

célrendszereit alakítsák ki belőle. Ezzel szemben – ahogy erre már utaltunk – Bloom taxonómiája nagyobb átalakításra szorul, ha a különböző tartalmi területekhez akarjuk hozzárendelni viselkedés-típus-kategóriáit.

Az irodalmi nevelés tantervi céljainak rendszere segítségével Klingberg kutatócsoportja tovább dolgozott a hatékony irodalomtanítás megvalósítása érdekében. A taxonómia célmegfogalmazásait felhasználták *olyan tanítási egységek kialakítására, amelyek a visszacsatolás valamilyen formáját is magukban foglalják*. Mivel Klingberg taxonómiája nem az értékelés megkönnyítésére készült, a kialakított tanítási egységekben alkalmazott értékelési eljárások nem olyan egzaktek, mint Bloom tesztkérdései. Mivel a kutatási beszámoló nem tudósít a kialakított séma, illetőleg tanítási egységek kipróbálásáról, semmiféle támpontunk nincs, mennyire válik be a gyakorlatban. Nézetünk szerint azonban mindenképpen jelentős állomás Klingbergék munkája a pedagógiai taxonómia történetében.

Szabolcs Éva

A PERMANENS ÖNMŰVELÉS PROBLÉMÁI

A közelmúltban jelent meg az UNESCO Nevelésügyi Intézetének a permanens önműveléssel kapcsolatos kutatásokat, elemzéseket, új fejleményeket közlő sorozata 4., illetve 5. kötete.

Az egyiket ausztráliai-indiai szerzőpár írta, *A. J. Cropley és R. H. Dave*, címe: „*A permanens önművelés és a tanárképzés*” (Lifelong Education and the Training of Teachers. Hamburg–London, 1978. UIE. XXIV. 245 oldal); a másik mű szerzője *R. Skager*, amerikai pszichológus, címe: „*A permanens önművelés és az értékelés gyakorlata*” (Lifelong Education and Evaluation Practice. Hamburg–London, 1978. UIE. XIX. 155 oldal).

Az önművelés igényének és képességének kialakítása, a művelődés egységes rendszerének megteremtése lassan a legfontosabb gazdasági-társadalmi igények egyike lesz. Divat erről beszélni, és – mint a szerzők is megállapítják – nehéz róla újat mondani. Érdemük, hogy a világ különféle részein folyó kutatásokat, a permanens művelődés könyvtári irodalmát összefogva egységes, következetes koncepciót alakítanak ki. Fejtegetéseik így nem érdektelen „közhelygyűjteményt”, hanem a jövő gyakorlatát orientáló rendszert alkotnak.

Két területen folytattak vizsgálódást. *Cropley és Dave* a permanens önművelés elméletének a tanárképzés átalakítását megkívánó következményeit szűri ki. A pedagógus a művelődési folyamat irányítója. Képzettségének minősége erősen befolyásolja a célok megvalósulásának mértékét. Részletesen kidolgozott speciális tanárképzési tervüket a világ különböző részein hat tanárképző intézményben kísérleti jelleggel be is vezették.

A hagyományos oktatási rendszerek „neuralgikus” pontjához nyúlt *Skager*. Az értékelés átfogó elméletét felvázolva rámutat a ma használt értékelési módszerek szegényességére, antidemokratikus jellegére. A permanens önművelés rendszerében csak a tanulást ösztönző értékelési módszerek kaphatnak helyet, az ilyen technikák pedig a ma használatosaknál sokkal szélesebb skálán mozognak.

*

Mindkét mű a permanens önművelés meghatározásából indul ki. Fejlett és fejlődő országokban egyaránt rendkívül gyors ütemű társadalmi-gazdasági átalakulásnak vagyunk tanúi. A tudományos-technikai forradalom korában egy emberöltő alatt többször is sor kerülhet foglalkozásváltoztatásra. A munkamóddal párhuzamosan az életmódbeli és kulturális változások is gyors ütemben zajlanak le. A ma gyermekeinek olyan szerepeket kell betölteniük, amelyek még nem léteznek. Ezekre a hagyományos iskola nem készít fel. Olyan megoldást kell találni, amelyben a művelődés-nevelés nem korlátozódik a gyermekekora, amelyben megteremtődik az iskola és az élet egysége, amelyben a formális iskoláztatás nem egyeduralgó, amely az ismeretek elsajátíttatása helyett a személyiség egészét kívánja fejleszteni, így a munka és az élet minőségének emelését szolgálja.

