

„...de az értékelés az a legkevésbé szeretett tevékenység közé tartozik”

(Interjú Horváth Zsuzsával)

Az OFI-konferencián Horváth Zsuzsa előadást tartott „A nemzetközi mérésektől a tanóráig – az értékelés üzenetei” címmel. Erről a kérdésről beszélgetett a szerzővel Mayer József.

Az előadásodban az egyik fontos kérdésed az volt, hogy a tanulói tudás mérésének mi a tétje.

Horváth Zsuzsanna: Valóban, az előadás címe az volt, hogy „A nemzetközi mérésektől a tanóráig – az értékelés üzenetei”, tehát a globális szintértől a tanóráig kívántam ezt a kérdést áttekinteni. A nemzetközi mérésekben a rendszer egészéről szóló információként értelmezik a tanulói teljesítményt, az oktatási rendszer egészét értékeli, és az eredményeket nem lehet visszavezetni az egyes tanulókra, de ez nem is szokás. A címzettek elsősorban az oktatás irányításáért, fejlesztéséért felelős szereplők, a cél pedig az, hogy mérési eredmények tükrében elsősorban ők reflektáljanak a saját oktatási rendszerükre, amihez viszont szükséges mérések nyújtotta nemzetközi kitekintés és az összehasonlítás. Az IEA-kutatóknak, az 1960-es években kezdetben a mérésekkel még nem ez volt a deklarált céljuk a hiszen az első lépés az volt, hogy egyáltalán lehetséges-e olyan tesztek készíteni, amelyeket több, esetenként több tucat országban egyformán lehet értelmezni. Az első sikereken felbuzdulva elég hamar eljutottak ahhoz, hogy a mérések alkalmasak lehetnek arra is, hogy trendindikátorokat képezzenek. A nemzetközi mérések eredményeit ma már a rendszer átfogó értékeléseként tanulmányozzák, jöllehet, a tanulók konkrétan szövegértés, matematika és természettudományos kérdésekre válaszolnak. Átfogó és rendszeresen ismétlődő mérésekre tehát azokon a tudásterületeken kerül sor, amelyek az alapvető kulturális kompetenciák körébe sorolhatóak, tantárgyközi jellegűek, azaz mind képzésük, mind használatuk valamennyi tantárgyra vagy több tantárgycsoportra is kiterjed, valamint a továbbtanulás és a munkaerő-piaci boldogulás szempontjából egyaránt meghatározónak minősülnek. Abban, hogy ezeket a területeket mind a hazai, mind a nemzetközi mérési gyakorlat kiemelten kezeli, szerepet játszik az is, hogy ezek vizsgálatára alakultak ki nagy tömegű adat felvételét és elemzését lehetővé tevő megbízható módszerek. Az OECD PISA vizsgálatoknak az adatok felhasználói (pl. oktatáspolitikusok, a gazdasági szféra szereplői) különösen jelentős előrejelző érvényességet tulajdonítanak, mint azt a 2006-s természettudományi vizsgálat esetében meg is jelenítették a mérés céljai között. A nemzetközi mérésekben a tét tehát az ország oktatási rendszerének a vizsgálat szempontjából történő elemzése, megítélése. A közismert OECD PISA programban a tét az ország jelen és jövőre várható gazdasági teljesítményének a becslése, hiszen a 15 éveseket jövőre munkavállalónak tekintik, és amikor egy országot besorolnak a teljesítményskálák valamelyikébe, azaz a

tanulókat besorolják, hogy hány százalékuk ért el 1-es, 2-es vagy magasabb szintet, akkor ez a TÉT-je, az, hogy mi várható egy országtól a jövőben, amelynek a tanulói jelenleg ezt tudják. (És ki is mutatják, mint ahogy mi is, hogy a szakiskolásaink Törökország szintjén, a gimnazistáink pedig Finnország átlagszintjén vannak). A nemzetközi mérések elsősorban arra alkalmasak, hogy nemzetközi összehasonlításban lássuk a magyar tanulók eredményeit, és az oktatási rendszer egészére vonatkozó országos következtetéseket vonjunk le belőlük.

Akkor ezek a mérések a rendszer egészének üzennek...

