagógiai folyamat eredményeit lehetőleg ugyanazokban a kategóriákban kell kifejtetni, mint a nevelés céljait. Azaz, a célok megvalósítása a folyamat értékelési kritériuma. *Klemm* szerint az oktatási folyamat és az elért eredmények kutatását nem szabad egymástól elválasztani.¹⁴ Az eredmény értékelése önmagában kevés hasznot jelent a folyamat javítása és fejlesztése szempontjából.

A tanulók minősítése és a tanítás-tanulási folyamat szabályozása a pedagógiai értékelés azon két funkciója, ami a pedagógusok (iskolai nevelőtestületek) hatáskörébe tartozik. Ebből következően mind a tanulók minősítése, mind a folyamat szabályozása a teljes pedagógiai folyamathoz képest viszonylag *szűk körben* fejt ki hatását. A funkciókkal kapcsolatos összefüggéseket az ábrán szemléltetjük. (Az ábra magyarázatára még visszatérünk.)

¹³ V. L. *Riszz*, N. J. *Ljadunova*: Az ismeretek és képességek objektív ellenőrzése és értékelése. Szovetszkaja Pedagogika 1974. 9. sz.; G. I. *Baturina*, U. *Bauer*: Az oktatás hatékonyságának céljai és kritériuma. Szovetszkaja Pedagogika 1975. 4. sz.

¹⁴ H. *Klemm*: Leistungsdiagnostik im Unterricht. Pädagogik 1973. 9. sz..

Az értékelés helye a pedagógiai folyamatban



Nagy Sándor didaktikai rendszerében¹⁵ az ellenőrzés-értékelésnek kétféle felfogása követhető nyomon: a tanítás-tanulási folyamat egyik didaktikai feladata (s mint ilyen az oktatási folyamat két komplex fázisának, az ismeretszerzésnek és az alkalmazásnak a rész-művelete), és oktatási módszer. A pedagógiai értékelés két funkciójáról kialakított nézetünk lényegében megfelel ennek a felosztásnak. Mint didaktikai feladat, elsősorban a pedagógus szabályozó munkáját segíti. Ezzel kapcsolatban Nagy Sándor a következőket írja: „Az ellenőrzés tehát az oktatási folyamat bármely fázisában szükségessé válhat.” – és ugyanazon az oldalon: „Az ellenőrzés során a nevelő egyrészt meggyőződik saját munkájának eredményéről, és az ellenőrzés tanulságait felhasználja munkája javítására.”¹⁶ A tanulóra irányuló ellenőrzés és értékelés kérdéseit pedig az oktatási módszerek között tárgyalja.

Hasonló nézeteket találunk Ágoston György Nevelélméletében: „... az oktatás korszerűsítésének egyik kulcskérdése, hogy az ellenőrzést az egész oktatási folyamat szerves elemévé tegyük, ne pedig – mint a tömeges gyakorlatban mindmáig – a többi didaktikai feladattól elszigetelt aktusnak tekintsük.”¹⁷

Az utóbbi években a pedagógiai értékelés egy újabb jelentésváltozata is kialakult. Az intézményesített nevelés szélesedésével és az oktatásgazdaságtani szemlélet megerősödésével párhuzamosan egyre fokozottabban előtérbe került a *pedagógiai folyamat és az iskolák hatékonyságának és működési feltételeinek vizsgálata*. Olyan kérdések merültek fel, mint például: milyen eredménnyel, milyen hatásokkal történik a nevelés és a tanítás iskoláinkban, mely célok valósíthatók meg, melyek nem, melyik tanterv-változat tekinthető eredményesebbnek, melyik tanítási módszer hatékonyabb, milyen emberi tényezők (pl. pedagógus szerep) vezetnek jobb eredményre, sikeresen zárult-e egy bizonyos tanfo-

¹⁵ Nagy Sándor: Didaktika. Bp. 1972.

¹⁶ Uo. 133.

¹⁷ Ágoston György: Nevelélmélet. Bp. 1973. 301.

lyam stb. Míg a pedagógus értékelő tevékenysége az osztály és az iskola falai közé szorul – bár társadalmi jelentősége természetesen áttöri e „falakat” – addig az iskolák és a pedagógiai folyamat értékelése a közoktatási rendszer teljes szélességében és hosszában kezd kiépülni. Ezt az egész rendszert átfogó visszacsatolást nevezzük *tág körű értékelésnek*.