A permanens önművelés a megoldást kínáló rendszer. Jellemzői:

1. **Horizontális integráció.** Az iskola és az élet (család, termelőegységek, ifjúsági szervezet stb.) összekapcsolása, arra a felismerésre alapozva, hogy mindezek nevelő hatásúak.
2. **Vertikális integráció.** Olyan átfogó, egységes művelődési rendszer megteremtése, amely az élet egész idejét, a társadalom egészét átfogja. A formális, informális és nem-formális művelődés egyenrangúsága. Az iskola fokozati és az iskola előtti és utáni szintek szerves kapcsolatának kidolgozása. (E rendszerben szükségszerűen nő a gyermekkorban megszerzett alapok jelentősége!)
3. Az élethosszig tartó művelődés *szubjektív feltételei*. Központi kategória a tanulási képesség (educability), azaz olyan személyiségvonások és készségek megléte, amelyek elősegítik a hosszú távon folytatott önművelést.
4. **Demokratizmus.** Mindenkinek egyenlő művelődési esélyek biztosítása; az oktatási folyamatban önálló döntések lehetőségének megteremtése; a tekintély humánus gyakorlása; a kreativitás, a divergens gondolkodás, a rugalmasság és az érdeklődés bátorítása.
5. **Újszerű művelődési rendszer. Totális,** amennyiben a művelődés minden mozzanatát magába foglalja, így megteremt az összes nevelő tényező kölcsönös kapcsolatát. *Flexibilis:* alternatívákat biztosít a tartalom, a módszerek és az eszközök valamint az időbeosztás vonatkozásában.
6. **Célja:** a társadalmi igények kielégítése, az esélyegyenlőtlenségek kiküszöbölése, minden egyes ember életminőségének javítása.
7. **Az iskola funkciója:** előkészítés a permanens önművelésre. A tanítás terve ennek értelmében változik meg: (a) a tanulást hosszú folyamatként szemléli, (b) e folyamat iskolán kívüli összetevőit is feltárja, (c) a műveltség egységét a diszciplínák közti kapcsolat megteremtésével szolgálja, (d) alapismereteket nyújt a permanens művelődéssel kapcsolatban, (e) a hangsúlyt az önálló tevékenységre helyezi, (f) értékelési rendszere a tanulást ösztönzi, és fejleszti a tanulók önértékelését, (g) segít eligazodni különböző értékrendszerekben.

*

Az iskola funkcióváltozása a *tanári szerepkör bővülését* eredményezi. A tanárok személyiségében, szakmai felkészültségében új vonásokra kerül a hangsúly. Cropley és Dave a „hivatásosakra” koncentrált, megjegyzik azonban, hogy a permanens művelődés rendszerében a könyvtárostól az iparosig mindenki tanárrá válhat. A hivatásos tanárok csupán annyiban különböznek tőlük, hogy ők a művelődési folyamat tudatosan megtervezett részéért felelősek.

A hagyományos tanári szerepek – a tudás letéteményese, rendfenntartó, „bíró” – a permanens önművelés koncepciója szerint eltűnnek. *A tanár a tudás közvetítője lesz, aki a tanulásra „mozgósít”, megszervezi a tanulók tapasztalatait.* A tanulás irányításakor a tanulási és kommunikációs képességek, a tervezés és önértékelés fejlesztésére koncentrált. Fontos feladata az információk visszakeresésére és felhasználására felkészíteni. A tanár megtervezi, irányítja és ellenőrzi *minden egyes tanuló* fejlődését. Az egyéni adottságok maximális kibontakoztatása elképzelhetetlen a tanuló személyiségének, szociális-kulturális környezetének megismerése nélkül. A „diagnózist” a folyamat meghatározása követi. A környezeti hatások koordinálása során a pedagógusnak vállalnia kell a pszichológiai, egészségügyi, nevelési stb. tanácsadó szerepét.

A tanár–diák kapcsolat szorosabb, *személyesebb* lesz. A munkatársi, tanuló-társi viszony kialakítása speciális kommunikációs készségeket (pl. a diáknyelv elsajátítását) és a tanulók mindennapi életének ismeretét igényli.

A tanár *fejlett tanulási és tanítási készségekkel* rendelkezik. Képes átlátni az ismeretanyag struktúráját, felismerni és felismertetni a tudás társadalmi hasznosságát. A tanulási módszerek széles skáláját alkalmazza és rugalmasan, ötletesen szervezi meg mások tanulását is.

Felismeri a *társadalmi környezetben rejlő nevelőhatásokat, művelődési alkalmakat* és ezekhez elvezeti diákjait. Kihasználja a közgyűjteményeket (könyvtár, múzeum, állatkert stb.), a különböző társadalmi szervek nyújtotta lehetőségeket, és szakembereket von be az oktatási folyamatba. Képes a tanulók számára közvetlenül nem elérhető információkat a fejlettségüknek megfelelő szinten közvetíteni, ehhez a kommunikáció optimális formáját, csatornáját kiválasztani.

A tanár ezeket az új feladatokat csak úgy tudja ellátni, ha pedagógiaileg, szakmailag és emberileg *állandóan fejleszti magát*. A pedagógus szerep kettősségének (a társadalmi normák, életvitel megőrzője és átadója, illetve a változások előkészítője) csak stabil, autonóm, ugyanakkor a fejlődésre, problémákra orientált személyiség képes megfelelni. A fejlett értékelési – önértékelési képesség, a kutató, kísérletező attitűd segíti a problémák megoldását, egyben modell a tanuló számára. A pedagógust felelősségérzete, hivatástudata széles körű társadalmi tevékenységre sarkallja, elsősorban a permanens művelődési folyamat ösztönzésében és irányításában.

