

**Dr. Fodor László**

## **Az iskolai pedagógiai folyamat formatív vetületének minőségkritériumai**

Aligha kétséges, hogy az utóbbi években az iskolai tanítási-tanulási tevékenységek minőségére vonatkozó bonyolult problémát a szakértők nagy többsége alapvetőként ítélte meg, s ebből fakadóan szinte folyamatosan a pedagógiai viták homlokterében volt található. Úgy tűnik, hogy a minőségbiztosítás, illetve a minőségfejlesztés – mondhatni Európa-szerte – állandó napirendi téma valamennyi oktatással foglalkozó értekezleten. Ez volt a központi témája annak a nagyszabású konferenciának is, amely 2003. április 5–6. között került megszervezésre Szovátán, a Teleki Oktatási Központban, a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetségének égisze alatt. Szinte lehetetlen találni az iskolához hasonló olyan szociális intézményt, amelyben a minőség fontossága épp annyira központi és állandó kérdést képezne. Az iskolának a tanulók teljesítményében megmutatkozó eredményessége és a tanárok tevékenységében testet öltő hatékonysága tehát olyan probléma, ami intenzíven foglalkoztatja az elméleti szakembereket és gyakorló pedagógusokat egyaránt. Ez azzal is magyarázható, hogy az oktatás jó minőségét a gyermekek, a szülők és a pedagógusok egyaránt igénylik, továbbá, hogy a szűkebb vagy tágabb közösségek, s mondhatni az egész társadalom alapvető érdeke sem lehet más, mint a minél sikeresebben működő iskolai oktatási-nevelési rendszer. Mindenképpen örvendetesnek tekinthető, hogy a minőség kérdése a romániai magyar iskolázás vonatkozásában is (ha nem is közép-pontba, de legalábbis) előtérbe került, hiszen általános megítélés szerint a minőség ma még korántsem tekinthető az elvárásoknak megfelelőnek. E stratégiai léptékű probléma központi jelentőségű vetületét kétségtelenül azoknak a tényezőknek és feltétel-körülményeknek a kutatása képezi, amelyek révén biztosítani lehet a pedagógiai folyamat vonatkozásában megmutatkozó minőségi követelmények teljesítését. A minőségbiztosításra, illetve a befektetett erőforrások hatékonyságára vonatkozó tudományos vizsgálatok mentén – az oktatáspolitikán, a tárgyi-anyagi feltételeken vagy a gazdasági fejlettségen túlmenően, s eltekintve attól a kitéveltől, mely szerint ha van elégséges pénz az oktatásra, akkor van megfelelő minőség is – előtérbe került azoknak a mutatóknak a felvázolása, amelyek mintegy jelzik, illetve a hitelesség elfogadható fokán kifejezik a minőség szintjét, akár a mikro-, akár pedig a makropedagógiai szint-tereken. Erre fölöttébb szükség van, ugyanis a közoktatási rendszer menedzselése a befektetett sokféle erőforrások hatásosságát csak akkor tudja biztosítani, ha a pedagógiai folyamatok eredményességét fel lehet mérni, illetve ha pontosan meg lehet ismerni, és annak vonatkozásában értékítéleteket lehet megfogalmazni.

Az iskolaszerű pedagógiai folyamat minőségére vonatkozó téma vizsgálata előtérbe hozta egyfelől az oktatási (ismerettanítási) hatékonyság jelzőinek, másfelől a szűk értelemben vett nevelés (tulajdonságalakítás és magatartásfejlesztés) hatásosságát kimutató indikátorok problematikáját, az úgynevezett minőségmutatóknak a roppant időszerű és meglehetősen bonyolult kérdését is. Természetesnek tekinthető, hogy a minőség biztosítása a pedagógiai folyamat bármely szintjén vagy fázisában megköveteli olyan kritériumok elkülönítését, amelyek egyrészt a felmérési és értékelési viszonyítások szempontjait képezhetik (s ekképp az értékelés pontosságát növelik), másrészt, mint befolyásoló tényezők a jobbító szándékú intézkedések és beavatkozások alapját testesíthetik meg. Ugyanis az indikátorokra irányuló pedagógiai manipulációk révén a tanítási-tanulási folyamatok lezajlásának optimalizációja mutatkozik lehetségesnek, még olyan átmeneti időszakokban is, amelyeket fokozott finanszírozási nehézségek jellemeznek. Amennyiben hiteles mutatókat sikerül találni, akkor azok mentén egyrészt normákat és előírásokat lehet felállítani, másrészt a pedagógiai folyamat személyiségfejlesztő erővel rendelkező nevelő hatásait lehet erősíteni.