Egy olyan nagy és bonyolult szervezetnek, mint a közoktatásnak az irányítása tudományos alapok és kutatási kapacitás nélkül szinte elképzelhetetlen, de legalábbis kockázatos. És a kockázatok közt gazdasági és politikai motívumok is találhatók.¹⁸ Végző soron tehát nem csupán a pedagógia fejlődése, önmozgása, hanem az aktuális *iskolapolitikai igények* is követelik a pedagógia és az iskolarendszer sajátos problémáira alkalmazott kutató- és értékelő módszerek kifejlesztését.

Az intézményesített nevelés pedagógiájának a céloktól az eredményekig terjedő rendszerében az értékelés a maga szabályozó szerepével behálózza az egész rendszert. Olyan funkciót tölt be ebben a struktúrában, mint a hormonrendszer az élőszervezetekben.

A tanulók minősítését és a szűk körű értékelést (folyamatszabályozás) a pedagógus (nevelőtestület), a tág körű értékelést a pedagógiai kutató (kutató intézmény) végzi. Mind a három értékelési funkció *közös forrása a rendszer „eredménye”,* a cél és a nevelési (tanítás-tanulási) folyamat hatására a tanulóban kialakult személyiségvonások összessége. E három értékelési funkció „hatékonysága” egymással szorosan összefügg. Minél részletesebb az értékelés, minél több megerősítést kaphatnak a tanulók, a pedagógus elvileg annál pontosabban végezheti el a folyamat szabályozását. És bár a folyamatszabályozás a tág körű értékelés hiánya esetén is funkcionálhat, javító-alakító-módosító szerepének kiterjedése erősen függ a tág körű értékelés meglététől és minőségétől. A két értékelési kör kiépítése és összehangolása a hazai didaktikai kutatás egyik aktuális kérdése.

A teljes pedagógiai folyamaton belül elvileg egy *negyedik* visszacsatolás beiktatására is lehetőség nyílik. Ez a visszacsatolás – szemben a másik hárommal – nem a rendszer eredményéből, hanem a nevelési és tanítás-tanulási folyamat irányítójából, a *gyakorló pedagógusból* indul ki. A tantervfélesztés egyik fontos és nélkülözhetetlen láncszeme a pedagógusok véleményének megkérdezése az új tantervek célkitűzéseiről, tartalmáról, taníthatóságáról, stb. Volt idő, amikor a tantervek érvényességének és hitelességének eldöntésére szinte csak ezt az értékelési módot alkalmazták. Természetesen ma sem mondhatunk le a pedagógusok véleményének megkérdezéséről, tapasztalataik szisztematikus feldolgozásáról. Mivel azonban a pedagógusok véleménye mégsem egyenlő a rendszer működésének eredményével, illetve azt csak több-kevesebb pontossággal képviselheti, az értékelésnek ezt a fajtáját „közbülső”-nek nevezzük, és így jelezzük az ábrán. A pedagógusok véleményének megkérdezése csak a tág körű értékelés *kiegészítéseként* járul hozzá a rendszer értékeléséhez.

¹⁸ Ezzel kapcsolatosan ld. az iskolarendszeri képzés és a munkaerő-struktúra inkongruenciájáról megállapított kedvezőtlen arányokat és a társadalmi mobilitás csökkenését jelző adatokat: *Cravero* Róbert: A munkaerőállomány és szerkezete főbb jellemzői; a népgazdaság távlati munkaerőszükséglete és az oktatás fejlesztésére levonható főbb következtetések. A munkaerőszükséglet kielégítésének lehetőségei a 8 és 10 osztályos általános iskolára épülő oktatási rendszerben. Országos Tervhivatal. Sokszorosított. 1977.; *Timár* János: A köznevelési rendszer távlati fejlesztésének néhány kérdése. Valóság 1976. 1. sz.; *Gazsó* Ferenc: Iskolarendszer és társadalmi mobilitás. Bp. 1976.

