

AZ ÉRTÉKELÉS, OSZTÁLYOZÁS KORSZERŰSÍTÉSÉNEK PROBLÉMATÖRTÉNETÉBŐL

Írta: VESZPRÉMI LÁSZLÓ

A társadalmi-tudományos-technikai forradalom körülményei között — napjainkban — minden társadalom egyre fokozottabb mértékben fogalmazza meg az igényét az iskolával szemben:

- Milyen biztos alapú, milyen mértékű tudással, ismerettel, készséggel rendelkeznek az iskolából kikerülő fiatalok?
- Milyen mérvű általános és speciális képességüket lehet felhasználni a gyakorlatban?

Dialektikus kapcsolat ez a technikai kulturáltság és az oktató-nevelő munka — iskola — ezen belül az értékelés-osztályozás között.

A korszerűsítés igényének felmerülése világszerte:

Az utóbbi 2 évtizedben különös élességgel állítják az értékelés-osztályozás problémakörét a megoldandó feladatok közé világszerte:

A Szovjetunióban 1958-ban elfogadott iskolatörvény [1] — amely a közoktatási rendszer átszervezését tartalmazza — új, korszerű követelményeket állít a tanulók ismereteinek és képességeinek számonkérésére, értékelése, osztályozása elé. Az alapidokumentumban lefektetett elvek alapján kibontakozott vita során elemezték az alapvető fogyatékosságokat, kijelölték a legfontosabb tennivalókat. Egyik tanulmány az általános helyzetről kifejezően így ír:

„Az iskola előtt álló új feladatok megvalósításához nemcsak az oktatás tartalmának, módszereinek és az oktatómunka szervezési formáinak a megváltoztatására van szükség, hanem tökéletesíteni kell a tanulók ismeretei számonkérésének és értékelésének a rendszerét is.” [2]

Összegezve megállapítják: Az értékelés, osztályozás az oktatás-nevelés valamennyi területével szoros összefüggésben van, ezért mindegyik terület korszerűsítésével is összefügg.

A Német Demokratikus Köztársaság

- Az értékelés, osztályozás módszereinek, eljárásainak tökéletesedését az oktatás általános színvonalának emelkedésétől, annak következményeként várják.
- Az értékelést, osztályozást tehát nem lehet „önállósítani” és túlhangsúlyozni, mert ez részprobléma.
- A technikai forradalomban az egyes emberrel — az egyénnel — szemben támasztott követelmények állandóan emelkednek, az egyén felelőssége ennek alapján egyre nagyobb lesz. Ahhoz, hogy a tanulók nevelését, képzését, illetve munkába állítását minél jobban megoldhassuk, a személyiség és a közösség

rendszeres értékelése központi feladat, és az eddigieknél többet kell érte tenni.

- A szocialista társadalomban a személyiség és a közösség rendszeres, folyamatos állandó értékelése elengedhetetlen tényezője a nevelésnek, a vezetésnek.
- Az értékelési gyakorlatban nem azért merülnek fel ellentmondások, mert valamit nem csinálunk olyan jól, mint régebben, hanem azért, *mert a társadalmi fejlődés fő területein jelentősen előbbre jutottunk.*” [3]

A Lengyel Népköztársaságban 1960 óta — különösen a programozott oktatás értékskálájának megállapításával kerül a nevelélmélet a szakembereinek érdeklődési középpontjába az értékelés-osztályozás korszerűsítésének kérdése: összekötve itt is a didaktika, ismeretelmélet, az oktatás korszerűsítésével együttesen.

A hagyományos iskolában alkalmazott ellenőrzési és osztályozási rendszert elavultnak tartják, mert nem képes alkalmazkodni az iskolarendszer helyzetéhez, fejlődéséhez. [4]

A Csehszlovák Szocialista Köztársaság

1895 óta alkalmazzák az ötjegyű osztályozási skálát. Vizsgálatot folytattak — 1963—70. között a tanulók értékelése és osztályozása az oktatási-nevelési folyamatban, valamint az értékelés és osztályozás lélektani vonatkozásai címmel. Bírálták — és elavultnak tartották: — az osztályozási skálát — hiányosnak minősítették az év végi bizonyítványt, mert az nem tartalmazza a tanulók fejlődésének és magatartásának írásbeli értékelését, — az osztályzatokat, amely csak az ismeretellenőrzésre szorítkozik; az egyes iskolákban eltérő osztályozási kritériumokat; az osztályzatoknak a csekély motivációs értékét.