Mai fejtegetéseimben csupán az iskolai nevelés mint tulajdonságfejlesztés és magatartásalakítás vonatkozásában fogom megkísérelni a minőségmutatók feltárását, az azokra vonatkozó minőségmenedzsment lehetőségeit és rövid elemzését. Teszem ezt azért is, mert a nevelési minőségmutatók kérdése egyre nagyobb mértékben foglalkoztatja a kutatókat, amennyiben ezen a téren még számottevő bizonytalanság uralkodik. Mindenekelőtt azokra a nevelési tartományokra gondolok, amelyek az értelem kiművelésére, az érzelmi élet gondozására, a társadalmiság kibontakozására, az egészséges és kulturált életmód alakítására, az erkölcsi arcél, a jellem, az akarati, a motivációs tulajdonságok formálására, az értékek iránti elkötelezettség ösztönzésére, a megfelelő attitűdökbe és meggyőződésekbe gyökerező szociális viselkedési formák fejlesztésére vonatkoznak. Az iskolai minőségbiztosítás napjainkban nem korlátozódhat csupán a tanuló tudáselsajátításának mértékét jelző mutatók felvázolására, illetve kizárólag a tanulási teljesítmények mérésére és megítélésére. Egy nevelésközpontú iskolázási kultúra kialakulásának viszonylatában szükségesnek tekinthető a sajátos nevelési szolgáltatások színvonalának mérése is (még akkor is, ha ez meglehetősen bonyolult és munkaigényes tevékenységnek mutatkozik). A szűk értelemben vett nevelés síkján a minőségbiztosítás lényegében azt jelenti, hogy a pedagógiai folyamat formatív vetületének működését olyan módon kell megtervezni és megszervezni, hogy az az eredmények magas színvonalát folyamatosan biztosítsa. Ehhez azonban részint arra van szükség, hogy az iskolák, tanárok vagy pedagógiai folyamatok összehasonlítását lehetővé tevő mutatókkal rendelkezünk, másrészt arra, hogy megfelelő objektív mérési vagy regisztrálási rendszer álljon a rendelkezésünkre (hisz a minőségbiztosítás folyamatában talán legfontosabb dimenzió a mérési szándékú belső és külső ellenőrzés). Ezek hiányában a hatékonyságra, mindenekelőtt a kiváló vagy a gyenge hatékonyság okaira vonatkozó hiteles információk megszerzése szinte lehetetlennek mutatkozik. A problémát nehezíti, hogy a nevelés természetéből fakadóan, egyrészt a hatékonyság nemcsak a célokban pontosan megtervezett elemek alapján értékelhető,

hanem más, nem tervezett vagy egyszersmind nem tervezhető esetleges aspektusok síkján is, másrészt a nevelésnek a személyiségben megmutatkozó következményei esetenként évekkal a nevelési szituációk után tárgyasulhatnak meg.

Elemzésemben nem térek ki a családi faktorokra vagy a tanulóban található, tanulási képességre, motivációra, tudásra, s mindazon képességekre vonatkozó tényezőkre, amelyek a pszichoszociális fejlődést favorizálni vagy fékezni tudják. Nem fogok olyan tartományokat sem érinteni, amelyek finanszírozásra, makroszintű tervezésre vagy tartalomszabályozásra vonatkoznak. Nem áll szándékomban elemzés tárgyává tenni az olyan jól ismert és könnyen számszerűsíthető mutatókat sem, mint amilyen az év végi tanulmányi eredmény, az érettségi vizsgán, a továbbtanulás síkján vagy a tanulmányi versenyeken elért teljesítmények. Csupán egynéhány sajátos, az iskolában és a pedagógiai folyamat lényeges vetületeiben érvényesülő, egymással szorosan összefüggő, statisztikailag nem vagy roppant nehezen megragadható mutatót tekintünk át annak bemutatására, hogy milyen vonatkozásban játszanak szerepet a nevelés minőségének meghatározásában. Ezeknek a mutatóknak a jelentősége abban áll, hogy lehetővé teszik a nevelés valamelyik összetevőjének minőségére vonatkozó adatgyűjtéseket, állapotleírásokat és ténymegállapításokat. Részint a minőség-optimalizáció konkrét lehetőségeit elevenítik meg, részint a fenntartható minőség előfeltételeire utalnak, részint pedig felszínre hozzák, hogy a minőséget mi rombolja, illetőleg a minőségfejlesztést mi akadályozza. Természetesen mindezekhez eszközökre is szükség van, hisz a minőség jelzőinek meglétét vagy szintjét csakis megfelelő eszközökkel lehet megállapítani. Napjainkban egyfelől a mutatók kidolgozatlansága és az eszközök silánysága, másfelől pedig egy hiteles minőségértékelési rendszer hiánya miatt a nevelés eredményességére és hatékonyságára vonatkozó ismeretek vonatkozásában meglehetősen hadilábon állunk.