*

A dinamikus, kreatív, permanens művelődésre beállított tanári személyiség célkitűzésének megfelelően kell a *pedagógusképzést* átalakítani. A szerzőpár az ismertetett gondolatmenetet továbbvive kísérleti tantervet alakított ki. A *főbb tartalmi, strukturális és szervezeti változtatások* a következők:

1. Információ az élethosszig tartó művelődésről. A koncepció kialakulásának, jelentőségének, alapelveinek megismertetése rövid alapozó kurzus vagy a hagyományos tárgyak keretében.

2. A tárgyalt anyag struktúrája tükrözi a tudományok kapcsolatait: interdiszciplináris stúdiumokat vezetnek be.

3. A tanulási képesség fejlesztése érdekében a tanulási stratégiák és segédeszközök széles körét alkalmazzák. A tananyag feldolgozása túlnyomórészt egyéni és csoportos foglalkozások keretében történik. A tanulás kutató–problémamegoldó jellegű. Kifejlődik a kísérletező magatartás és fejlődik a kooperációs készség.

4. A képzésben nagymértékben élnek a társadalmi környezet nyújtotta közvetlen tapasztalat-szerzés lehetőségeivel. A szaktudományok képviselői, egyes praktikus területek szakértői beszámolnak munkájukról. A tényleges iskolai tapasztalatokat a gyakorlóiskolák vezetőivel, pedagógusaival egyetértésben szervezik meg. Így kiküszöbölik az iskolai gyakorlatot jellemző konzervativizmus visszahúzó hatását. A hallgatók különböző kulturális, politikai és társadalmi tevékenységek során készülnek fel a kibővült szerepkörre.

5. Az értékelés olyan formáit alkalmazzák, melyek nem büntető vagy szelektív funkciót töltenek be, hanem a tanulás belső motiváltságát segítik elő. Az állandó visszacsatolást biztosító formatív értékelés elsősorban önállóan történik, de gyakori a csoportos bírálat is. A tanár az ellenőrzés változatos alkalmait teremti meg: pl. a tényleges tanulási szituációban végzett megfigyelést, a tanítási gyakorlat közös elemzését.

6. A szűkebb értelemben vett tanítási gyakorlat során az egyes pedagógiai készségek megfigyelésére, gyakorlására laboratóriumi módszereket, elsősorban a mikro-tanítást használják fel. Az iskolai gyakorlatok egy része megfigyelés, melyben a hallgatóknak elméleti megállapítások gyakorlati megvalósulásait kell felismerniük. Másrészt, tényleges tanári munkában fejleszthetik kommunikációs képességeiket, szerezhetnek jártasságot a tudás megosztásában, az információ kereső módszerek átadásában és egyéb jelentős területeken.

7. Az önállóan irányított tanulás arányának növekedése strukturális és szervezeti változtatásokat követel meg. Biztosítani kell a segédeszközöket és szolgáltatásokat (pl. könyvtár, fotolabor). A csoportos tanulás és más új módszerek növelik az anyagot közvetítő csatornák számát (képmagnó, TV, rádió stb.). Rugalmas órarend, tanrend kialakítása szükséges. Az intézmény légkörének a gondolatok szabad cseréjét kell serkentenie.

8. Az oktatók a tanulást indirekt módon irányítják, maguk is „örök tanulók” tapasztaltabb tanuló társak, akik képesek tanácsot adni és az oktatást az élettel összekapcsolni.

*

A tanárképzésnek ezt a permanens művelődésre orientált tervét *hat intézményben próbálták ki* (Torrens College of Advanced Education, *Adelaide*, Ausztrália; Neveléstudományi Tanszék, *Trier*, NSZK; Pedagógiai Tanszék, JATE, *Szeged*; Gandhi Shiksan Bhavan és Hansraj Jivandas College of Education, *Bombay* India; Neveléstudományi Intézet, *Singapore*), melyek gazdasági – társadalmi berendezkedések, iskola- és tanárképzési rendszerek széles skáláját reprezentálták. Mindegyikben alakult egy kísérleti csoport, mely a permanens művelődés szellemében – a helyi sajátosságoknak

megfelelő – tanítási tervet készített a szerzők előzetes útmutatása és egy alapozó kurzus elvégzése után. Több variáció született attól függően, hogy milyen szintű (elemi, vagy középiskolai) és jellegű tanárképzés volt az intézmény feladata. A felkészítés egy, a permanens művelődéssel foglalkozó bevezetéssel indult. A történeti, elméleti, pszichológiai stb. stúdiumokban feltárták a koncepcióhoz vezető utat, az oktatásművelésben pedig a korszerű módszerek kerültek előtérbe. Mindenhol különös gondot érzékeltek a pedagógus szerepét.

