

**A pedagógiai értékelés mint a tanítás-tanulás
támogatásának módszere alsó tagozatban
(„Pedagógusok hangja” az értékelésről)**

Tartalomjegyzék

1. Bevezetés	3
2. Szakirodalmi áttekintés	5
2.1. A pedagógiai értékelés elméletének és gyakorlatának néhány kiemelt momentuma Magyarországon a 18. század második felétől	5
2.2. A mai kutatók gondolkodása a pedagógiai értékelésről	6
2.3. Pedagógiai értékelés	9
2.3.1. Az értékelés fogalma	9
2.3.2. Az értékelés modern technikái és eszközei	11
2.3.3. Osztályozás vagy szöveges értékelés?	12
3. Módszerek és eszközök	16
3.1. A mintaválasztás	16
3.2. A kutatás módszerei és eszközei	18
3.3. A kutatás szervezése és körülményei	20
4. A kutatás eredményeinek a bemutatása	22
4.1. A kvantitatív kutatás eredményei	22
4.1.1. A pedagógiai értékelés tudásának forrásai	22
4.1.2. A pedagógiai értékelés különféle módszereinek preferálása	24
4.2. A tematikus kvalitatív interjúk elemzése	37
4.2.1. Az iskolai értékeléssel kapcsolatos gondolatok	37
4.2.2. Az értékelés főbb típusai	39
5. Összegzés	41
6. Felhasznált irodalom	43
7. Mellékletek	46

1. Bevezetés

Az értékelés mindennapjaink része, életünk, fejlődésünk állandó eleme, befolyásoló tényezője. Ez a tevékenység nagyon fontos szerepet tölt be az ember életében. Mindannyian végzünk ilyen, vagy ehhez hasonló cselekvést a minket körülvevő világban. Környezetünket állandóan minősítjük, még ha ez nem is tudatosan bennünk (Hercz, 2007, 191.o).

Az, hogy ki milyen módon értékeli környezetét, nagyban függ attól is, hogy milyen kulturális környezetben nevelkedett, illetve hogy melyek azok a tevékenységek, amik e szempontból elfogadhatók, és így beépülnek a mindennapjainkba. A különféle élethelyzetekben végzett értékelési tevékenység személyiségfejlesztő hatással bír, hiszen környezetünk reagál az általunk végzett cselekedetekre, melyet a visszajelzést követően mi is értékelünk, vagyis önértékelést végzünk. Ennek alapján módosítjuk a cselekedeteinket, hogy a kívánt elvárásoknak megfelelhessünk. Ezért fontos az, hogy kik és hogyan értékelnek bennünket. Végignézve eddigi életünket, elmondhatjuk, hogy jó pár pozitív és negatív értékelést megtapasztaltunk, melynél főként a pedagógusoknak volt nagy szerepe.

A gyerekek minden percben értékelnek minket, pedagógusokat. Az értékelési megnyilvánulásaik azonban visszaható, bipoláris folyamatot eredményeznek, mivel kihat a nevelők mentálhigiénéjére. Tehát az, akit pozitívan értékelnek, jobban is fogja tőle magát érezni, mint az, akit negatívan vagy egyáltalán nem értékeltek.

A pedagógiai értékelés nagy változásokon ment keresztül, hiszen a hagyományos értékelési módok mellett, mint például az osztályozás, szöveges értékelés, megjelentek már modernebb értékelési technikák, melyek a gyermekek figyelmét már jobban felkeltik, és aktív résztvevőjévé teszik az értékelésnek.

A kutatásunk elsődleges célja, hogy megismerjük a pedagógiai értékelést mint tanulásegítő és személyiségfejlesztő módszert, azt, hogy a pedagógusok és pedagógusjelöltek hogyan vélekednek róla, hogyan használják a gyakorlatban. Kiemelt célunk a pedagógusok értékelési technikáinak, eszközeinek megismerése.

Az értékelés nem más, mint a pedagógiai információk szervezett és differenciált visszajelentésének elmélete és gyakorlata. A pedagógiai értékelésben visszajelentéseket (feedback) szervezünk, azaz összefüggéseket keresünk a tanítás-tanulás eredményéből kiindulva a célrendszerrel, a tanítási-tanulási folyamatról, a környezetről és a tanulóról, hogy az oktatás egész rendszerét optimalizálhassuk, javíthassuk. Minél konkrétabbak a tanulási követelmények, annál objektívebb a viszonyítás lehetősége.

Kutatásunk során a pedagógiai értékelés tradicionális és modern eszközeivel illetve technikával foglalkozunk, feltárjuk az értékeléssel kapcsolatos technikákat, és az eszközök alkalmazásának lehetőségeit. Kíváncsiak vagyunk arra, hogy miként gondolkodnak a pedagógusok az értékelésről általában, hogyan értékelik saját tudásukat, eredményességüket, igazságosságukat e téren. Érdekel bennünket, hogy mely módszereket és technikákat részesítik előnyben, s milyen okból.

Kutatásunk megkezdése előtt a következő hipotéziseinket fogalmaztuk meg:

1. A pedagógusok az osztályozást tartják eredményesnek, így főként azt használják. Véleményük szerint ebben tanítványaik is hasonlóan gondolkodnak.
2. Nem szeretik a szöveges értékelés technikáját alkalmazni a pedagógusok.
3. A pedagógusok értékeléséhez való viszonyát jelentősen befolyásolja személyiségük, személyes tapasztalataik, illetve a település, azon belül is az iskolatípus.
4. A pedagógusok viszonylag kevés értékelési technikát ismernek, és még ezeket sem alkalmazzák rendszeresen. Értékelésük főként teljesítményorientált.
5. A kezdő pedagógusok értékeléssel kapcsolatos nézetei jelentősen különböznek tapasztaltabb kollégáikétól. A hosszabb ideje pályán lévő pedagógusok előnyben részesítik a tradicionális, hagyományos módszereket.
6. A pedagógusok azon a véleményen vannak, hogy a tanítási folyamat során objektíven, igazságosan értékelnek.

A pedagógusok korosztálytól függően alkalmaznak különféle eszközöket, technikákat az értékelés során. Három alapvető funkciója van az értékelésnek, ezek alapvetően a tanulók tantárgyi teljesítményének minősítésére koncentrálnak, ezen funkciók a diagnosztikus értékelés, formatív értékelés, és a szummatív értékelés. A vizsgálat során az egyes értékelési fajták gyakorlatban való alkalmazására, alkalmazhatóságára szeretnénk választ kapni.

Felmérésünket főként Bács-Kiskun -, Fejér -, Pest -, illetve Veszprém megyében végeztük el 2012 tavaszán kérdőíves kutatással. Kutatásunk során a következő kérdésekre szeretnénk választ kapni: (1) milyen értékelési módszereket használnak, (2) mennyire tartják ezeket eredményesnek, (3) vannak-e saját értékelési eszközeik, módszereik, (4) milyen mértékben tartják magukat igazságosnak a pedagógusok.

Kutatásunk közvetlen célja a pedagógusok értékelésről való gondolkodásának és értékelési gyakorlatának feltérképezése, illetve az érdeklődő tanítók, a pedagógushallgatók és a kezdő pedagógusok számára tapasztalataink segítségével tanácsok, ötletek adása.

2. Szakirodalmi áttekintés

Dolgozatunkban először bemutatjuk a pedagógiai értékelés mint tudományterület kialakulásának néhány történeti momentumát, majd mai kutatók írásait összegezzük. Az értékeléssel kapcsolatos fogalmak meghatározása után kitérünk a modern értékelési technikákra, módszerekre, végül a hagyományosnak mondható osztályozást hasonlítjuk össze a manapság elterjedőben lévő szöveges értékeléssel.

2.1. A pedagógiai értékelés elméletének és gyakorlatának néhány kiemelt momentuma Magyarországon a 18. század második felétől

Az iskolák már az ókorban is működtek, csak nem olyan formában, mint manapság. Az értékelés jelen volt a kezdetektől, hiszen az oktatás alapját jelentette már akkoriban is (*Pukánszky és Németh, 1997*). Azonban az értékeléssel, és egyáltalán az oktatással jóval később, a 18. század végén kezdtek el foglalkozni. Mária Terézia 1777. augusztus 22-én jóváhagyta az I. Ratio Educationist és ezzel létrehozta az Új Oktatási-Nevelési Rendszert. Itt esett először szó a tanulónak az értékeléséről (*Pukánszky és Németh, 1997*). Ez volt Magyarországon a tanulmányi előmenetel egyik kiindulási alapja (*Veszprémi, 2000*). Később, 1806-ban II. Ratio Educationist is kiadták, I. Ferenc uralkodása idején, mely meghagyta az osztályozás, de a társadalmi különbségekből adódó előjogokat megszüntette (*Pukánszky és Németh, 1997*). A magyar iskolaügyben fontos szerepet játszott mindkét Ratio Educationis, de főként a második hozta meg a várt eredményeket.

Az osztályozást, mint egyfajta értékelési kifejezést, az 1848-as évektől kezdték el alkalmazni (*Veszprémi, 2000*). Egységes osztályozási rendszer az 1870-es évektől alakult ki az elemi iskolákban, majd 1890-től került bevezetésre az egység napló, melyben a tanulók érdemjegyeit vezethették a pedagógusok. 1895-ben egységesített ötfokú skálát vezettek be a tanulmányi előmenetel, a magatartás, a szorgalom és az írásbeli dolgozatok értékelésére, melyet a mai napig használnak a tanítók (*Pukánszky és Németh 1997*). Ezzel ellentétben Hunyady Györgyné és M. Nádas Mária *Osztályozás? Szöveges értékelés?* (2004) című könyvében azt írta, hogy a jelenlegi osztályozási rendszer az 1950-es évekbeli, szovjet minta alapján működik.

Már az 1800-as évektől kezdve a tartalmiságra helyezték a hangsúlyt az osztályozásnál. 1897-ben megállapították a tantárgyankénti minimum feltételeket a

teljesítéshez (*Pukánszky és Németh, 1997*). Ezután már csak arra törekedtek, hogy egy olyan oktató-nevelő folyamatot alkossanak, melyek a diákokat úgy fejlesztik, hogy a társadalom célkitűzéseinek megfeleljenek (*Veszprémi, 2000*).

1970/71-es tanévet követően az első két évfolyamba járók közül sokan osztályt ismételték, ezáltal nem tudták elvégezni az iskolát, funkcionális analfabéták lettek. Ez a folyamat megoldást kívánt, így 1976-tól már megpróbálkoztak a szöveges értékeléssel is kisebb-nagyobb sikerrel, melynél az osztályozás megmaradt, de így a tanulók mégis egy személyre szabottabb értékelést kaphattak (*Hunyady és M. Nádasi, 2004*). Később fejlesztő értékelési eljárások is megjelentek, melyek az önálló tanulási tevékenységet segítették elő, és ezáltal önértékelést, önellenőrzést gyakorolhattak a tanulók. Az új értékelési módszer bevezetését követően csak egyéni tanulmányi eredményeikről kaptak tájékoztatást. 1978 őszétől az 1. osztályban tanulóknak teljesen megszűnt a bizonyítványok kiadása a 2. osztály felévéig (*Demeter, 1994*).

1986-os rendelet alapján a közgyűlés elfogadta azt, hogy 1. osztályban a szöveges értékelést alkalmazzák. A Köznevelési Törvényeket jobban áttekintve ástuk bele magunkat az osztályozás és a szöveges értékelés történetiségébe. A rendszerváltás után, az 1993. évi Köznevelési Törvény kimondta, hogy az első-harmadik évfolyamon – félévkor és év végén, továbbá a negyedik évfolyamon félévkor – szöveges minősítéssel kell értékelni. 2003-tól az osztályozást már megpróbálták teljesen kiszorítani az értékelési technikák közül (*Hunyady és M. Nádasi, 2004*). 2004-ben törvénybe iktatták, hogy alsó tagozaton csak szülői engedéllyel buktatható a gyermek, illetve hogy 4. osztály felévéig csak szöveges értékelés alkalmazható, tehát 4. osztály év végén kaphattak először osztályzatokat. A 2010. évi törvénymódosításban már szerepelt, hogy az iskolák maguk dönthetik el, hogy a szöveges értékelést, az osztályozást vagy mindkettőt használják a tanulók minősítésére. 2. osztálytól már lehetett osztályozni a tanulókat, így buktatni is egész alsó tagozaton. 1. osztályban azonban csak akkor, ha a gyermek az igazolt vagy igazolatlan hiányzásainak köszönhetően a tanulmányi követelményeit nem képes teljesíteni. 21. századtól kezdve a fejlesztő értékelés került központba.

2.2 A mai kutatók gondolkodása a pedagógiai értékelésről

Ebben a fejezetben a mai pedagógusok gondolkodását, véleményét próbáltuk meg összegyűjteni témánkkal kapcsolatban. Több szakirodalmat is végigolvasva arra a következtetésre jutottunk, hogy az értékelésről írók közel azonos véleményen vannak néhány

kérdésben, de adódnak olyan meglátások is, amelyek különbségek mutatkoznak. A következőkben olyan tényeket szeretnénk közölni, melyek egy laikus ember számára is érdekes lehet.

Az értékelés gyakorlata egy központi kérdés az oktatási folyamatban résztvevők életében, hiszen számos olyan téma kap szerepet, mely a mai magyar pedagógustársadalom szempontjából lényeges. Ilyen például a minősítés, a pályaválasztás és a szelekció (Golnhofer, 2003). Vass Vilmos (2006) az értékelés legfőbb céljának a tanulás értékelését tartja. Egy másik megfogalmazás szerint az értékelés akkor fogja elérni célját, hogyha az a tanulási folyamat egészét tükrözi (Bognár és Kovács T., 2007). Azonban ez a mai magyar közoktatásban nem teljesen valósul meg. A tanítók sokszor nem azt értékelik, amit kellene, vagyis nem megfelelően érzékeltetik a tanulók tudása közötti eltéréseket (Csapó, 2002). Manapság megjelenik a tudás újbóli átgondolása, melyet megpróbálnak egységesíteni az értékelés kritériumainak meghatározásával. Viszont az értékelés folyamatában gyarapodtak az olyan elemek is, melyek növelik a különféle képességek és készségek szintjének fontosságát (Horváth, 2004.).

Az értékelés logikusan az ellenőrzés következménye, viszont csak akkor kell együtt alkalmazni őket, ha a tanulókat támogatja mind a tanulási, mind a viselkedési megnyilvánulásaikban az oktatási folyamat egészében (Galicza, 2005. 126.o.). A tanítók, tanárok számára is előnyös az, hogyha ők is valamiféle visszacsatolást kapnak elvárásaikról illetve céljaikról. Ezáltal olyan, a gyerekek személyiségére szabott tananyagot tudnak létrehozni, amelyek pozitív hatással vannak a tanítási folyamatra szánt időre és a módszerekre is (Vass Vilmos, 2006).

Galicza János (2005) Gondolkodom a nevelésről című könyvében arról olvashattunk, hogy az ellenőrzés és az értékelés együttes hatásának eredménye a gyermek fejlődése. Szerinte a pedagóguson múlhat, hogy mennyire segíti tanítványai értékelését. Nehéz feladatnak tartja azt, hogy minden gyerek egyéniségére figyeljen a tanító. Ezzel ellentétben Vass Vilmos (2006) csökkenő gyereklétszámról ír, melynek következtében a pedagógusnak több ideje marad az elakadt, segítséget kérő diákok számára.

Rajnai Judit egy ehhez a témához kapcsolatos gondolatát fogalmazta meg egyik 2004-ben megjelent cikkében, mely szerint a tanulók között folyamatosan nő a tudásbeli különbség, köszönhetően az oktatás tartalmának és a tanórák arányának folyamatos változásának. Kölcsönös felelősségvállalás a pedagógus, a szülő és a tanuló részéről nem jelenik meg minden esetben, így alakulhat ki Vass Vilmos (2006) szerint az a tény, hogy a tanulók teljesítményében, tudásában nagy különbségek fedezhetőek fel.