Az eddig előrebocsátottak alapján az alábbiakban megkíséreltem az iskolai nevelés minőségét jelző egyes indikátorok bemutatását és rövid elemzését.

*Az iskolai minőségmenedzsment jellege.* Egyértelmű hatékonyságmutatónak foghatjuk fel az iskola sajátosságaihoz igazodó, az iskolavezetés minőség-politikai szférájában foglalt, az intézmény egészére kiterjedő minőségmenedzsment tényleges meglétét, illetve annak jellegét, kidolgozottságát, valamint a benne foglalt minőségfejlesztési feladatok repertoárját. Aligha kétséges, hogy az iskola nevelési rendszerének hatékonysága szorosan összefügg az igazgatás nevelési hatékonyság-felfogásával, nevelési minőségszemléletével, valamint a minőségfejlesztési rendszer kidolgozottságával. Eme felfogás egyértelműen jelzi, hogy a menedzsment tisztában van-e azzal, hogy a minőségbiztosítás érdekében mikor mit és hogyan kell tennie. Rávilágít továbbá arra is, hogy a pedagógusok találnak-e hathatós ösztönzést magasabb színvonalak elérésére, hogy a hatékony nevelés számára megteremtődtek-e a szükséges feltételek, hogy az emberi erőforrásokkal történő bánásmód segíti-e a célok megvalósítását. A minőségmenedzsment milyensége, bár közvetetten, de azt is kifejezi, hogy az adott intézmény tantestülete milyen minőségfejlesztési attitűdökkel és kultúrával rendel-

kezik, mennyire elkötelezett és milyen fokon érdekelt a nevelési minőségfejlesztésben, milyen mértékben ismeri vagy alkalmazza a minőségbiztosítási technikákat, s nem utolsósorban, hogy meddig terjedően hajlandó felvállalni a minőségbiztosítással járó többletfeladatokat és szakmai nehézségeket.

*A pedagógusok nevelésméleti képzettsége.* Általánosan is megállapítható, hogy a közoktatás minőségének elsődleges feltétele a pedagógus. Ez nyilván nem jelentheti azt, hogy nincs szükség a pedagógus szakmai személyiségét meghaladó intézményes minőségbiztosítási rendszerre. Az autonóm életvitelhez szükséges tulajdonságjegyek alakításának távlatában pedig mindenekelőtt az mutatkozik lényegesnek, hogy a pedagógusnak milyen tudása van az emberi személyiség szerkezetére, természetére, fejleszthetőségére-fejlesztésére vonatkozóan. Természetesen az sem mellékes, hogy milyen nevelési folyamat felfogást vall, milyen nevelési hatásszervezési modellt követ és milyen nevelésmetodikai koncepciót mond magáénak, hogy mindezek függvényében milyen tanár–diák kapcsolatot, s milyen nevelési magatartást érvényesít. Például többnyire a bátorító-megengedő, bizalmat előlegező, a Ranschburg–Popper-féle (1978, 143) úgynevezett „teheted” nevelési magatartást követi, amely a pozitív énkép, a kreativitás, az önállóság, a felelősség, az önvezérlő képesség, az önbizalom fejlődését részesíti előnyben és az énerős embert formálja, vagy inkább a tiltókorlátozó, a gyermekkel szemben bizalmatlanságot tápláló, elégedetlenkedő, az úgynevezett „nem teheted” nevelési stílust helyezi előtérbe, amely a negatív énkép, a függőség, a csökkentett önbizalom, alacsonyszintű önvezérlési képesség kialakulását alapozza meg, és az éngyenge személyiség kibontakozását eredményezi. A nevelésméleti orientációra, tudásra, stílusra és szakértelemre vonatkozó mutató által közvetten tevődik fel a pedagógusképzés, illetve a továbbképzés problematikája is, voltaképpen a pedagógusképzés és -továbbképzés területén lezajló minőségbiztosítás lényeges kérdése is. A minőség biztosítását és fenntartását egyáltalán nem várhatjuk el alacsony pedagógiai és módszertani hozzáértéssel rendelkező pedagógusoktól.

