

Új értékelési kultúra kibontakozása

A pedagógiai értékelés hagyományosan a tanulók teljesítményének és az iskolai programok színvonalának megítélésére, mérésére koncentrált. Az értékelés problémái alapvetően tanári és tanulói szinthez kötöttek, módszertani és tudományos megközelítésben jelentek meg. Ezt a szemléletet törte szét, módosította Magyarországon a hatvanas évek végén az értékelés rendszerszemléletű megközelítése. A változásban fontos szerepet töltött be Báthory Zoltán tanulmánya a pedagógia értékelésről, amely 1972-ben a Pedagógiai Szemlében jelent meg.

A nyolcvanas és a kilencvenes évek oktatási reformjai, amelyek az oktatás hatékonyságát és eredményességét kívánták növelni, ugyancsak megváltoztatták az értékelés hagyományos értelmezését, tudniillik a szakmai, a pedagógiai jelenségek bekerültek egy gazdasági, vállalkozási, piaci viszonyrendszerbe. Sokan új meggyezést sürgettek a nyolcvanas évek végén az értékelés területén, hogy feloldják a változó társadalmi, gazdasági környezet és a hagyományos értékelési gyakorlat között kialakult feszültségeket. (1) E változó közegben az utóbbi évtizedben új értékelési kultúra kibontakozásának lehetünk tanúi, részesei.

A fejlett ipari országokban az elmúlt két évtizedben egyre inkább tudatosult, hogy szükség van az igényekre, az elvárásokra reagáló értékelési politika kifejlesztésére. Összehasonlító tanulmányok sora jelzi, hogy az OECD tagországaiban folyamatosan foglalkoznak saját értékelési politikák kialakításával, ennek ellenére a megvalósítás még várat magára. (2) Az Európai Unióban (EU) is növekvő figyelmet kapott az oktatás minőségének és értékelésének kérdése a közösségi szervezetek szintjén. (3)

A különböző nemzetközi szervezetek, így az EU és az OECD által támogatott oktatáspolitikai elemzésekben rendre visszatérő közös gondolat, hogy az oktatásban részt vevő egyének (tanárok, tanulók stb.), az oktatási intézmények és az oktatási rendszerek értékelését egyaránt az oktatáspolitikai szerves részeként kell kezelni. Elfogadottá vált, hogy az oktatás különböző szintjein megjelenő értékelések – sajátos szerepüket nem tagadva – egyaránt fontosak lehetnek, de még nem vált eléggé világossá és szakmailag kidolgozottá, hogy milyen módon lehet kapcsolatot teremteni az egyes értékelési szintek között. A kilencvenes évek törekvései e téren is előrelépést jelentettek. Az egyes tanulók értékelései több országban az intézmények, illetve az oktatási rendszer értékeléséhez szolgáltatnak információkat. A gazdaság, a társadalom fejlődésének támogatását, segítségét tudatosan vállaló oktatáspolitikák különösen motiváltak arra, hogy minél gyakrabban szervezzenek például monitorvizsgálatokat. (4) Az országos szintű statisztikák mellett ugyancsak a kilencvenes években kidolgozásra kerültek az oktatási programok és folyamatok mutatói, amelyek az iskolai működés folyamatát írják le. A mutatók felhasználása lehetőséget ad objektívebb folyamatorientált értékelésre regionális és intézményi szinten is. (OECD Indicators of Education Systems [INES] projekt)

A kilencvenes évek elején felerősödött az az igény, hogy az oktatáspolitikák eredményességét és hatékonyságát rendszeres, tudományos értékelések növeljék. Erre az időre széles körben elterjedt az értékelés tág értelmezése, amely szerint az értékelés az oktatás különböző szintjein történhet, s tárgya lehet az oktatás minden tényezője, emellett az is elfogadottá

vált, hogy az oktatáspolitikákat is lehet, sőt kell értékelni. Konszenzus alakult ki az értékelés értelmezésben abból a szempontból is, hogy az értékelés nemcsak az oktatási reformok megvalósításának, de az oktatáspolitikák „csinálásának” is fontos eleme. Nem maradt el az előzőkhez kapcsolódó elméleti és gyakorlati következtetés sem: az eddiginél nagyobb felelősség hárul az oktatáspolitikára az értékelés, az ellenőrzés menedzselésében.