Több helyen számoltak be a metakommunikációs értékelés hasznosságáról, amely a pedagógus értékrendjét tükrözi a tanuló felé. Ezt a fajta értékelési megnyilvánulást még hitelesebbé teszi az, ha szóban is megfogalmazásra kerülnek a tanítói gondolatok. A metakommunikáció erőteljesen befolyásolja a diákok teljesítményét. Ha a két fél között szimpátia alakul ki, a tanuló is motiváltabbá válik. Ezzel ellentétben, ha negatív viszony, ellenszenv alakul ki közöttük, akkor az bizonytalansághoz, szorongáshoz vezethet, hiszen a tanító elhidegül a tanulótól (Galicza, 2005). Ezt támasztja alá az angol David Miliband (2004) is, aki úgy véli, hogy nem számít a diákok szociális háttere vagy tehetsége. Szerinte minden gyereknek megvan a lehetősége arra, hogy a legjobb legyen. Black és Wiliam (1998) publikációjában olvashatunk az osztálytermi légkör jelentőségéről, melynek kialakítása a pedagógus feladata. Ebből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a tanítónak fontos, hogy ne legyen előítélete, pozitívan értékeljen. A megfelelő légkört ki kell alakítani, ezáltal az eredmények is jobbak lehetnek, illetve az is elmondható, hogy bárki lehet tehetséges (Horn, 2009).

Fejlődéslélektanilag megállapítható, hogy a gyermek énképének kialakulása 6-8 éves korra tehető (Csonka, 2004). Azonban napjainkban a tanítók többsége kényszeresen értékelni szeretne, mellyel negatív hatást vált ki a tanulókból: félnek a negatív értékeléstől, így az önértékelésük is háttérbe szorul. Az sem jó, ha állandóan minősítjük a gyermeket, hiszen ez számára terhelő lehet. Mindig nyitottnak kell lenniük az oktatóknak a gyermekek irányába, hogy a kapcsolatuk pozitív lehessen (Galicza, 2005, 123.o.).

Csala Istvánné és Ranschburg Ágnes a Pedagógiai értékelés másképpen (2002) című cikkükben említést tesznek az önértékelés fontosságáról. Ez a folyamat azonban nehezen valósul meg. Véleményük szerint az iskolában önértékelést segítő eszközöket kellene használni, illetve értékelési kultúrát kellene kialakítani a tanórákon belül. Ennek segítségével lehetne megvalósítható az egyéni tanulói teljesítményértékelés és a méltányosság érvényesítése. Azt is megfogalmazták, hogy egységes értékelési rendszert kellene kialakítani, mely az iskolai önértékelés alapjául szolgálhat.

Horn Dániel (2009) és Dr. Csonka Csabáné (2004) kiadványait olvasva az látható, hogy a pedagógus munkájából adódó iskolai teljesítmény értékelése összekapcsolódik a tanulók társadalmi háttérének figyelembevételével. „A családi háttér, a kulturális tőke egyik legmeghatározóbb előfeltétele az iskolai motiváltságnak és a teljesítőképességnek.” (Horn, 2009.).

Az osztályozással és a szöveges értékeléssel kapcsolatban sokan eltérően gondolkoznak, melyet a későbbiekben részletesebben is szeretnénk kifejteni. Sokak szerint a

tanulók a tudás helyett már csak a jegyekért tanulnak, amely a figyelmüket teljesen elveszi a világ érdekességeiről, a megismerés folyamatának élvezetéről (Csonka, 2004).

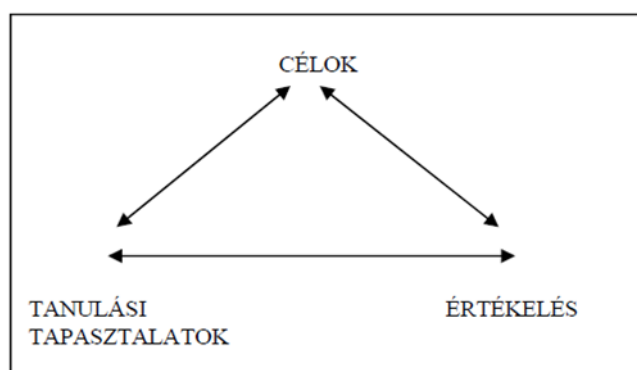
2.3. Pedagógiai értékelés

A pedagógiai értékelésnek napjainkban nagyon fontos szerepe van a közoktatásban, hiszen a szülők ezáltal értesülnek gyermekük iskolai teljesítményéről. Ez egy olyan szolgáltatási terület, melyet az oktatási intézményekben dolgozó pedagógusok látnak el (Halász-Lannert, 2006). Fontos eszközt jelent ez a tanítók, tanárok számára, mivel a tanulóit ezzel minősíti, motiválja. Szakirodalmi fejezetünk ezen részében összegyűjtöttük a pedagógiai értékeléssel kapcsolatos főbb meghatározásokat.

2.3.1. Az értékelés fogalma

Az értékelést, továbbá a pedagógiai értékelést és annak fogalmát, funkcióit, tartalmát, szintjeit, metodikai alapjait sokan vizsgálták. Veszprémi László (2000) megfogalmazása szerint „az értékelés-ellenőrzés szorosan összefügg a pedagógiai munka valamennyi területével, így minden változtatás, elképzelés csakis együtt képzelhető el.” Az oktatási folyamatban résztvevők mindegyikére hatással van az értékelés, mely annak egészét befolyásolja, szabályozza (Falus és Szivák, 2004).

Már az 1950-es évektől kezdve foglalkoztak azzal, hogy az értékelés fogalmát megalkossák. Ebben volt nagy szerepe Ralf Tylernek, aki azt mondta, hogy az értékelés információkat ad a célok megvalósulásának mértékéről, szintjéről. Létrehozta a tyleri modellt, melynek három alappillére van: célok, tanulási tapasztalatok, értékelés. Ezeknek állandó, aktív interakcióban kell lenniük egymással (Falus, 1998).



1. ábra. Tyler értékelési modellje (Wolf 1995., idézi Golnhofer, 1998. 392. In.: Falus, 1998.)

Erre a mintára alapoztak már az 1970-es években is. A R. Tyler által megfogalmazott modell sikerességét követően, e három elem közötti összefüggéseket keresték, majd az elvártakhoz képesti teljesítményhez visszajelentést kapcsoltak. Nagy Sándor (1976, 389-390.o.) minősítésnek nevezte az értékelést, mely mennyiségileg, illetve minőségileg elemzi és összegzi a teljesítményt a nevelés-oktatás folyamatában. Báthory Z.- Falus I. által szerkesztett Pedagógiai Lexikonban (1997) az értékelés fogalma már kissé átalakult. Golnhofér Erzsébet (1997, 396.o.) szerint, az értékelés az esemény, a jelenség, vagy a tárgy értékét strukturáltan diagnosztizálja. Báthory Zoltán (2000, 221.o.) is kísérletet tett arra, hogy olyan meghatározást alkosson, mely a lehető legjobban megérteti az emberekkel az értékelés fogalmát: „Az értékelés során közvetlenül valamely pedagógiai jelenség vagy teljesítmény „értékét” állapítjuk meg, közvetve pedig azokról a célokról és folyamatokról mondunk értékítéletet, amelyek révén a jelenség vagy teljesítmény megvalósul... Az értékelés lényege a viszonyítás a cél és a hatás között.”

Az értékelés funkcióját többen is definiálták. Az egyik megközelítés szerint az értékelés visszajelzés a tanító, a tanuló és a szülő számára illetve ön és mások értékelésére szolgál és segíti a pályaorientációt (*Falus és Szivák*, 2004). Falus Iván (szerk.) Didaktika című könyvében (1998) az értékelés további funkcióját is meghatározza, ami szerint ez egyfajta viszonyítás, melyben kapcsolatot keresnek a feladat, a folyamat és a végcél, végállapot között. Tehát az értékelés funkciói többek között a minősítés, szelekció, fegyelmezés, motiváció és a visszajelzés a pedagógusnak, a szülőnek és a tanulónak egyaránt (*Báthory*, 2000).

Az értékelés típusait többféleképpen is csoportosíthatjuk. Először Scriven (1967) fogalmazta meg a célok szerinti csoportosítást. Ebben az esetben beszélhetünk diagnosztikus, formatív és szummatív értékelésről (*Báthory*, 2000, 232.o.). A diagnosztikus értékelés tulajdonképpen, ahogy a nevében is rejlik diagnosztizáló, vagyis helyzetfeltáró értékelési módszer. Ezt akkor kell alkalmazni, amikor egy nagyobb egységet, témakört kezdünk el a gyerekekkel. Ez segíthet minket abban, hogy hogyan lássunk hozzá a témához (*Veszprémi*, 2000). Tehát ahogy Falus és Szivák (2004) is fogalmazott, ezzel tárható fel az előzetes tudás, vagy akár a tanulói hozzáállás is. Természetesen osztályozásról ilyenkor szó sem eshet, csak a tervezésben segít a tanítónak ez a helyzetfelmérés. Báthory (2000) ezt csak abban egészítette ki, hogy a diagnosztikus értékelés az értelmi képességekre, illetve az affektív és a pszichomotoros területekre terjed ki. A prognosztikai, korrekciós funkciót is betöltő értékelés természetesen a csoport és az egyén helyzetének felmérésére is alkalmas (*Csonka*, 2004).

Ezzel szemben a formatív, fejlesztő, szabályozó funkciójú értékelés a pedagógusnak, szülőnek, gyermeknek ugyancsak visszajelzést nyújt a tanulás folyamatának korrigálásához

(Csonka, 2004). Ez az értékelési módszer segít abban, hogy a hibák és a nehézségek észrevehetővé váljanak egy-egy tananyagon belül, ami így később javítható, pótolható (Falus és Szivák, 2004). A tanulási problémákat differenciáltan tárja fel főként a tudáselemekre és rész tudásra fókuszálva (Báthory, 2000).

A harmadik típus a szummatív értékelés, mely lezáró-összegző funkciót tölt be, ezáltal segít a tanulókat szelektálni (Veszprémi, 2000). Az összegző értékelés segít abban, hogy egy folyamat lezárásaként a tanulókról globális képet kaphasson, minősítést szerezhessen a tanító (Falus és Szivák, 2004). A pedagóguson kívül természetesen fontos a visszajelzés, megerősítés a szülőknek és a tanulóknak is egyaránt (Csonka, 2004). Tehát ez egy hosszabb periódus végén használt értékelés, melyből kiderül, hogy a tanuló mennyire tett eleget a követelményeknek. Például ide tartozik a témazáró osztályozása, a félévi és az év végi bizonyítvány, sőt még az érettségi vizsga is (Báthory, 2000).

Az értékelést csoportosíthatjuk az alapján is, hogy mihez viszonyítják. Ez alapján beszélhetünk kritériumorientált, normaorientált értékelésről. Ha előre meghatározott kritériumokhoz viszonyítjuk a tanulói teljesítményeket, akkor kritériumorientált értékelést használunk, ha pedig egymáshoz képest vizsgáljuk a diákokat, tehát az egyéni eredményeket hasonlítjuk az átlaghoz, normaorientált értékelésről beszélhetünk. Azonban a gyakorlatban ezek vegyesen jelennek meg (Radnóti, 2006). Más szakirodalmak még egy harmadik megközelítési módot is említene, amikor a tanulókat önmagukhoz képest értékelik. Ezzel a tanító árnyaltabb képet alkot a tanulókról, mégis személyiségfejlesztő hatást ér el (Hunyadi és M. Nádasi, 2004).

2.3.2. Az értékelés modern technikái és eszközei

Szakirodalmi összefoglalónk ezen részében azokat a technikákat és eszközöket szeretnénk bemutatni, melyek a mai modern pedagógusok egyre inkább alkalmaznak a gyakorlatban. Elsőként a portfóliós értékelésről ejtenénk pár szót. Ez egy alternatív értékelési módszer, mely átfogó képet ad a tanulók teljesítményéről, egy meghatározott idő alatt. Nem egy szakasz lezárásaként értékel, hanem egy tanulási folyamattal párhuzamosan. A tanulók az elkészült produktumaikból, önértékelő feljegyzéseikből egy gyűjteményt állítanak össze előre meghatározott tanítói szempontok alapján, melyet portfóliónak nevezünk (Csapó, é. n. www.kislexikon.hu). Nemzetközi viszonylatban úgy fogalmazták meg a portfólió lényegét, hogy egy tanuló bizonyos területen szerzett ismeretanyaga, jártassága és hozzáállása jelenik meg e gyűjteményben (Bird 1990; in: Barton és Collins, 1993, 203.o.). A portfóliós értékelés

a diákok oktatási előmenetelében segítséget nyújt, hiszen a gyerekek ezáltal rájönnek képességeikre és tudásuk kiterjedtségére (*Arter és mtsai*, 1995, 2.o.). Ez egy komplex, sokoldalú minősítést, melyet dosszié, doboz vagy elektronikus változatban is alkalmazhatunk (*Hercz*, 2007).

A következő modern értékelési technika, melyet be szeretnénk mutatni az a projekt-értékelés, ahol a projektmunkát szakszerűen kell értékelni. Ennek az értékelési módszernek számos területe van, melyen alkalmazható (*Falus és Jakab*, 2005). Manapság már mindent projektnek neveznek, ami nem tanórai, illetve nem tanulási szakasz része, ezzel szemben ez a módszer a tanulók aktív részvételét igényli, mert játékba vagy kiscsoportos feladatokba hívja őket. A projekt részeként önállóan kell megoldaniuk egy feladatot, és a végén egy közös produktumot előállítani (*Hortobágyi (szerk.)*, 2002).

Manapság az értékelés már nem egyirányú. A pedagógusok és a tanulók kölcsönösen értékelik egymást. Ennek köszönhetően jöhetnek szóba a gyorsértékelési technikák. Az interneten keresgélve rengeteg ilyen technikáról olvashatunk, ezek közül szeretnénk bemutatni néhány érdekesebbet. Vass Vilmos (2006): A fejlesztő értékelés nemzetközi tendenciái című cikkében több módszert is említett gyorsértékelési technikákként. Az egyik ilyen a „közlekedési lámpa”-módszer, mely egyszerű, gyors visszajelzést ad a tanítónak. Ha egy tanuló piros lámpát mutat az azt jelenti, hogy elakadt, és a pedagógus segítségére szorul, ha pedig zöld lámpát, természetesen érti az adott anyagot, így az óra haladhat tovább. A következő a „Ne tedd fel a kezed!”-módszer, mely abban segít a tanítónak, hogy mindenki személyre szabott, célzott kérdést kapjon.

2.3.3. Osztályozás vagy szöveges értékelés?

Ebben a fejezetben jellemzőket, érveket és ellenérveket szeretnénk bemutatni az osztályozással, szöveges értékeléssel kapcsolatban. Mind a két értékelési forma jelentős szerepet tölt, illetve töltött be az iskolai életben.

Az osztályozás definícióját többen is meghatározták. Veszprémi László (2000) szerint „az osztályozás a tanulói teljesítmény minősítésére szolgáló eljárás...”. Knausz Imre (2001): Az osztályozás és alternatívái. A tanítás mestersége című egyetemi jegyzetében a következőkkel egészítette ki: „osztályozásorientált oktatás esetén az ellenőrzés tipikus módszerei a következők: felettetés, röpdolgozat (írásbeli felettetés), témazáró dolgozat (felmérő), esetleg tanulói kiselőadás, gyűjtőmunka.”

Az osztályozással történő értékelés a hazai oktatásügy legáltalánosabban alkalmazott módszere. A pedagógusok a tudást, a teljesítményt osztályzatokkal értékelik, melynek meghatározó szerepe van a gyerekek későbbi életére nézve (Csapó, 2002). „Nem lehet eléggé hangsúlyozni az értékelés fontosságát az egész nevelési folyamat sikere, a tanulók tanuláshoz való viszonya szempontjából” (Falus és Szivák, 2004).