Horváth Zsuzsanna: Igen, természetesen. A mintába 150 iskola és közel ötezer gyerek kerül, de ennek ellenére nem az iskolának szól az üzenet, hanem elsősorban az oktatás-irányításnak... Megjegyzem, ezek nyilvános anyagok, és minden érdeklődőnek ajánlom a végigolvasásukat, hiszen ezek az átfogó elemzések és különösen a nemzetközi jelentések alapos tanulmányozása nagyon hasznos tud lenni, mert már olvasás közben rengeteg ötlete támad az embernek. Néha azért, mert kicsit szeretne ellentmondani annak, aki ezt írta, vagy úgy érzi, végre adatolt magyarázatot kapott egy-egy problémáról. Más esetekben azt gondolja, hogy nekünk van arra saját magyarázatunk, hogy ez vagy az a jelenség miért van így.

De az iskolák mégiscsak „fogják” ezeket az üzeneteket. Az előadásodban Te is arról beszéltél, hogy a magyar diákok teljesítményében nagy szórás tapasztalható. A kérdés tehát úgy pontosítható, hogy a gyengébben teljesítő iskolák számára van-e üzenete ezeknek a méréseknek?

Horváth Zsuzsanna: A legfontosabb üzenet az, hogyan áll elő az összteljesítmény. Arról van szó, hogy a nemzetközi mérések eredményeiből egy rendkívül differenciált iskolarendszer képe rajzolódik ki. A differenciáltság az jelenti, hogy az iskolák önmagukban eléggé homogének, tehát egy-egy intézmény viszonylag egyértelmű képet nyújt önmagáról, a tanulói teljesítményekről. Egy másik intézmény persze megint homogén képet nyújt, és ebből az áll elő, hogy a vizsgált országok között az iskolák közötti teljesítménykülönbség Magyarországon a legnagyobb. Őszintén azt gondolom, egy iskola nem a nemzetközi mérések eredményeiből fogja megtudni, hogy egy skála melyik pontján van, a tanulói gyengébb vagy éppen jobb teljesítményekre képesek-e. A gyengébben teljesítők számára akár önbeteljesítő jóslatként is működhet az adat, hogy a tanulói teljesítmények mögötti legfontosabb oki tényező a szülők iskolázottsága.

Úgy tűnik, hogy az a legnagyobb probléma, hogy a gyengén teljesítő tanulók nemzetközi összevetésben is a gyengék között a leggyengébben teljesítenek...

Horváth Zsuzsanna: Igen.

Ezek az iskolák mit tudnak kezdeni ezekkel az eredményekkel? Van remény arra, hogy hasznosítják ezeket?

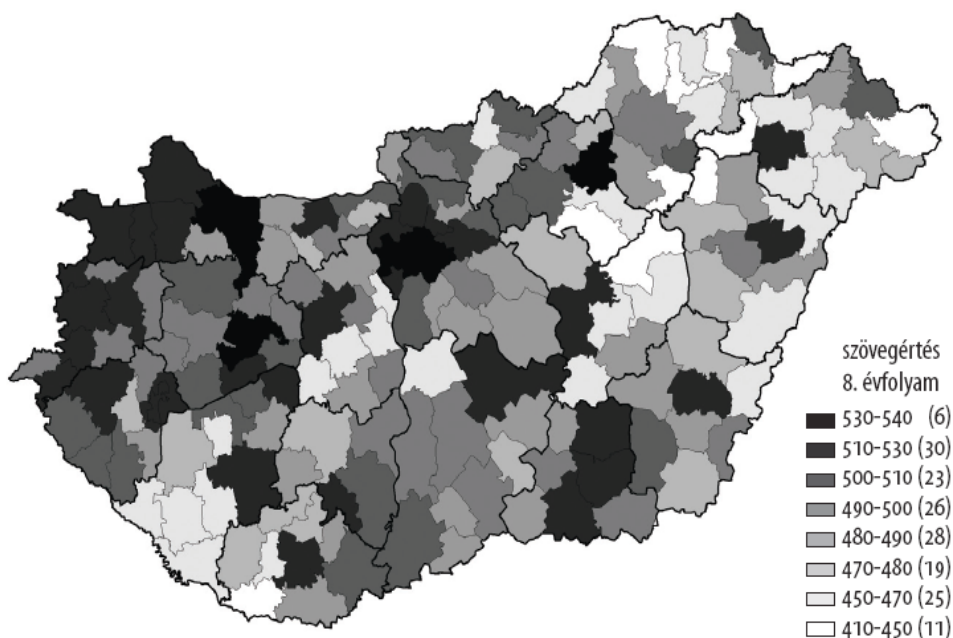
Horváth Zsuzsa: Úgy tűnik a számomra, hogy elsősorban egy oktatáskutatói –fejlesztői kör foglalkozik az eredményekkel és kevésbé az iskolák. Nem tudnak mit kezdeni ezekkel az adatbázisokkal, mert ezeknek az elemzése komoly szaktudást igényel. Valóban alapkérdés, hogy mire fordítódjanak az erőforrások. A még több mérés és adat előállítására, a