A tanítási-tanulási folyamat megszervezésében elsődleges szempont volt az *aktivitás és az önállóság fejlesztése*. A hagyományos előadást individualizált, illetve csoportos tanulással kombinálták. A hallgatókat bevonták az oktatási folyamat tervezésébe és alkalmat teremtettek az alternatívák közötti szabad választásra (pl. kutatási téma, munkaterület választás).

Az értékelési módszerek közül a legizgalmasabb a Torrens College-ban alkalmazott ún. „*egyéni fejlődési terv*”. Ebben a hallgatók az egyetemen folytatott tevékenységüket eddigi és elkövetkezendő tanulási tapasztalataik hálózatába ágyazták. Az önértékelés, önellenőrzés új módszereit eleinte hitetlenkedve fogadták, de fokozatosan mindenki magáévá tette ezeket. A korszerű technikai eszközöket is változatosan használták: pl. képmagnón rögzített riportokat készítettek és elemeztek, transzparenszeket, rajzfilmet és egyéb segédleteket állítottak elő. Az oktatás jellegének változása az oktató–hallgató kapcsolatot is erősítette. A közvetlenebb viszony kedvezően hatott mindkét fél motiváltságára.

A képzés légköre az újítások, pozitív élmények, szabad megnyilvánulások számát növelte. Szintén a Torrens College-ban alapozták meg az *iskolagyűlések* hagyományát. Ezeken a hallgatók sorra beszámoltak kutatási eredményeikről, illetve azokról a könyv-, filmélményekről, személyes kapcsolatokról, amelyek őket állandó önművelésre inspirálták. Ez már egy lépést jelentett az *életszerűség* felé. A hallgatók gyakorlataik során találkoztak különböző életkorú emberekkel, foglalkozhattak problémás, illetve hátrányos helyzetű gyermekekkel, tevékenységükkel bekapcsolódtak társadalmi környezetük „vérkeringésébe”. Az indiai főiskolák például Bombay nyomornegyedében szerveztek korrekciós foglalkozásokat, felvilágosító előadásokat stb. A hallgatók a tanórán és iskolán kívüli tevékenységeket különösen fontosnak, izgalmasnak érezték, és megállapították, hogy értékes új tapasztalatokkal gazdagodtak.

A szervezeti változtatások *felbontották a hagyományos ciklusokat*. Az oktatás és a „tapasztalt-szerzés” rugalmas – az aktuális feladat jellege által meghatározott – blokkokban folyt.

A kísérleti eredmények *értékelése* komoly metodikai nehézséget jelentett. A hat intézmény jelentéséből – a megvalósulás sokszínűsége miatt – nehezen tudtak általános következtetéseket levonni. A változatosság, ami az eltérő körülmények miatt elkerülhetetlen volt, egyben pozitívum is, hiszen bizonyítja, hogy a permanens művelődés igényének és képességének kifejlesztése sokféle úton történhet. Gondot okozott az is, hogy a kurzusok időtartama rövid volt, így nem jöhettek létre mélyreható változások. A kitűzött célok egy részét csak szubjektíven, minőségi elemzéssel lehetett megragadni.

Az intézmények természetesen mennyiségi vizsgálatokat is végeztek. Ezek alapján elmondható, hogy a hallgatóknak a kísérleti kurzus során gyarapodtak az ismereteik a permanens művelődésről. Magatartásbeli változás, hogy nőtt rugalmasságuk, nyitottságuk, segítő- és kooperációs készségük. Az utóteszt eredmények azt mutatják, hogy a permanens művelődés társadalmi jelentőségének felismerése megváltoztatta a tanári pályáról alkotott véleményüket is. A tanárt, *mint a művelődési folyamat irányítóját* látták, akit állandó önművelés, kísérletező-újító kedv, magas szintű tanulási képesség és a konzervatív nézetekkel szembeni türelmetlenség jellemez. A gyakorló tanítások során is kedvező eredményeket értek el. A gandhi Shiksan Bhavan főiskolán a hallgatók 70%-ban korszerű módszereket alkalmaztak, és ezeket neveltjeik 85%-a lelkesen fogadta.

A minőségi elemzések azt kutatták, hogy a *hallgatók számára melyik változás volt a legjelentősebb*, illetve hogy maguk a hallgatók hogyan változtak a kurzus idején. A kísérleti szituáció egészében serkentően hatott a tanulásra, tapasztaltszerzésre. A diákok nagyra értékelték és élvezték az önálló tanulást és a csoportmunkát, valamint az oktatókkal kialakult személyesebb kapcsolatokat. A szemináriumok intenzív közös és egyéni munkát jelentettek, nem lehetett „elbújni” vagy „blöffölni”, így a hallgatók mindig felkészülten érkeztek. A kooperáció és a „kutatási beszámoló” javították az előadási és kommunikációs technikákat. A legjelentősebb eredmény a permanens művelődés *irányítói szerepének elfogadása* volt.

Az oktatók is megváltoztak. A Hansraj College-ban felméréseket végeztek, melyben a hallgatók, illetve az oktatók közül kellett kiválasztani azokat, akikre a legjellemzőbb az állandó önművelés. A diákok és az oktatók véleménye erős korrelációt mutatott: mindkét csoport az adaptív, újító magatartást és a tanulási attitűdöt tette meg kritériumnak.

