

A NEVELÉS EREDMÉNYMÉRÉSÉNEK MÉRÉSMETODIKAI DILEMMÁI

TURÓS MÁTYÁS

Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

Az intelligencia és egyéb tanulási képességek mérésének, az iskolatípus tanulói teljesítményre gyakorolt oksági hatásvizsgálatának (*Pop-Eleches–Urquiola 2013; Abdulkadiroglu–Angrist–Pathak 2014*) módszertana és gyakorlata jól kidolgozott, az eredmények általánosíthatók, közérdeklődésre és a döntéshozók figyelmére tarthatnak számot. Emellett a tanulók nevelési módszerekkel kapcsolatba hozható személyiségfejlődésének mérésére, az iskola szocializációs hatékonyságmutatóinak differenciálására, a vizsgálat módszerének fejlesztésére is igény mutatkozik (*Hercz 2005; 2011. évi CXC. törvény 19. §(2/a); Hunyady–Nádasi 2014*). Jelen tanulmány a magyar és a nemzetközi szakirodalom megoldásait felhasználva a vizsgálat módszereihez keres fejlesztő támpontokat.

Kulcsszavak: szocializáció, mérés, norma, értékelés

The research methodology and the practice of measuring intelligence and other study skills, and of the casual relation between the impact of school type and students' academic achievements, are well developed, the results can be generalized and they attract the attention of the wider public as well as of the decision-makers (*Pop-Eleches–Urquiola 2013; Abdulkadiroglu–Angrist–Pathak 2014*). A need exists to survey students' personal development due to the behaviour policy implied by the school, to differentiate the indicators for school effectiveness in socialisation, and to improve the survey methods (*Hercz 2005; Act CXC. 19. §(2/a) of 2011; Hunyady–Nádasi 2014*). The focus of this study is to discover helpful guidelines for research methods with a review on the findings of the international and the Hungarian literature.

Keywords: socialization, measurement, norm, assessment

A szocializáció mérése

A huszadik század elejétől a gyermektanulmányi mozgalom kibontakozásával az intelligenciavizsgálatok mintájára az erkölcsi gondolkodás színvonalának felmérésére is jelentek meg vizsgálatok főleg Európában és Észak-Amerikában (Wood 1915; McGrath 1923). Az 1920-as években Amerikában és Németországban indult el a magatartás morális szempontból történő, fogalmak és normák ismeretén, eszményképek vizsgálatán és morális rangsoroláson keresztüli elemzése. A nyugati gondolkodást ekkor a természettudományos felfedezések és a felvilágosodás intellektualista eszméinek hatása jellemezte, így az értelem korlátlan lehetőségeinek feltételezésével a moralitás alakulását is döntő mértékben értelmi feltételek függvényeként határozták meg. A kor nevelési gyakorlatában a normák személyiségben történő kiépítése jellemzően intellektualizáló és vallásos jellegű oktatási folyamat keretében valósult meg (Bryant 1900; Coe 1904; Riordan 1912). Magyarországi megjelenésekor az erkölcsi gondolkodás és szocializáltság mérése a szocialista társadalmi rend keretei között – nevelésieredmény-vizsgálat és neveltségiszint-vizsgálat megnevezésekkel – a szocialista emberkép neveltségértelmezése, a politikai célszerűségnek alárendelt pedagógiai logika (vö. Golnhofer–Szabolcs 2014a, 2014b) és makarenskói szempontok szerint elsősorban a tanulói csoportok politikai állásfoglalásának, közösség irányultsága ideológiai vonatkozásainak, közös munkához való viszonyának, vagy kezdeményezőképességének vizsgálatait jelentette. A politika által meghatározott nevelésen ekkor világnézetre orientálást értettek, amit a gyakorlatban általában az életkori sajátosságok figyelembevétele nélkül folytattak. A korabeli kérdőíves vizsgálatok (Hunyady 1976) főleg közösségi élettel kapcsolatos nézeteket és világnézeti irányultságot elemeztek. A kutatási módszereket ekkor már annak felismerésével finomították, hogy a viselkedés szélsőséges helyzetekben való mérése nem adhat általános érvényű eredményeket, és egy destruktív helyzet által támasztott erkölcsi kihívás a tanulók erkölcsi állóképességét jelentős mértékben felülmúlhatja. Az újabb, a tanulói csoport, évfolyam és iskola szintjén megvalósuló magyar vonatkozású kutatások (Hercz 2003; Sárvári 2003; Duró – Kékes Szabó – Pigler 2005; Nanszáké 2015) a nevelési eredmények kitapintását jellemzően tanulói attitűdök, a tanulók iskolához való viszonyulásának és egyéb jellemzőknek kérdőíves felvételével kísérelték meg.