még árnyaltabb helyzetképre a gyengén teljesítőkről vagy a mérés utáni lépésekre, azaz a fejlesztésekre, a támogató beavatkozásokra, az iskolavezetés és a tanári tudás növelésére. Persze a valóságban nem ilyen élesen vetődnek fel a kérdések, hogy vagy ez vagy az, de én inkább így tenném fel a kérdést: készítetik-e a mérési eredmények az iskolákat a tanulók intenzívebb fejlesztésére.

Volt nálunk a PISA- eredményeknek komoly társadalmi visszhangja, úgy, mint például Németországban?

Horváth Zsuzsa: Volt, a PISA 2000 kapcsán kialakult, még a napi sajtó szintjéig is elmenő válságkommunikáció, amit az akkori oktatásirányítás értelemyszerűen a saját céljainak megfelelően használt föl. Nagyon sok esetben vissza tudjuk vezetni az akkori oktatásirányítási kommunikációs tartalmakat a szóban forgó eredményekre. Ennek olyan következményei lettek, mint a programcsomagok fejlesztése, a szövegértés kiemelt feladattá tétele vagy az Országos kompetencia-mérés elindítása. (Lásd erről: 1. ábra) Ez utóbbi párhuzamosan történt a PISA 2000 eredményeinek a megismerésével. De ilyennek tekinthető a tanulói óraszámok csökkentése, amely ugyan a költségvetés problémái miatt történt, de a válság-kommunikációra épült. Az volt jelszó, hogy csökkenteni kell a tanulói terheket, az óraszámokat, hogy a PISA tesztek mintaként véve, a használható tudás elsajátítására való pedagógiai törekvés nyerjen teret az iskolákban.

1 ÁBRA AZ ORSZÁGOS KOMPETENCIAMÉRÉS ÁTLAGEREDMÉNYEI KISTÉRSÉGENKÉNT, 8. ÉVFOLYAM, SZÖVEGÉRTÉS, 2009 (PONT)



Forrás: Jelentés a magyar közoktatásról 2010.

Ekkortájt csináltuk a tanulói munkateher vizsgálatot. Kiderült azért, hogy a szülők azonnal pótolták azt, ami az iskolai munkából kiesett vagy kikerült. Nagyon komoly árnyék iskola-rendszer jött létre – persze ez márt korábban is megvolt – amely erőteljesen támogatta azt, hogy a tanulók versenyképessége ne csökkenjen. Nem kevés számban voltak olyan tanulók, akiknek az iskolával kapcsolatos munkaterhei meghaladták a heti 50 órát. A másik szál az előadásodban a tanulók tanórai értékelése volt, magyarul az osztályozás. Ez sem problémamentes...