A közbülső értékelés speciális esete, amikor a társadalom reprezentánsainak – beleértve természetesen a pedagógusokat és a tanulókat is – véleménye alapján olyan kérdésekre próbálnak választ adni, mint például mit vár az iskolától a társadalom, vagy milyen legyen a jövő tanterve. Ezek a pedagógiai, pontosabban *tanterv-prognosztikai* vizsgálatok a pedagógiai folyamat „cél és tartalom” kategóriáira irányuló visszacsatolásként foghatók fel. A szovjet *Gersujszkij* a tanterv-prognosztika öt területét sorolja fel: a népgazdaság várható fejlődése (munkaerő igény), a tudományos-technikai fejlődés következményei (pl. technológiák fejlődése, energia kérdés stb.), az életmód alakulása, tudományelméleti változások és a pszichológiai ismeretek fejlődése.¹⁹ Nálunk, az iskolareform előkészítésének részeként *Faludi Szilárd* végzett kérdőíves módszerrel társadalmi igényfelvételt.²⁰ Svédországban, szintén az iskolareform előzményeként, *Dahllöf* mérte fel az egyetemi tanárok és oktatók véleményét a kialakítandó tantervek tartalmáról.²¹

2. *Formatív és szummatív értékelés*

Most az értékelési funkciók egy további csoportosítását vezetjük be. Ez a csoportosítási szempont az értékelésnek a *folyamatban betöltött szerepével* kapcsolatos.

Az eredmény a pedagógiában olyan állapot, mely a tanítás-tanulási folyamaton belül a tanév során, és a tanévek egymásra következésének rendjében folytonosan változik. Az ipari termeléshez hasonló kész eredmény-állapot a pedagógiában szinte sohasem fordul elő. Időnként mégis viszonylagos állandóság alakul ki; például a tantervi témák lezárásakor, félévkor és év végén. Bár a viszonylagos állandóság művi beavatkozás eredménye (tanév rendszer), mégis szükséges előidézni, mert az örökös átmeneti állapot elbizonytalanodásra vezethet. Az eredmény tehát vagy változó, vagy viszonylag állandó.

Aszerint, hogy az értékelést a mindig változó eredmény megállapítására használjuk-e fel a folyamat állandó javítása, szabályozása céljából, vagy pedig egy viszonylagos végállapot eredményeinek regisztrálására, kétféle értékelési funkcióról beszélhetünk. Az értékelés e két funkcióját nevezte el Scriven (1967) *formatív és szummatív értékelésnek*.²² Scriven terminusainak magyarítására tett kísérletünk a funkciókat próbálja kifejezni: formáló-segítő értékelés (formatív), lezáró-összegező értékelés (szummatív).²³

Mind a formáló-segítő, mind az összegező-lezáró funkció az értékelés mindkét körében szerepel. Ez az elméleti helyzet igen rugalmas, sokoldalú, sokféle célra irányuló értékelési módokat tesz lehetővé a pedagógiai értékelés minden területén.

¹⁹ B. Sz. *Gersujszkij*: A tantervek és programok szerkesztésének prognosztikai módszeréről. Szrednee Szpecialnoe Obrazovanie 1975. 11. sz.

²⁰ *Faludi Szilárd*: Tantervi kutatások a Pedagógiai Tudományos Intézetben. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Bp. 1961.

²¹ T. *Husén*, G. *Boalt*: Educational Research and Educational Change. The Case of Sweden. Stockholm 1968. 75–79.

²² M. *Scriven*: The Methodology of Evaluation. AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation. 1. sz. 1967. – Scriven egy harmadik értékelési funkcióra, a diagnosztizálásra is utal. Ennek feladata a kiindulási szint megállapítása.

²³ *Báthory Zoltán*: Értékelés a pedagógiában. Pedagógiai Szemle 1972. 3. sz.

A pedagógus által irányított szűk körű értékelésben a formáló-segítő értékelés elsősorban a folyamatszabályozás eszköze; a lezáró-összegező értékelés viszont a minősítéshez és az osztályozáshoz nyújt objektív lehetőségeket. A két funkció gyakran keveredik: a témazárás például lehet formatív, de lehet szummatív aktus is. A lezárás gyakran a formálás előzménye, közbeiktatott szakasza, mint például a félévi osztályozásnál. A tanulók értékeléséhez felhasználható eszközök is két csoportra oszthatók: a tantárgyi feladatlapok elsősorban a formálás célját, a standardizált tantárgytesztek az osztályozást segítik elő.