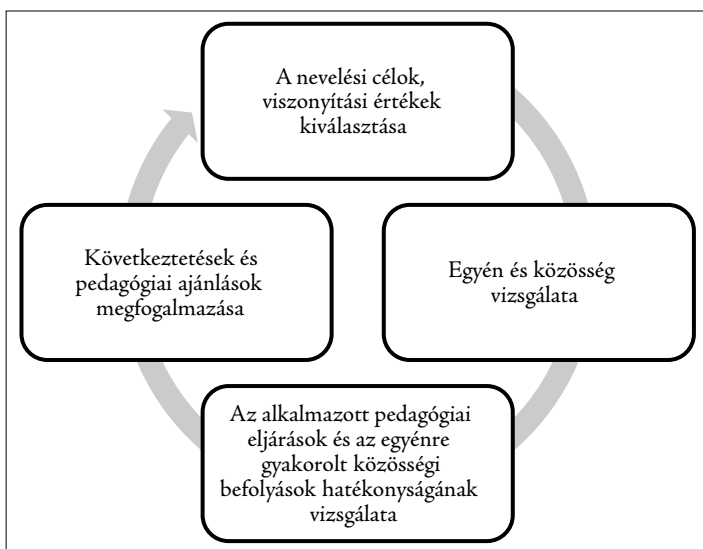
Letenyey és Nagy (2007) szerint a kérdőíves felméréseken alapuló adatokból és attitűdskálákból levont következtetések alacsony megbízhatóságúak, arról sem biztosan adnak képet, amit a válaszadók valójában gondolnak. A vizsgálatok további nehézségét jelentheti, hogy – viselkedés és attitűd ugyan korrelálnak – kevés megbízható adat erősíti meg azt a feltételezést, hogy az attitűd megismerésével megjósolható lenne a viselkedés. Az attitűdök többdimenziós megközelítése érzelmi, gondolati és viselkedéses, összefüggő, de egymástól elkülönülő összetevőket határoz meg (Golnhofer 2010), így a viselkedés előrejelzését nem egyetlen (pl. az attitűd), hanem több tényező nehezíti. Az emberi viselkedést számtalan, egymástól el nem szigetelt és összeadódó tényező befolyásolja, így a megvalósított magatartás nagyon más lehet, mint amire egyetlen faktor hajlamosít, ezért a vizsgálatba minél több tényezőt be kell vonni.

A nemzetközi kutatások a szocializációban elért eredményességet a szocializációban történő előrelépés és annak egyes faktorainak, például a morális gondolkodás, erkölcsi döntéshozatal, fegyelmezettség, segítőkészség, empátia vizsgálataival mérték (Campbell et al. 2016; Darling-Churcill–Lippman 2016; Halle–Darling-Churcill 2016; Jones 2016; Thom-

son et al. 2017). A következőkben az eddigi vizsgálatokkal kapcsolatos tapasztalatok és metodikai elgondolások alapján a mérés egy lehetséges, komplex modelljét vázolom fel.

A mérés modellje

A szocializáció és intézményes nevelés viszonyának összetett jelenségére irányuló diskurzus általában négy főbb területre irányul: értékkérdésekre (Krek–Zabel 2017), mérés-módszertanra (Vaisey–Miles 2014), empirikus vizsgálatokra (Jones 2016) és a közvetített értékek szociális következményeire, társadalmi vonatkozásaira (Gordon 2017). Ennek megfelelően vizsgálati modellünk is négy fő lépést tartalmaz.



1. ábra: Az intézményes szocializáció eredménymérésének lépései

E lépések tovább differenciálhatók az alábbiak szerint.

I. A nevelési célok, viszonyítási értékek kiválasztása

1. az iskolai nevelést irányító alapdokumentumok kijelölt céljai;
2. az iskola mikro- vagy makrokörnyezetének pedagógiai elvárásai;
3. a tanulóközösség szocializációban már elért szintjéből származtatott feladatok;
4. valamely deduktív úton meghatározott nevelési célrendszer értékei közül.