A tanulók tudásának minősítése történhet számokkal vagy szimbólumokkal (Pedagógiai Lexikon, 1997). Ma Magyarországon a tudás mérésére ötfokú skálát használnak, melyet a közoktatási rendszer már az 1950-es évektől kezdve alkalmaz. Legjobb jegynek az ötös számít (Hunyadi és M. Nádasi, 2004). Ezek a megszerzett érdemjegyek a megszerzett tudásnak öt, egymástól elkülönülő szintjét különbözteti meg (Rajnai, 2003). Knausz Imre (2004) véleménye, hogy napjainkban az osztályozás sajnos már fegyelmező, és motiváló szerepet is betölt. Czike (2001) szerint a tekintély megszerzésének, megtartásának egyik fontos eszköze is.

Ezek után szeretnénk néhány szót ejteni az értékelés előnyeiről. Az osztályzat egyik meghatározó tényezője az, hogy könnyen kezelhető, ezáltal az oktatási folyamatban résztvevők számára egyértelművé válik (Báthory, 2000, 239.o.). Ugyebár az osztályozás elég régi múltra tekint vissza. Rajnai (2003) úgy tartja, hogy azért maradhatott fent ilyen hosszasan, mivel könnyen is kezelhető, rugalmas, személyre szabott visszajelentést biztosít.

A következőkben az értékelés hátrányáról alkotott véleményeket gyűjtöttük össze. Veszprémi László könyvében (2000, 169.o.) „... a következő kifogások összegeződtek: nem elég objektívek, nem elég érvényesek, nem elég megbízhatók, nem eléggé összehasonlíthatók és csekély az előrejelzési érvényességük.” Az osztályozás hátrányával kapcsolatban született egy olyan meghatározás is, amelyben szintén szó esett az értékelési módszer megbízhatatlanságáról, szubjektivitásáról továbbá megfogalmazásra került az is, hogy az osztályozás fokozza az értékelés relativitását. Elmondható még az is, hogy a gyerekek a megszerzett ismeretek helyett már csak a jó osztályzatok megszerzése miatt tanulnak (Báthory, 2000, 239.o.). Ez a fajta értékelési mód, lehetőséget adott arra, hogy ne csak értékelési eszközként használják a pedagógusok, hanem büntetési, fegyelmezésiként is. Tehát az osztályozás nem mindig az teljesítmény értékeléséről szól kifejezetten (Hunyadi, M. Nádasi, 2004.). Knausz Imre (é.n.) is egyet ért azzal a gondolattal, hogy a tanulók célja manapság a jó osztályzatok megszerzése, viszont szerinte van még egy probléma, amely a képességfejlesztéssel függ össze: nem reálisan értékelünk, hiszen nem vagyunk tisztában mi pedagógusok azzal, hogy az milyen mértékben függ a saját illetve tanulóink munkájától.

Végezetül olyan tényezőket említenénk, melyek az osztályozás során hatással vannak az oktatási folyamat résztvevőire. Ezek a rejtett tanterv, a tanári elvárások és az észlelési bizonytalanságok. A rejtett tanterv fogalmát Herczegh Judit (2006) a következőképpen fogalmazta meg: „A rejtett tanterv az intézményi elvárásokhoz, az intézményben generált érzelmi helyzetekhez való alkalmazkodás definíciója. Ezt az alkalmazkodást elsősorban a családból származó, iskolával kapcsolatos attitűdök határozzák meg. Az iskolai normák elsajátításáért az intézmény érdemjegyekkel jutalmazza a tanulót, ami hozzájárul a továbbtanulás sikeréhez, kijelölve a későbbi társadalmi státushoz vezető utat. Ezzel az iskola betölti rejtett funkcióját: konzerválja a társadalmi szelekciót.”

A tanári elvárásokból kialakuló Pygmalion-effektus tulajdonképpen egy önbeteljesítő jóslatnak is felfogható. Ezt azt jelenti, hogy elvárásokat alakítunk ki másokról, melyek idővel beigazolódnak (Merton, 1948). A pedagógusok igényei alapján kialakuló másik jelenség a pedagógiai értékelés gyakorlatában a holdudvar effektus. Soósné (2003) fogalmi gyűjteményében a következő meghatározást találtuk e jelenségre: „Az emberek személypercepciójuk során hajlamosak a személlyel kapcsolatos egyetlen pozitív vagy negatív információ alapján feltételezni, hogy a személy többi tulajdonsága is ezzel összhangban van”.

A továbbiakban szeretnénk a szöveges értékelést is bemutatni. Mint már említettük az értékelés lehet szummatív, formatív és diagnosztikus. A szöveges minősítés mindhárom funkciót alkalmazza (Csonka, 2004). Azért, hogy ez mind megjelenjen, a pedagógusnak alaposabb munkát kell végeznie, hogy elég hiteles és objektív lehessen értékelése. A konkrétumok mindig sokkal többet érnek, mint ha általánosítanak. Fejlődésük ütemét folytonosan önmagukhoz kell mérni, és kiemelni azt, ami a gyermekre jellemző, így fejlődését segítheti a továbbiakban. Ez nem azt jelenti, hogy a gyengeségek megfogalmazásával nem érhető el pozitív hatás. Csak a jónak hangsúlyosabban kell megjelennie, amivel motiváló hatást érhető el, viszont ezenkívül a fejlődési irány megmutatásáról sem feledkezhetünk meg (Csenger, 2004).

Ha szövegesen értékelünk, nem tekinthetünk el a formalitástól, és tartalmiságtól, melyet Hercz Mária (2007): A pedagógiai értékelés gyakorlata című jegyzetében meghatározott. Az írásbeli értékelés lehet a tanító által szabadon fogalmazott, strukturált vagy éppen nem strukturált, zárt (listás) jellegű, illetve ezek vegyes alkalmazása. A tartalma vonatkozhat a gyermek személyiségére, tevékenységeire, vagy a tantárgyak tartalmára, követelményire. Lehet egyszerű, általánosított megfogalmazású, mely a személyiségfejlődésre, vagy részletes, mely személyiségtulajdonságokra vonatkozik.

A szöveges értékelésnek vannak természetesen előnyei. Knausz Imre: A tanítás mestersége című írásában megfogalmazta az egyiket: „az ismeretek és a képességek szintje itt egyenrangúként kerül egymás mellé, és a tanár (tanító) megteheti, hogy egyfelől konkrétan és személyre szabottan, másfelől az egyes követelményszintek szerint tagolva tárja fel a tanuló előrehaladásának folyamatát.” Ez az értékelés ösztönző hatású is lehet, ha személyre szabott, differenciált, hiszen a gyermek ekkor érezheti a tanító rá irányuló figyelmét, pozitív, biztató szavait. Tehát ilyenkor a gyermek önmagához mért fejlődése került központba, mely a teljes személyiségfejlődés szempontjából releváns lehet (Csonka, 2004).

A szöveges értékelést manapság megpróbálják elterjedté tenni, rávenni a tanítókat arra, hogy használják alsó tagozatban. A gyakorlat azt mutatja azonban, hogy szívesebben használnak a pedagógusok érdemjegyeket, osztályzatokat, mert számukra az a megszokott, sokkal átláthatóbb és kevesebb időt vesz igénybe. Éppen azért a bevezetése nem megy egyik napról a másikra, előkészítést és folyamatos felülvizsgálást kíván (Csenger, 2004). Ehhez azonban szükség van arra, hogy felkészítsük a tanítókat, szülőket és tanulókat is egyaránt ennek befogadására. A tanítóknak továbbképzések segíthetnének ebben, a szülőket együttműködésre kell ösztönözni, és szülői értekezleteken is kiemelt témaként kell kezelni a szöveges értékelést. A diákok meg kell tanítani arra, hogyan kell értelmezni, használni, hasznosítani ezt az értékelési módszert. Nagyon fontos, hogy a pedagógus előre kitűzze céljait, ezzel értékelési szempontjait is, hogy a gyerekek ehhez tudjanak igazodni (Csonka, 2004). Ha a pedagógus jól vezeti be ezt az értékelést, a gyerekek csak belenőnek ebbe, így könnyebben el is fogadják azt. Ezenkívül nem tekinthetünk el attól sem, hogy a tanítónak magának is el kell fogadnia a szöveges értékelést teljes értékűnek, ezáltal a szülőkkal is egyszerűbb lesz elfogadtatni (Csenger, 2004).

Az írásbeli értékelés hátrányairól sem feledkezhetünk meg. Ez ebből adódó problémák már bevezetésekor megjelentek a pedagógusok körében, hiszen megírása idő- és munkaigényes a tanítók számára (Falus-Szivák, 2004). A megfogalmazásánál könnyű tévedni, hibákat ejteni, ha nem ismerjük teljes mértékig az értékelni kívánt tanulót. Ebben az esetben jobb, ha inkább az osztályozást választja a pedagógus, mivel azzal kevésbé árt a gyermek személyiségének. Ahogy látható nehézségek mindig vannak és lesznek is akármilyen értékelésről legyen is szó, viszont ezek megoldásához egy iskola teljes rendszerének átalakulására lenne szükség (Czike, 2009).

3. Módszerek és eszközök

3.1. A mintaválasztás

Kutatásunk során különböző korú pedagógusokat, értékelési szakértőket, illetve főiskolai hallgatókat kérdeztünk meg a pedagógiai értékeléssel kapcsolatban. Több iskolába is sikerült eljuttatnunk kérdőívünket 2012 tavaszán. Reprezentatív mintáról mégsem beszélhetünk esetünkben, hiszen számottevően csak 3 megyében, míg 6 megyében csak néhány pedagógussal sikerült kitölteni kérdőívünket. Az 1. számú táblázatban a megyék szerinti eloszlást tüntettük fel. A 2. számú táblázatban a válaszadók településtípusonkénti megoszlása látható. Az iskolák típusa szerint a megkérdezettek között volt községi, városi és megyeszékhelyen lévő is. Ezenkívül hallgatókat is megkérdeztünk tanítóképző főiskola néhány hallgatójával.

1. táblázat. Az egyes megyékben a kérdőívet kitöltöttek száma

Megyék	Gyakoriság	
	(fő)	(%)
<i>Veszprém</i>	79	54,1
<i>Bács-Kiskun</i>	30	20,5
<i>Pest</i>	22	15,1
<i>Fejér</i>	8	5,5
<i>Csongrád</i>	3	2,1
<i>Jász-Nagykun-Szolnok</i>	1	0,7
<i>Komárom-Esztergom</i>	1	0,7
<i>Baranya</i>	1	0,7
<i>Nógrád</i>	1	0,7
Összesen	146	100

2. táblázat. A válaszadók településtípusonkénti megoszlása

Településtípus	Gyakoriság	
	(fő)	(%)
<i>Község</i>	48	32,9
<i>Város</i>	74	50,7
<i>Megyeszékhely</i>	24	16,4
Összesen	146	100

Összesen 139 nő és 7 férfi válaszolt kérdéseinkre. A pedagógusoknál fontosnak tartottuk megkérdezni azt is, mennyi ideje dolgoznak a pályán. A pályán töltött évek alapján csoportokat hoztunk létre (Hercz, 2007, 215.o). A hallgatók közül tizen töltötték ki kérdőívünket. Ebből kilencen 3 éve, egy pedig 4 éve tanul a főiskolán.

3. táblázat. A kérdőívet kitöltő pedagógusok pályán töltött éveinek megoszlása

	Gyakoriság	
	(fő)	(%)
<i>0-4 év</i>	4	3,1
<i>5-9 év</i>	6	4,7
<i>10-19 év</i>	24	18,6
<i>20-29 év</i>	50	38,8
<i>30-34 év</i>	36	27,9
<i>35 év felett</i>	9	7,0

Szóbeli interjú során először két különböző általános iskolában dolgozó pedagógust kérdeztünk meg. Az egyik interjúalanyunk, Kiskőrösön tanít 6-12 éves korosztályt 23 éve, míg a másik tanító 9-10 éves gyermekeket 25 éve, Cegléden. Pedagógiai értékelési szakértőket írásban kérdeztük meg, és így rengeteg hasznos információt szereztünk a hagyományos osztályozásról és a modernebb szöveges értékelésről. Összesen 22 pedagógiai értékelési szakértő tematikus kvalitatív interjút elemeztük ki.

Alanyainktól sok érdekes információt tudhattunk meg, melyekkel reméljük, hogy nemcsak a saját, hanem mások értékelési módszereit is bővíthetjük.

3.2. A kutatás módszerei és eszközei

A pedagógiai értékelés, illetve technikáinak és eszközeinek használata fontos szerepet töltenek be az oktatás folyamatában. Úgy döntöttünk, hogy e témában elkezdünk vizsgálatokat végezni. Ehhez kombinált kutatási stratégiát alkalmaztunk, mely manapság a nemzetközi kutatásokban is teret hódított. Először kvantitatív módszert használtunk, mely egy kérdőíves vizsgálatot foglal magában. (Kérdőívünk a 3. számú mellékletben található.) Ezután kvalitatív szemlélettel vizsgáldtunk tovább. Személyes, szóbeli interjút és reflektív naplószerű tematikus kvalitatív interjút elemeztünk ki.

Kérdőívünket pedagógusokkal, főiskolai hallgatókkal, és pedagógiai értékelési szakértőkkel is kitöltöttünk. A kérdőív összeállítása előtt, több szakirodalmat is tanulmányoztunk, mely az értékelés fajtáival, értékelési eszközökkel és technikákkal foglalkozott. A kérdőívünk 13 kérdést tartalmaz. Felépítése három fő kérdéskör köré csoportosul: a pedagógiai értékeléssel kapcsolatos tudás forrásaira, pedagógiai értékelés különféle módszereinek preferálására és a pedagógiai értékelés céljára, objektivitására (4. táblázat). A pedagógiai értékeléssel kapcsolatos tudás forrásai kérdéscsoportban arra voltunk kíváncsiak, hogy a pedagógusokra milyen mértékben voltak hatással a következő tudásforrások: felsőoktatás, saját tanárai példája, kollégái példája, továbbképzés, önképzés és saját pedagógiai tapasztalata. A következő nagy csoport, mely a kérdőívünkben található, az a pedagógiai értékelés különféle módszereinek preferálása, melyben a következő altémákra szeretnénk választ kapni: az értékelés hasznosságára, gyakoriságára, eredményességére. Az utolsó nagy kérdéscsoport, amely a kérdőívünkben megtalálható, a pedagógiai értékelés célja és objektivitása, melyben e kettő témának keressük az összefüggéseit. Az összeállítás során törekedtünk a könnyen érthetőségre, az egyértelműsége, a logikus felépítésre, illetve az áttekinthetőségre, mindezt annak érdekében, hogy a kitöltés során az érdeklődést fenntartsuk. A megfogalmazás során törekedtünk a kérdések egyszerűségére is.

Kérdőívünk elkészítését követően és az adatok SPSS rendszerbe történő bevitele után végeztünk egy reliabilitás tesztet, annak érdekében, hogy megbizonyosodjunk arról, hogy kérdőívünk mennyire megbízható. A kapott eredmény Cronbach- α 0,79-es megbízhatóságot mutatott, ami jónak számít, kérdőívünk tehát hiteles képet adhat a pedagógiai értékelésről folytatott kutatásunkban a vizsgált mintára.

A kutatásunk eredményeit az SPSS 15.0 statisztikai programmal dolgoztuk fel. A statisztikai program használatának elsajátítása, a főiskolánkon működő Képességfejlesztő Kutatóműhely keretein belüli intenzív tanfolyamon történt. E kurzus elvégzését követően már

könnyedén tudunk változók közötti összefüggések elemezni, így a leíró statisztikai számításokon túl egy- és kétmintás t-próbát, korrelációs számítást, varianciaanalízist, és klaszteranalízist végeztünk (Falus és Ollé, 2000). A feldolgozás megkezdése előtt a kérdőíveket sorba rendeztük, megszámoztuk, majd kódoltuk. Ezek alapján elkészítettük az adattáblát, és az SPSS 15.0 rendszerbe bevittük az adatokat.