*A nevelésre vonatkozó célrendszer kidolgozottsága.* Az alapvető humanizációs, szocializációs és moralizációs jellegű nevelési célok egyértelműen jelzik a pedagógiai folyamat jellegét, irányultságát, az életben használható ismeretek elsajátítását meghaladó pedagógiai törekvések érvényességét. Köztudott, hogy a minőséget mindig az elvárt cél határozza meg. A cél lehetővé teszi, hogy a minőségelemzés az elvárt minőség meglétét vizsgálja. Ebből fakad, hogy a minőségelemzés tulajdonképpen annak vizsgálata, hogy az eredmény vagy az elemzés más eleme megfelel-e a rá vonatkozó célkitűzésnek. A nevelési folyamat minden egyes alkotóelemének minősége voltaképpen attól függ, hogy az milyen mértékben szolgálja a célok megvalósulását. Nyilván a minőségelemzés arra is kitérhet, hogy a minőségelemzés adott tárgya (a célokkal való megfelelésen túlmenően) milyen más minőséget hordoz. A célrendszer jellegétől függ az is, hogy a minőségbiztosítás milyen mértékben alapozhat a nevelési folyamat alkotóelemei a célokban előírt minőségének vizsgálatára, illetve, hogy

kitérhet-e a vizsgált összetevőkben kifejeződő többletminőségek elemzésére is. Bábosik István (2002, 116) szerint a célrendszer kidolgozottsága önmagában még nem elég megbízható támpont, hisz annak is fontossága van, hogy a célrendszer mennyire tudatosult és elfogadott a pedagógusok körében.

*Embermagyarázat, emberkép, illetve gyermekfelfogás.* Amennyiben a pedagógiai folyamat jellege a legfontosabb komponensek síkján mindig hozzáidomul a pedagógusok nevelésfilozófiájához, ember- és gyermekfelfogásához (hisz a vallott koncepcióval ellentétes pedagógiákat egyszersmind nem lehet érvényesíteni), természetesnek tekinthető, hogy e koncepcionális képződmények milyenségének alapján érvényesen következtethetünk a nevelés hatékonyságára. Nem tartom elképzelhetetlennek arra kérni a pedagógusokat, hogy egy-egy fejlesztési periódus elején egyértelműen kinyilvánítsák emberfelfogásukat, az ember (a gyermek) természetére vonatkozó magyarázatukat. Ugyanis teljes bizonyossággal lehet kijelenteni, hogy az ember megfelelő nevelése, saját elvárásaihoz igazodó, s az őt befogadó szűkebb-tágabb közösség (végső soron a szociális élet, a társadalom) értékeinek, tevékenységeinek vagy szükségleteinek is eleget tevő eredményes formálása, tervszerűen szervezett tanulás eszközletével történő helyes irányú és jó minőségű művelése csakis az ember széles körű magyarázata, a gyermekkori fejlődés menetének elvi tisztázása, valamint a fejlesztés metodikai kérdésének megoldása alapján szervezhető meg. Ezek szerint a személyiség integrált fejlesztésére összpontosító pedagógiai folyamat tervezésének mindig az ember természetéből kellene kiindulnia. Az ember, illetve a gyermek lényegi ismérveiről megalkotott kép alapvetően befolyásolja a nevelés egész menetét. Általánosan is azt lehet megfogalmazni, hogy amilyen a gyermekről kialakított kép, olyan a nevelés is, hiszen az mindig a meggondolt lényegi ismérvekhez próbál igazodni. Jó okunk van feltételezni, hogy minél elmélyültebb és sokrétűbb a gyermekről kialakított felfogás, annál hatékonyabb lesz a fejlesztési munka. A gyakorló pedagógust hiába mozgatja a legnemesebb szándék, nevelési tevékenységét hiába ösztönzi a legerősebb indíték, ha nem rendelkezik egy jól körülhatárolt ember-szemlélettel, ha nem számol e szemléletnek megfelelő fejlődés és fejlesztés jellegzetességeivel, erőfeszítéseit nem fogja a szociálisan elvárt eredményesség koronázni.