A formáló-segítő értékelés a pedagógus-kutató gyakorlatában (az értékelés tág köre) egy új, de még nem ellenőrzött tantervi-tartalmi elképzelés (pl. új matematika, egybehangolt természettudomány stb.), tanítási módszer vagy eszköz (pl. tankönyv, oktatófilm, multimedia-rendszer stb.) kipróbálását, fokozatos javítását jelenti. A kísérleti kipróbálás tárgya az időszakos értékelések és a levont tanulságok alapján elvégzett módosítások során nyeri el végleges alakját. A formáló értékelés akkor végződik, amikor az új tanterv vagy tanítási módszer a kitűzött céloknak megfelel. Az általános bevezetés csak ekkor kezdődik meg.

A lezáró-összegező értékelés alkalmazási területe is igen széles. Általában ide soroljuk a pedagógiai célok, követelmények, tartalmak, eszközök és módszerek beválásának és hatékonyságának elemzését, vizsgálatát. A szummatív értékelés minden olyan pedagógiai kutatás nélkülözhetetlen része, amelyben a független változóknak egy vagy több függő változóra kifejtett hatását elemezzük, és végső soron pedagógiai törvényszerűségek feltárását tűzzük ki célul.

3. A tantervi értékelés fogalma

A pedagógiai értékelés rendszerének és funkcióinak kifejtése átvezet a tantervi értékelés fogalmának meghatározásához. *A tantervi értékelés a pedagógiai folyamat egészében mozgó, tág körű értékelés egyik alkalmazási területe, amelyben a formatív, a szummatív és a közbülső értékelés funkciói a pedagógiai kutatás módszereinek a felhasználásával érvényesülnek.* Ez a definíció a pedagógiai értékelés felől ragadja meg a tantervi értékelés ismérveit. A tantervelmélet felől nézve ezt azzal egészíthetjük ki, hogy *a tantervi értékelés a tantervkutatás részterülete, amely a tantervi szerkezet kategóriáit, azok funkcionálását tényszerű elemzésekkel vizsgálja.* A tantervi értékelést az elvileg összetartozó vizsgálatok keretének tekintjük.

Megállapíthatjuk, hogy hazánkban a tanterv-korszerűsítés, majd az új tantervek előkészítő munkálatai általában kedvező talajt teremtettek a tantervi kutatások számára.²⁴ Mindezek ellenére természetesen nem állítjuk, hogy a tantervi értékelés – mint

²⁴ Ballér Endre: A tantervek alapvető összefüggéseiről. Pedagógiai Szemle 1972. 3. sz.; uő: A tananyagcsökkentéstől az új tantervek felé. Köznevelés 1973. 27. sz.; uő: Az új általános iskolai tanterv legfontosabb elvi kérdései. Pedagógiai Szemle 1974. 1. sz.; Bakonyi Pál: Az iskolareform harmadik alapelvének érvényesülése a tanterv végrehajtásában. Pedagógiai Szemle 1971. 9. sz.; uő: Tanterv és képesséfejlesztés. Köznevelés 1973. 37. sz.; uő: Tantervi anyag – tanulási módszer. Korszerű műveltség, tananyag-korszerűsítés. OPI 1974.; Faludi Szilárd: Jegyzetek egy eljövendő tantervi reformról. Köznevelés 1975. 26. sz.; uő: Az új tantervek készítése közben. Társadalmi Szemle

önálló, vagy relatíve önálló pedagógiai diszciplína – hazánkban már létrejött volna. Hasonló a helyzet más szocialista országokban is: a tantervi értékelést általában nem különböztetik meg a pedagógiai értékeléstől. Azokban a széleskörű felmérési munkálataokban azonban, amelyekre korábban már utaltunk, a tantervi következtetések nagy súllyal szerepelnek.²⁵ A tantervi értékelés alapvető kérdései közé tartozó taxonómiai kutatások fellendülése szintén a tantervi értékelés „malmára hajtja a vizet”. Ugy tűnik, a szocialista országokban a feltételek kezdenek megérni arra, hogy a tantervelmélet és a pedagógiai értékelés mezsgyéjén, relatíve önálló vizsgálati területtel, a tantervi értékelés elmélete és gyakorlata kialakuljon.

Annak érdekében, hogy a tantervi értékelés fogalmát és területét meghatározhassuk, elsőként a *tanterv struktúráját* kell nagyító alá helyeznünk.