A fentiekkel összefüggésben az oktatásirányítás területén egyre inkább általánossá vált az a nézet, hogy az értékelés országos és intézményi szinten is növekvő mértékben teljesíthet politikai, valamint menedzseri célokat, tehát nem csak pedagógiai (szakmai) funkciókat tölthet be.

A menedzserkultúra megjelenése és az eredményesség, a minőség, a hatékonyság hangsúlyozása az oktatás területén is felvetette az intézményekhez és a pedagógusokhoz kötődően az elszámoltathatóság és a felelősségvállalás fontosságát. Ezzel összefüggésben az értékelés a valódi elszámoltathatóság és a hatékony változtatás előfeltételeként jelent meg. (5)

Az elmúlt évtizedekben különböző értékelési modellek alakultak ki, amelyek közül a legjellegzetesebbek a következők: célorientált, menedzserorientált, tanácsadói, politikai, pluralista, holisztikus értékelési modellek. A célorientált értékelésben arra koncentrálnak, hogy teljesültek-e a viselkedésekben, teljesítményekben megfogalmazott célok. E megközelítésben központi szerepet kapnak a mérhető célok és a standardizált mérőeszközök. A menedzserment-orientációjú értékelés alapvető szándéka, hogy hasznos információkat adjon a döntéshozóknak, így az értékelés alapvető kritériumai a hasznosság, a rugalmasság. A tanácsadói modellben az értékelők arra törekednek, hogy az értékelendő jelenséget kiegyensúlyozottan vizsgálják, feltárják erős és gyenge pontjait, bemutassák az ellentmondó nézeteket és támpontot nyújtsanak különböző jövőképek megfogalmazásához. A politikai modellben a politika informálása kerül előtérbe, a pluralista modellben széles közönség (mindenki, aki érdekelt az oktatásban) jelenik meg teljes értékű partnerként. A mai idők egyik jellegzetes törekvése a holisztikus értékelés, amelyben az értékelés kritériumai és módszerei szempontjából legfontosabb kívánalom a komplexitás vált. Az értékelési modellek kapcsán is eléggé elterjedtnek mondható a kontingencia-elmélet. Hívei amellet érvelnek, hogy a feltételek, a körülmények sajátosságai nagymértékben befolyásolják, hogy mely modellek lesznek az adott szituációban hatékonyak. Ez felveti a döntéshozók felelősségét az értékelési modellek kiválasztásában.

Több országban vita bontakozott ki arról, hogy milyen szerepet szánjanak a fogyasztói kontrollnak. E diskurzusokban kifejezésre jut, hogy nem lehet abszolútizálni a „vevők” kontrollját, hiszen eltérő érdekeket képviselnek az egyes fogyasztói csoportok, csupán a nevelés, oktatás egy-egy szűkebb területére koncentrálhatnak, az oktatás nem valódi piac stb. Ugyanakkor tendenciaként kezelhető ma már, hogy a külvilág növekvő érdeklődése az oktatás iránt előbb-utóbb elvezethet függetlenebb kezdeményezésekhez az oktatás értékelésében, s ez valószínűleg a szakmai modell szerepének újrarendelését is szükségessé teszi.

Egyre több országban foglalkoznak azzal a kérdéssel, hogy milyen az oktatásirányítás és a különböző értékelési modellek viszonya. A centralizált és a decentralizált kormányzás közeledési tendenciájának „fennmaradását” jelzik a különböző elemzések, s ez az értékelés területén is érvényesül, de nem olyan markánsan, mint általában az oktatásirányításban. E jelenséget jól lehet érzékelni a tanulók értékelésénél. Vannak olyan centralizált oktatási rendszerek, ahol megjelenik az országos célokhoz kötött teljesítményértékelés

(például Franciaországban), másutt nincs külső, standardizált értékelés (például Spanyolországban). A teljes centralizálásból a decentralizálás irányába lépő rendszerekben a központ ugyan a kezében tartja az adukat, de a különböző szintek között párbeszéd folyik, az értékelésben megjelenik a központi, a helyi és a kliensi szükségletekhez való viszonyítás (például Norvégiában, Svédországban). Az erőteljesen decentralizált rendszerekben az iskolák és a helyi oktatásirányítók jutnak döntő szerephez, s kliensorientáltság érvényesülhet (például az Egyesült Államokban). Vegyes modell alakult ki Nagy-Britanniában, a külső standardizált értékelések mellett az iskolák és a helyi döntéshozók szerepe is jelentős. (6)