Végül a szerzők megállapítják, hogy a permanens önművelés elveit sokféleképpen, hatásosan át lehet ültetni a gyakorlatba. Előfeltétele ennek bizonyos *mérvű függetlenség és döntési szabadság*, bár az indiai példa még egy kötöttebb rendszerben is kivitelezhető: a hagyományos tanterv mintegy „kiegészíthető” a megfelelő tevékenységekkel. A legfontosabb az, hogy az *oktatók készek legyenek a változtatásra*, ismerjék a permanens művelődés elméletét, a megfelelő következtetéseket levonva ki tudják alakítani az új tantervet, és képesek legyenek azt jobb minőségű munkával végrehajtani. A kísérletek eredményeképpen beállt pozitív változások igazolják a permanens művelődés elveinek helyességét, melyeknek a tanárképzésre gyakorolt kedvező hatása közvetve a „*tanuló társadalom*” ideáljának elérését szolgálja. A továbbhaladáshoz újabb, nemzetközi összefogással végzett kísérletekre van szükség.

*

A tantervi kutatásnál szűkebb területet dolgozott fel Skager, amikor a *permanens művelődésnek az értékelés „stratégiai” meghatározó tényezőit* kereste.

Melyek a permanens művelődés értékelési kritériumai? (1) A horizontális integráció, (2) a vertikális artikuláció, (3) az önfejlesztésre orientáltság, (4) a tanulási folyamat önálló irányítása és (5) a demokratizmus.

A permanens művelődéshez több szempontból lehet közelíteni. A szempont megválasztása az értékelés első mozzanata, amely annak funkcióját és módszerét is meghatározza. Másként kell közelíteni, ha fejlett vagy fejlődő országról van szó, másként, ha a társadalom a hangsúlyt az egyén vagy a közösség fejlesztésére helyezi. Az értékelést befolyásolja, hogy formális, nem-formális vagy informális művelődésre, a tanulóra vagy a tanulás körülményeire irányul-e. Végül meghatározó, hogy az értékelés formálisabb, rendszeresebb ún. kutatási-fejlesztési modelljét fogadjuk-e el, vagy az interakciós – problémamegoldó modellt, amely a változást példaadással, irányítással, meggyőzéssel előidéző folyamatokban használható fel inkább. Skager az iskolarendszeren belül, elsősorban fejlett társadalmi környezetben, a kutatási-fejlesztési modell elfogadásával vizsgálja az értékelés szerepét a permanens művelődés szempontjából.

Az iskolai értékelés elmélete támasztja alá későbbi fejtegetéseit. Az *értékelés nem más, mint a tanulás-tanítás eredményeinek és körülményeinek valamilyen normarendszer segítségével történő megítélése*. Rendszeres, kutató jellegű munka ez, melyben az információkat általában a tanulás természetes szituációjából merítik. Célja valamilyen döntés vagy tervezet előkészítése, megalapozása.

Az értékelés különböző szempontok szerint tipizálható:

1. Vonatkozása szerint lehet (a) a tanuló teljesítményének, (b) a tanulás körülményeinek értékelése.

2. Azon szint szerint, melyen a döntést (tervet) megalapozza, beszélhetünk (a) egyéni, (b) tanulócsoportra vonatkozó, (c) intézményi és (d) oktatási rendszer szintű értékelésről.

3. Funkciója szerint lehet (a) formatív, mely a tanítás – tanulás folyamatának tökéletesítését, vagy (b) szummatív, mely a folyamat végeredményének elbírálását célozza.

4. Az értékelést végezheti olyan személy, aki (a) maga is aktív részese vagy (b) csak külső megfigyelője az értékelendő folyamatnak. Az utóbbiak felelőssége csak az értékelésre terjed ki.

5. Az értékelés irányulhat (a) pontosan meghatározott, valamilyen időleges állapotként megfogalmazott, standardizált célokra (specified goals), vagy (b) nyílt célokra (open – ended goals).

A permanens művelődés rendszerében nagy teret fognak kapni a tanulmányi *minősítés* (crediting) és a *képesítés* (certifying) olyan formái, amelyek nem kötődnek külön intézményekhez, és azt vizsgálják, hogy az egyén *mire képes, mit tud elvégezni*, nem pedig azt, hogy másokhoz képest hol tart. Az értékelést (mind a tanulókra, mind a tanulás körülményeire vonatkozóan) a demokratizmus és az önállóság elvének megfelelően *maguk a résztvevők* végzik majd. A formatív funkciók lényegesen nagyobb szerepet kapnak.

Végül az értékelés hatékonysága nagymértékben függ majd attól, hogy a nyílt célok megvalósulásának *mérését* mennyire sikerül megoldani. Különösen jelentős ez a tanulási képesség, illetve a tanulási

környezet integratív és interaktív kritériumai esetében. (Például a családdal, kulturális, társadalmi intézményekkel, termelő egységekkel való kapcsolatban meg lehet bizonyos követelményeket határozni, de a horizontális integráció optimuma nem írható le.)