4. táblázat. A kérdőív struktúrája

Főtéma	Altéma	Kérdések (változók) száma
Pedagógiai értékeléssel kapcsolatos tudás forrásai		12 (6 -11)
Pedagógiai értékelés különféle módszereinek preferálása	Az értékelés hasznossága	7 (63-71)
	Az értékelés alkalmazásának gyakorisága	7 (72-80)
	Az értékelés eredményessége	1 (13-21)
		1 (22-30)
		2 (31-38)
		3
A pedagógiai értékelés célja, objektivitása	Az értékelés célja	4 (39-47)
	Az értékelés objektivitása	5 (48-54)
		6 (55-62)
Minta	Megye	8 (1)
	Település	9 (2)
	Nem	10 (3)
	Pályán töltött évek	11 (4-5)
	Pedagógus tevékenységének helye	13 (12)

Mint már korábban említettük *kvalitatív*, feltáró kutatást is végeztünk, melyből szubjektív információkat is nyertünk. A kvalitatív kutatásunk elemzéséhez Hercz és Sántha (2009) tanulmányában bemutatott kvalitatív kritérium-katalógus szempontrendszerét használtuk fel.

Először két tanítóval készítettünk szóbeli strukturált interjút. Mikor már szakirodalmakban olvastunk a témáról és felállítottuk hipotéziseinket, nyitott kérdéseket fogalmaztunk meg. A szociológiai háttér adatokon kívül az értékelési módszerekről, eszközökről, azok praktikusságáról, hitelességéről, igazságosságáról, motiváltságáról, használhatóságáról kérdeztük a pedagógusokat, ezen kívül még a tanító illetve tanulók által kedvelt értékelési módszerekről érdeklődtünk. Interjúalanyaink általuk kitalált és fejlesztően alkalmazható módszereket, technikákat említettek nekünk. Az interjúkban feltett kérdéseket, a kutatási célunknak megfelelően próbáltuk kialakítani.

A pedagógiai értékelési szakértőkkel készített tematikus kvalitatív interjúkat mint említettük 22 főt kértünk fel, a szóbeli interjúra pedig 2-t. A főiskola kutatócsoportjának tagjaiként jutottunk hozzá a tematikus kvalitatív interjúkhoz, szóbeli interjúra pedig olyan

pedagógusokat választottuk, akik ismeretségi körünkben elérhetőek voltak. Az adatgyűjtési eljárás kvalitatív kutatásában minden felkért személy részt vett.

Az értékelési szakértőket Szegeden, míg a szóbeli interjúalanyainknak választott pedagógusokat egyikünk Cegléden, másikunk Kiskőrösön kérdezte ki a pedagógiai értékelésről, illetve az osztályozás és szöveges értékelésről alkotott véleményükről.

Empirikus kutatásunkat azért végeztük, mivel nem nyertünk elég személyes információt a kérdőívek kitöltésével. Hiába szerepelt kérdőívünkben is nyílt kérdés, nem sokan válaszoltak e kérdésünkre azzal kapcsolatban, hogy milyen értékelési eszközöket, technikákat szoktak alkalmazni, amit esetleg maguk találtak ki. Az empirikus kutatásnál az okozhat nehézséget, hogy a nyílt kérdések miatt kódolásra van szükség. Ezt megpróbáltuk a lehető legjobban megoldani. Kvalitatív kutatásunk kiértékelésénél látható milyen módon sikerült.

Kutatásuk során olyan kérdéseket tettünk fel, melyek mind a tematikus kvalitatív interjú, mind a szóbeli interjú alanyainkat arra készíteti, hogy olyan információkat osszanak meg velünk, melyek hozzásegítenek minket ahhoz, hogy jobban megismerjük a mai pedagógusok gondolkodását, illetve olyan gyakorlati tudással gyarapodjunk, melyek további gyakorlati tevékenységeink során segítséget jelenthet számunkra.

3.3. A kutatás szervezése és körülményei

A pedagógiai értékeléssel kapcsolatban végzett kutatásunk során empirikus, tapasztalati és nem empirikus, elméleti kutatás módszerét alkalmaztuk, amelynek során induktív, összefüggés feltáró kutatási stratégiát alkalmaztunk. Egyéni kérdőíves felmérést is végeztünk hallgatók, tanítók, tanárok és értékelési szakértők között. A módszer előnyeit és hátrányait mérlegelve döntöttünk e módszerek használata mellett.

A kérdőívek kitöltése során nem tudtunk meg olyan információkat, melyek csak személyes kontextus során derülhetnek ki, ezért készítettünk szóbeli interjúkat is. Az interjúk segítségével személyesebb élményekbe is betekintést nyerhettünk. A feltáró módszerek közül tehát a szóbeli interjút is készítettünk, ahol pedagógusoknak tettünk fel kérdéseket az értékelési módszereikkel és az általuk használt, kitalált értékelési eszközök, technikák alkalmazásával kapcsolatban (Hercz, 2001). A beszélgetések során új értékelési és motiválási technikákat ismertünk meg, melyeket a későbbiekben ismertettünk.

Kíváncsiak voltunk, hogy a pedagógiai értékelési szakértők hogyan vélekednek a mai pedagógiai értékelés helyzetéről, ezért írásbeli tematikus interjúkat készítettünk velük. Ezeket

dokumentumelemzéssel analizáltuk. Összegyűjtve őket, értelmeztük és összefüggéseket, hasonlóságokat, eltéréseket kerestünk. A szöveges értékelés és az osztályozás általuk ismert jellemzőit és fajtáit felsorolták, továbbá az általuk tapasztalt előnyeit és hátrányait is nagyon jól összegyűjtötték számunkra. Saját tapasztalataikkal, élményeikkel színesítették a „fogalmazásukat”. Többen saját ötleteiket is megosztották velünk az értékelésről, melyek nagyon hasznosnak bizonyultak. Az eredmények bemutatásánál bővebben kifejtjük ezeket is.

4. A kutatás eredményeinek a bemutatása

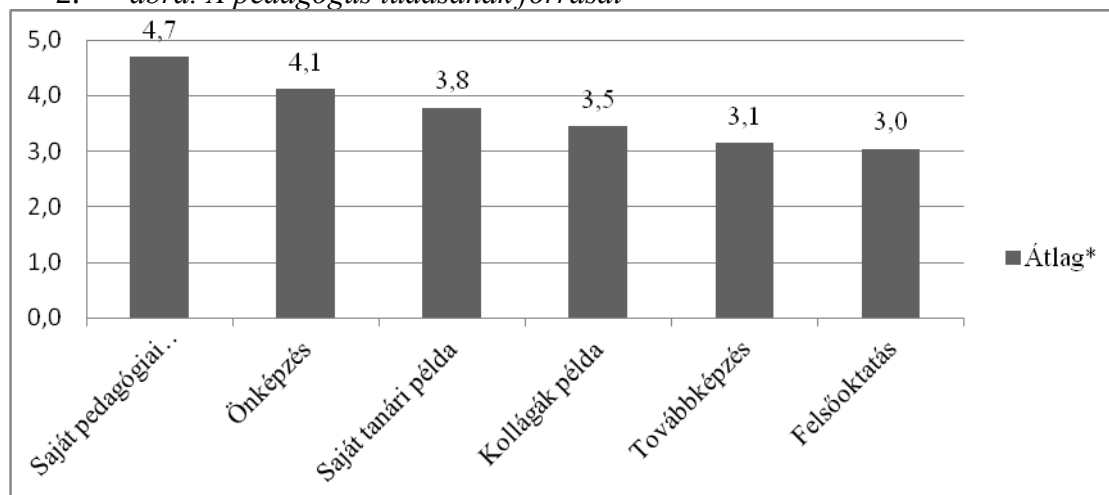
4.1 A kvantitatív kutatás eredményei

Kérdőívünk eredményeink bemutatása a kérdőívstruktúra szerint került elemzésre, mely a 4. számú mellékletben található. Először is a tanító pedagógiai értékeléssel kapcsolatos tudásának forrásait, majd különféle módszereinek preferálása következik, melyben a hasznosságot, az alkalmazás gyakoriságát és az eredményességet vizsgáljuk. Ezt követően az objektivitást és a célokat is tanulmányozzuk.

4.1.1. A pedagógiai értékelés tudásának forrásai

A pedagógiai értékelés tudásának forrásai kérdéscsoportnál arra voltunk kíváncsiak, hogy a tanítók milyen mértékben szereztek ismereteket a tanulmányaik során, esetleg mások példáiból és saját tapasztalataiból. A pedagógusok a hat tényezőt, melyet megadtunk a kérdésünkben ötfokú skálán értékelték, annak szempontjából, hogy kire, milyen hatással voltak a felsoroltak. A 2. számú ábrán, az látható, hogy a legmagasabb átlagérték a saját tanári tapasztalatnál mutatkozik (4,7), míg a legalacsonyabb a felsőoktatásnál figyelhető meg (3). A szórási adatok vizsgálatánál azt véltük felfedezni, hogy az önképzésnél és a kollégák példájánál véleményegyezőség van.

2. ábra. A pedagógus tudásának forrásai



Megjegyzés: * ötfokú skála alapján

Az átlag adatok alapján nem tudtuk eldönteni, hogy van-e valamiféle különbség az egyes tudás- források között, ezért variancia-analízissel is megvizsgáltuk az alábbiak közötti különbségeket: saját pedagógiai tapasztalat, önképzés, saját tanári példa, kollégák példái, továbbképzés és a felsőoktatás. Variancia-analízist több szempont szerint végeztük (település, pályán töltött év, pedagógus tevékenységének a helye), ezen táblázatok az 5. táblázatban találhatóak meg, ahol az figyelhető meg, hogy a felsorolt hat tényező közül, melyek bizonyultak szignifikánsnak, melynek értéke $p=0,05$

5. táblázat. A pedagógusok véleménykülönbségei néhány tudás-forrás szempontjából. A variancia-analízis eredményei

Nézet tartalma	Variancia típusa	Variancia értéke	F	szign.
Kollégák példái	külső	8,14	12,07	0,00
	belső	0,67		
Saját tanári példa	külső	3,53	4,13	0,00
	belső	0,86		
Továbbképzés	külső	4,99	4,98	0,00
	belső	1,00		

Csoport	csoport-átlag	csoportok közötti különbség	A Tukey-b szign. szintje	N
Kollégák példái (település típusok szerint)				
Község	3,0	K <V; M	p < 0,05	48
Város	3,6			74
Megyeszékhely	3,8			23
Saját tanári példa (Pályán töltött évek szerint)				
0-4 év (1. csoport)	5,0	$6 < 5 \leftrightarrow 4$ $< 3 \leftrightarrow 2 < 1$	p < 0,05	4
5-9 év (2. csoport)	4,3			6
10-19 év (3. csoport)	4,2			24
20-29 év (4. csoport)	3,7			36
30-34 év (5. csoport)	3,7			50
35 év felett (6.csoport)	3,1			9
Továbbképzés (Pedagógus tevékenységének helye)				
Alsó tagozat	3,2	$N \leftrightarrow F < A < H < SZ$	p < 0,05	57
Felső tagozat	2,8			48
Napközi otthon	2,7			9
Értékelési szakértő	4,1			15
Hallgató	3,4			9

Ilyen jelentéssel bíró tartalmak lettek, a kollégák példái, a saját tanári példa és a továbbképzés. Tukey-próbával, kiszámoltuk a szignifikancia szinteket, melyből az mutatható ki, hogy a település típusok szerinti csoportosításnál a kisebb csoport-átlag a községeknél figyelhető meg (3), míg a magasabb az a megyeszékhelynél (3,8). Nagy különbség mutatkozik, a saját tanári példánál, hiszen a kezdő pedagógusoknak az átlagértéke jóval magasabb (5), mint a már hosszabb ideje pályán lévőké. A 35 évnél több ideje pályán lévők átlagértéke csak 3,1 lett. Megfigyelhető továbbá, hogy a 10-19 éve és a 20-29 éve pályán lévő pedagógusok átlagértéke azonos (3,7). Továbbképzés szempontjából azt mondhatjuk el, hogy az értékelési szakértőknél a csoport-átlag a legmagasabb (4,1) míg a legalacsonyabb a napközi otthonban tevékenykedők aránya (2,7). Itt még az is megfigyelhető, hogy a napközi otthon és a felső tagozat átlagértéke közel azonos.

4.1.2. A pedagógiai értékelés különféle módszereinek preferálása

A második kérdéscsoportban, arra kerestük a választ, hogy a pedagógusok hogyan vélekednek a különböző értékelési fajták hasznosságáról, alkalmazásának gyakoriságáról és eredményességéről. Először a pedagógusok véleményét vizsgáltuk két szempont szerint. Arra voltunk kíváncsiak, hogy mi a véleményük arról, hogy a különféle értékelési módoknak mi a hasznossága. Mint a 6. táblázatból is látszik, az ötfokú skálán a legmagasabb átlag pontszámot a fejlesztő értékelés kapta (4,2), a legalacsonyabbat pedig a szavazó jellegű értékelés (2,8). A szórási adatok alapján felfedezhető, hogy a válaszadók véleménye a nyitott mondatok befejeztetése és a fejlesztő értékelés hasznossága esetén megegyezik. A másik szempont, melyet analizáltunk, a különféle értékelési módok alkalmazásáról alkotott vélemények alapján történt. A 6. táblázat alapján az figyelhető meg, hogy a legmagasabb átlagpontszámot a fejlesztő értékelés kapta (3,9), a legalacsonyabbat pedig két helyen is megfigyelhetjük, a kérdőívénél és a portfóliós értékelésnél (2,2). A szórási adatokból azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a megkérdezetteknek a véleménye minden esetben eltér.

6. táblázat. Az értékelési módok hasznossága, alkalmazásának gyakorisága (néhány statisztikai jellemző)

Mennyire tartja hasznosnak?		ÉRTÉKELÉSI MÓD	Milyen gyakran alkalmazza?	
Átlag*	Szórás		Átlag*	Szórás
4,2	0,94	fejlesztő értékelés	3,9	1,15
3,8	1,00	szöveges értékelés	3,6	1,21
3,5	0,97	nyitott mondatok befejeztetése (tanulóknak)	3,0	1,08
3,4	1,09	értékelő / önértékelő korongok (tanulóknak)	2,7	1,36
3,4	1,09	projekt-értékelés	2,6	1,33
3,3	1,03	szöveges értékelő lap (tanulóknak)	2,5	1,16
3,1	1,15	portfóliós értékelés	2,2	1,22
3,0	1,03	kérdőív (tanulóknak)	2,2	1,04
2,8	1,16	szavazó jellegű értékelés (tanulóknak)	2,4	1,19

Megjegyzés: * ötfokú skálán

A pedagógiai értékelés hasznosságának és alkalmazásának gyakorisága szempontjából páros t-próbát végeztünk, melyben az ezekhez kapcsolódó adatok különbségeit hasonlítottuk össze ($p < 0,05$ szignifikanciaszinten). A számítások alapján megállapítható, hogy a különbség, a hasznosság és az alkalmazás gyakorisága között ($p < 0,05$ szignifikanciaszinten) mutatkozik. Megállapítható, hogy szignifikáns különbség a fejlesztő értékelés illetve a szöveges értékelés hasznossága és az alkalmazás gyakorisága között jelentkezik. Ebből azt a következtetést tudjuk levonni, hogy a pedagógusok másképpen vélekedtek ezen kérdés megválaszolásakor. A kapott eredmények között magas a különbség (7. táblázat).