A közoktatás minden szintjén (országos, helyi, iskolai) felerősödött az átláthatóság igénye. Egyre erőteljesebben követelik az oktatásban érdekeltek, hogy az értékelők, az oktatásirányítók rendszeresen publikálják az oktatás eredményességét kifejező, világos információkat. Alapvető igény, hogy az értékelők figyeljenek az érdekeltek közötti konzensusra. A modern társadalmakban az értékelés közönsége megváltozott, kiterjedt, így az átláthatóság csak akkor teljesíthető, ha az értékelések nemcsak a szakmai értékelők számára érthetőek. Alapelvvé vált, hogy az értékelés során nyert információkat az értékelők úgy elemezzék, értelmezzék és olyan formába öntsék, hogy érthetőek legyenek a széles nyilvánosság, többek között az oktatáspolitikusok, a családok, a médiumok, a különböző fenntartók stb. számára is.

Az értékelés kapcsán az elmúlt évtizedben az is felmerült, milyen felelősségmodellt, milyen elszámoltatási modellt alkalmazzanak, miként ellenőrzik az oktatás egyes szintjeit, illetve hogyan hassanak rájuk. A különböző oktatási rendszerekben döntően a következő modellek jelentek meg: a nyilvánosság kontrollja, a szakmai felelősségmodell és a fogyasztói modell. Az eltérő értékelési modellek más és más kritériumokat adnak a hatásvizsgálatokhoz, s természetesen mindegyiknek vannak előnyei és hátrányai is. A modellek közül az oktatáspolitikának kell választania körültekintő elemzések alapján. Több országban vita bontakozott ki arról, hogy milyen szerepet szánjanak a fogyasztói kontrollnak. E diskurzusokban kifejezésre jut, hogy nem lehet abszolutizálni a „vevők” kontrollját, hiszen eltérő érdekeket képviselnek az egyes fogyasztói csoportok, csupán a nevelés, oktatás egy-egy szűkebb területére koncentrálhatnak, az oktatás nem valódi piac stb. Ugyanakkor tendenciaként kezelhető ma már, hogy a külvilág növekvő érdeklődése az oktatás iránt előbb-utóbb elvezethet függetlenebb kezdeményezésekhez az oktatás értékelésében, s ez valószínűleg a szakmai modell szerepének újragondolását is szükségessé teszi.

A decentralizált oktatási rendszerekben az oktatás iskolai szintű menedzselése került előtérbe, ami több új megközelítési módot és problémát vetett fel az értékelés területén. Az oktatás- és értékelési politikák főként a következőkkel szembesültek az elmúlt évtizedben:

- milyen módon lehet elérni az országos szándékok teljesülését iskola szintű menedzselés esetén, milyen szerepet tölthetnek be a külső, központi értékelések az iskolák önértékelésében, fejlesztésében, illetve a felelősség megállapításában, az oktatás átláthatóvá tételében stb.; (7)

- előbbre kell jutni az értékelési standardok és a minőségindikátorok meghatározásában mind az eredményes és hatékony iskola értékelésénél, mind az országos szintű, az oktatási rendszer egészét vizsgáló elemzéseknél; (8, 9)

- szükség van olyan értékelési politikák kialakítására, amelyek hatékonyan hozzájárulnak az intézményi minőségkultúra fejlesztéséhez. (10, 11)

Jó néhány országban az oktatás részévé vált a teljesítménykultúrának az az értelmezése, amely kimondja, hogy csak világosan megfogalmazott operacionalizált célok, az ezekhez illeszkedő módszerek, eszközök alapján lehet az oktatás eredményeit megfelelően értékelni. (12) A kilencvenes évekre az OECD-országok többségében fordulat következett be a kormányzatok értékelési törekvéseiben, s a bemenet ellenőrzéséről a kime-

neti kontrollra való áttérés vált meghatározóvá a minőség és az esélyegyenlőség jegyében. Ehhez kötődően a tanulói teljesítmények és azok értékelései az oktatáspolitikák központi kérdéseivé váltak. Ugyanakkor a kimeneti oldalú szabályozás szorosan összekapcsolódott a tantervek folyamatos megújulásának kérdésével. Egyszerre vált megoldandóvá a nevelés és a képzés területén a tudás értelmezése, illetve a magas standardok megfogalmazása és teljesítése, valamint mérése. E kérdések sokféle vitára ösztönözték a szakembereket, s egyes országokban különböző szinteken, különböző intenzitással vitakoznak napjainkban is a tudás jellegéről, a standardizálás típusairól és kialakításának folyamatairól. (13; 8)

Számolni kell a tanulók teljesítményének értékelésében a tanárok növekvő autoritásával és bizonyos pszichometrikus elvek alkalmazásának megkérdőjelezésével is. Az ön-szabályozó tanulásra koncentráló nevelésben, oktatásban nem lehet megkerülni a tanítás és az értékelés integrációjának kérdését sem.