*Tevékenységközpontúság foka, illetve a tevékenységkínálat mértéke.* A közvetett nevelési hatások szempontjából különösen fontos, hogy az iskola a szűkebb léptékű, de domináló tipikus oktatási tevékenységeken túl, milyen elsődlegesen nevelési jellegű és formatív szándékú tevékenységeket, milyen személyiségfejlesztő foglalkozásokat, tréningeket, játékokat vagy gyakorlatokat kínál a gyermekek számára. Bábosik István (2002, 116) szerint arra van szükség, hogy az iskola tevékenység-repertoárja ne szűküljön be az ismeretközvetítő tevékenységre, ne váljon egyeleművé. Egyáltalán nem nehéz tehát arra következtetni, hogy minél tágabb szférájú az iskola formatív szempontú tevékenységkínálata, az alapvető személyiségkomponensek kiképződése annál eredményesebben zajlik le.

*Gyermekközpontúság.* Központi jelentőségű minőségindikátorról van szó, amely arra vonatkozik, hogy az iskolai pedagógiai folyamatban a pedagógusok milyen mértékben teszik azt, és kizárólag csak azt, ami kimondottan a gyermekek javát szolgálja, hogyan találják meg azokat a tényezőket, illetve azokat tárgyi-anyagi és szubjektív feltételeket, amelyek elsődlegesen a iskolában tanuló gyermekek egészséges és normális fejlődését garantálják.

*A tanári fluktuáció alacsony szintje.* Bizonyos területeken érdekes módon a pedagógiai folyamat nem a variációt, hanem a viszonylagos stabilitást igényli. Eme igény mutatkozik meg a tantestületben beállt személyi változások vonatkozásában is. Köztudott, hogy a pedagógus és a tanulók között kialakuló érzelmi színezetű személyközi kapcsolatok szükséges pszichológiai alapját képezik az egészséges nevelődésnek. A fokozott tanári fluktuáció meggátolja e kapcsolatok esetenként huzamosabb időt igénylő kialakulását és stabilizálódását, ami, közvetett módon, kedvezőtlenül hat ki a fejlődési folyamatra. Ennek alapján valószínűsíthetjük, hogy a fluktuáció bizonyos fokot meghaladó mértéke károsítja a pedagógiai folyamat nevelési dimenziójának eredményességét, és nyilván fordítva, a nevelői testület legalább egy generációra kiterjedő stabilitása, természetesen a személyes kapcsolatok állandósága fokozza a nevelési hatások sikerességét.

*Az iskola belső életének sokoldalúsága, változatosága, sokszínűsége.* A gyermek nevelődése, önállóan gondolkodni és viselkedni tudó lényé váló szocializálódása ingerekben gazdag, változatos eseményekkel és modellértékű hatásokkal telítődött, sokrétű történések, aktivitások, élménygeneráló kapcsolatok és viszonyulások kialakulását favorizáló szocio-kulturális környezetet követel meg. Amennyiben az iskola képes e sajátos fejlődési környezet megfelelően komplex állapotát biztosítani, ha a klasszikus leketanuláson túl elégséges mértékben más jellegű fejlesztő hatású, explicit pedagógiai üzeneteket hordozó helyzeteket is kialakít, ha a pusztán ismerettanítás mellett általános tapasztalatgyarapító és pozitív érzelmi megéleléseket kiváltó, azaz élménykeltő, a gyermekek életkori sajátosságainak megfelelő eseményeket is módszeresen megszervez, akkor a sikeres nevelődésnek jóval nagyobb esélye teremődik meg.