A *standardizált célok* az optimális elsajátítás (mastery) szintjének megfelelő ismeretkört vagy készségeket a tanulói teljesítmény kategóriáiban írják le. Megfelelő módszerek alkalmazásával objektív képet adnak a tanuló fejlettségéről, így alapvető funkciókat látnak el a tanítási – tanulási folyamatban.

Az értékelés két nagy köre: a formatív és a szummatív értékelés.

1. A *formatív értékelés* funkciója, hogy az oktatási folyamat olyan megszervezését tegye lehetővé, amely maximálisan alkalmazkodik a tanulók sajátosságaihoz. A kezdeti *diagnózis*, amely a tanuló számára legmegfelelőbb stratégia, tartalom stb. kiválasztását segíti, a tanuló személyes élményeire, adottságaira, érdeklődésére, beállítottságára derít fényt.

Az ún. *behelyező* (placement) *értékelés* funkciója annak meghatározása, hogy a tanulónak a tanterv szerinti tanítás mely pontján kell bekapcsolódnia a munkába. Pontosan fel kell mérni ehhez a tanuló előzetes tudását, felkészültségét.

A *visszacsatoló ellenőrzés* (monitoring) lényege a tanulók fejlődésének folyamatos mérése. Célja kettős: egyrészt a tanulás irányításában szükséges változtatásokat készíti elő, másrészt azt vizsgálja, hogy a tanuló egy bizonyos tanulási egységet elsajátítva továbbhaladhat-e. Ennek megfelelően először azt méri fel, hogy a tanuló mennyire elégedett a tanulás tartalmával és módjával, majd diagnosztikai tesztekkel arról szereznek információt, hogy a tanulási egység mely részeit kell a tanulónak újra átvennie, új módon megközelítenie.

2. A *szummatív értékelés* egy adott folyamat végeredményét tárja fel. A *tanulmányi minősítés* azt vizsgálja, hogy a tanulók tökéletesen elsajátították-e a tananyag egy meghatározott részét. A *képesítés* annak megállapítására szolgál, hogy a tanuló valamilyen társadalmilag hasznos tevékenységet, előre meghatározott és hivatalosan elfogadott normák szerint képes-e elvégezni. A megfelelő teljesítményt mindkét esetben bizonyítvány igazolja. A permanens művelődés rendszerében e két értékelési forma csak akkor funkcionál megfelelően, ha objektív kritériumok alapján „a jelöltek valóságos képességeire és kompetenciájára koncentrálnak, nem pedig arra, hogy ezek hol és hogyan fejlődtek ki”. A *szelekció* a tanulói teljesítmények minőségének összehasonlítása osztályozás, speciális lehetőségek biztosítása stb. céljából. Az értékelés eme funkciója határozottan antidemokratikus és csak egy szelektív – elit iskolarendszerben érvényesülhet. Legtöbbször olyan tesztek alkalmaznak, amelyeket valószínűleg senki sem tud tökéletesen megoldani.

*

A standardizált tanulási célkitűzések a permanens művelődés két területén meghatározó szerepet játszanak. Az egyiket – a *tanulmányi minősítés és a képesítés objektív támpontjait* – már említettük. Elengedhetetlen feltétele ez az informális és nem-formális tanulás „egyenjogúsításának”, a rugalmas önművelésre alapozott modellek társadalmi befogadásának.

A standardizált célok másik alapvető funkcióját a *tanulás ösztönzésében, adaptív tanulási feltételek megteremtésében* kereshetjük. Az adaptív irányítás gyakorlata két – a demokratizmus elvével összhangban álló – alapfeltevésen nyugszik. Nevezetesen, hogy a tanulók nagy többsége képes tökéletesen megfelelni az iskolai követelményeknek, és hogy az optimális elsajátítás csak akkor jöhet létre, ha a tanítási-tanulási módszerek kielégítően alkalmazkodnak a tanuló (csoport) szükségleteihez, tanulási stílusához és egyéb jellemzőihez. Az adaptív irányítás rendszerét a koreai „mastery learning” kísérlet jól szemlélteti. Az individualizált adaptív programok még szélesebb körben alkalmazhatók.

Sajnos, a jelenlegi körülmények között a segédeszközök és szolgáltatások szűkössége miatt *nehézen lehet a nagymérvű individualizálást biztosítani*. Annyi azonban bizonyos, hogy az ilyen tanulási folyamatokban a tanári – külső – értékelés szerepe csökken, az önértékelést pedig a (rész) célok pontos meghatározásával kell segíteni.