Közoktatási keretek között a pedagógiai tevékenység alapvetően csoportra irányul, ezért az egyéni felmérések helyett a teljes tanulói csoportok differenciált összképjellegzetes adó, egy-egy csoport tanulójának többségére érvényes megállapításokat tartalmazó vizsgálata adhat jó eredményt. Általános tapasztalat, hogy a korszerű és az életkori sajátosságokat is figyelembe vevő nevelés a morális gondolkodás (eszmék közvetítésével), a morális fantázia (mesék, példázatok, művészeti alkotások segítségével) és a morális cselekvés (közösségi, karitatív akciók megszervezésével) síkjain valósul meg.

II. Egyén és közösség vizsgálata

A személyiségre vonatkozóan:

1. a morális gondolkodást meghatározó meggyőződés- és értékorientációs vizsgálatok;
2. a morális beállítódásokkal kapcsolatban álló motívum- és az életmódot irányító életeszemély-vizsgálat;
3. a morális cselekvést jellemző tevékenységvizsgálatok szerint.

A tanulóközösségre vonatkozóan:

1. a csoport tevékenységrendszerének színvonala;
2. a csoport önkormányzatának szintje;
3. a csoport szerkezetének sajátosságai;
4. a közösségben kialakult közvélemény és értékrend minősége alapján.

III. Az alkalmazott pedagógiai eljárások és az egyénre gyakorolt közösségi befolyások hatékonyságának vizsgálata

A standard jellemzők tanulóknál megnyilvánuló sajátos formáinak meghatározása kvalitatív módszerekkel lehetséges. Kerülendő a korcsoport általános értékelése vagy a nevelőmunka minősítése.

A negyedik lépés teszi lehetővé a fejlesztést és a modell körkörös jellegét.

IV. Következtetések és pedagógiai ajánlások megfogalmazása

1. a nevelési hatásrendszer eredményességének meghatározásán;
2. a joggyakorlatok és hiányosságok elemzésén keresztül.

A mérés módszerei

A mérési modell későbbi, ismételt felhasználásával értékes következtetéseket lehet levonni a modell magyarázó erejéről, de a humán szférára irányuló kutatásokban feltárt sztochasztikus kapcsolat vagy oksági modellek időtartamra vonatkozó verifikációja korlátozott (Rappai 2010). A rendkívül bonyolult képződmény, a személyiség vizsgálatára nehéz olyan mérőmódszertant konstruálni, amely az iskolakutatás szempontjából lényeges számos tényezőt (például a család szociokulturális háttérének mélyrétegeit, az ugyanabban a pedagógiai modellben működő pedagógusok eltérő nevelési hatásfokát) oly mértékben képes lenne feltárni, összegezni, majd a nevelési sikerességhez mérésrel viszonyítani, hogy az abból fakadó eredményeket és minősítéseket statikus szemlélettel lehessen megközelíteni. A személyiségfejlődés akár önműködő kibontakozásra képes belső érési és külső befolyásoló hatásokra végbemenő folyamatai arányának kimutatása kétséges vállalkozás. A vizsgálatok érvényességét korlátozza annak egzakt módon való eldönthetetlensége is, hogy a tanuló hajlamos-e egy általa vagy gondozói által ideálisnak vélt magatartásmintára, amely alapján iskolát választ, vagy kizárólagosan (mekkora részben) maga az intézmény alakítja a tanulói személyiséget. A személyiségre vonatkozó vizsgálatok számadatokkal segíthetők, bővíthetők, egyes háttértényezők feltárásával és elemzésével a vizsgálat eredményének magyarázó ereje megnő. Az intézményi hatásrendszer és iskolamodell-eredményességet bemutató (Boonen–Van Damme–Onghena 2013; Ning et al. 2015) és az iskola hozzáadott értékét mérő matematikai modellek (Horn 2015)

alapján mégis az látható, hogy a mérések korlátoltsága csökkenthető. Az újabb vizsgálatok már figyelemmel vannak szociális háttértényezőkre, a méréshez több módszert, az értékeléshez matematikai statisztikát használnak, vagy az azzal kapcsolatos módszertanra tesznek ajánlásokat (Hercz 2005; Wigelsworth et al. 2010; Ogletree–Ujlaki 2014).

Összegezve az erre vonatkozó tapasztalatokat, a tanulói személyiség és a tanulóközösség vizsgálatának komplex módszerrendszere jellemzően a következő lehet.