Több elemzés jelzi, hogy a rendszeres értékelés egyik kulcskérdése az értékelők értékelése. Kiket érinthet ez? A központi és más oktatásirányítókat, a különböző szakmai értékelőket, intézményi szinten az igazgatókat, a tanárokat stb. Az e kérdéssel foglalkozó munkákban felmerült az is, hogy sajnos az országok többségében hiányzik a bátorság és a megfelelő kompetencia az ilyen jellegű értékelések megrendelésére és megszervezésére.

Az oktatási rendszerekben több szinten, többféle funkcióval jelenik meg az értékelés, ezért módszerei és technikái és az ezekkel kapcsolatos megoldatlan problémák is befolyásolják az értékelési kultúra alakulását. Többek között például a kvalitatív és a kvantitatív adatok közötti egyensúlyra törekvés, a mennyiségi értékelés leegyszerűsítő jellege, az egyének és a különböző szintű rendszerek értékelésének a viszonya, a tudományos értékelés hatása az oktatás egyes szektoraira, az oktatás különböző szintjein eltérő módszertani kultúrából fakadó kommunikációs zavarok. Az egyének teljesítményének értékelésére már gyakran alkalmaznak standardizált tesztek, a programok értékelésében azonban még nem alakultak ki standardizált eszközök, az oktatási rendszerek értékelésében még mindig a műértő megközelítés dominál. Az iskolaértékelés és az önértékelés módszerei még csak a kezdeteknél tartanak. E gondok miatt a különböző területeken, szinteken megszerzett információkat nehéz összekapcsolni, illetve egymásra vonatkoztatni, így sok adat elvész az oktatásfejlesztés szempontjából. Többek közt ezért is jelentős eltérés van az értékelés területén a politikai szándékok, a deklarációk és az értékelés mindennapi gyakorlata között. (2)

Az értékelés funkcióinak és szintjeinek bővülése egyre inkább felveti a metodikai megújulás szükségességét, többek között a sokágú, sokféle módszert magába foglaló értékelési stratégiák kialakítását, a hagyományos papír-ceruza tesztek túlsúlyának a megtörését. A módszertani megújulással foglalkozó értékelési munkák kitüntetett szerepet szánnak a többféle értékelési adatot szintetizáló portfóliós értékeléseknek, amelyek tartalmazhatnak rendszeres megfigyeléseket, teljesítményteszteket, szerény méréseket, hosszú távú tanulmányokat, metaelemzéseket stb.

Az új értékelési kultúrában részben a szakmai értékelőkkel kapcsolatban fogalmaznak meg újabb igényeket, s erőfeszítéseket tesznek a nem professzionális értékelők bevonására és továbbképzésre is. Gyakran lehet találkozni a hivatalos értékelőkkel szembeni kételeyekkel, szkepticizmussal s a nem szakmai értékelők iránt megnyilvánuló bizalommal. Regionális és iskolai szinten is érzékelni lehet, hogy minél kimunkáltabbak a módszertani megközelítések és értékelési eszközök, annál inkább az értékelési szakemberek ügyvé válik az értékelés (az adatok értelmezése is), ami egyrészt hátráltatja az önértékelést (például tanárok esetében), másrészt korlátozza a laikusok bevonását.

Új értékelési kultúra kialakulásának lehetünk tanúi a nevelés, az oktatás eredményességének, minőségének és hatékonyságának növelése érdekében. A legtöbb országban e folyamat gyakorlatban megnyilvánuló jellegzetességei a következők:

- növekszik az értékeléssel kapcsolatos tudatosság;
- megjelenik az értékelési stratégiák, politikák iránti igény;
- a nyilvánosság jelentősége megnő;
- kibővül az értékelők köre;
- a szakmaiság szintje emelkedik, sokasodnak az objektivebb és a több információ alapján történő értékelések;
- felerősödik a felelősségvállalás és az elszámoltathatóság igénye.