Az új vizsga- és értékelési rendszer elé azt a célt tűzik, hogy a tanulókat az oktatás tárgyából az oktatás alanyává kell változtatni, el kell mélyíteni a pedagógus és a tanuló alkotó munkáját, aminek következtében érvényesülhet az osztályzat tartalmi hatása, a jobb nevelési eredmény. Hasonlóan mutatkozik a korszerűsítés igénye a többi szocialista országban az elmúlt másfél évtizedben, de ugyanezt a kapitalista országok legtöbbször is nyomon követhetjük.

Amerikai Egyesült Államok

A jelenlegi iskolai eljárás — az értékelés-osztályozás terén félrevezető, nem összehasonlítható, az információkat csak egyes vonatkozásokra szűkítik. Mielőbbi korszerű intézkedéseket sürgetnek e téren: Szigorúbb következetességet követelnek a kutatók, a szülők, a társadalom egyaránt.

Anglia

Nem lehet egységes eljárásról beszélni az értékelés-osztályozás terén, hiszen az iskolarendszer is rendkívül heterogén, aminek egységesítésével — a tervek szerint — sikerül majd egy korszerűbb elbírálási és értékelési rendszert is bevezetni.

Ettől azt várják, hogy

- az egyéni tehetség kibontakozását, fejlesztését jobban elősegíti,
- szorosabbá, hatékonyabbá teszi az iskola és a szülői ház kapcsolatát,
- sikerül majd a merev osztályozási kategóriákat — és azok következményeit — megváltoztatni.

Franciaország

1959 óta folyamatosan iskolareformot hajtottak végre, de azt nem követte megnyugtatóan az értékelés-osztályozás korszerűsítése. Az ezzel kapcsolatos feszült-

séget fokozza az a tény — amely történeti kialakulás következménye, hogy mind a tanulók és szülők, mind a pedagógusok az „osztályzatok bűvöletében élnek”, aránytalanul nagy a bukás (az elemi iskolában a tanulók mintegy 50%-a osztályt ismételt), az oktatás menetét zavarja a túl gyakori ellenőrző dolgozatok íratása. Új osztályozási rendszer fogalmaira, technikájára, az objektivitásra, a tanulók fejlődését segítő motiváló funkciójára.

Német Szövetségi Köztársaság

A pedagógiai sajtó egyre gyakrabban és nyomatékosabban fogalmazza meg, hogy —

- az osztályozási módszer objektivitásába vetett hit konzervatív ábrándjait nem lehet tovább fenntartani,
- a teljesítmény elbírálását, a hagyományos módszerek eredményeit szembeesíteni kell az iskolai valósággal,
- a jelenlegi osztályozási módszer nem tájékoztatja pozitív értelemben a gyermekeket, a tanulókat, inkább fékezi a tanulás dinamikáját,
- az osztályzat semleges az egyes tanuló helyzete iránt,
- a szokásos osztályozási formák negatívan hatnak a szülőkre is: az ilyen jellegű iskolai információt nem tekintik nevelési segédeszköznek, sőt a teljesítmény számokban történő minősítése fokozza az amúgyis elharapódzott presztizshiedelmet,
- a társadalom szempontjából sem hasznos a hagyományos osztályozás, mert nem kap használható prognózist a tanuló képességeiről, és rejtve marad, hogy a tanuló milyen munkaterületre a legalkalmasabb,
- az osztályozási rendszer eltorzítja konzekvensen az iskolai teljesítmények valódi értékét,
- hosszabb időtartamra vonatkozó előrejelzésekre az osztályozás mai formája nem alkalmas.

Korszerűsíteni kell, — állapítják meg többen — mert a szokásos eljárásokkal nem lehet kielégítően teljesíteni az osztályozásra eddig hárult feladatokat. A korszerűsítési törekvés általános tehát világszerte.

Milyen hibaforrások állapíthatók meg az értékelésben, osztályozásban?

Az objektivitás hiánya: a relatív osztályzat; a szubjektivizmus

Az egyik leggyakrabban előforduló kritika a tanári szubjektivitást veszi célba. Számos nemzetközi irodalomban, tanulmányban találkozunk annak bemutatásával, mennyire befolyásolja az érdemjegyeket, osztályzatokat a pedagógus személye, szubjektív nézőpontja, kialakított elve, gyakorlata.

Angliában már a múlt század végén — 1888-ban — kimutatta egy kutató (EDGEWORTH) a különböző vizsgáztatók közt az értékelési differenciákat.

További tanulmányok (STARCH és ELLIOT: 1912/13) [5] összegezték, hogy ugyanarról a munkáról, tanulói teljesítményről (angol nyelvi, matematikai, történelmi vizsgadolgozatok) milyen jelentősen variálódik a különböző tanárok értékelése, ugyanis a szélsőséges értékek minden esetben majdnem az egész értékkálára kiterjednek.