7. táblázat. A pedagógiai értékelés hasznosságának és alkalmazásának összehasonlítása páros t-próbával

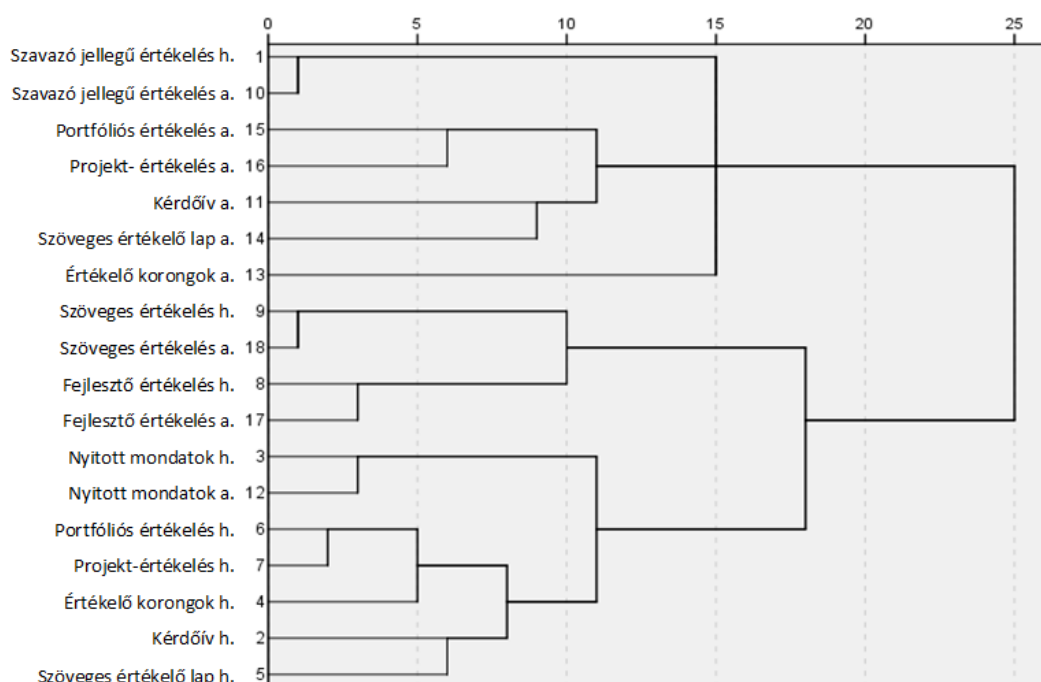
Átlag	Értékelési módok	Átlag különbségei	Átlag standard hibája	95% konfidencia-intervallum		t	szf	szign.
2,8	H. szavazó jellegű értékelés	0,434	0,065	,306	,562	6,7	142	,000
2,3	A. szavazó jellegű értékelés							
3,0	H. kérdőív	0,734	0,082	,573	,896	8,9	142	,000
2,2	A. kérdőív							
3,5	H. nyitott mondatok befejeztetése	0,490	0,071	,348	,631	6,8	142	,000
3,0	A. nyitott mondatok befejeztetése							
3,4	H. értékelő/önértékelő korongok	0,676	0,083	,511	,841	8,1	141	,000
2,7	A. értékelő/önértékelő korongok							
3,3	H. szöveges értékelő lap	0,720	0,078	,567	,874	9,2	142	,000
2,5	A. szöveges értékelő lap							
3,1	H. portfóliós értékelés	0,886	0,094	,700	1,072	9,4	139	,000
2,2	A. portfóliós értékelés							
3,4	H. projekt-értékelés	0,800	0,086	,630	,970	9,2	139	,000
2,6	A. projekt-értékelés							
4,2	H. fejlesztő értékelés	0,255	0,081	,096	,415	3,1	140	,002
3,9	A. fejlesztő értékelés							
3,8	H. szöveges értékelés	0,190	0,073	,045	,335	2,5	141	,011
3,6	A. szöveges értékelés							

Jelmagyarázat: H: hasznosság megtétele; A: alkalmazás gyakorisága; szf.: szabadságfok; szign.: szignifikanciaszint

A hasznosság és az alkalmazás gyakorisága közötti összefüggések feltárása érdekében végeztünk egy klaszteranalízis, melynek fagráfja (dendogramja) a 3. ábrán látható. Az ábrából levonhatjuk azt a következtetést, hogy ezen klaszterek jól elkülönülnek egymástól. Két nagyobb ágra bontható, majd ezek egyike további három kisebb ágra, míg a másik további két kisebb ágra osztja az ábrát. Az egyik nagyobb ág további kisebb ágakra bontható. Az első ág a szavazó jellegű értékelés hasznosságával és alkalmazásának gyakoriságával foglalkozik. A második ághoz a modern értékelési technikák alkalmazásának gyakorisága, míg a harmadik

ághoz az értékelő korongok alkalmazása tartozik. A másik nagyobb ág is további két ágra bontható. Az első ághoz tartozik két kisebb, melyek közül az egyikhez a szöveges értékelés hasznossága és alkalmazása tartozik, míg a másik csoporthoz a fejlesztő értékelés hasznossága és alkalmazása. A másik ágat is további ágakra lehet felosztani, melyek jól elkülönülő csoportokat alkotnak. Ezen belül az első ághoz a nyitott mondatok hasznossága és alkalmazásának gyakorisága tartozik. A második ágához a modern értékelési technikák használata sorolható.

3. ábra. Az értékelési módok hasznosságának és az alkalmazás gyakoriságának fagráfja



Megjegyzés: h.= hasznosság; a.= alkalmazás gyakorisága

A pedagógiai értékelés preferálása kérdéscsoporton belül a következő tárgycsoport melyet megvizsgáltunk az az értékelés eredményességére vonatkozó elemzések voltak. Arra voltunk kíváncsiak, hogy a pedagógusok illetve véleményük szerint tanítványaik mennyire tartják eredményesnek az értékelési fajtákat. Átlagot számolva először is arra a következtetésre jutottunk a 8. számú táblázatban, hogy a pedagógusok véleményének az átlagértéke, az osztályozásnál, a szimbólumok használatánál és az érintésnél a legmagasabb (4), míg a legalacsonyabb a szöveges értékelésnél és a jutalmazás apró tárgyakkal figyelhető meg(3,3). A szórás adatoknál pedig azt vettük észre, hogy a válaszadók véleménye a jó néhány esetben megegyezik. A tanulók véleménye a pedagógusok szerint az értékelési fajtákról a következő. Legmagasabb átlagpontoszámot a tanári metakommunikáció kapta (4,5), tehát ezt tartják a

legeredményesebbnek. Míg a legalacsonyabbat a szöveges értékelés (3), mely valószínűleg azért kapott ilyen alacsony értéket, mert használata nem volt valami népszerű. A szórási adatokból következik, hogy véleménykülönbségek vannak az egyes elemek között.

8. táblázat. Vélemények az értékelési módok eredményességéről (néhány statisztikai jellemző)

Tanári vélemény		Az értékelés módja	Tanulói vélemény a pedagógus szerint	
Átlag*	Szórás		Átlag*	Szórás
4,6	0,58	tanári metakommunikáció	4,5	0,63
4,1	0,84	írásbeli jutalom/ büntetés	4,1	0,95
4	0,90	szimbólumok használata	4,4	0,83
4	1,10	érintés	4	1,12
4	0,87	osztályozás	3,6	1,16
3,9	0,91	verbális jutalom/ büntetés	3,6	1,03
3,8	1,03	tanulók hangjelzései	4,2	0,84
3,3	1,28	jutalmazás apró tárgyakkal	4,2	1,15
3,3	1,10	szöveges értékelés	3	1,06

Megjegyzés: * ötfokú skálán

Az értékelési módok eredményessége szempontjából is végeztünk egy kétmintás páros t-próbát ($p < 0,05$ szignifikanciaszinten), az összehasonlíthatóság érdekében. A számítások alapján megállapítható, hogy van különbség a tanítói és a pedagógusok szerinti tanítvány vélemények között. A táblázatból megállapítható hogy szignifikáns különbség van a verbális jutalom és büntetés között, tehát is a pedagógusok és a pedagógusok szerinti tanulói vélemények eltérnek. A kapott eredmények között magas a különbség (9. táblázat).

9. táblázat. A pedagógus és a tanítványai véleményeinek az összehasonlítása páros t-próbával

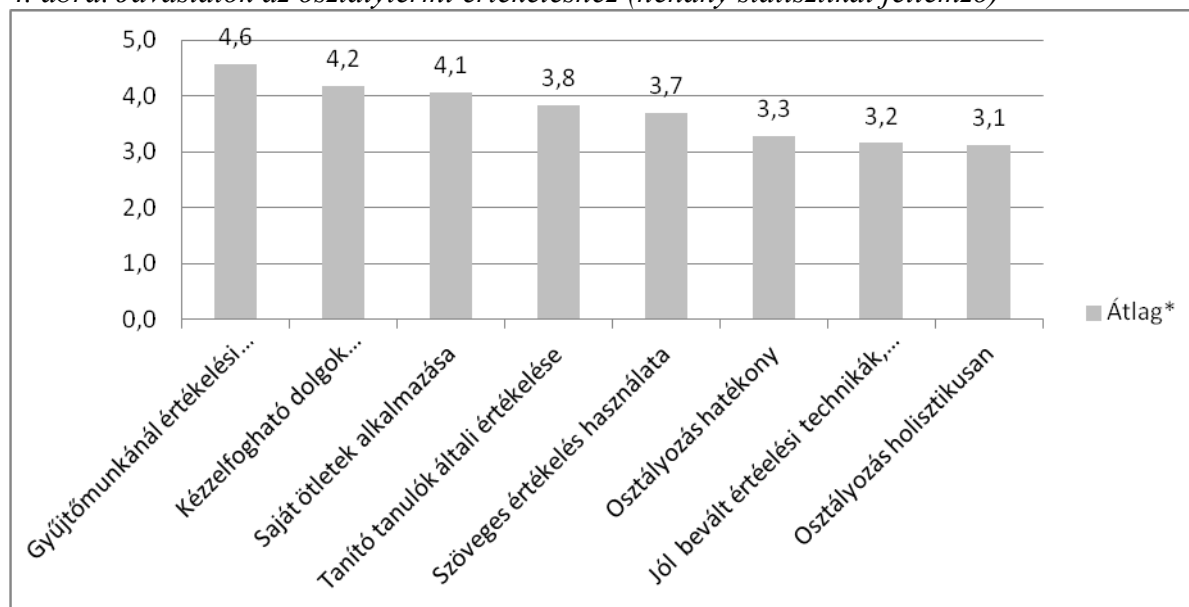
Átlag	Értékelési módok	Átlag különbségei	Átlag standard hibája	95% konfidencia-intervallum		t	szf	szign.
4,0	S. osztályozás	0,397	0,088	0,224	0,571	4,5	145	0,000
3,6	T. osztályozás							
3,3	S. szöveges értékelés	0,297	0,079	0,140	0,453	3,7	144	0,000
3,0	T. szöveges értékelés							
3,3	S. jutalmazás apró tárgyakkal	-0,923	0,086	-1,093	-0,300	-10,7	141	0,000
4,2	T. jutalmazás apró tárgyakkal							
4,0	S. szimbólumok használata	-0,370	0,051	-0,472	-0,268	-7,1	145	0,000
4,4	T. szimbólumok használata							
3,9	S. verbális jutalom /büntetés	0,260	0,078	0,107	0,414	3,3	145	0,001
3,6	T. verbális jutalom /büntetés							
4,1	S. írásbeli dicséret /büntetés	0,034	0,070	-0,104	0,172	0,4	145	0,624
4,1	T. írásbeli dicséret /büntetés							
4,6	S. tanári metakommunikáció	0,062	0,047	-0,031	0,154	1,3	145	0,190
4,5	T. tanári metakommunikáció							
3,8	S. tanulók hangjelzései	0,432	0,069	-0,567	-0,296	-6,2	145	0,000
4,2	T. tanulók hangjelzései							
4,0	S. érintés	-0,014	0,046	-0,104	0,076	-0,301	145	0,764
4,0	T. érintés							

Jelmagyarázat: S.: pedagógus véleménye; T.: tanítványai véleménye szf.: szabadságfok; szign.: szignifikanciaszint

A pedagógiai értékelés preferálása kérdéscsoporton belül a következő résztéma, melyet megvizsgáltunk az volt, hogy mit javasolnának a pedagógusok egy kezdő tanítónak, ha osztálytermi értékeléshez kérne segítséget. Átlagot számolva a következő megállapításokra

jutottunk. A legmagasabb átlagértéket a gyűjtőmunkánál lévő értékelési szempontok használata kapta (4,6), míg a legalacsonyabbat a holisztikus osztályozás (3,1). A szórási adatokból az állapítható meg, hogy a vélemények minden esetben eltérnek.

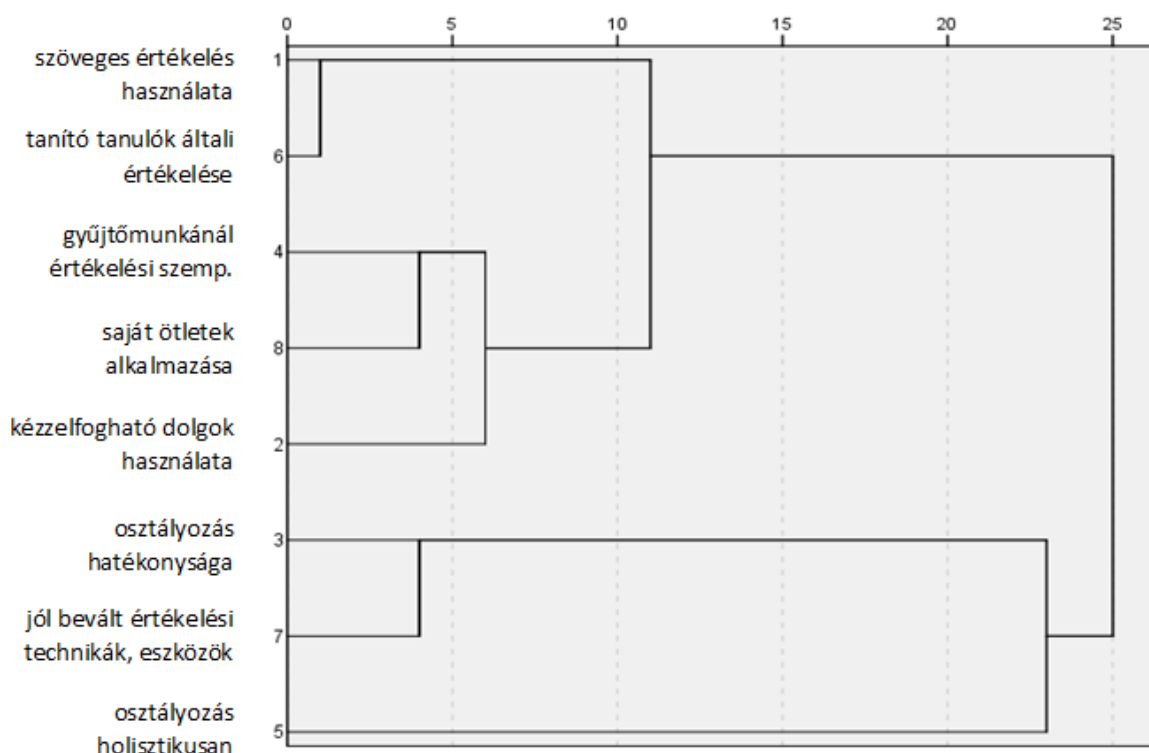
4. ábra. Javaslatok az osztálytermi értékeléshez (néhány statisztikai jellemző)



Megjegyzés: * ötfokú skála

Arra kerestük a választ, hogy az osztálytermi értékelés javaslatai között van-e valamilyen összefüggés. Klaszteranalízist végezve, a kapott fagráfon (dendogramon) három csoport különítettünk el. A 4. számú ábrát elemezve a következőket állapítottuk meg. A fagráf két nagy ágra osztható, melyek közül az egyik ág a modern értékeléssel, a másik pedig a tradicionális értékeléssel foglalkozik. Az első nagyobb ág további ágakra bontható. E szerint megkülönböztetünk egy olyan ágot, mely a modern értékeléssel írásos részével foglalkozik illetve egy másikat, mely a modern, kritériumlistás értékelés, a saját és kézzelfogható tárgyak alkalmazásának, használatának csoportjába tartozik. A másik nagy ág, két további ágra bontható. Az első ághoz az tradicionális értékelés tartozik, míg a másikhhoz az osztályozás holisztikussága.