Horváth Zsuzsa: Az iskolai értékelés jelenti ki az un. klasszikus certifikáció, a bizonyítványadás aktusával azt, hogy a gyerek továbbhaladhat-e a rendszerben. 1993 óta szigorúan az iskola hatáskörébe tartozik az, hogy milyen értékelési gyakorlatot és milyen értékelési kritériumokat alkalmaz, hogyan osztályozza a tanulót. Azt is az iskola, illetve az iskolai pedagógiai program rögzíti az év végi osztályzat feltételeit. Az alapfokú iskolai végzettséget is az oktatási intézmény által kiállított bizonyítvány tanúsítja, amelyben ötfokú osztályzat-skálával jelzik az egyes tanulók tanulmányi eredményességét. A tanulási eredményesség referenciapontja az iskola pedagógiai programja, amely, mint említettem, tartalmazza a helyi tanterv mellett az intézmény értékelési eljárásait, értékelési szempontjait is. Mind a tanulási folyamat tartalmait, mind a tanulmányi követelmények, mind az eredményességét vizsgáló eljárások az intézmény felelősségi körébe tartozó tényezők. Az osztályzatoknak közismerten „helyi értékük” van. Sem szakmai, sem laikus körökben nem kérdőjelezzük meg, hogy a mögöttük levő tudás iskoláról iskolára változik. Sem országos, sem nemzetközi összehasonlító vizsgálatokra nem szokták felhasználni, és talán éppen ezért a jegyekkel való osztályozás „minőségéről” viszonylag kevés, nagyobb adatbázisra támaszkodó elemzés jelent meg. Az iskolai osztályzat „értékéről”, összehasonlíthatóságának korlátairól, az osztályzat érvényességéről írott helyzetelemzések, kritikai észrevételek gyakran hivatkoznak az iskolai osztályozás és értékelés funkciózavarára. Az egyik jellemző érv szerint bármennyire hasznosnak tűnik is látszólag a sokféle forrásból kiinduló összegző osztályzat, az kevésbé alkalmas a tanulók tudásának mérésére, mert különböző jellegű, a tanulási folyamatról és annak eredményéről gyűjtött információk keverednek benne. Az értékelésnek ez a rendszere, a tanulás irányításában szerepet játszó motiváló, segítő-formáló értékelés és a minősítő értékelés összemosódása, az objektív teljesítménymérés kultúrájának kialakulatlansága vezet az értékelés funkciózavaraihoz. Az iskolai pedagógiai programok szisztematikus elemzéséről nem állnak rendelkezésre adatok, így azt, milyen feltételezések, elvek alapján történik az osztályozással történő minősítés, illetve milyen fejlődéskép bontható ki az egyes pedagógiai programokból, adatok híján nem rekonstruálható, nem összegezhető. Ugyanakkor számos kutatás felmutatja, mennyire eltérő pedagógiai kultúra, szubkultúra jellemzi az egyes, különösen szociális státuszuk szerint. Feltehető tehát, hogy az iskolai szinten érvényes deklarált és/vagy hallgatólagos normák által szentesített gyakorlat szerint kialakított magasabb évfolyamra lépési feltételek erősen heterogén képet mutatnak.

Tehát arról beszélünk, hogy a tanulók értékelésének, gyakorlatban az osztályozásnak számos problematikája van...

Horváth Zsuzsanna: Amikor az Országos Képesítés Keretrendszer készítettük elő, és megvizsgáltuk, hogy milyen értékelési eljárások és tudások érvényesülnek az érettségit megelőző szinteken, akkor vizsgáltuk a tanórai értékelést is, hogy vajon lehet-e indikátorként használni az iskolában kapott osztályzatokat?! Erről egyébként nincs adatgyűjtés, senki sem elemzi ezeket az érdemjegyeket. Abban a legkülönbébb arcú kutatók megegyeznek, hogy az osztályzatok nem képezhetik tudományos kutatás tárgyát, mert azok nem bízható adatok, vagyis ezeket nem kezelik adatként. Nem lehet ezeket tehát indikátorként tekinteni, ami elgondolkodtató, mert egy gyerek nyolc év alatt számos osztályzatot kap, ami meghatározó módon befolyásolja az ő előrejutását, önbecsülését megítélését, a tanulási motivációit vagy akár a sikerességét. Szerintem tehát az osztályozásnak nagy hatása van a tanuló életútjára...

Ez nem meglepő, mert azt tudjuk, amit a jegyek megmutatnak...

Horváth Zsuzsanna: Történtek azért kísérletek. Pszichológusok foglalkoztak az értékelés, az osztályozás aktusával, elsősorban a tanulói énkép nézőpontjából, ami nagyon érzékeny terület. Ez az énkép már korán kialakul, és bármilyen furcsa, ezt az iskola nehezen tudja ellensúlyozni. Itt nagyon meg tudnak rekedni a gyerekek, amit a köznyelv beskatulyázásnak nevez. A végzettséget bizonyító dokumentumot – jóllehet érvényességét számos kritika éri – a tanuló tanulási pályafutásában mégis meghatározó szerepűnek kell tekintenünk, legalábbis két szempontból. Mérvadóak például az alapfokú oktatásban elért tanulmányi eredmények egyrészt a további középfokú tanulási út megválasztásában, sőt megvalósíthatóságában, másrészt „a milyen tanuló vagyok, voltam” nagy valószínűséggel jelentős szerepet játszik a tanuló önképében, önmaga értékelésében. A tanulói énkép és önismeret formálódása ugyanis jórészt az iskolai tapasztalatokon, a tanári értékelésen, és a társakkal való összehasonlításon keresztül valósul meg. Az alakuló, változó énkép azonban maga is befolyásolja azt, hogy hogyan teljesít a fiatal az iskolában, hogyan viselkedik a társaival és a tanáraival szemben, milyen célok elérésére törekszik. A motivációkutatások az iskolai osztályzatok „együtt-járását” vizsgálva empirikusan is megerősítették, hogy az olvasási képesség (nem meglepő módon) ugyanolyan erős összefüggést mutat a matematikával és a természetismerettel, mint az irodalommal és a nyelvtannal. Ennek részben az az oka, hogy a tantárgyi osztályzatok belső összefüggésrendszere nagyon erős. Ritkán fordul csak elő, hogy egy tanuló különböző tantárgyakból kapott jegyei jelentősen eltérnek egymástól.