Ezeknek a vizsgálatoknak a hatására a „Carnegie-alapítvány” 1930-ban nemzetközi konferenciát hívott össze és anyagilag támogatta — e súlyos problémával kapcsolatos — kutatásokat. Ennek alapján végzett HARTOG és RHODES egy pontosan körülírt vizsgálatot. 700 részutasítást, értékelési szempontot dolgoztak ki 50 francia nyelvi vizsgadolgozat javításához 2 vizsgabizottság között (1 elnök és 6 tag), akiknek 4 értékkategoriába kellett sorolni a tanulók említett munkáját.

Az eredmény:

Az 1. Bizottság 50-ből 27 esetben,
a 2. Bizottság 50-ből 30 esetben értékelte mindössze egyformán ennyire részletes utasítás alapján is.

Ezek a kutatások azt mutatták ki, hogy a differenciált értékelési szempontok sem képesek megfelelő arányban redukálni a tanulók közti ingadozásokat.

A megbízhatóság hiánya, szempontja.

Azonos értékelők ugyanazt a munkát, tanulói teljesítményt különböző időpontban hogyan ítélték meg?

EELLS, X. C.: klasszikus tanulmánya (USA 1930) 61 tanár 11 hetes szünet közbeiktatásával javította ugyanazt a történelem és földrajz röpdolgozatot, és lényeges különbség, eltérés volt tapasztalható az első és második javítás között. Hasonlóan készítette elő kísérletét HARTOG P.—RHODES, E. C. (London 1936.) akik 14 tapasztalt vizsgáztatóval osztályoztattak újból 15 történelmi dolgozatot 12—19 hónap elteltével:

1. „jól megfelelt”
2. „megfelelt”
3. „nem felelt meg” fokozatokkal.

Eredmény: 210 eset közül 92 alkalommal cserélődött fel az 1. és 2. értékelés. Továbbá: az esetek 44%-ában az első alkalommal „megfelelt” vagy „jól megfelelt” vizsgázók második alkalommal „nem felelt meg” értékelést kaptak és viszont. Két francia kutató (BONNARDEL R. 1943., PIÉRON 1952.) is hasonló hibaforrásokat talált ugyanazon vizsgáztató személyek minősítési eljárásaiban:

„Ugyanaz a tanár 37 tudományos dolgozat közül csak 7-re írt az előzővel megegyező osztályzatot, mikor 3 év múlva az egyszer értékelt dolgozatokat újra javították vele. 30 esetben 1-től 10 pontig terjedő különbségek voltak.” [6]

(A Franciaországban 1890 óta érvényben levő rendelet szerint: 0—20 pontig terjedő számjegyekkel, osztályozták.)

Ugyanazt a munkát tehát nemcsak különböző értékelők ítélték meg nagyon eltérően, hanem azonos értékelők is különböző időpontban.

Ugyanaz a munka a tanulóról szerzett előzetes információ következtében eltérő értékelésben — jobb vagy rosszabb — részesül.

Látszólag objektíven megítélhető teljesítményben is — helyesírás — pozitív befolyásoltság esetén a tanárok 16%-a 92 tanár közül adott 1-es (jeles) osztályzatot, negatív befolyásoltsággal ellenben egy sem.

HADLEY, S. T. iskolai teljesítménytesztek, kedveltségi értékskálák és osztályzatok vizsgálataival kimutatta (20 osztály: 620 tanuló), hogy a tanár által kedvelt tanulók jobb osztályzatot kapnak, mint ami megfelel a tesztben mutatkozó teljesítménynek, a nem rokonszenvesek pedig rosszabbat. A vizsgálat adatainak értékekre transzponált eredménye:

	jobb eredményt kaptak	rosszabbat kaptak
„Nem kedveltek”	19%	50%
„Kedvelt tanulók”	50%	16%

A kedveltség és az osztályzatok korrelációinak foka pedig 0,08—0,92 között ingadozott az egyes osztályokban. Weiss eredményeit — írja Ingekamp — Wierckoweki, Nickel és Rosenberg kutatásai alapján általánosíthatjuk. Ezek a szerzők kimutatták, hogy az értékelések variációja annál inkább szaporodott, amennyivel több információ állt az elbírálók rendelkezésére a dolgozaton kívül.

A több információ tehát — amely a tanárnak az iskolai gyakorlatban bőségesen rendelkezésre áll — már előre módosíthatja az értékelést; nemcsak utólag.