5. ábra. Összefüggések az osztálytermi értékelés javaslatainál.



A következőkben az osztálytermi értékeléshez használt javaslatoknak egy részét és a tanító véleménye szerinti értékelési módok eredményességét vetettük össze egy faktoranalízissel (varimax rotáció). E szerint öt csoportot különíthetünk el (10. számú táblázat). Első csoportba a tradicionális, formális értékeléshez kapcsolódó tényezők tartoznak. A második csoportba a tradicionális, nem formális értékeléshez elemek sorolhatóak. A harmadik csoport az értékelés során alkalmazott kommunikációs eszközök. A negyedik csoport a szöveges értékeléshez kapcsolódó, modern fejlesztő értékelés. Az ötödik és egyben utolsó csoport a modern, kritériumlistás értékelés.

10. táblázat. Tanári nézetek és a kezdő pedagógusoknak szánt javaslatok faktoranalízise.

	Komponensek				
	Tradicionális, formális értékelés	Tradicionális nem formális értékelés	Értékelés során alkalmazott kommunikáció	Modern, fejlesztő értékelés	Modern, kritériumlistás értékelés
S. osztályozás	,766				
S. szöveges értékelés	,723				
S. jutalmazás apró tárgyakkal	,622				
Osztályozás hatékony		,795			
S. verbális jutalom/büntetés		,711			
S. írásbeli dicséret/büntetés		,614			
S. tanulók hangjelzései			,768		
Gyűjtőmunkánál értékelési szempont használata			,657		
S. szimbólumok használata			,604		
S. tanári metakommunikáció			,541		
Kézzelfogható dolgok használata				,838	
S. érintés				,768	
Szöveges értékelés használata					,875

A kérdéscsoportban utolsó részében arra voltunk kíváncsiak, hogy a pedagógusok, milyen gyakran szokták feltérképezni illetve ellenőrizni a tanórára és a tanulókra vonatkozó jellemzőket. Az átlagértékeket nézve a következő megállapításra jutottunk. A legmagasabb átlagpontszámot a feladatok helyes megoldottsága kapta (4,7), míg a legalacsonyabbat a tanulók tudásának az önértékelése (3,9). A szórási adatoknál véleményegyezőség fedezhető fel.

11. táblázat. A tanórai és tanulói jellemzők ellenőrzése értékeléskor (néhány statisztikai jellemző)

<i>Jellemzők</i>	<i>Átlag*</i>	<i>Szórás</i>
Feladatok helyes megoldottsága	4,7	0,53
A haladás megfelelő tempója	4,5	0,7
Feladatok nehézsége	4,4	0,7
Tanulók előzetes tudása	4,4	0,67
A tananyag érdekessége a gyerekek számára	4,3	0,69
Tanulók tantárggyal kapcsolatos motiváltsága, érdeklődése	4,2	0,66
Tanóra hangulata	4,1	1,01
Tanulók aktuális érzelmi állapota	4,1	0,77
Tanulók tudásának önértékelése	3,9	0,97

Megjegyzés: *öt fokú skálán

A tanórára és a tanulóra vonatkozó jellemzők összefüggéseit keresve végeztünk egy faktoranalízist (varimax rotáció). Három különböző viszonyt különböztethetünk meg a 12. számú táblázat alapján. Az első csoportba tartoznak az affektív tényezők, melyek a tanulás eredményére vannak hatással. A második csoportba a tudás megszerzéséhez szükséges tényezők tartoznak. A harmadik csoportba a feladatvégzés helyességéhez kapcsolódó tényezők sorolhatóak.

12. táblázat. Az értékelés során ellenőrzött tanórai és tanulói jellemzők faktoranalízise

<i>Jellemzők</i>	<i>Komponensek</i>		
	<i>Affektív tényezők, tanulás eredményessége</i>	<i>Tudás megszerzése</i>	<i>Feladatvégzés helyessége</i>
Feladatok nehézsége	,836		
A haladás megfelelő tempója	,774		
Tanóra hangulata	,768		
Tanulók aktuális érzelmi állapota	,519		
Tanulók tantárggyal kapcsolatos motiváltsága, érdeklődése		,815	
Tanulók tudásának önértékelése		,728	
Tanulók előzetes tudása		,622	
A tananyag érdekessége a gyerekek számára		,568	
Feladatok helyes megoldottsága			,857

Egy nyílt kérdés segítségével azt kérdeztük meg, hogy használnak-e más értékelési eszközt vagy módszert illetve, hogy van-e olyan eszközük a pedagógusoknak, amelyet ők találtak ki.

A megkérdezett 146 főből 28-an válaszoltak erre a kérdésre. Öt fő egybehangzó véleménye szerint a szóbeli értékelésnek hangsúlyosnak kell lennie az óra egészén. Többen viszont megfogalmaztak érdekes ötleteket, módszereket is, melyeket a továbbiakban szeretnénk kifejteni.

Többeknél olvashattuk, hogy értékelő- vagy pontgyűjtő füzetbe jegyzik a tanulók megszerzett pontjait különböző értékű skálákon, melyet a pedagógus által meghatározott pont után válthatnak be jegyre. Volt, aki ötvenes skálát használt, találkoztunk olyannal is, aki meghatározta, hogy hetente adott mennyiségű pontból maximum 10 (pozitív) pont veszíthető el. Mások az értékelő füzetet kártyák, képek, aranycsillag, szavak, szövegek, matricák, mosolygós és szomorú arcú illetve más alakzatú nyomdák és jelek gyűjtésére használják. A pedagógusok különféle magatartást, szorgalmat, teljesítményt jelző táblákat is kihelyeznek az osztályteremben, így még motiválóbba lehet, hiszen állandó jelleggel látják, éppen milyen értékelési szinten állnak. Volt olyan, aki almákkal, volt aki smiley-kal jelezte ezen a táblán például a magatartást. Más motivációs táblának hívta, és év végén apró ajándékokkal díjaztak a helyezettiket. Egy másik pedagógus hetente kiértékeli a táblát és a legjobbak képét faliújságra is kiteszi, ezzel motiválja a tanulókat, hogy minél jobban teljesítsenek.

A kérdés feldolgozása közben két számunkra nagyon különleges díjazást, értékelést fedeztünk fel. Ezek közül az egyik, hogy a gyerekek felelősi beosztást kaphatnak, továbbá apróbb szolgáltatásokat is magukénak tudhatnak, vagy egyszerűen csak becenév helyett keresztnévükön szólítják őket, ha jó eredményeket produkálnak. A másik kedvenc értékelési módszer, amelyet megismertünk a vándor díj, mely egy hétvégére hazavihető tárgyat foglal magában. Ezt az osztály szavazatai alapján osztják ki, az arra jogosult diákok körében.

Az óra értékelésének céljából volt aki, kilépőkártyát vezetett be, így mindig tisztában volt azzal, hogy mi nem tetszett a tanulóknak az óra során és mi volt az, amit nagyon jónak tartottak. Gyors értékelést sokan előnyösnek tartják. Ez alatt értjük metakommunikációs visszajelzéseket is (mosolygás, érintés). Többször íródott le az a válasz, hogy a szóbeli feleletnél fontosnak tartják az azonnali értékelést, ekkor egymást és magukat is értékelik illetve a tanító is véleményez. Ehhez kapcsolódva a csoportos értékelést is fontosnak tartják a pedagógusok, talán fontosabbnak, mint az önértékelést.

4.1.3. A pedagógiai értékelés célja, objektivitása

A harmadik kérdéscsoportban a pedagógiai értékeléssel kapcsolatos két részterületet vizsgáltunk. Először is azt vizsgáltuk meg ezen kérdéscsoporton belül, hogy a pedagógusok az egyes oktatási részterületeken véleményük szerint objektíven, illetve igazságosan értékelnek-e. A 13. számú táblázatban az átlagértékeket számoltuk ki. Ezen kérdés adataiból arra a megállapításra jutottunk, hogy a legmagasabb átlagpontszám az írásbeli dolgozatoknál van (4,4). A pedagógusok véleménye szerint ezt a részterületet értékeli általában a legmegfelelőbbben. A legalacsonyabb átlagpontszám a magatartás értékelésénél mutatkozik (3,5), melyből az derül ki, hogy ennek értékelésekor nem reálisan értékelnek megkérdezetteink. Véleményegyezőség nem mutatkozik a szórási adatoknál.

13. táblázat. A pedagógusok értékelésének objektivitása, igazságossága (néhány statisztikai jellemző)

Oktatási részterületek	Átlag*	Szórás
Írásbeli dolgozat	4,4	0,59
Tantárgyi tudás	4,3	0,66
Szóbeli felelet	3,9	0,66
Fogalmazás, esszé	3,7	0,63
Szorgalom	3,6	0,79
Magatartás	3,5	0,91
Képességfejlesztő tárgyak	3,3	0,88

Megjegyzés: * ötfokú skála

Megkérdeztük a pedagógusokat arról, hogy szerintük milyen mértékben veszik figyelembe a félévi és év végi értékelésnél a tanulókat befolyásoló tényezőket. A 14. táblázatban felsoroltak alapján, a tanítók úgy gondolják, hogy a tanulók fejlődése számít a legjobban a minősítéskor. Ehhez kapcsolódik a legmagasabb átlagpontszám (4,4). A tanulói magatartás értékelésével kapcsolatban viszont ellentétes véleményen vannak, szerintük ezt az összetevőt nem igazán veszik figyelembe. Ebből következik az is, hogy nagyon alacsony átlagpontszámot kapott a tanulók magatartása (2,9). A szórási adatok alapján megállapítható az, hogy a vélemények minden esetben eltérnek egymástól.

14. táblázat. A pedagógusokat befolyásoló külső tényezők
(néhány statisztikai jellemző)

Külső tényezők	Átlag*	Szórás
Tanulók fejlődése	4,4	0,69
Írásbeli dolgozatok átlaga	4,3	0,77
Szóbeli feleletek átlaga	4,2	0,75
Tanulók képességei	3,9	0,86
Tanulók motiváltsága	3,8	0,87
Tanulók magatartása	2,9	1,33
Tanulók családi körülményei	2,3	1,15
Más tantárgyak eredményei	2	1,14

Megjegyzés:* ötfokú skálán

Feltételeztük, hogy a pedagógiai értékelés célja és objektivitása között van valamilyen összefüggés. Állításunk bizonyításához faktoranalízist használtunk. Az összefüggések öt, jól elkülönülő csoportot alkotnak. Az elsőbe a személyi és tárgyi feltételek tartoznak, a másodikba azok a tényezők, amelyek a tanítványok minősítéséhez szolgálnak. A harmadik csoportban a külső, családi és a belső, az oktatási tevékenységgel kapcsolatos tényezők sorolhatóak. A negyedik komponens a tanulók jellemzőire vonatkoznak. Az utolsó kategóriába az írásbeli eredmény és az ahhoz kapcsolódó motiváltság tartozik (15. táblázat).

15. táblázat. Az értékelés céljának, objektivitásának faktoranalízise

	Komponensek				
	Személyi és tárgyi feltételek	Tanítványok minősítése	Külső-belső körülmények	Tanulói jellemzők	Motiváltság kapcsolata az írásbeli eredményekkel
Magatartás	,824				
Szorgalom	,800				
Képességfejlesztő tárgyak	,639				
Tantárgyi tudás	,618				
Tanulók magatartása		,773			
Írásbeli dolgozatok átlaga		,734			
Szóbeli felelet		,631			
Más tantárgyak eredményei			,831		
Szóbeli feleletek átlaga			,753		
Tanulók családi körülményei			,610		
Tanulók képességei				,941	
Tanulók fejlődése				,912	
Írásbeli dolgozat					,675
Tanulók motiváltsága					,656
Fogalmazás, esszé					,608

4.2. A tematikus kvalitatív interjúk elemzése

Az interjúkat többször elolvasva arra a következtetésre jutottunk, hogy három fő részre bonthatóak. Elsőként a pedagógiai értékelésben érintettek szemszögéből és a társadalmi elvárások szerint közelítjük meg a pedagógiai értékeléssel kapcsolatos kérdéseket, majd az értékelés két főbb típusának, az osztályozás és a szöveges értékelés jellemzőit fejtjük ki, közben a pszichológiai hatásokról is említést teszünk.

4.2.1. Az iskolai értékeléssel kapcsolatos gondolatok

Elsősorban a társadalom, pedagógiai értékelési szakértők szerinti megítéléseit tárnánk fel. Elmondták alanyaink, hogy a mai magyar közoktatási rendszer elvárja a strukturáltságot a szöveges értékelésnél, viszont a társadalmunk nem volt erre felkészülve. Magyarországon kötelezővé tették a szöveges értékelés használatát alsó tagozaton – mint az szakirodalmi

fejezetünkben olvasható –, de nem hagytak elég időt arra, hogy a tanítók, a szülők vagy akár a tanulók felkészülhessenek rá. Sokan azt nyilatkozták, hogy még sohasem alkalmaztak szöveges értékelést ezen oktatási törvény bevezetése előtt, így tapasztalattal sem rendelkeznek használatáról.

Volt, aki azt írta, hogy azért váltottunk vissza osztályozásra, mert a kormány szerint a szöveges értékelés nem tartotta be a hozzá fűzött reményeket. Egy-két alanyunk sajnálta, hogy megszüntették, mivel a tudásnak vannak olyan elemei, melyek nem mérhetőek ilyen keretek között. Azonban a legtöbben tisztában vagyunk vele, hogy ahhoz, hogy ez működhessen, szemléletváltásra, paradigmaváltásra lenne szükség az oktatásügy egészében.

Alanyaink megfogalmazták külön a véleményüket arról is, hogy mit gondolnak az értékelésben érintettek, annak mai helyzetéről. E szerint a tanítók azért használják az osztályozást, mert könnyebb beírni egy jegyet, mint megfogalmazni szövegesen a véleményüket egy-egy tanulóról. Ezenfelül a tanítók nélkülözhetetlennek tartják az osztályozást, főként a továbbtanulás szempontjából. Ebből kifolyólag mondhatjuk, hogy társadalmi igénye is nagyobb volt, mint a szöveges értékelésnek. Volt olyan értékelési szakértő, aki arról számolt be, hogy felkérték, úgy osztályozzon, hogy a felsőoktatáshoz elegendő pontja legyen a gyermeknek.

Egyesek véleménye szerint a szülők nehezen tudnak azonosulni a diákokról alkotott írásbeli értékeléssel. Jobban szeretik, és igénylik is az osztályozással való értékelést, mivel ragaszkodnak a tradíciókhoz. Nem tudják értelmezni az írásbeli minősítést, így inkább átváltják azt osztályzatokra, pedig ezáltal gyermekükről olyan információkat is megtudhatnának, melyek egy magatartás vagy szorgalom jegy nem mond el számukra, tehát így csak árnyalt képet kapnak. Vannak, akik szerint a szöveges értékelés sokkal többet mond az osztályozásnál, mint gondoljuk, mert „a jegy az csak egy szám”. Ezzel kapcsolatban megjelenő probléma, hogy sokan azért használnának szívesebben szöveges értékelést, mert nehezükre esik rossz jegyet adni egy olyan tanulóknak, aki csak figyelmetlenségből ront el egy-egy feladatot.

A gyerekek szempontjából pozitív érzelmeket említettek a megkérdezett szakértők. Észrevételeket fogalmaztak meg, melyek azt bizonyítják, hogy a gyerekek a szöveges értékelésnek sokkal jobban örülnek, mivel azt jobban magukénak érezhetik. A tanító egy-egy alkalommal tett pozitív megnyilvánulásai – akár dolgozatokon írásban, akár óra közben szóban – növelik a tanulók önbizalmát, ami magabiztossághoz vezet. Az osztályozásnál viszont előfordulhat, hogy a diák a jegyért kezd el tanulni, és nem a tudásért. A legfejlesztőbb hatását tehát akkor éri el, ha együtt használjuk a két értékelési típust.