Az előzőekből is látható, hogy a tanulók teljesítményének értékelése folyamatosan változó oktatáspolitikai és értékelési kultúrába illeszkedik be. Kettős tendencia érvényesül: egyrészt a tanulók tudásának értékelése elveszíti kizárólagosságát a tanárok, illetve tágabban az intézmény és az oktatási rendszer hatékonyságának, az oktatás eredményességének, minőségének a megítélésében, másrészt intenzívebben több szinten épül be az oktatási rendszer szabályozásába, erőteljesen kötődve a minőség és az eredményesség problémájához.

A különböző értékeléssel foglalkozó elemzések azt mutatják, hogy megmaradnak az értékelés hagyományos pedagógiai funkciói (személyiségfejlesztés, tájékoztatás, minősítés stb.), de eltolódás figyelhető meg a rendszerszintű, a menedzselés szempontjából is hasznos, a szélesebb szakmai és laikus közönséget is kiszolgáló, komplex értékelés irányába. (1)

Jegyzet

- (1) GUTHRIE, J. W.: *Evolving political economics and the implications for educational evaluation*. In: *Evaluating and Reforming Education Systems*. OECD Publ., Paris, 1996. 61–83. old.
- (2) KALLEN, D.: *New Educational Paradigms and New Education Policies*. In: *Evaluating and Reforming Education Systems*. OECD Publ., Paris, 1996. 7–25. old.
- (3) HALÁSZ Gábor: *A magyar közoktatás az ezredfordulón*. OKKER, Bp, 2001.
- (4) VÁRI Péter: *A tanulói teljesítmények mérése itthon és külföldön*. In: *Monitor '95*. 1997.
- (5) KOGAN, M.: *Az új értékelő állam*. Educatio, 1993/3. sz. 399–416. old.
- (6) KOGAN, M.: *Monitoring, control and governance of school systems*. In: *Evaluating and Reforming Education Systems*. OECD Publ., Paris, 1996. 25–45. old.
- (7) NEVO, D.: *School-based evaluation: a dialogue for school improvement*. Pergamon, UK, 1995.
- (8) *Performance Standards in Education*. In: *Search of Quality*. OECD Publ., Paris, 1995. 220. old.
- (9) *Education at a Glance*. OECD Indicators. OECD, Paris, 1995.
- (10) SETÉNYI János: *A minőség kora. Bevezetés az iskolai minőségbiztosítás gyakorlatába*. RAABE, Bp, 1999.
- (11) GREEN, J. M. – JONES, R. M.: *The Education Quality and Accountability Office*. Ontario, 1999. *Response to the Need for Education Accountability and Improvement*. In: *International Studies in Educational Administration*. No. 1. 55–62. old.
- (12) McLEAN: *The European Union and the Curriculum*. In: *Oxford Studies in Comparative Education*. 1995. 29–45. old.
- (13) CSAPÓ Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris, Bp, 1998

Irodalom

- A minőség tizenhat mutatója. Európai jelentés az iskolai oktatás hatékonyságáról*. Új Pedagógiai Szemle 2000/9. sz. 111–128. old.
- BÁTHORY Zoltán: *Értékelés a pedagógiában*. Pedagógiai Szemle 1972/3. sz.
- HUSÉN, T.: *Schooling in modern Europe. Exploring major issues and their ramifications*. In: *International Review of Education* 1993/6. sz. 499–509. old.
- Key data on education in the European Union*. '95. European Commission, Brussels – Luxemburg, 1996.
- KOZMA Tamás (szerk.): *Euroharmonizáció*. OI., Educatio K., Bp, 1998.
- MIHÁLYI Ildikó: *Összehasonlító mérés és értékelés a nemzetközi pedagógiai gyakorlatban*. Új Pedagógiai Szemle 2000/6. sz.
- TOMPA Klára: *Az iskola tevékenységének értékelése: fenntartói értékelés, külső értékelés, önértékelés*. In: PÓCZE Gábor (szerk.): *A közoktatási intézmények tevékenységének tervezése és ellenőrzése*. OKI Bp, 1997. 127–139. old.
- VÁRI Péter (szerk.): *A tanulók tudásának felmérése*. OKI, Bp, 13–43. old.