Az összehasonlítás hiánya

Francia, német tanulmányok vizsgálták, milyen mértékben lehetséges az osztályzatokat, érdemjegyeket összehasonlítani, és a következőt állapították meg:

A különböző osztályok érdemjegyét nem lehet összehasonlítani, gyakran még egy iskolán belül sem.

(Angol és német nyelv azonos teljesítményeire adott osztályzatokat hasonlították össze: Az egyik osztályban a 2-es minőségnek máshol az 5-ös, 6-os érdemjegy felelt meg.)

Hogy ez a probléma napjainkban is jelentkezik, hogy a jelenlegi „szubjektív” megítélés alapján történő osztályozás mit ér, ennek illusztrálására bemutatok egy részletes vizsgálatot, részletes számításokat. [7]

Résztevő osztályok, az értékelés módja:

Az alsó tagozat és az 5. osztály tanulóinak központilag elkészített mérőlapokon nyújtott teljesítményét a megadott pontérték jelzése mellett érdemjegyekkel is osztályozták saját tanáraik.

Eredmény: „... különböző osztályokban és iskolákban a percenkénti 2 körüli teljesítményért a tanuló az öt érdemjegy bármelyikét kaphatja”. [8]

Összefoglalásként megállapítja a szerző:

„... hogy a „szubjektív” megítélés alapján történő osztályozás következményeként az osztályzatok közötti különbségek teljesen összerosódnak. Ugyanarra a teljesítményre akár jelest, akár elégtelent is kapnak a tanulók”. [9]

Összehasonlítási értékük lehetősége csekély.

Az objektív teljesítménymérés hiányát és a pedagógusok részéről a szubjektív elemek meglétét fogalmazzák meg az „Irányelvek” is: „Az osztályozás az egyes tantárgyakban nem objektíven méri a teljesítményeket. A tantervek követelményei erre irányuló erőfeszítéseinek ellenére sem adnak az objektív értékeléshez alapot, ehhez szükségszerűen járulnak a pedagógus részéről is szubjektív elemek”. [10]

A tanári értékelésnek nagyon csekély az előrejelzési érvényessége

„paraméter nélküli korrelációs koefficienssel kifejezve átlagosan 0,25—0,30”
Ez elégtelen értéket jelent.

Az érettségi előrejelzési érvényessége sem magasabb. Hosszabb időtartamra vonatkozó előrejelzésekre — Ingenkamp szerint — az osztályozás mai formájában nem alkalmas.

Összefoglalva megállapíthatjuk:

az objektív kritériumok hiánya

— a szubjektív értékítéletek

— a régi eredetű előítéletek

— és különböző alkalmazkodási mechanizmusok

érvényesülését teszi lehetővé az értékelés-osztályozás terén.

Az osztályozás hagyományos formáival szemben pedig a következő kifogások összegeződtek:

— nem elég objektívek

— nem elég érvényesek

— nem elég megbízhatók

— nem eléggé összehasonlíthatók és

— csekély az előrejelzési érvényességük

Hogyan tovább?

Milyen megoldási javaslatok fogalmazódtak meg?

Milyen elvi-módszertani megközelítéssel lehet a tanulói teljesítményt objektívebben kifejezni?

Európában a XX. század első évtizedeiben jelennek meg olyan tanulmányok, olyan adatközlések, amelyek a tanulói teljesítményeket vizsgálják, mérik, összevetik azt a tantervi követelményekkel. A francia PIERON a huszas évek végén tudományos tanulmány tárgyává tette a vizsga-módszereket, és megvilágította ezek sok gyenge pontját, a kísérleti pedagógia pedig a következő évtized óta egyik jelentős ágának tekinti a tanulók teljesítményének felmérésén alapuló értékelését. Az iskolai osztályozás, a különböző vizsgák és a tanulói teljesítmények, eredmények „objektív” próbákkal történő mérésének szükségessége alapján javasolta Piéron 1929-ben docimológiai 1. néven önálló vizsgatanulmány beiktatását a pszichotechnikán belül.

Egy hivatás betöltéséhez szükséges képességek és ismeretek meglétének megállapítása céljából — kiválogatás, vizsga, versenyvizsga igen régi keletű. *A görög dokimasia*: az ókori Athénben szokásos vizsgálat abból a célból, hogy kiderítsék valakinek az alkalmasságát és jogosultságát egy betöltendő tisztségre. [11]

Azt a célt tűzi ki — többek között —, hogy kiküszöböli az osztályozásból, vizsgából a szubjektív elemek nagyfokú érvényesülését, amely sokszor döntően kihat az egyének jövőjét befolyásoló minősítések kialakulására, pontosabb méréstechnikájával az egyéni képességek alaposabb megismerésével, felszínre hozásával fokozza a vizsgák prognosztikus érvényességét.