A szoros értelemben vett tanterv alig több a cél rövid leírásánál és a tartalom címszavak szerinti felsorolásánál (szillabus). A pedagógiai szemléletmód fejlődésével a tartalom kifejtése egyre differenciáltabbá válik, és a tantervekben helyet kapnak a nevelési célok, feladatok és követelmények. A magyar általános iskolai és középiskolai reform tantervek (1962–1965) magukban foglalják az iskolatípus és a tantárgy tanításának céljait és nevelési feladatait, tantárgyanként és évfolyamonként a tananyagot és a követelményeket, és ehhez járul a tantervi utasítás, azaz a módszertani ajánlások. Ezeket a dokumentumokat mind jelentőségben, mind terjedelemben a *tananyag uralja*; a követelmények meghatározása többnyire pontatlan, általános. Mindezek közismert problémák, amelyek többek között a hazai tantervelmélet gyengeségeit is tükrözik. Egyetértünk Szabenyi Péter kritikai megjegyzésével: „Maholnap 200 éve, hogy Magyarországon az első, országos hatású tantervek megszülettek. Azóta a tantervi munkálatok tartalmát erősen befolyásoló tantervi *formamodell* – lényegét tekintve – szinte *alig* változott.”²⁶

Az 1973 óta folyó tanterv-korszerűsítési munkálatok részeként több „műfaji”, azaz tartalmi és strukturális változtatást határoztak el. Ezeket *Ballér Endre* foglalja össze.²⁷ A tantervfejlesztés szempontjából három fontos fejleményre szeretnénk rámutatni. Ezek a következők: 1. A tanterveket szerkesztő szakemberek a tartalmat törzs- és kiegészítő anyagra osztják (tartalmi differenciálás). 2. Kísérlet történik a követelmények taxonómiai feldolgozására és a követelmények megfogalmazásában egységes terminológia használatára (ismeret, készség, képesség). 3. A tartalommal egyeztetett taneszközrendszer (software és hardware) helyet kap a tantervekben; ezzel megtörtént az első lépés a tanításmódszertan tantervi képviselete felé.

A tantervi struktúra távlati fejlesztésének lehetőségei közé tartozik a nevelési terv és a tantárgyi tantervek integrációja. Erre nézve jelenleg kísérletek folynak.²⁸

1975. 11. sz.; Nagy Sándor: A tantervi kutatások és az oktatásemélet jövője. Pedagógiai Szemle 1973. 1. sz., uő: A nevelési terv és a tanterv integrálásának kérdései. Pedagógiai Szemle 1974. 12. sz.

²⁵ Így például Sztrezikozin megállapította, hogy az új tanterv szerint tanuló harmadikosok többet tudnak nyelvtanból és matematikából, mint a régi tantervek szerint tanuló negyedikesek (i. m.) És ez fontos tantervi következtetés!

²⁶ Szabenyi Péter: Kívánatos és lehetséges tanterv. Pedagógiai Szemle 1973. 11. sz.

²⁷ Ballér Endre: Az új általános iskolai tanterv legfontosabb elvi kérdései. Pedagógiai Szemle 1974. 1. sz.

²⁸ Nagy Sándor: A nevelési terv és a tanterv integrálásának kérdései. Pedagógiai Szemle 1974. 12. sz.; Zrínszky László: A készülő új iskolai alapidokumentumokról. Köznevelés 1975. 5. sz.

A tantervi korszerűsítés eredményeként kialakuló új magyar közoktatási tantervek – strukturális szempontból – lényeges előrelépést jelentenek. Bizonyára megerősödik majd a tanterveknek az iskolai nevelésben betöltött irányító funkciója és a tanterv nevelési hatékonysága is számottevően növekedni fog. Ez a dokumentum elvileg nemcsak arra ad választ, hogy mit és miért tanítsunk, hanem az előzőnél pontosabban azt is tisztázni próbálja, hogy mit, milyen szinten kell tudni. Sőt felmerül a hogyan tanítsunk kérdésre adandó válasz lehetősége is. A jelenlegi helyzetet alkalmasnak véljük arra, hogy a tantervek tartalmát és struktúráját továbbfejlesszük, hatékonyságukat kísérleti iskolákban kipróbáljuk, majd fokozatosan az iskolarendszerbe bevezessük.²⁹