A három legjelentősebb rendszerben – Individually Prescribed Instruction (IPI), Program for Learning in Accordance with Needs (Plan), Learning For Mastery (LFM) – már megfigyelhető az értékelési rendszer változása. A LFM-rendszerben a résztvevők *maguk választják meg tanulásuk tartalmát és módját*. Ez természetesen igen fejlett önértékelési, önrányítási és döntési képességet tételez fel, ami csak olyan helyzetben alakulhat ki, melyben a diák felelősségteljes döntésre van

„kényszerítve”. A programokban hasznosítják az értékelés szinte valamennyi formáját. Különösen érdekes a Plan rendszer „*fejlett készség tesztje*”, mely a pályaválasztást segíti. A tanulók vizsgálata után tizenkét foglalkozáscsoportból tesznek ajánlatot, és ezzel hosszú távú egyéni célkitűzésekhez segítik a résztvevőket.

*

A permanens önművelés képességének fontos eleme az *önértékelés és az önirányítás képessége*. Ezek kialakítását nagymértékben segíti a helyes, objektív „külső értékelés”. Minél pontosabban sikerül a *célokat* megfogalmazni, annál megbízhatóbban ellenőrizhető, hogy a tanuló tényleg magáénak mondhatja-e az illető tananyagot, készségeket.

Milyen módszerekkel alakíthatók ki a *standardizált célok*? A tanulást tapasztalatok hatására bekövetkező magatartásváltozásként értelmezve, pontosan meg kell határozni, hogy a követelmények teljesítése milyen tanulói tevékenységben nyilvánul meg. A célkitűzésnek a tanulás minden lényeges mozzanatára ki kell terjednie. A cél meghatározása történhet úgy, hogy a tananyag egyes részeinek megfeleltetünk egy-egy tevékenységet (pl. reprodukció, elemzés, értékelés).

Az ún. *magatartási célok* (behavioral objectives) esetében a tanulás körülményeinek és tartalmának pontos leírását az elsajátítást jelző tevékenységek felsorolása követi. Fennáll a veszélye azonban annak, hogy egy-egy tanuló nem az előre meghatározott módon cselekszik, ezért e modell továbbfejlesztői már az ellenőrző feladat és szituáció szabályozását, a tevékenység-alternatívák feltárását, egy rugalmas értékelési rendszer kialakítását is szükségesnek látták (amplified behavioral objectives). Az ún. *ITEM forma* lényege, hogy a tesztelemekeket magából a tananyagból, nyelvészeti módszerekkel „generálják”. E módszerrel teljesen kiküszöbölhető a szubjektív kérdésfeltevés, és a potenciális feladatok teljes listájából a tanár könnyűszerrel állíthat össze tesztek. Alkalmazása azonban igen korlátozott, például a nem természetes nyelvet használó matematikában nem használható.

A *kritérium-minta választás* (criterion sampling) a különböző foglalkozásokhoz szükséges készségek felmérésére szolgál. Első lépésben a munkafolyamat analízisét végzik el, és kiválasztják a kulcsfontosságú mozzanatokat. Ezeket különböző – a valóságos körülményeket utánzó – szituációkba helyezve elvéggeztetik a jelöltekkel. A vizsgálat természetesen azokra a készségekre irányul, amelyek tanulás és gyakorlás során elsajátíthatók, amelyek világosan megfigyelhetők a szituációkban, és amelyek „abszolút értékben” is a legjelentősebbek pl. kommunikációs készség, reális célkitűzés, késleltetés.

A normák kialakításakor megbízhatóan kell eldönteni, hogy *milyen minőségű teljesítmény* fogadható el. Egyes esetekben a száz százalékos teljesítmény sem jelent optimális elsajátítást, hiszen az ellenőrző feladatok az anyagnak csak kis részét érinthetik; másrészt előfordul, hogy a gyengébb teljesítmény nem a felkészületlenség, hanem a figyelmetlenség, vagy a hibás vizsgálati módszer következménye. Biztosítani kell tehát, hogy az ellenőrző feladatsor a vizsgált terület *minden* releváns elemére kiterjedjen. Objektív kritériumok alapján kell eldönteni, hogy ebből hány százalékot kell teljesíteni a tanulónak.

A nevelési célok másik csoportját a *nyílt célok* alkotják. A permanens önművelés kulcskategóriái: a tanulási képesség és az önirányítás olyan komplex tulajdonságegységek, melyek fejlődése nem mérhető fel az eddig tárgyalt módszerekkel. Az önművelés igényének és képességének kialakulásában ugyanakkor a környezeti hatások szerepe sem hanyagolható el. Mindkét vonatkozásban nyílt célokat kell kitűznünk. E munka három területen folyik:

1. A tanulási szituációt különböző tanítási–tanulási modellek segítségével írhatjuk le.
2. A strukturális követelmények a hozzáférhetőség és a variabilitás köré csoportosíthatók.
3. A tanulókra vonatkozó célok elsősorban affektív vonásokat tartalmaznak.

A nyílt célok mindig bizonyos *komplex struktúrákra utalnak* a szituáció, szervezeti formát vagy a tanulót illetően. Ezek felismerése, összekapcsolása és gyakorlati kivitelezése a *tulajdonképpeni értékelés*. A célokkal adekvát elméleti elképzelésekből deduktív úton keresik meg a pedagógiai gyakorlat megfelelő rendszerét, és ezekhez kapcsolják a tanulási folyamat irányításának legcélszerűbb módját, majd ezt a tervet a gyakorlatban próbálják ki.