„... A docimológiának, az objektív eszközöket felhasználó, a vizsgázók közti különbségeket egyértelműen felszínre hozó eljárások folytonos beható tanulmányozásainak fokoznia kell a vizsgák prognosztikus érvényességét.” [12]

A tanulói teljesítmény és a követelmény közötti viszony mérésére, kifejezésére az oktató-nevelő munka hatékonyságainak fokozására az elmúlt másfél évtizedben a pedagógiai irodalom — a kutatók — igen sok lehetőséget ajánlottak fel a tudományos technikai forradalom, illetve a korábbi módszerekből. (Komputer, tanítógép, tudásszintmérés, tanulási tesztek, feladatlapok, oktatástechnikai eszközök, matematikai statisztika stb.) Különböző teljesítménymérési típusok, rendszerek jöttek létre, alakultak ki, amelyben a *kritikai alapot legtöbbször a hagyományos osztályozás szolgáltatta*. Két modell közé lehet csoportosítani a teljesítménymérést napjainkban:

a) normára orientált teljesítménymérés

b) A kritériumra, tanulási célra orientált teljesítménymérés.

(Eredménymérési modellen azt a módot értjük, amelynek révén a manifesztált teljesítményektől az osztályzatokhoz eljutunk.)

a) *A normára orientált teljesítménymérés*

A mérendő teljesítmény olyan dimenzió hosszában oszlik meg, amelyet a nem negatív valós számokkal lehet ábrázolni. Az elméleti dimenzió összetett is lehet: ekkor az összteljesítmény a részteljesítménynek lineáris kombinációja, (de nem szükségszerűen).

(Az osztályozó tanárnak viszont nem az összteljesítményt meghatározó részteljesítményeket, sem azok súlyát nem kell ismernie, hatékonyak azok akkor is, ha az elbíró személy az osztályzat megállapításához erre a dimenzióra kell meghatározni az egyén helyzetét.

Kétféle eljárás:

a) *Globális becslés (rating)*

A pedagógus a tanuló teljesítményének összbenyomását közli, legtöbbször egy szám formájában

b) *Pontérték (rating) felállítása*

A pontértékek a feladategységek megoldásából adódnak: feladatlap, teljesítményteszt, matematikai példa stb.

- Az osztályzat, illetve a pontérték (amelyet átalakíthatunk osztályzat-skálára), szabja meg a tanuló relatív helyzetét csoportjában, osztályában.
- A tanuló jegyét a kontroll-csoportban elfoglalt relatív helyzete alapján határozzák meg: százalék-nagyságrendben vagy standard-értékben.
- A különböző osztályfokozatok közti határmegállapítás önkényesen történik rendszerint egymástól azonos távolságot választanak.

A normára orientált osztályozás pedagógiai hátrányai

- Nem tárja fel, hogy a tanuló mely tanulmányi célokat ért el és melyeket nem.
- Azt sugalja, hogy a tanulók nagy része nem tudja megfelelően elsajátítani a tantervi anyagot.
- Egyetlen dimenzióként ábrázolja, egy adott szakterületen nyújtott teljesítményt, holott ez egyes részteljesítményekből tevődik össze, így a tanuló keveset vagy semmit nem tud meg arról, milyen tanulmányi célokat ért el, hogyan pótolja a hiányosságát. Ugyanis az osztályozás alapja relatív, nem pedig abszolút mérce.
- A jó osztályzatból sem derül ki — tehát —, hogy elérte-e az összes tanulási célt és a rossz osztályzatból sem, hogy nem érte el az összes lényeges tanulási célokat.
- A pedagógus elvárási magatartása útján átsugárzik a tanulókra. Így a rendszer „összegvalósító jóslatot” hoz létre: az eredmények messzemenően meg-egyeznek az elvárásokkal. Bloom ezt az elvárást, amely a pedagógusok és a tanulók tanulási céljait rögzíti:
„A jelenlegi oktatási rendszer legkárosabb és legdestruktívabb aspektusának” nevezi.

Meggyőződése, hogy a tanulók 90%-a megfelelően meg tudja tanulni, amit az oktatásban számára nyújtunk, ha a tanulási célokat megfelelően határoztuk meg, és megfelelő utat kerestünk hozzá.

R. GLASER is: kritérium alapú és norma alapú mérést különböztet meg. Hangsúlyozza egy 1963-ban megjelent tanulmányában, hogy a neveléstudományban használatos teljesítménymérések döntő többségükben relatív mérések, tehát norma alapúak. [13]

JAMES S. COLEMAN megállapításai is ugyanezt támasztják alá: „Az osztályozatok csaknem kizárólag viszonylagosak, s gyakorlatilag az egyes diákokat az osztály többi tanulójához képest sorolják be. Ilyen körülmények között az egyes diák túlteljesítése nemcsak saját helyzetét javítja, hanem ugyanakkor rontja a többiekét is”.