Az új magyar tantervek strukturális fejlődése összhangban van más szocialista országok törekvéseivel. Az NDK neves tantervelméleti szakembere, Oskar Mader, a tantervek (Lehrplan) három alapvető szerkezeti kategóriáját emeli ki. Ezek a következők: cél, tartalom, módszer és szervezet (didaktikai-metodikai koncepció). Az NDK-ban a hatvanas évek közepe óta bevezetett közoktatási tantervek ezt a struktúrát követik. Mader megállapítja, hogy a szocialista tantervelmélet központi fogalma a *cél*. A tananyagot és a módszert a célból kell levezetni. Az új tantervekben új elemként jelentkezik a célok konkrét meghatározására való törekvés (taxonómiai rendezés) és a módszertani-szerkezeti elképzelések fokozott érvényesítése. Mader szerint ez előfeltétele annak, hogy a nevelési folyamat *célirányulása és tervezhetősége* növelhető legyen.³⁰

A tanterv strukturális gazdagodásáról mondtak átvezetnek a *curriculum* fogalmához³¹. A nyugati – főként amerikai – pedagógiában kialakult curriculum fogalom a célokon és a tartalom kívül magában foglalja a tanítás-tanulási folyamat megszervezésének keretét is: az ajánlott tanítási módszereket, a szervezeti formákat, a taneszközrendszert és az értékelési eljárásokat. A curriculum-szerkesztésben általában messzemenően figyelembe veszik a célok és követelmények valamilyen rendszerét (taxonómia) és a tantárgyi vizsgálatok eredményeit.

Taba a curriculum hét fontos elemét emeli ki: a nevelési célok diagnózisa (a társadalmi igények elemzése); a célok kijelölése; a tartalom kiválasztása (szaktudományok elemzése); a tartalom strukturálása; a tanulási szituációk meghatározása; a tanulási szituációk strukturálása; az értékelési eszközök és módszerek meghatározása.³² *Tyler* a tantervek négy jellemző strukturális vonását sorolja fel: a célok kiválasztása; a célokhoz elvezető tanulási szituációk kiválasztása és rendezése; és a célok értékelése.³³ A curriculum fogalom tartalmát és fejlődését *Fehér Katalin* foglalta össze.³⁴

²⁹ V.ö. Nagy Sándor: A tantervi kutatások és az oktatásméltet jövője. Pedagógiai Szemle 1973. 1. sz.

³⁰ O. Mader: Gedanken und Thesen zur Lehrplantheorie. Pädagogische Forschung. 1969. 1–2. sz. 1975. 2. sz.

³¹ A curriculum komplex fogalmát a magyar nyelvben a legtalálóbban talán a *tantárgytervezés* kifejezés fedi.

³² H. Taba: Curriculum Development: Theory and Practice. New York 1962.

³³ R. W. Tyler: Basic Principles of Curriculum and Instruction. The University of Chicago Press. 1970.

³⁴ Fehér Katalin: Új távlatok az angolszász curriculum-kutatásban. Magyar Pedagógia 1976. 1–2. sz.

A tantervi struktúra evolúciója – úgy tűnik – három szakaszban valósul meg: szillabus, tanterv, tantárgytervezés (curriculum). A három fejlődési szakasz szerkezeti jellegzetességeit az 1. táblázat foglalja össze.

A tantervi struktúra evolúciója

szillabus	tanterv	tantárgytervezés
célok tartalom	célok nevelési feladatok tartalom /tananyag/ követelmények módszertani ajánlások	<pre> graph TD C[célok] --> NF[nevelési feladatok] NF --> T[tartalom] NF --> KR[követelmény-rendszer] T <--> KR T --> M[módszerek és taneszközök] KR --> IE[iskolai ellenőrzés és értékelés /minősítés/] </pre>

A táblázat első oszlopa csak a teljesség kedvéért került ide. A második oszlopban a hatvanas évek elején bevezetett, most érvényben levő tantervek szerkezeti elemeit soroltuk fel. A harmadik oszlopban annak a jövőbeni tantervi szerkezetnek az összefüggéseit vázoltuk fel, amelynek a realizálásához a feltételek több-kevésbé adottak, és amelynek több eleme már a mostani tanterv-korszerűsítésben is megvalósult. Ugy véljük, a fejlődés a tantárgytervezés irányába hat. A táblázaton a nyilak származtatást és kölcsönhatást jelölnek. A „tanterv” oszlopban nyilakat szándékosan nem húztunk, mert a jelenlegi tantervekben a strukturális kategóriák közti összefüggések konzekvens megvalósításáról alig beszélhetünk. További fejtegetésünket a harmadik oszlopra alapozzuk.