Rengeteg személyes tapasztalatot is olvashattunk tematikus kvalitatív interjúinkból mind a szöveges értékelésről, mind az osztályozásról. Szöveges értékelésről főként azt írták le, hogy milyen gyakran használják iskolájukban. Volt, aki azt említette, hogy novemberben és húsvét előtt vált megszokottá a használata, továbbá volt olyan, aki negyedévente, vagy évente százalékos eredményeket közöl készségeik leírására (ez a módszer a tanulók és a szülők körében is sikert aratott), és akadt olyan is, akinél nincs ilyen időpont meghatározva. Akiknél nincs előre megszabott alkalom, azok dolgozatokhoz írnak néhány mondatos kiegészítést, vagy például csoportmunkánál a csoportokat értékeli szóban. Az e-naplót is számos szakértő említette, mely egyre elterjedtebb értékelési eszköz.

Az osztályozásról is olvashattunk saját tapasztalatokat. A skáláját tekintve az általánosan használt 5 fokú mellett, említették a 3, illetve a 15 fokú osztályozást. Ha arra gondolunk, hogy aláhúzásokat és törtjegyeket használnak sok helyen, érthető, hogy megpróbáltak bevezetni több fokozatot a hatásosabb differenciálás érdekében.

4.2.2. Az értékelés főbb típusai

A tematikus kvalitatív interjúkban a két fő értékelési típusról, az osztályozásról és a szöveges értékelésről kérdeztük az értékelési szakértőket. Ebben a részben, ezeknek az értékelési módszereknek írjuk le a megkérdezettek által összegyűjtött jellemzőit. Az elemzést a legáltalánosabb értékelési típussal, az osztályozással kezdjük.

Az osztályozást a pedagógiai értékelési szakértők többsége, ha nem is elítélte, de sok negatív jellemzővel illette. Először is fontos megemlíteni, hogy az osztályozás – főként az 5fokú – nem elegendő a tanulók közti árnyalatok jelzésére, tehát nem differenciál kellőképpen. Sokszor előfordul, hogy a tanítók beskatulyázzák a tanulókat, illetve az is, hogy máskor, későbbi időpontban, más helyzetben más osztályzatot adnak ugyanarra. (Ezekről a pszichológiai hatásokról írunk bővebben.) Az osztályozás megléte mellett szól az a fontos tény, hogy a tanulási előrehaladáshoz elengedhetetlen, hogy ahol szöveges értékelést alkalmaznak, átváltsák azt jegyekre. Ez igen nehézkes, hiszen nehezen összehasonlíthatóak.

A szöveges értékelésről több információt is megtudhattunk. Elsőként főbb tulajdonságait ismertetnénk dolgozatunkban, melyek főként pozitív jellegűek. Elsősorban részletes, pontos, többértékű, többet mondó, személyre szóló, mivel finomabb különbségekre is rá tud mutatni, legyen szó a gyermek negatív vagy pozitív jellemzéséről. Írásban finoman, de mégis konkrétan megfogalmazhatóak a tanulók előnyös oldalai, pozitívumai, illetve hiányosságai, majd ezek javítására a pedagógusok tanácsai is, így a növendékek tudhatják azt

is, hogy min változtassanak a jobb minősítés érdekében. Ezenkívül hasznos, mivel segít, önértékelést -, önbecsülést fejlesztő, és a tanítványok jobban megismerhetik magukat, saját képességeiket. Megkülönbözteti az is az osztályozástól, hogy nem olyan frusztráló hatású, mégis képes belső motiváltságot elérni a tanulóknál.

Megfogalmazását tekintve írtak negatívumokat is megkérdezetteink. Elsősorban azt említették, hogy a szöveges értékelés elkészítése munka- és időigényes, főként akkor, ha strukturálatlan. Ha strukturált, előre megszerkesztett, sablonos szövegről van szó, amiben csak valamilyen módon jelölni kell az adott gyermekre vonatkozó minősítést, akkor ugyanabba a hibába eshetünk, hogy az osztályozás által már megteremtett öt kategóriába soroljuk be a tanulókat. Továbbá nehéz a megadott mondatokkal jó, jellemző információt adni róluk. Ettől függetlenül a strukturált is lehet jól megszerkesztett, és így nem beskatulyázó jellegű. Fontos, hogy a gyerekek nyelvén íródjon, nyelvileg igényes és közérthető legyen, hogy a diákok és a szülők is megértsék annak mondanivalóját, amit egyben elsődleges céljaként fogalmaztak meg. Éppen ezért vigyázni kell hogyan fejtjük ki véleményünket, mert egy-egy „suta megfogalmazás” félreértésre adhat okot.

5. Összegzés

Az értékelés és azon belül is a pedagógiai értékelés napjainkban kiemelt helyet foglal el az oktatás folyamatában. A gyerekek személyiségfejlődésére fontos kihatással van az iskola, a pedagógus és ezáltal maga a minősítés is. A pedagógiai értékelés az évek során nagy változáson ment keresztül, hiszen megjelentek a tanítók és a tanulók számára is új értékelési technikák, eszközök.

A kutatásunk során kombinált kutatási módszert alkalmaztunk, azért, hogy minél részletesebb képet kapjunk a pedagógusok értékelésről való gondolkodásáról. Elsődleges célunk az volt, hogy megismerjük a pedagógusok értékelési technikáit, eszközeit, majd különbséget tegyünk a hagyományos és modern értékelési technikák között, és megismerjük azok alkalmazásának lehetőségeit.

Eredményeink bemutatásával a pedagógusokat, illetve a pedagógusjelölteket hozzá szeretnénk segíteni ahhoz, hogy megfelelő képet kapjanak az egyes értékelési fajtákról és azok alkalmazásáról. Felmérésünket az ország több pontján végeztük, ahol általános iskolai pedagógusokat, pedagógiai értékelési szakértőket és főiskolai hallgatókat kérdeztünk meg. 170 fő vett részt kutatásunkban, ebből kvantitatív, kérdőíves módszerrel 146 főt kérdeztünk, kvalitatív, szóbeli interjúval két, írásbeli tematikus interjúval pedig 22 főt.

Ahogy összegzésünk elején is említettük kombinált kutatási módszert alkalmaztunk, mely magában foglalja a kvantitatív és kvalitatív kutatási módokat. Kvantitatív kutatásunk során kérdőíves felmérést végeztünk, ahol a pedagógusokat többek között arról kérdeztük, hogy az egyes értékelési módok véleményük szerint mennyire hasznosnak, milyen gyakran alkalmazzák, mennyire tartják eredményesnek. Kíváncsiak voltunk arra, hogy milyen értékelési technikákat használnak, ezek közül melyeket tartják eredményesnek, vannak-e saját értékelési eszközeik, módszereik és, hogy mennyire tartják magukat igazságosnak az értékelés során.

Kutatásunk néhány eredménye feltételezéseinkkel egybeeső. Az eredményeket összegezve arra a megállapításra jutottunk, hogy a pedagógusok eredményesnek tartják az osztályozást, hiszen az átlagértékek alapján is az eredményesnek mondható kategóriába sorolták. A pedagógusok szerint tanítványaik is hasonlóan gondolkodnak ebben a kérdésben, ugyanis kutatási eredmények alapján azt a következtetést vonhatjuk le, hogy eredményesnek ítélték az osztályozást. A kvalitatív kutatás eredményeiből viszont az is kiderült, hogy nem

igazán szeretik, de mégis eredményesebb értékelési módszernek tartják, mint például a szöveges értékelést (1. *hipotézis*).

Az értékelési módok eredményességéből továbbá az is kiderült számunkra, hogy a szöveges értékelés technikáját nem szeretik alkalmazni a tanítók az osztálytermi értékeléskor. A kvalitatív eredmények ezzel szemben azt mutatják, hogy ámbár jónak tartják ezt a fajta értékelést, mégsem nagyon alkalmazzák a gyakorlatban (2. *hipotézis*).

A kérdőíves adatok alapján kiderült, hogy a pedagógiai értékelés alkalmazásához szükséges tudást a többség saját tapasztalatából, illetve önképzéssel szerezte. Gondolkodásukat befolyásolja személyes háttérük: származásuk, a pályán töltött évek, és hogy munkahelye milyen típusú településen van. (3. *hipotézis*.)

Kutatásunk során arra is választ kaptunk, hogy az egyes értékelési módokat mennyire tartják hasznosnak, ennek következménye az, hogyha nem igazán ismerik, akkor nem is alkalmazzák. Mint az eredményekből kiderült a legtöbb értékelési technikát nem tartják hasznosnak. Ebből az következik, hogy azokat nem is alkalmazzák. A fejlesztő értékelés hasznosságát és alkalmazását ítélik meg a legpozitívabban, valószínűleg azért is, mert napjaink pedagógiai értékelésében nagy teret hódított ez az újabb értékelési technika (4. *hipotézis*).

Elemezve adatainkat egy ellentmondás született az 5. hipotézis állításával kapcsolatban. A hipotéziseink ezen mondatában azt állítottuk, hogy a kezdő pedagógusok értékeléssel kapcsolatos nézetei különböznek a tapasztaltabb kollégáikétól. Ezzel szemben az eredmény feltárása közben arra a következtetésre jutottunk, hogy a régebb óta pályán lévő pedagógusok az értékelés során inkább a modern típusú értékeléshez kapcsolódó dolgokat részesítik előnyben, és nem a tradicionálisakat (5. *hipotézis*).

Következő hipotézisünk, hogy a pedagógusok nem minden esetben értékelnek objektíven, igazságosan. Ez ellentmondásban van azzal, amit mi kutatásunk megkezdésekor állítottunk, hiszen szerintünk a pedagógusok reálisan értékelnek. Az oktatás folyamatát, és azon belül is az értékelést, külső tényezők befolyásolják (6. *hipotézis*).

Őszintén reméljük, hogy kutatásunkkal átfogóbb képet tudtunk adni az egyes értékelési technikák sokszínűségéről, azok alkalmazásának lehetőségeiről. Kapott eredményeinkkel reményeink szerint hozzájárulhattunk a pedagógiai értékelésről alkotott gondolkodás jelenlegi helyzetének megismeréséhez, melyek megalapozhatnak egy szélesebb körű kutatást.

6. Felhasznált irodalom

1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról

Elérhetőség: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99300079.TV

Arter, J. A. és mtsai (1995): *Portfolios for Assessment and Instruction*. ERIC Digest.

Báthory Zoltán – Falus Iván (1997)(szerk.): *Pedagógiai Lexikon I-III*. Keraban Kiadó, Budapest.

Báthory Zoltán (2000): *Tanulók, Iskolák Különbségek*. Egy Differenciált tanításelmélet vázlat (3. átdolgozott kiadás). OKKER Oktatási Kiadó, Budapest.

Barton, J.-Collins, A. (1993): *Portfolios in Teacher Education*. *Journal of Teacher Education*. 44/3, 200-210.

Black Paul – William Dylan (1998): *Assessment and Classroom Learning' Assessment in Education*.

Bognár József - Kovács T. László: *Értékelés a testnevelés órán*. Iskolakultúra 2007. 17.évf. 1.sz. 88-95.o.

Czike Bernadett: *Az osztályozás és az árnyalt értékelés szerepe a pedagógiai folyamatban, az alternatív iskolák gyakorlatában*. Új Pedagógiai Szemle 2001. 11.sz. 18-25.

Czike Bernadett (2009): *Az osztályozás és az árnyalt értékelés szerepe a pedagógiai folyamatban, az alternatív iskolák gyakorlatában*. In: Zágon Bertalané (szerk.): *Értékeljünk másképp!* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Csala Istvánné – Ranschburg Ágnes: *Pedagógiai értékelés másképpen*. Új Pedagógiai Szemle 2002. 1. sz. 66-72. o.

Csapó Benő (szerk.)(2002): *Az iskolai Tudás*. Osiris Kiadó, Budapest.

Csapó Benő (é.n.), Elérhetőség: http://www.kislexikon.hu/portfolio_ertekeles.html
(Megtekintve: 2012.november 2.)

Csenger Lajosné (2004): *Gyermekek központú szöveges értékelés az alsó tagozatos nyelvoktatásban*. Elérhetőség: <http://www.nefmi.gov.hu/nemzetkozi-kapcsolatok/archivum/csenger-lajosne>

David Miliband iskolaügyi miniszter ének-angol beszéde, 2004.

Demeter Katalin: *Mire irányul az osztályzat?* Tanító, 1994. 6. sz. 14. o.

Dr. Csonka Csabáné (szerk.)(2004): *Szöveges értékelés*. Ajánlás az ált. isk. 1-4 évf. számára.

Falus Iván (szerk.) (1998): *Didaktika* (Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz). Nemzeti Tankönyv kiadó, Budapest.

- Falus Iván, Ollé János (2000): *Statisztikai módszerek pedagógusok számára*. OKKER, Budapest.
- Falus Iván, Szivák Judit (2004): *Didaktika*. Comenius Oktató és Kiadó Bt., Pécs.
- Falus Katalin, Jakab György (2005): *A projektérettségi*. Új Pedagógiai Szemle. 10. sz. 3-22.o.
- Galicza János (2005): *Gondolkodom a nevelésről*. Székesfehérvár, Kodolányi János Főiskola. 123-137.o.
- Golnhófer Erzsébet (2003): *A pedagógiai értékelés*. In: Falusi Iván (szerk.): *Didaktika*. Elméleti alapok a tanítás tanulásban. Nemzeti Tankönyv Kiadó, Budapest, 385-416.o.
- Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.) (2006): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet. 94.o.
- Hercz Mária – Sántha Kálmán (2009): *Pedagógiai terek iskolai implementációja. Az architektúra és a funkcionális terek hatása a mindennapok pedagógiai világában.-* In: Iskolakultúra, 2009. 9. sz. 78-94.o.
- Hercz Mária (2001): *Iskolaértékelés tanulói szemmel*. I. Neveléstudományi Konferencia, kézirat.
- Hercz Mária (2007): *A pedagógiai értékelés gyakorlata* In: Bábosik István - Torgyik Judit (szerk.): *Pedagógusmesterség az Európai Unióban*, Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 191-211.o
- Hercz Mária (2007): *A pedagógusok gondolkodása a gyermekek kognitív fejlődéséről*. - In: Szakképzés-Pedagógiai Ph.D program VII. Hallgatói Konferencia, BMGE, Budapest, 2002.
- Herczegh Judit (2006): *Az iskolai életvilág. A diákok jellemzői az északkelet-tiszaántúli régióban az OTKA kutatása alapján*.
Elérhetőség: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00105/2006-07-ta-Herczegh-Iskolai.html>
(Megtekintés: 2012.szeptember 20.)
- Horn Dániel: *Az iskolavezetés és az eredményesség a magyar középfokú iskolákban.-* In: Lannert Judit és Nagy Mária (szerk.): *Az eredményes iskola*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. Elérhetőség: www.ofi.hu/tudastar/eredmenyesseg/horn-daniel
(Megtekintés: 2012. szeptember 15.)
- Hortobágyi Katalin (szerk.)(2002): *Projekt kézikönyv. Válogatás a hazai és külföldi projekt-irodalomból*. Iskolafejlesztési Alapítvány.
- Horváth Zsuzsanna (2003): *Az érettségi és az érettségizők*. In Nagy Mária (szerk.): *Mindenki középiskolája*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
Elérhető: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00087/2004-12-ko-Horvath-Oktatas.html>

- Hunyady Györgyné, M. Nádasi Mária (2004): *Osztályozás? Szöveges értékelés?* Dinasztia Kiadó, Budapest.
- Knausz Imre (2001): *A tanítás mestersége*. Egyetemi jegyzet. Elkészítését a Soros Alapítvány támogatta.
- Knausz Imre VIII. Közoktatási Vezetésfejlesztési és Vezetőképzési Konferencia szekció-előadása, 2004.
- Merton, Robert K. (1948): *The self-fulfilling prophecy*. Antioch Review, 8, 193-210.
- Nagy Sándor (1976): *Az oktatás folyamata és módszerei*. Volos Kiadó, Budapest. 389-390.o.
- Pukánszky Béla, Németh András (1997): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Radnóti Katalin: Milyen oktatási értékelési módszereket alkalmaznak a pedagógusok a magyar iskolában?- In: Kerber Zoltán (szerk.) (2006): *Hidak a tantárgyak között*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 131 – 167.o.
- Rajnai Judit (2003): *Az osztályozás és a buktatás problematikája a mai magyar közoktatásban*.- In: Új Pedagógiai Szemle 2003.10.sz. 67-76.o.
- Rajnai Judit (2004): *A szöveges értékelés az Európai Unióban és a magyarországi szabályozásban (háttér tanulmány)*.
- Ranschburg Ágnes (2004): *Az iskolák értékelési-mérési gyakorlata és a kompetenciák*. Új Pedagógiai Szemle 2004. 3.sz. 52 – 68.o.
- Sántha Kálmán (2007): *A kvalitatív metodológiai követelmények problémái*.- In: Iskolakultúra, 2007. 6-7.sz. 168–177.o.
- Sántha Kálmán (2009): *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Eötvös József Kiadó, Budapest.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In: R. W. Tyler, R. M. Gagné, & M. Seidman, Irving (2002): *Az interjú, mint kvalitatív kutatási módszer*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Soós Dr. Faragó Magdolna (2003): *Mentálhigiénés pedagógiai szociálpszichológiai fogalomtár pedagógushallgatóknak és gyakorló pedagógusoknak*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.
- Vass Vilmos (2006): *A fejlesztő értékelés nemzetközi tendenciái*. In: Új Pedagógiai Szemle. 2006. (56 évf.) 3. sz.
- Veszprémi László (2000): *Didaktika. Áttekintő alap a felsőoktatás és a pedagógus továbbképzés számára*. APC Stúdió, Gyula. 161-198. o.