„Az iskolai osztályzatok rendszere olyasmint hoz létre, mint amit a közgazdász „szabadpiaci” szituációnak nevez; iskolán belüli helyzetéért minden egyes diák verseng az összes többivel”. [14]

EBEL, ROBERT L.: pedig így írt egy 1962-ben írt tanulmányában: „Azt gondolom, igen sajnálatos, hogy a neveléstudományi teljesítménymérés egyes specialistái számára fontosabb annak az ismerete, hogy egy tanuló hány másik tanulót előz meg, mint annak az ismerete, mit kell egy tanulónak teljesíteni, hogy másokat megelőzön”. [15]

Az elemzésből egyértelműen kiderül — írja Dr. Kéri Henrik —, hogy mindhárom szerző a kritérium alapú mérést tartja követendő útnak, de ennek a nehézségeit is látják.

EBEL 1971-ben erről így ír: „A neveléstudományban a norma alapú mérés helyettesítése kritérium alapú méréssel valószínűleg nem olyan egyszerű.”

„Jó kritérium alapú méréseredményeket gyakran nehéz megkapni ... általános célok kritérium alapú mérések bázisaként elégtelenek. És kielégítően specifikus célok megfogalmazása több időben és fáradságba került, mint amennyit az ügy az esetek többségében megér”. [16]

b) A kritériumra, a tanulási célra orientált teljesítmény-mérés

A teljesítményt egy előre meghatározott célkitűzés — kritérium — alapján mérik. Az a kérdés, hogy bizonyos célokat elért-e a tanuló vagy sem, függetlenül attól, vajon más tanulók elérték-e ezeket a célokat. Ennek érdekében objektív mércét kell kidolgozni. A tanulási egységeket átfogóbb egységének kell alárendelni, hogy a tanuló az egyszerűbb részegységek elsajátítása útján haladjon a bonyolultabb részegységek elsajátítása felé. A hiányosságok visszavezethetők legalább egy részegység hiányos elsajátításához.

Átfogó egységek:

- a tanulási célok taxanómiája,
- részegységek hierarchiája,
- szekvenciák (motívum többszöri megismétlése),
- operatív struktúrák felépítése,
- algoritmusok.
- Ennek alapján a tanulási célok szükségessé váló precizozása és meghatározása nem speciális teljesítménymérési probléma, hanem magának a didaktikának központi kérdése: össz-cél — rész-célok — egységek.
- A tanuló teljesítményének nagyságát a tanulási cél elért nivója (szekvenciális modell) vagy az elért célok száma (additív modell) határozza meg.
- A különböző osztályfokozatok közötti határokat tartalmi kritériumok alapján döntik el.

A kritériumra irányuló mérőszámok a célrendszerrel levezetett követelményekhez viszonyították. Ennek alapján jutunk el annak szükségességéhez, hogy a tantervek célrendszerét be kell mérni. A célok általános megfogalmazása mellett — *azzal párhuzamosan — szükség van a célok rendszeres kifejtésére is.* Ezt a szakszempon-toknak megfelelő szisztematikus célrendszert nevezi Bloom — az első jelentős cél-taxonomia létrehozója — a célok taxamoniájának.

Tanterveinknek — a pedagógia mérés és értékelés szemszögéből nézve — a célokat és a célokból levezetett követelményeket tartalmazó dokumentumnak kel-lene lenni.

Mi a jelenlegi helyzet e téren?

Magyarországon?

Tantervünkben a tanítás tartalma nincs kategorizálva, a tananyag nagyon általá-nosan van kifejtve, amiből — a mérés szempontjából — csak a tudás elemeinek elsajátítási szintjére lehet következtetni. Olyan egységes rendszerre lenne szükség, amelynek az általános része valamennyi tantárgycsoportra érvényes, ugyanakkor a speciális tantárgyi kategóriáknak is teret enged.

Tanterveinkből hiányzik a tartalom (tananyag) és az értelmi képesség fejlesztésé-nek egyeztetése, a két dimenzió (didaktikai és pszichológiai) vonatkozási rendszere.