De itt van a szöveges értékelés kérdése. Ezzel is volt probléma. A konferencián egy másik előadás a pedagógusokkal foglalkozott, ezért azonnal felmerül az emberben a kérdés, hogy vajon erre fel vannak készítve vagy készítve a pedagógusok?

Horváth Zsuzsa: Arra, hogy a tanári szerep egyúttal professzionális értékelőt is jelent, arra feltétlenül fel kell készíteni a tanárokat. Ahány adatsort néztem a 70-es évektől arról, hogyan tanárok rangsorolják a tanárok az általuk kedvelt tevékenységeket, akkor az derül

ki, hogy szívesen vannak együtt a tanulókkal, szívesen magyaráznak nekik, közvetítik a tudást, az értékelés viszont a legkevésbé szeretett tevékenységek közé tartozik. Tudjuk, hogy a különböző szereplők nézőpontjai az iskolai értékelésben szoktak leggyakrabban összeecsapni, ezt az oktatási ombudsman jelentései is alátámasztják. Évente ugyanakkor 30 millió osztályzat keletkezik a magyar közoktatásban, és ez nem extra adat. Tanulóként három osztályzattal számoltam, mert ennyi kell ahhoz, hogy félévi, illetve év végi érdemjegyet lehessen adni. Az osztályozás a tanár szinte napi tevékenysége, a minősítés pedig a tanuló helyzetének egyik jellemzője. A szakma azt mondja, hogy az osztályzatok összehasonlíthatatlanok, megkérdőjelezzük az érvényességét, és ilyen módon szakmai figyelem nem irányul erre a tevékenységre. De a rendszernek hivatalosan van egy certifikációs kötelezettsége, a tanulók továbbhaladása az érdemjegyek alapján határozható meg.

Egyre több helyen alkalmaznak új tanulási formákat a tanórán a pedagógusok. A projekt-módszer például új lehetőséget kínál az értékelési kultúra megújítására...

Horváth Zsuzsa: A projekt módszer szerencséje, hogy az elterjesztése komplex módon történt, például a projektérettségi bevezetése magával hozta a projekt értékelési eljárás megismerését is. Általában az lenne a kíváncsi, hogy az új tanítási-tanulási módszereket kísérné egy, velük párhuzamosan kifejlesztett értékelési profil is, eljárásokat kínálva arra, hogyan lehet az új tanulási formák eredményességét értékelni. Hogyan lehet a csoportmunkát vagy a differenciált tanulási utak eredményességét minősíteni? Milyen kritériumokkal? Vannak-e olyan szempontok, amelyek érvényesek a matematikában vagy a magyarban vagy mindkettőben egyaránt? És milyen tudás-specifikus értékelési eljárások léteznek? A válaszokban a szakmának is nagy lemaradása van. Jó lenne, ha a tanterveink is jobban összpontosítanának a kimeneti követelményekre. Minden igény esetében felmerül a kérdés, hova összpontosuljanak a fejlesztési erőforrások, a bemeneti vagy a kimeneti követelmények megfogalmazására?

De azért vannak eredmények...

Horváth Zsuzsanna: Az osztálytermi értékelés néhány szakmai kritériumát össze lehet foglalni (Lásd keretes szöveg). Az értékelő közlések mögött van egy kitapintható értékrend. Ezzel a kommunikatív mozzanattal azért kell foglalkozni, mert a tanulóknak ezekből ki kell tudni olvasni az értékeket. Ezekkel a „rejtett tanterv” kutatása sokat foglalkozott. Az értékelő közlések célja lehet a teljesítmény leírása, a tanulók meggyőzése. A fejlesztő értékelés tud erről sokat mondani...