Skager – egészen a gyakorlat szintjéig – elvégzi ezt a munkát. Kialakítja azoknak a személyiség-vonásoknak, készségeknek a rendszerét, amelyeket fejleszteni kell. A tanulási képességen belül magasabb szintre kell emelni a tanuló kísérletező attitűdjét, jártasságát a különböző tanulási stratégiákban és a médiák felhasználásában, alapvető tanulási készségeit, gondolkodási és önirányítási képességét.

*

A szükségletek felismerésén, a tanulási folyamat önálló tervezésén, kivitelezésén és az önértékelésen kívül az önirányításhoz szükséges: (a) *önelfogadás* vagyis pozitív tanulói énkép, (b) *belső motiváltság*, amely a tanulási tevékenységet külső kényszer nélkül is fenntartja, (c) kíváncsiságból, játékoságból stb. fakadó *nyitottság* a problémákra, új élményekre, (d) *rugalmasság* a célkitűzésben és a tanulási módszerekben (e) *autonómia*: részvétel olyan tanulási folyamatban, melyet a tanuló kulturális környezete esetleg nem talál értékesnek.

Az oktatási modell kiválasztásakor a legfontosabb szempont – a személyiségben előidézendő változásoknak megfelelően – az *önállóság biztosítása*. A tanulás tartalmában, módszerében, helyében és időbeosztásában érvényesülő változatosság a tanulót döntések elé állítja, lehetővé teszi változatos „stratégiák” kipróbálását, és az egyénileg legmegfelelőbb tanulási forma megtalálását. Az értékelés sarkalló *funkciói* domborodnak ki, így a tanár egyre inkább segítőtárrá válik, aki a folyamatos visszacsatolást biztosítja. Az oktatás demokratizálását szolgálja a közös tervezés, munkavégzés, értékelés. Ilyen körülmények között a tekintélyt nem a hivatalos státusz, hanem a *rátermettség* alapozza meg. A tanulók belső motivációját a játékos, kíváncsiságot, meglepetést ébresztő, ellentmondásokat feltáró *problémákra alapozott* oktatás segíti elő. Változatos iskolán kívüli tevékenységek megszervezésével jóval szélesebb szerepkörre készít fel az iskola. A fenti elvek szerint lezajló oktatási folyamatban kifejlődnek és érzékelhetővé válnak a célkitűzésben leírt személyiségjegyek. Ezek értékelésében természetesen a belső ágens végezte minőségi elemzések dominálnak, így például a résztvevők megfigyelései, esettanulmányok, történeti módszerek.

A permanens önműveléssel foglalkozók nehéz helyzetben vannak, hiszen a világon még sehol sem valósult meg ez a koncepció a maga teljességében. Az értékelés korszerű elméletének kidolgozásával Skager ezt igyekezett elősegíteni.

*

Az UIE hamburgi intézetének kiadványai renkívül izgalmas problémákat feszegetnek. Az ezeket életre hívó gazdasági-társadalmi változások hazánkban is egyre sürgetik a közoktatási és közművelődési rendszer átalakítását, integrálását. A szerzők szemléletében tükröződik, hogy az iskolarendszer vizsgálata elképzelhetetlen a társadalmi változások és a művelődési rendszer egészének komplex elemzése nélkül. Elméletük lényege az a meggyőződés, hogy *a formális iskoláztatás mai éles elhatárolódása a permanens művelődés kötetlenebb formáitól csak időleges*. Ha mégis ezen belül vizsgálódnak, ezt azért teszik, hogy a pedagógiai gyakorlat átforgatásával a tanulókat felkészítsék a társadalom egészét majdan átható művelődési rendszer felhasználására, az „örök tanuló” ma még alig ismert szerepére. A művek nemcsak korszerű szemléletükkel, hanem értékes gyakorlati útmutatásaikkal is szolgálgják a hazai és a nemzetközi pedagógiai gyakorlatot.

Orbán Éva

I. A. KAIROV (1893–1978)

A múlt év végén, életének 85. évében elhunyt *Ivan Andrejevics Kairov*, a szovjet neveléstudomány kiemelkedő képviselője.

Kairov neve összefonódott az új szocialista pedagógia és a szovjet iskola kialakulásával. Mindkettőnek kezdettől fogva tevékeny, alkotó munkása volt, egészen haláláig.

1893-ban született Rjazanyban. A moszkvai egyetem elvégzése után először pedagógusként dolgozott, majd különböző felsőoktatási intézmények pedagógiai tanszékének vezetője lett. Az Orosz Szovjet Szocialista Köztársaság Neveléstudományi Akadémiájának megalakulásától, 1944-től tagja volt, 1946-tól pedig több mint húsz éven át elnöke. 1949–1956 között az OSZSZK közoktatásügyi minisztériumát vezette.