*A nevelés szerepe az iskola pedagógiai orientációjában.* Itt egy olyan központi jelentőségű mutatóról van szó, amely jelzi, hogy adott iskola pedagógiai rendszerében, illetőleg a pedagógusok pedagógiai gondolkodásában a szűkebb értelemben vett nevelés és szocializálás, azaz a tulajdonság- és magatartásfejlesztés mennyire fontos helyet foglal el. Ennek alapján arra következtethetünk, hogy a nevelési eredményesség (a kimenetnél megmutatkozó attitűdök, indítékok, jellem-vonások, érdeklődések, törekvések, szükségletek, meggyőződések és számos más személyiségjegy minősége) feltételezhetően annál magasabb szintű, minél hangsúlyozottabb és központibb szerepet nyer a nevelés ténye a pedagógusok gondolkodásában, s implicit az iskola egész belső pedagógiai életében.

*Az egyes tantárgyi ismeretek nevelési lehetőségeinek a kiaknázása.* Egyöntetűen elfogadott az a vélemény, mely szerint szinte minden tantárgyi anyag rendelkezik olyan elemekkel, amelyek alkalmasak a nevelés szempontjából történő kiaknázásra. Jelentős hatékonyságjelző tehát annak mértéke, amelyben a pedagógusok érzékenyek és nyilván kompetensek a nevelési szempontokat követő tananyagelemek kihasználására, illetve a tartalom nevelési alapvetésben történő hasznosítására és értékesítésére.

*Az iskola alapértékei.* Az iskolai nevelési minőség szoros összefüggést mutat az intézmény belső értékrendjével, s nyilván az értékek iránti elkötelezettség formálására vonatkozó törekvésekkel. A tapasztalat azt mutatja, hogy sem a pedagógia, sem az iskolai pedagógiai folyamat nem lehet értéksemleges. Jelentős minőségjelző szerepe van annak, ha az iskola letisztázza és explicit módon deklarálja azon értékek készletét, amelyek átörökítéséért síkra száll, továbbá ha az értékrepertoárjában a legalapvetőbb humanisztikus, a demokrácia elveinek megfelelő nemzeti és egyetemes jellegű értékek találhatóak.

*Az iskolai segítők állománya.* E mutató arra vonatkozik, hogy az iskola rendelkezik-e olyan belső vagy külső segítő szakemberekkel – iskolapedagógussal, pszichológussal, gyógypedagógussal, egészségügyi védőnővel, szociálpedagógussal, iskolaorvossal, drogszakértővel, szabadidő-szervezővel –, akik szakszerűen, korrekatív szándékkal képesek beavatkozni az iskolában kialakult kritikus helyzetekbe (alkohol- és drogfogyasztás, veszélyeztetettség, hátrányos helyzet, dohányzás, viselkedési zavarok, családon belüli bántalmazás stb.). Amennyiben az iskola rendelkezik olyan szakértőkkel, akiknek módjukban áll a szaktanárt a nevelés vonatkozásában segíteni, akkor a nevelési problémák megoldásának valószínűsége jóval magasabb fokú. Köztudott, hogy a szaktanár olykor kompetenciáját meghaladó (pszichológiai, orvosi, szociál- és gyógypedagógiai) problémákkal szembesül. A belső (és/vagy külső) szakértők egyrészt jelentős mértékben segíthetik a pedagógust e problémák leküzdésében, másrészt hathatósan optimalizálhatják a gyermeki nevelődés menetét, az egészséges és normális személyiségfejlődés folyamatát.

*A közösségfejlesztésre fordított szándék mértéke.* Az iskolai közösségfejlesztés, az egyén és társai közötti kapcsolatok alakítása, „az én osztályom” vagy „az én iskolám” érzésének megalapozása a személyiségközpontúság feltételei mellett kivételesen lényeges nevelési feladatot képez. Nagy bizonyossággal feltételezhető, hogy e feladat megfelelő teljesítése kedvezően befolyásolja – éppen a gyermek-közösség mint mikro-szociális nevelési miliő formatív potencialitásai révén – a pedagógiai folyamat szocializációs vonulatát.