A morális gondolkodást meghatározó meggyőződés- és értékorientációs vizsgálatok esetén

A személyiség értékorientációja olyan környezeti viszonyulás, amely meghatározza az egyén beállítódásait, vezérelvi viselkedését, életvitelét, életmódját. Kérdőív, interjú, attitűdvizsgálat, fogalmazás íratása, lényegi kiemelés fogalmazásból és sorrendiség felállítása által, továbbá tanulói alkotások elemzésén keresztül

1. a „kire mondjuk?“, „jellemezd!“ kérdésekkel *a morális fogalmak ismertsége*;
2. az erkölcsi szabályok indokoltatásával (például a norma megszegése útján való egyéni előnyszerzés, a jogtalan előnyszerzés a normát elfogadó többi tanuló helyzetére való hatásának, vagy a norma megsértésének a szabályt megszegő tanuló személyiségfejlődési következményeinek elbíraltatásával) az erkölcsi belátás, *a morális meggyőződések értelmi összetevői*;
3. az azonos normákhoz kapcsolódó, több morális szituáció súlyossági/értékeségi sorrendbe állításával, a pedagógiai célzattal létrehozott vagy történetekben szereplő erkölcsi konfliktusszituációk megítéltetésével, a valamely közös iskolai megmozdulás sikeréhez való osztályszintű hozzájárulás és a különböző tanulói tevékenységekhez (tanulás, sport, munka) természetes helyzetben megfigyelt vagy tulajdonságlista alapján történő társ- és barátválasztás eldöntetésével, valamint a döntés indokoltatásával *a morális ítélőképesség fejlettsége* vizsgálható.

A morális beállítódásokkal kapcsolatban álló motívum- és az életmódot irányító életeszmeny-vizsgálatok esetén

Mivel a saját motívumok ismerete csak az érett személyiség jellemzője lehet, továbbá a tanulók motívumaikat még elfedni is igyekezhetnek felnőttek, különösen nevelőik előtt, a motívumvizsgálat esetében a tanulói kikérdezés nagy eséllyel nem vezet megfelelő eredményre. Jobb hatásokkal, párhuzamos pedagógiai helyzetek megteremtésével (vö. Majzik 2004), illetve a tanulót nevelők megkérdezésén keresztül a tanulói érdeklődés vizsgálatával és a napirend (időmérleg) figyelembevételével elemezhető

1. a tanuláshoz;
2. a munkához;
3. az iskolához;
4. az egészséges életmódhoz való viszony.

A morális cselekvést jellemző tevékenységvizsgálatok esetén

A magatartási sajátosságok csoportmunkában, együttműködési helyzetekben megfigyeléssel jól regisztrálhatók és elemezhetők. Ezzel a módszerrel a tevékenység eredményén

kívül a végrehajtás módja is vizsgálható. Mennyiségi és minőségi elemzésre ad lehetőséget a közös feladat elvégzésével kapcsolatos megnyilvánulások kísérletes vizsgálata. Hogy a kísérlet maga is nevelő hatású legyen, a teremtetett pedagógiai helyzet jellegében etikailag lényeges komponenseket tartalmazó olyan cselekvési helyzet lehet, amelyben a feladatok életszerűségéért és nevelő hatásáért az iskolai közösség életével szerves kapcsolatban álló feladatok elé kerülnek a tanulók. Mivel az egyént elszigetelt, mesterséges helyzetekben vizsgáló kutatásból nem lehet következtetni a mindennapi élethelyzetben való viselkedésre, csoportos és feladatvégzés közbeni magatartásvizsgálatot célszerű végezni. Az erre vonatkozó vizsgálatok függő változói a

1. kollektivitás, fegyelmezettség, normakövetés, segítőkészség, szociális érettség szintje;
2. negatív magatartási és motivációs tendenciák;
3. a követelményekkel kapcsolatos viszonyulások lehetnek.

A külső független változók az egyes iskolamodellek pedagógiai hatásszervezésének elemei mint

1. a motivációs és fegyelmezési technikák;
2. a pedagógusszerep és az arra vonatkozó elvárások;
3. az iskolai tevékenységrendszer;
4. a szociális készségek kiépítésének és a jellemfejlődés elősegítésének technikái;
5. a tanulmányi és iskolai öniségazgatási tevékenységgel kapcsolatos szervezési módok.