(Az utóbbi évek legnagyobb hatású rendszerét Bloom, amerikai pszichológus dolgozta ki.) Az emberi tanulásnak — BLOOM szerint — három jól elkülöníthető területe van: kognitív, affektív és pszichomotoros tanulás. A nevelés tartalmát viselkedési kategóriákra bontja, amelynek hierarhikus rendben követik egymást. A taxonomia az értékeléssel — BLOOMNÁL — szoros egységet alkot: (Csak a mérhető célok-nak van funkciója). Valamennyi viselkedési kategóriához sajátos értékelési probléma párosul.

Hiányzik a tudáselemekhez, a tudáselemek kategóriáihoz és a tevékenységekhez rendelhető mérőszámok kidolgozott rendszere.

* * *

Milyen nehézségek merülnek fel a taxanómiai pontosságú követelmények kidolgozásánál?

Időigényes

Egy példa ennek illusztrálására:

1968-ban egy felmérésben a „j — ly” tévesztés problémáját olyan feladattal vizsgálták, amelyben a tanulóknak 10 betűpótlást kellett elvégezniük.

DR. BÁTHORY ZOLTÁN: A tantárgyi osztályozás néhány mai jellegzetessége. Pedagógiai Szemle, 1968. (12. 1083. l.)

Eredmény:

4. osztályosok:	65% (1598)
6. osztályosok:	79% (1822)
8. osztályosok:	81% (1698)

A felméréshez igen sok ismeretlen normáját kellett megállapítani. Ezek a mérőszámok csak azt a célt szolgálhatják, hogy viszonyítási alapot nyújtanak a pedagógusok számára, ha ugyanezt a problémát saját tanítványaiknál akarják vizsgálni. A továbbiakban azt kell megállapítani: emelkedik-e a norma korszerűbb, hatékonyabb tanítási eljárás esetén, pontosabban milyen módszer alkalmazásakor a legeredményesebben. Így jön létre a korszerű módszerek, eljárások eredményeiből kikövetkeztetett értékelés. „A követelmény, vagy pontosabban a követelmény intervallum (alsó és felső határa) tehát a normál és az élenjáró gyakorlatból származik”. [17]

— *Nem minden mérhető*, nem minden eredmény jelentkezik teljesítmény formájában a pedagógiában — Számos olyan komponense, összetevője van a nevelésnek, amit még tervezni sem lehetséges, mégis ezek rendkívül jelentős összetevők, ha nem a legfontosabbak (Pl.: társadalomtudományi tantárgyaknál).

Egyes kutatók szerint a rögzített teljesítmény mérhető. (DR. SZEBENYI) Mind-ebből következik, hogy a tantárgyi célrendszer a magasabbrendű fogalom, a nagyobb terjedelmű, mint a mérési követelményrendszer, s a kettő semmiképp nem azonosítható.

— *A célok és követelmények pontos meghatározása*

A pontosabb cél- és követelményrendszer érdekében tehát különbséget kell tenni a tantárgy általános célrendszere illetve a mérhető — és pontosan tervezhető — követelmények rendszere között.

Egy szovjet metodika szerint (KOROVKINA, F. P.—ZAPOROZSEC, N. I.) [18] a társadalomtudományban:

1. Meg kell határozni mit kell elsajátítani a tanulóknak,
2. Milyen viszonyt kell kialakítani a tanulmányozandó jelenségekhez,

3. Milyen érdeklődéseket kell felkelteni,
4. Milyen képességeket és szokásokat kell kialakítani,
5. Meg kell határozni a feladatokat: egészében és témánként is.

A követelmények rendszerezése is — különböző elgondolások alapján — találnak példát. Jelen körülményeink között — amikor tanterveink lényegében pedagógiai spekulatív úton jönnek létre — két területen kellene előbbre lépni e témával foglalkozó kutatók szerint:

- Minél több normatív mérőszám megállapítása, amely alapot nyújt a kritériumhoz viszonyított cél- és követelményrendszer kidolgozásához.
- A tananyagnak olyan taxonómiai elemzése, amely önmagában azonos értékű egy reális követelményrendszerrel, ahogy ezt NAGY SÁNDOR megfogalmazta. „Lehetséges az is, hogy a tananyagnak olyan taxonómia elemzése lesz elérhető, hogy szinte önmagában véve azonos értékű egy reális követelmény-, illetve követelményszintekkel. Ezzel együtt a tantervek a jelenleginél sokkal biztonságosabb alapot nyújtanának az ellenőrzés, értékelés és osztályozás tevékenységéhez” [19]