*A szociális hátrányok megelőző jellegű semlegesítése sajátos foglalkozások segítségével.* Az iskola már akkor sokat tett a szociális hátrányok enyhítéséért, amikor a minőségbiztosítás mint pedagógiai probléma még nem vált vita tárgyává, mert egyértelműnek

tűnt, hogy a szociális hátrányok a normális nevelődés gátló tényezői. Ma ebben az irányban megmutatkozó szándékát nyilvánvaló módon a tudatosság valamely szintje jellemzi. Hatékonyságmutató ereje van annak, hogy az iskola képes-e a szociális problémákkal küzdő gyermekek diagnosztizálására, s milyen tevékenységi formákat, milyen felzárkóztató, kompenzáló, felvilágosító, támogató, ellátó, protektív, megelőző, rekuperatív vagy tehetség gondozó foglalkozásokat tervez, illetve szervez meg a szociális hátrányok enyhítésére.

*Az értékelés szakszerűsége.* Tagadhatatlannak tűnik, hogy az iskolai pedagógiai folyamat minőségéről periodikusan bizonyosságot kell szerezni. A pedagógiai értékelést ma már nemcsak az ismeretek ellenőrzéseként, illetve azok minél objektívebb megítéléseként fogjuk fel, hanem a nevelési folyamat, az egész személyiségfejlesztés tökéletesítésének, minőségbiztosítás szándékával végzett folyamatos szabályozásának alapvető feed-back-szerű eszközeként is, hiszen egy hiteles értékelés által nyújtott visszajelzés értékű adatok erőteljes hatással vannak az oktatási rendszer egész működésére. A tapasztalat egyértelműen azt mutatja, hogy az értékelési információk a pedagógiai folyamat szabályozásának legjobb alapját testesítik meg, amennyiben megbízható visszajelzést jelentenek. Ebben az orientációban az értékelés, mint fontos pedagógiai tevékenység a tanítási-tanulási folyamat szerves összetevő komponensét alkotja, és nemcsak a jó tanulási teljesítményeket szolgáló didaktikai történések helyességét kell hitelesítenie, hanem a szocializálódási folyamat iskolán belüli feltételeinek hatásosságát is. Ebben az orientációban Tóth Tiborné és Sárköziné Kollárits Edit (2000, 45) azt hangsúlyozza, hogy az értékelési rendszert a minőségbiztosítás távlatában a nevelő-oktató munka egészére vonatkozóan kell előkészíteni. Kérdés tehát, hogy az iskola mennyire szakszerűen határozza meg a nevelő-formáló munka ellenőrzési, mérési és értékelési, következőszerűen minőségbiztosítási rendszerét, milyen mértékben tudja elkerülni a formalitást, az alkalmasszerűséget, az esetlegességet és a szubjektivitást. Nyilván nem lehet szem elől téveszteni, hogy a nevelés hatékonyságát ma még nem lehet mérnöki pontossággal felmérni és értékelni, hisz számos terület nem vagy nagyon nehezen számszerűsíthető. Ennek következtében a pedagógiai folyamat formatív vetülete eredményességének meghatározása – amint arra Zrinszky László (2002, 279) is rámutat – „elvileg hozzátartozó”. Arról sem feledkezhetünk meg, hogy a nevelési tevékenység minőségét kizárólagosan a kimeneti elemek (neveltségi eredmények) alapján nem lehet pontosan megítélni. A hitelesebb információk érdekében szükséges a bemeneti tényezők beható elemzése, valamint a folyamat többirányú értékelése is.

*Az európai minőségfejlesztési tapasztalatokra és törekvése való kitekintés.* Eme indikátor lényegét az a tény képezi, mely szerint az iskola egészét érintő minőség fejlesztésének érdekében, pláne az európai integrációs folyamatok közepette, nagy szükség van a minőségügyi sikeres külföldi tapasztalatok megközelítésére, a hatékony minőségpolitikák, minőségbiztosítási modellek megismerésére, a különböző minőségbiztosítási



rendszerek tanulmányozására, a minőségügy legszakavatottabb külföldi szakértői által képviselt felfogásokon való reflektálásra.