A csoport tevékenységrendszerének és önkormányzatának szintje vizsgálható

1. az iskolai és iskolán kívüli programok megszervezésében való részvétel és csoportdinamika;
2. a diákönkormányzat működése, témái és az elért eredmények alapján;
3. a tanulói csoportok kommunikációjának diskurzuselemzésével.

A csoport szerkezetének sajátosságai vizsgálhatók szociogram, tanulmányi rétegződés és iskolai konfliktusok elemzésével. Vizsgálhatók a közösség fejlettségének mutatói, az önkormányzati érettség fokának, a közvélemény hatékonyságának, a közösség rétegződésének, belső és külső kapcsolatainak, egyéni arculatának vagy hangnemének minőségei. Ezekben az erkölcsi ítéletek és az állásfoglalások színvonala, a tettek motivációs bázisa tárul fel.

A közösségben kialakult közvélemény és értékrend minősége Bogardus-féle szociális distancia-skála, csoportos kikérdezés, megfigyelés és a közösségi megmozdulások élményértékének rangsoroltatása segítségével vizsgálható. A közösségről alkotott vélemények színvonala lemérhető többek között azon is, hogy a csoport tagjai mennyire képesek azok alapján pozitív javaslatokkal élni a csoport erősítésére.

Összegzés

Az iskolakutatások szempontjából a szocializáció és nevelés fontos vonatkozása az intézményi pedagógiai klíma és az alkalmazott nevelési módszerek személyiségformáló hatásainak mérése. A tanulmány az iskolai szocializáció méréséhez a magyar és nemzet-

közi tapasztalatok alapján kívánt támpontokat adni a mérési modell, a mérési módszerek és a várható eredmények érvényességének biztosítása érdekében. A tanulmány lényeges megállapítása, hogy az értékorientáció rendkívül bonyolult pszichés képződmény, tartalmi és funkcionális jegyeinek feltárásában egyetlen tényező és kutatási módszer figyelembevételére eredményeket alapozni nem lehet, a többi faktorból és módszerből is minél többet be kell vonni a vizsgálatba.

IRODALOM

- ABDULKADIROGLU, A., JOSHUA, D. A. & PARAG, A. P. (2014) The Elite Illusion: Achievement Effects at Boston and New York Exam Schools. *Econometrica*, Vol. 82. No. 1. pp. 137–196.
- BOONEN, T., VAN DAMME, J. & ONGHENA, P. (2013) Teacher Effects on Student Achievement in First Grade: Which Aspects Matter Most? *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 25. No. 1. pp. 126–152.
- BRYANT, S. W. (1900) *The Teaching of Morality in the Family and the School*. New York, Macmillan.
- CAMPBELL, S. B., DENHAM, S. A., HOWARTH, G. Z., JONES, S. M., WHITTAKER, J. V., WILLIFORD, A. P., WILLOUGHBY, M. T., YUDRON, M. & DARLING-CHURCHILL, K. E. (2016) Commentary on the Review of Measures of Early Childhood Social and Emotional Development: Conceptualization, Critique, and Recommendations. *Journal of Applied Developmental Psychology*, Vol. 45. pp. 19–41.
- COE, G. A. (1904) *Education in Religion and Morals*. Chicago, F. H. Revell.
- DURÓ L., KÉKES SZABÓ M. & PIGLER L. (2005) *A pedagógiai gyakorlat pszichológiája. Nevelés és értékkutatás*. Budapest, BBS-INFO.
- GOLNHOFFER E. (2010) *Az attitűd. Áttekintés az Országos Képesítési Keretrendszer készítői számára*. k. n.
- GOLNHOFFER E. & SZABOLCS É. (2014a) Pedagógia a tankönyvekben az ötvenes évek első felében. *Könyv és nevelés*, Vol. 16. No. 4. pp. 88–101.
- GOLNHOFFER E. & SZABOLCS É. (2014b) Adalékok egy neveléstudományi életúthoz: Ágoston György 1945–1959 között. In: FIZEL N. & NÓBIK A. (eds) *Ünnepi tanulmányok a 60 éves Pukánszky Béla tiszteletére*. Szeged, ZEK Juhász Gy. Felsőokt. K. pp. 67–80.
- GORDON, M. (2017) In Search of a Universal Human Rights Metaphor: Moral Conversations Across Differences. *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 50. No. 1. pp. 83–94.
- HALLE, T. G. & DARLING-CHURCHILL, K. E. (2016) Review of Measures of Social and Emotional Development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, Vol. 45. pp. 8–18.
- HERCZ M. (2003) A nevelési vizsgálat szerepe az iskolaértékelésben. *Magyar Pedagógia*, Vol. 103. No. 1. pp. 57–80.
- HERCZ M. (2005) Lehetőség a nevelőmunka minőségi értékelésére. *Iskolakultúra*, Vol. 15. No. 4. pp. 102–107.
- HORN D. (2015) *Az iskolai hozzáadott érték mérése*. In: SZÉLL K. (ed.) *Mit mér a műszer?* Budapest, OFI. pp. 63–90.
- HUNYADY GY. (1976) Közösségi nevelés. In: ZRINSZKY L. (ed.) *A világnézeti-politikai-erkölcsi nevelés egysége. Nevelési eredményvizsgálat négy témakörben*. Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság. pp. 307–381.