A *célok* az iskolai nevelés iránt támasztható társadalmi-ideológiai, nevelésfilozófiai és szaktudományi elvárásokat fejezik ki (sokoldalúan fejlett, szocialista személyiség). A célokból kell kikövetkeztetni a pedagógiai tevékenység *nevelési feladatait*. A nevelési feladatok tehát a célok pedagógiai átformálását szolgálják. Ilyen értelemben beszélünk az iskolatípusok és a tantárgyak céljairól és nevelési feladatairól. A *követelmények* a tantárgy tartalmához igazodó, lehetőleg hierarchikusan felépülő műveletekre és tevékenységekre „lefordított” célok, amelyekben a nevelés és a tanítás-tanulási folyamat elvárt eredményei tükröződnek.³⁵ A definícióban a cél, a követelmény és a tartalom (tananyag) kapcsolata fejeződik ki. Ezt az új minőséget eredményező fordítási műveletet nevezzük újabb szóhasználattal *taxonómiai* feldolgozásnak, a taxonómiai szemlélet érvényesülésének. Mader is rámutat, hogy a cél és a tartalom egyesítésének lehetősége a taxonómiai alkalmazásban rejlik.³⁶ Véleményünk szerint tantervi követelményrendszerrel csak akkor helyénvaló beszélni, ha a követelményeket tantárgyi taxonómiák figyelembevételével határozták meg.

³⁵ V.ö. Ballér Endre: Törekvés az értékelés alapjául szolgáló követelményrendszer kidolgozására. Szegedi Nyári Egyetem 1976.

³⁶ Mader i. m.

Lényeges körülmény továbbá, hogy a követelmények meghatározásánál a *megvalósíthatóság* lehetőségeit és feltételeit is szeretnénk figyelembe venni. Ebből ered a követelményrendszer „kétarcúsága”: a célok mellett a valóság szempontjai is érvényesülnek. Ezzel kapcsolatban vetődik fel az a jellegzetes értékelési probléma, hogyan lehetne a tantárgyi és pedagógiai felmérések, vizsgálatok és kísérletek eredményeit a követelmények reális és szabatos meghatározásához felhasználni, illetve ezért van az, hogy a pedagógiai mérésekben – így a tantervi értékelésben, de az iskolai ellenőrzésben és értékelésben (osztályozás) is – a világosan meghatározott és bemért követelményrendszerek központi jelentőséget játszanak.

A jövő tantervének „agyközpontja” a cél- és követelményrendszer. Míg régebben a tantervkészítésben a tartalom (tananyag) leírása volt a legfontosabb és szinte egyedüli feladat, addig ma úgy gondoljuk, hogy a tartalmat a követelményrendszerrel összefüggésben kell kidolgozni, és viszont. Erre utal a táblázaton a kölcsönös összefüggést jelző nyíl. A kölcsönhatás kifejtésének színvonala egyrészt a tartalom logikai feldolgozásának, másrészt a taxonómiai szemlélet érvényesítésének a függvénye.

A tanterv egyéb strukturális elemei közül a módszerek és taneszközök mind a tartalomhoz, mind a követelményrendszerhez, az iskolai ellenőrzés és értékelés (minősítés) pedig elsősorban a követelményrendszerhez kapcsolódik. A korszerű taneszközök azonban hozzájárulhatnak a tartalom bővebb és mélyebb kifejtéséhez, s ezért helyesebb, ha ezen a ponton is kölcsönhatást tételezünk fel.

Érvelésünk szerint a *tantervi értékelés fogalomkörét és területét* a tantervi struktúra „expanziójához” igazítva kell értelmezni. Korunkban, amikor a tantervekkel kapcsolatos társadalmi elvárások fokozódnak, a hatékonyság-vizsgálatokat csak úgy lehet szakszerűen – az egész pedagógiai folyamat továbbfejlesztésének igényével – elvégezni, ha a pedagógiai értékelés tág körén belül, a tantervi struktúra kategóriáival összefüggő elemzéseket egy *egységes vizsgálati koncepcióba és irányba*, a tantervi értékelés körébe soroljuk. A tanterv strukturális elemei közül a *követelményrendszer* az a kulcskategória, amelynek közvetítésével a tantervi értékelés a maga szabályozó funkcióját kifejti, közvetlenül a tantervre (annak fejlesztésére) és közvetve a tanítás-tanulási folyamatra.