*Tantestületfejlesztés és továbbképzés.* A tanárok folyamatos továbbképzése előnyösen befolyásolhatja az iskola minőségfejlesztését. E befolyás intenzitása alapján arra következtethetünk, hogy amilyen a továbbképzés, olyan az eredményesség, illetve ha folyamatos a továbbképzés, a minőségjavulást is folytonosság jellemzi. Általánosan is el kell fogadni, hogy az iskola pedagógusainak hozzáértését a minőségbiztosítás viszonylatában permanens módon fejleszteni lehet és fejleszteni kell. Elvként lehetne megfogalmazni, hogy amennyiben a rendszer mint olyan jól működik, a minőség tulajdonképpen a pedagógusoktól, szakmai kompetenciájuktól függ. Az iskola minőségét tehát akkor lehet szinten tartani (úgymond fenntartani), ha a pedagógusok belső meggyőződéses (s nem felülről kikényszerített) alapon egyértelműen elkötelezettek az önfejlesztés iránt. Ha saját képességeik és tudásuk magasabb szintre hozását igénylik, s a jó minőség elérésére irányuló szándék jellemző rájuk. Továbbá akkor, ha az iskola teljes tantestülete felelősségteljesen és intenzív elszántsággal törekszik arra, hogy a tanulók számára mindig a lehető legjobb minőségű nevelést nyújtsa.

*A minőségfejlesztés iránt megmutatkozó menedzsmenti, illetve tantestületi szándék és elkötelezettség mértéke.* Nem képezheti vita tárgyát, hogy a nevelési hatékonyság fontos mércéje, s ugyanakkor a minőségbiztosítás alapvető tényezője a minőségfejlesztésre vonatkozó nyitottság, érzékenység, hajlandóság, elkötelezettség és meggyőződésből fakadó explicit szándék, illetve a minőségfejlesztéshez való aktív, cselekvő és alkotó hozzáállás, mind az iskolai menedzsment, mind a tantestület részéről.

*A kondicionáló hatásrendszer működésének jellege.* Bábosik István (2002, 117) utalást tesz egy olyan mutatóra, amely arra vonatkozik, hogy a pedagógus tudatában van-e annak a ténynek, miszerint ő a tanulók konstruktív megnyilatkozásaira adott pozitív, megerősítő reakcióival, valamint a destruktív magatartásformákra adott elutasító-leépítő válaszaival fontos kondicionáló, szelektív hatásrendszert működtet, melynek eredménye egy konstruktív szokás-hierarchia kialakulása lehet a tanulóknál. Ebben az esetben következtetésként azt a megfontolást fogalmazhatjuk meg, mely szerint minél élénkebb a kondicionáló hatásrendszer működésére vonatkozó pedagógusi tudatosság, a gyermekek jó irányú nevelődése annál sikeresebb lesz.

*Az iskolai nevelés tudományos háttere.* Egyáltalán nem nehéz annak megfogalmazása, hogy az iskolai nevelés folyamatának minőségproblémáit a neveléstudományi, illetve neveléseméleti kutatási eredmények alapján lehetne a legeredményesebben megoldani. Ha elfogadjuk, hogy a minőség a kutatás függvénye is, akkor érdemes azon gondolkodni, hogy hogyan lehetne a romániai magyar pedagógiai kutatást támogatni, s a kutatási eredményeket miként lehetne a pedagógiai folyamatokba minél szervezesebben implementálni. A pillanatnyi helyzet értékelésének alapján

arra következtethetünk, hogy a romániai magyar iskolázási kultúra esetében, a minőségbiztosítás vonulatában kikerülhetetlenül szükséges a tudományos kutatás arányát növelni (többek között azért is, mert a magyarországi vagy más külföldi vizsgálatok egyes elemei, egyes területeken végzett kutatások eredményei, meghatározott specifikus jellegzetességek miatt, nem hasznosíthatók a romániai köznevelési rendszerben).

A fentiekben felsorolt, az iskolai nevelés minőségét mutató és meghatározó kritériumok sora természetesen nem teljes. A további kutatások a mutatók állományát minden bizonnyal újabb és újabb hiteles mutatókkal fogják kiegészíteni.

**Felhasznált irodalom:**

Bábosik István: Nevelésméleti modellek hatékonyságának mutatói. In Bábosik István – Kárpáti Andrea (szerk.): *Összehasonlító pedagógia*. Budapest, 2002, BIP.

Ranschburg Jenő – Popper Péter: *Személyiségünk titkai*. Budapest, 1978, RTV-Minerva.

Tóth Tiborné – Sárköziné Kollárits Edit: *Nevelési rendszerfejlesztés*. Budapest, 2000, Okker.

Zrinszky László: *Nevelésmélet*. Budapest, 2002, Műszaki Kiadó.