7. Mellékletek

- 1. sz. melléklet: Táblázatok jegyzéke**
- 2. sz. melléklet: Ábrák jegyzéke**
- 3. sz. melléklet: Kérőív pedagógusok számára**
- 4. sz. melléklet: Kérdőívstruktúra**

1. sz. melléklet: Táblázatok jegyzéke

1. táblázat. Az egyes megyékben a kérdőívet kitöltötték száma	16
2. táblázat. A válaszadók településenkénti megoszlása	17
3. táblázat. A kérdőívet kitöltő pedagógusok pályán töltött éveinek megoszlása ...	17
4. táblázat. A kérdőív struktúrája	19
5. táblázat. A pedagógusok véleménykülönbségei néhány tudás forrás szempontjából. A variancia-analízis eredményei	23
6. táblázat. Az értékelési módok hasznossága, alkalmazás gyakorisága (néhány statisztikai jellemző)	25
7. táblázat. A pedagógiai értékelés hasznosságának és alkalmazásának összehasonlítása páros t-próbával	26
8. táblázat. Vélemények az értékelési módok eredményességéről (néhány statisztikai jellemző)	28
9. táblázat. A pedagógus és a tanítványai véleményeinek összehasonlítása páros t- próbával	29
10. táblázat. Tanári nézetek és a kezdő pedagógusoknak szánt javaslatok faktorelemzése.	32
11. táblázat. A tanórai és tanulói jellemzők ellenőrzése értékeléskor (néhány statisztikai jellemzője)	33
12. táblázat. Az értékelés során ellenőrzött tanórai és tanulói jellemzők faktoranalízise	33
13. táblázat. A pedagógusok értékelésének objektivitása, igazságossága (néhány statisztikai jellemző)	35
14. táblázat. A pedagógusokat befolyásoló külső tényezők (néhány statisztikai jellemző)	36
15. táblázat. Az értékelés céljának, objektivitásának faktoranalízise	37

2. sz. melléklet: Ábrák jegyzéke

1. ábra. Tyler értékelési modellje	9
2. ábra. A pedagógusok tudásának forrásai	22
3. ábra. Az értékelési módok hasznosságának és az alkalmazás gyakoriságának fagráfja	27
4. ábra. Javaslatok az osztálytermi értékeléshez (néhány statisztikai jellemző)	30
5. ábra. Összefüggések az osztálytermi értékelés javaslatainál	31

3. számú melléklet:

KÉRDŐÍV PEDAGÓGUSOK SZÁMÁRA

Tisztelt Pedagógusok!

Önök már nagy pedagógiai tapasztalattal és szakértelemmel rendelkeznek, ezért szeretnénk, ha megosztanák velünk az osztálytermi értékeléssel kapcsolatos gondolataikat. Kutatásunk célja a tanítási gyakorlat megismerése, s a pedagógusok gondolkodásának feltárása különféle kérdésekkel kapcsolatban.

A kérdőívet név nélkül lehet kitölteni. Nincsenek jó vagy rossz válaszok, az iskolák hétköznapi gyakorlatát szeretnénk megismerni. A háttér adatok (nem, pályán töltött évek, település-típus, stb.) csak az esetleges csoportjellemzők feltárását szolgálják.

A kérdőív kitöltésére szánt időt és őszinte válaszait előre is köszönjük:

A kutatás szervezői

1) Mennyire tartja eredményesnek az iskolában a következő értékelési fajtákat?

Kérjük, mind a két oszlopba írja be a válaszának megfelelő számot, mintha osztályozna!

1 = egyáltalán nem, ..., 5 = nagyon

Ön szerint mennyire eredményesek a tanulás irányításában?	Az értékelés módja	Tanítványai mennyire szeretik?
	osztályozás	
	szöveges értékelés	
	jutalmazás apró tárgyakkal	
	szimbólumok használata (pontok, kártyák, nyomdák,...)	
	verbális jutalom/büntetés	
	írásbeli dicséret/büntetés	
	tanári metakommunikáció (mosoly, fejrázás, bólintás, jelzések,...)	
	tanulók hangjelzései (taps, éljenzés, ...)	
	érintés (kézfogás, simogatás)	

2) Mit javasolna egy kezdő pedagógusnak, ha az osztálytermi értékeléshez kérne segítséget?

Értékelje az állításokat 1-5 jegyekkel! Írja a megfelelő számot a mondat előtt álló vonalra!

1 = egyáltalán nem javasolná, ..., 5 = biztosan javasolná

- a) ____ Használj gyakran szöveges értékelést!
- b) ____ Használj az értékelés során a gyermekek számára kézzelfogható dolgokat!
- c) ____ Az osztályozásnál nem találtak ki hatékonyabb dolgot!
- d) ____ Gyűjtőmunkánál előre adj meg értékelési szempontot!
- e) ____ Ne erőltessd a pontozást a dolgozatnál, ha alacsony az összpontszám, osztályozz holisztikusan!
- f) ____ Teremts a tanulók számára lehetőségeket, hogy ők is értékeljék a te munkádat 'titkosan'! (óra érdekessége, érthetősége, stb.)
- g) ____ Ragaszkodj, a már jól bevált értékelési technikákhoz, eszközökhöz!
- h) ____ Nem adnék kész tippeket, hanem bátorítanám, hogy saját ötleteit alkalmazza!

3) Az eddig említetteken túl használ-e más értékelési eszközt vagy módszert (akár többet is)? Van-e valami olyan értékelési eszköze, ami nagyon hasznos, esetleg Ön találta ki?

.....

.....

.....

4) Milyen gyakran szokta feltérképezni, ellenőrizni a következőket!

Értékelje őket 1-5 jegyekkel! 1 = egyáltalán nem szoktam, ..., 5 = rendszeresen szoktam

TANÓRA JELLEMZŐI	TANULÓK JELLEMZŐI
a) ___ tanóra hangulata	f) ___ aktuális érzelmi állapota
b) ___ feladatok nehézsége	g) ___ előzetes tudása
c) ___ a haladás megfelelő tempója	h) ___ a tantárggyal / tananyaggal kapcsolatos előzetes motiváltsága, érdeklődése
d) ___ feladatok helyes megoldottsága	i) ___ tudásának önértékelése
e) ___ a tananyag érdekessége a gyerekek számára	

5) Milyen mértékben lehet Ön szerint pontosan (objektíven, igazságosan) értékelni a következő területeken? Értékelje a következő területeket 1-5 jegyekkel!

1 = egyáltalán nem, ..., 5 = teljesen

- | | |
|----------------------------------|--------------------------|
| a) ___ magatartás | e) ___ írásbeli dolgozat |
| b) ___ szorgalom | f) ___ szóbeli felelet |
| c) ___ képességfejlesztő tárgyak | g) ___ fogalmazás, esszé |
| d) ___ tantárgyi tudás | |

6) Ön szerint milyen mértékben számítanak a következők a félévi és az év végi tantárgyi értékelésnél? Írja a megfelelő számot kifejezések előtt álló vonalra!

Értékelje 1, 2, 3, 4, 5 számjegyekkel a következők szerint:

1 = egyáltalán nem számít, ..., 5 = teljes mértékben figyelembe veszem

- | | |
|------------------------------|--------------------------------------|
| a) ___ a tanuló fejlődése | e) ___ az írásbeli dolgozatok átlaga |
| b) ___ a tanuló magatartása | f) ___ a szóbeli feleletek átlaga |
| c) ___ a tanuló képességei | g) ___ más tantárgyak eredményei |
| d) ___ a tanuló motiváltsága | h) ___ a tanuló családi körülményei |

7) Mi a véleménye a következő értékelési módokról? Válaszát a két oszlopba írt 1-5 számjegyek beírásával adja meg a következők szerint:

1 = egyáltalán nem, ..., 5 = nagyon (hasznos vagy gyakran, értelem szerint)

Mennyire tartja hasznosnak?	ÉRTÉKELÉSI MÓD	Milyen gyakran alkalmazza?
	a) szavazó jellegű értékelés (tanulóknak)	
	b) kérdőív (tanulóknak)	
	c) nyitott mondatok befejeztetése (tanulóknak)	
	d) értékelő / önértékelő korongok (tanulóknak)	
	e) szöveges értékelő lap (tanulóknak)	
	f) portfóliós értékelés	
	g) projekt-értékelés	
	h) fejlesztő értékelés	
	i) szöveges értékelés	

8) Melyik megyében dolgozik? Válaszát karikázza vagy írja be!

- | | | |
|----------------------|----------------|---------------|
| a) Bács-Kiskun megye | b) Fejér megye | c) Pest megye |
| d) | megye | |

9) Kérjük, határolja be települése típusát, ahol dolgozik! Válaszát karikázza be!

- a) falu b) kisváros c) város d) megyeszékhely

10) Kérjük, adja meg nemét! Válaszát karikázza be!

- a) férfi b) nő

11) Mióta dolgozik a pedagóguspályán? Egészítse ki a mondatot a megfelelő szám beírásával!

- a) _____ éve dolgozom pedagógusként.
b) Még nem dolgozom, _____ éve vagyok tanító / tanár szakos főiskolai/egyetemi hallgató.

12) Ha már tanít, kérjük, gondolja át a következőket! A felsoroltak közül melyek, és milyen mértékben voltak a pedagógiai értékeléssel kapcsolatos tudásának forrásai?

Kérjük, válaszoljon a szokásos módon, 1-5 közötti számokkal:

1: nem igazán hatott rám, ..., 5: nagy hatással volt rám

- | | |
|---------------------------------|---|
| a) felsőoktatás: _____ | d) továbbképzés: _____ |
| b) saját tanárai példája: _____ | e) önképzés: _____ |
| c) kollégái példája: _____ | f) saját pedagógiai tapasztalata: _____ |

13) Melyik tagozaton tanít?

Kérjük, karikázza be!

- a) alsó tagozatban
b) felső tagozatban
c) napközi otthon

4. sz. melléklet: Kérdőívstruktúra

Főtéma	Altéma	Résztéma	Kérdések (változók) száma
Pedagógiai értékeléssel kapcsolatos tudás forrásai		Felsőoktatás Saját tanárai példája Kollégái példája Továbbképzés Önképzés Saját pedagógiai tapasztalata	12 (6) 12 (7) 12 (8) 12 (9) 12 (10) 12 (11)
Pedagógiai értékelés különféle módszereinek preferálása	Az értékelés hasznossága	Szavazó jellegű értékelés Kérdőív Nyitott mondatok befejezése Értékelő/ Önértékelő korongok Szavazó értékelő lap Portfóliós-értékelés Projekt-értékelés Fejlesztő értékelés Szöveges értékelés	7 (63) 7 (64) 7 (65) 7 (66) 7 (67) 7 (68) 7 (69) 7 (70) 7 (71)
	Az értékelés alkalmazásának gyakorisága	Szavazó jellegű értékelés Kérdőív Nyitott mondatok befejezése Értékelő/ Önértékelő korongok Szavazó értékelő lap Portfóliós-értékelés Projekt-értékelés Fejlesztő értékelés Szöveges értékelés	7 (72) 7 (73) 7 (74) 7 (75) 7 (76) 7 (77) 7 (78) 7 (79) 7 (80)
	Az értékelés eredményessége	Osztályozás Szöveges értékelés Jutalmazás apró tárgyakkal Szimbólumok használata Verbális jutalom/ büntetés Írásbeli dicséret/ büntetés Tanári metakommunikáció Tanulók hangjelzései Érintés	1 (13) 1 (14) 1 (15) 1 (16) 1 (17) 1 (18) 1 (19) 1 (20) 1 (21)

		Osztályozás	1 (22)
		Szöveges értékelés	1 (23)
		Jutalmazás apró tárgyakkal	1 (24)
		Szimbólumok használata	1 (25)
		Verbális jutalom/büntetés	1 (26)
		Írásbeli dicséret/büntetés	1 (27)
		Tanári metakommunikáció	1 (28)
		Tanulók hangjelzései	1 (29)
		Érintés	1 (30)
		Szöveges értékelés használata	2 (31)
		Kézzelfogható dolgokkal történő értékelés	2 (32)
		Osztályozás	2 (33)
A pedagógiai értékelés célja, objektivitása	Az értékelés célja	Kritérium listás értékelés	2 (34)
		Holisztikus osztályozás	2 (35)
		Tanuló értékel tanárt	2 (36)
		Hagyományos értékelés	2 (37)
		Kreatív sokszínűség	2 (38)
		Hasznos értékelési eszközök, módszerek	3
		A tanóra hangulata	4 (39)
		Feladatok nehézsége	4 (40)
		A haladás megfelelő tempója	4 (41)
		Feladatok helyes megoldottsága	4 (42)
		A tananyag érdekessége	4 (43)
		Aktuális érzelmi állapota	4 (44)
	Az értékelés objektivitása	Előzetes tudás	4 (45)
		Tantárggyal/Tananyaggal kapcsolatos motiváltság, érdeklődés	4 (46)
		Tudásának önértékelése	4 (47)
		Magatartás	5 (48)
		Szorgalom	5 (49)

		Képességfejlesztő tárgyak Tantárgyi tudás Írásbeli dolgozat Szóbeli felelet Fogalmazás, esszé Tanuló fejlődése Tanulók magatartása Tanulók képességei Tanuló motiváltsága Írásbeli dolgozatok átlaga Szóbeli feleletek átlaga Más tantárgyak eredményei Tanuló családi körülményei	5 (50) 5 (51) 5 (52) 5 (53) 5 (54) 6 (55) 6 (56) 6 (57) 6 (58) 6 (59) 6 (60) 6 (61) 6 (62)
Minta	Megye	Bács-Kiskun megye Fejér megye Pest megye Csongrád megye Jász- Nagykun- Szolnok megye Komárom- Esztergom megye Baranya megye Veszprém megye Nógrád megye	8 (1)
	Település	Község Város Megyeszékhely	9 (2)
	Nem	Férfi Nő	10 (3)
	Pályán töltött évek	0-4 év 5-9 év 10-19 év 20-29 év 30-34 év 35 év felett	11 (4-5)
	Pedagógus tevékenységének helye	Alsó tagozat Felső tagozat Napközi otthon Értékelési szakértő Hallgató	13 (12)