JEGYZETEK

- [1] Törvény az iskola és az élet kapcsolatának megszilárdításáról és a Szovjetunió közoktatási rendszerének továbbfejlesztéséről. Pravda, 1958. december 25.
- [2] Az ismeretek számonkérésének rendszere. (Dokumentációs anyag.) Narodnoe Obrazovanie 1961. 3. sz. 44—50 p.
- [3] VANIEK, INGE—WECK, HELMUT: Az értékelési gyakorlat megjavításának problémái, szempontjai az NDK általános iskoláiban. Pedagogik, 1972. 3. sz. (Dokumentációs anyag.)
- [4] LIPA, A.: Az objektív iskolai osztályokkal kapcsolatos vizsgálatok tapasztalatai. Ruch Pedagogiczny, 1965. (Dokumentációs anyag.)
- [5] Közli: INGENKAMP, KARLHEINZ: Megjegyzések az értékelés és osztályozás problémájához Di Deutsche Schule 1970. 7. 8. sz. (Dokumentációs anyag)
- [6] Idézi: DR. KISS ÁRPÁD Docimológia, osztályozás, mérés (Pszichológiai Tanulmányok: III. 1961. 259. old.).
- [7] DR. NAGY JÓZSEF: Az elemi számolási készségek mérése. Tankönyvkiadó, 1971. 21. old.
- [8] DR. NAGY JÓZSEF: i. m. 21. old.
- [9] DR. NAGY JÓZSEF: i. m. 21. old.
- [10] Irányelvek az értékelés és az osztályozás korszerűsítéséhez OPI Tankönyvkiadó, Bp. 1973. 6. old.).
- [11] DR. KISS ÁRPÁD: i. m. 253—266. old.
- [12] DR. KISS ÁRPÁD: i. m. 256. old.
- [13] WEIS, V.: Nyugatnémet osztályozási modell és a belőlük levonható következtetések. Die Deutsche Schule: 1971. 9. sz. (Dokumentációs anyag.)
- [14] JAMES S. COLEMAN: Iskola teljesítmény és versenysztruktúra Bp. 1974. 391—392. old. „Az iskola szociológiai problémái”.
- [15] Idézi: DR. KÉRI HENRIK: Pontszámok és pontatlanságok. Pedagógiai Szemle 1975. 6. sz. 557. old.
- [16] DR. KÉRI HENRIK: i. m. 557. old.
- [17] DR. BÁTHORY ZOLTÁN: A pedagógiai célrendszer és az értékelés. A neveléstudományi kutatások módszertani kérdései OPI, Budapest, 1972.
- [18] Idézi: DR. SZEBENYI PÉTER: A társadalmi és állampolgári ismeretek cél- és követelményrendszerének vizsgálati módszeréről. A neveléstudományi kutatás módszertani kérdései. OPI, 1972. 81. old.
- [19] DR. NAGY SÁNDOR: A tantervi kutatás és az oktatáselmélet jövője. Pedagógiai Szemle 1973. 1. sz. 9. 17. old.

ИЗ ИСТОРИИ ПРОБЛЕМ УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОЦЕНКИ

Л. Веспреми

Работа указывает на то, что как связано усовершенствование оценки во всём мире со всеми значительными областями обучения и воспитания.

Затем автор анализирует, какие претензии к традиционным формам оценки суммирования в ходе истории педагогики.

В конце работы определяет две модели вокруг которых можно группировать измерение успеваемости:

- измерение успеваемости, ориентированное на нормы,
- измерение успеваемости, ориентированное на критерии, на цель обучения.

По мнению исследователей, занимающихся темой, можно продвинуться вперёд в двух областях:

- определить как можно больше цифр нормативного измерения, который даёт основу к выработке системы цели и требований, по критериям,
- такой таксономический анализ учебного материала, который сам равен реальной системе требований.

AUS DER PROBLEMGESCHICHTE DER BEWERTUNG, DER ZENSIERUNG

László Veszprémi

Die Studie führt vor Augen, wie weltweit die Modernisierung der Bewertung bzw. Zensierung mit sämtlichen wesentlichen Gebieten des Unterrichts und der Erziehung zusammenhängt.

Sie analysiert, welche Einwände gegenüber den konventionellen Formen der Zensierung im Laufe der Erziehungsgeschichte sich angesammelt haben und konzipiert jene beiden Modelle, um die heutzutage die Leistungsmessung gruppiert werden kann:

- die auf Norm orientierte Leistungsmessung, und
- die auf Kriterien, auf Lernzweck orientierte Leistungsmessung.

Auf zwei Gebieten müsste nach den sich mit diesem Thema befassenden Forschern ein Schritt vorwärts getan werden:

- Feststellung möglichst vieler normativer Messziffern, die eine Basis zur Ausarbeitung des im Verhältnis zum Kriterium stehenden Ziel- und Forderungssystems bieten und
- eine taxonomische Analyse des Lehrstoffes, die an sich gleichwertig mit einem reellen Forderungssystem ist.