4. A tantervfejlesztés és az értékelés kapcsolata

A tantervi értékelés elvi alapjainak tisztázása után szükségesnek tartjuk röviden rámutatni, miként kapcsolódik *egymáshoz a tantervfejlesztés és az értékelés a gyakorlatban*. A tantervek társadalmi fontosságának felismerése és a permanens fejlesztés iránti növekvő minőségi igények következményeként a tantervfejlesztési munka az íróasztalokról a pedagógiai „laboratóriumokba” került. Nem kis része van ebben az értékelésnek. De az egész fejlesztő munka szervezése és irányítása is másként vetődik fel.

Egy, a tantervi értékeléssel foglalkozó UNESCO kézikönyv a tantervfejlesztés és az értékelés kapcsolódó pontjait foglalja össze (2. táblázat). Ebben a rendszerben különösen a tantervi értékelés formatív funkciója kerül előtérbe. Az értékelés – a visszacsatolási elvnek megfelelően – elsősorban a tantervek fokozatos javítását szolgálja. Az is szembe-tűnő, hogy milyen nagy súllyal szerepel a fejlesztési munkában a tantervek kipróbálása.

A fejlesztés itt ismertetett menete nagy vonásokban a nálunk jelenleg folyó tantervkorszerűsítési munkálatokban is érvényesült. Gondolunk elsősorban a célok meghatározá-

2. táblázat
A tantervfejlesztés és az értékelés kapcsolata
 (A. Lewy nyomán³⁷).

fejlesztési fázis	fejlesztési feladat	értékelési feladat
a célok meghatározása	döntés a célokról és az iskola-rendszer struktúrájáról	az elvárt változások, a kulturális értékek, a társadalom fejlődési irányának és a tudás jelenlegi szintjének vizsgálata
tervezés	koncepciók és irányvonalak megfogalmazása, a tananyag körvonalazása	a célok, a tananyag, a tanítási módszerek hatékonyságának mérlegelése
kipróbálás (kísérleti iskolák)	kísérleti tanítás az új tantervek szerint, a tananyag módosítása	tanárok és tanulók véleményének feltárása (vita, megfigyelés)
kipróbálás (reprezentatív mintán)	a tantervek megvalósításához szükséges optimális feltételek megtervezése, a tananyag kisebb módosítása ¹	mintaválasztás, a tantervek hatékonyságának felmérése eltérő feltételek között
bevezetés	rendszer-kapcsolatok kialakítása a felügyelettel, a pedagógusképzéssel és továbbképzéssel, a minősítő rendszer (vizsgák) felülvizsgálata	a tantervek végső formájának elemzése, a rendszerkapcsolatok hatékonyságának elemzése
minőségi ellenőrzés	irányelvek, segédletek bevezetése	a bevezetés értékelése, a hatékonyságvizsgálat, a változások okainak felderítése, javítások javaslata (ha szükséges)

sával kapcsolatos gondos előkészítő munkára (V. Nevelésügyi Kongresszus, az MSZMP KB 1972. évi határozata, a tantervi főbizottság és az iskolatípus bizottságok koncipiáló tevékenysége), és a tervezés szintjén a munkálatok összehangolására (hálóterv), valamint a feltételek előteremtésére tett erőfeszítésekre. Az értékelés szempontjából nem ilyen kedvező a helyzet. Bár a tantervi tervezeteket a korábbi gyakorlathoz képest lényegesen körültekintőbb és szakszerűbb módon bocsájtották társadalmi vitára (közbülső értékelés), ennek ellenére az értékelés a fejlesztésben még viszonylag alárendelt szerepet játszott. Ez elsősorban arra vezethető vissza, hogy a mi tantervfejlesztési munkánkban a tantervek kipróbálására, kísérleti tanításra és ennek következményeként a tantervek fokozatos javítására az iskolatípusok és tantárgyak csak szűk körében kerül sor. Az értékelési szemlélet fokozatos térhódítása mégis megállapítható. A tananyag és a tankönyv strukturális elemzése például meglehetősen új és járatlan területe mind a fejlesztésnek, mind az értékelésnek, és hátra van még a bevezetést követő hatékonyságvizsgálat – mely a tervek szerint – a tantervi értékelés első nagy hazai erőpróbája lesz. Bizonyosnak tűnik, hogy a jelenlegi tapasztalatokat értékesítve a nyolcvanas évekre a permanens tantervfejlesztés magas színvonalát érhetjük el.

³⁷ A. Lewy: The nature of curriculum evaluation. A „Handbook of Curriculum Evaluation” c. kötetben (UNESCO 1975. 291.)