- HUNYADY GY. & NÁDASI M. (2014) *Az iskolakép változásai és változatai*. Budapest, ELTE Eötvös.
- JONES, S. M., ZASLOW, M., DARLING-CHURCHILL, K. E. & HALLE, T. G. (2016) Assessing Early Childhood Social and Emotional Development: Key Conceptual and Measurement Issues. *Journal of Applied Developmental Psychology*, Vol. 45. pp. 42–48.
- KREK, J. & ZABEL, B. (2017) Why There Is no Education Ethics without Principles. *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 49. No. 3. pp. 284–293.
- LETENYEI L. & NAGY G. D. (2007) Rugalmas kérdőív – a standard kérdőív kritikái és javaslat a kérdőíves adatgyűjtés terepközei alkalmazására. *Szociológiai Szemle*, Vol. 16. Nos 1–2. pp. 29–46.
- MAJZIK L. (2004) Nevelési eredményvizsgálat – A kandidátusi fokozat elnyeréséhez készült beszámoló részlete. *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 54. No. 10. pp. 63–75.
- MCGRATH, M. C. (1923) A Story of the Moral Development of Children. *Psychological Monographs*, Vol. 32. No. 2. pp. 1–190.
- NANSZÁKNÉ CSERHALMI I. (2015) Az iskola hozzáadott értéke. *Magiszter*, Vol. 13. No. 3. pp. 30–52.
- NING, B., VAN DAMME, J., VAN DEN NOORTGATE, W., YANG, X. & GIELEN, S. (2015) The Influence of Classroom Disciplinary Climate of Schools on Reading Achievement: A Cross-country Comparative Study. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 26. No. 4. pp. 586–611.
- OGLETREE, E. J. & UJLAKI, W. (2014) Effects of Social Class Status on Tests of Creative Behavior. *The Journal of Educational Research*, Vol. 67. No. 4. pp. 149–152.
- POP-ELECHES, C. & URQUIOLA, M. (2013) Going to a Better School: Effects and Behavioral Responses. *American Economic Review*, Vol. 103. No. 4. pp. 1289–1324.
- RAPPAI G. (2010) A statisztikai modellezés filozófiája. *Statisztikai Szemle*, Vol. 88. No. 2. pp. 121–140.
- RIORDAN, R. (1912) School Activities for Moral Development. *Religious Education*, Vol. 6. No. 6. pp. 511–519.
- SÁRVÁRY M. (2003) A nevelőmunka hatékonyságának mérése. *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 53. No. 2. pp. 103–111.
- THOMSON, K. C., OBERLE, E., GADERMANN, A. M., GUHN, M., ROWCLIFFE, P. & SCHONERT-REICHL, K. A. (2017) Measuring Social-Emotional Development in Middle Childhood: The Middle Years Development Instrument. *Journal of Applied Developmental Psychology*. Advance online publication.
- VAISEY, S. & MILES, A. (2014) Tools from Moral Psychology for Measuring Personal Moral Culture. *Theory and Society*, Vol. 43. Nos 3–4. pp. 311–332.
- WIGELSWORTH, M., HUMPHREY, N., KALAMBOUKA, A. & LENDRUM, A. (2010) A Review of Key Issues in the Measurement of Children's Social and Emotional Skills. *Educational Psychology in Practice*, Vol. 26. No. 2. pp. 173–186.
- WOOD, I. F. (1915) The Survey of Progress in Religious and Moral Education. *Religious Education*, Vol. 10. No. 2. pp. 114–123.