1 Lásd erről: „A felszólító mondatok lényegesen különböznek a kijelentő mondatoktól: az utóbbiak alávethetőek egy igazságérték-vizsgálatnak, az előbbiek nem.” (R.Jakobson)

Az értékelő közlések mögött értékrend, értékvonatkoztatás áll

Az értékelő közlések célja leírás, ösztönzés, meggyőzés

Az értékelő hitelességének forrása ő maga

Erős hatás → az önismeret, énkép, érzelmek, motivációk együttese

Eltérő tanári és tanulói interakciós és értelmező kapacitások állnak szembe egymással

Láthatatlan „mélységi dimenziók” befolyásolják az értékelést

Ez egy bonyolult nyelvezet.

Horváth Zsuzsanna: A tanulók számára nagy kihívás, kemény lecke, hogy vegyék és értelmezzék a tanári értékelésben kifejtetten vagy rejtetten érvényesülő nézőpontot. És persze minden esetben több tanárról van szó. Kérdés, hogy mikor jó értékelő egy tanár? Nyilván itt a hitelesség a kulcskérdés. Nem is gondolnánk, de a tanulók a hiteles és a hiteltelen közlést világosan meg tudják különböztetni, és rendkívüli módon vevők a hitelességre. Ma a tanárok interakciós kapacitását, azt a teherbíró képességet, ahogyan a gyerekekkel bánnak, a tudás közvetítése mellett számtalan más tevékenység köti le. Sok feladata van az osztálytermi interakciós térben. Az értékelés azért is nehéz, mert egyedi.

Intellektuálisan nehéz, mert egy folyamatról kell gondolkodni.

Horváth Zsuzsa: Ez elkerülhetetlen. Ez beletartozik a pedagógus munkakörébe. El kell fogadni, hogy az értékelő közlésekben vannak szubjektív, személyes elemek is, de én nem vagyok azért annyira kritikusan kétkedő, ha az osztályozásról van szó. Olvastam egy német szerzőtől egy tanulmányt, aki több száz óra meglátogatásának a tapasztalataival azt mondta, hogy a legmegbízhatóbb értékelő mégis a jó tanár. Persze, ha országos tudásszintmérő tesztekéről van szó, más kritériumai vannak az értékelés megbízhatóságának, de a tanóra szintjén olyan tanári tudásról van szó, amely a tanulók számára hiteles, meggyőző és a tanítási-tanulási folyamat értékelése szempontjából megbízható.

Akkor a jó tanár egyik ismérve az az értékelés kultúra, amiről beszélünk?

Horváth Zsuzsanna: Természetesen igen. A jó tanár megbízható és következetes értékelő. Azokat a pontokat érdemes megtalálni, ahol az iskolai értékelés problémákat jelez. Ha a témazárók egy osztályban rendre elégségesek vagy annál rosszabbak, akkor ott közbe kell avatkozni. Vagy ha a konzisztencia megbomlik a tanuló jegyei között. A jegyek ugyanis többnyire együtt járnak, nem jellemző, hogy egy tanuló öt tárgyból jeles, a többiből meg elégséges. Az osztályzatoknak van egy bizonyos belső összefüggése. Az intézményvezetők

nagy felelőssége az, hogy hol kell beavatkozniuk. Ezek a helyzetek számára ugyanis az iskolájában folyó tanítás-tanulás helyzetéről fontos jelzéseket közlő indikátorok. Ezeket később jól lehetne intézményfejlesztésre is használni. Nem tudom, hogy az iskolák mit kezdenek a rengeteg megtermelt osztályzattal, például elemzik-e ezeket, évről-évre vagy esetleg idősorosan, több év iskolai eredményeit is összevetve, vagy esetleg egy-egy tantárgy érdemjegyeinek alakulására fókuszálva. Az új tanulási helyzetek persze számos kérdést vetnek fel. Hogyan értékel ezekben a tanár, vagy hogyan értékelik egymást a tanulók? Összességében folyamatosan kellene azzal foglalkoznunk azzal, hogyan is történik a tanulók értékelése, és mi az értékelés üzenete.