

**A PEDAGÓGIAI ÉRTÉKELÉS PERSPEKTÍVÁI,
A PEDAGÓGIA ÉRTÉKELÉS VIZSGÁLATA
EGY ALAPFOKÚ OKTATÁSI INTÉZMÉNY
GYAKORLATÁBAN**

Eszterházy Károly Főiskola
Tanárképzési és Tudástechnológia Kar
Neveléstudományi Tanszék

Konzulens: Dr. Virág Irén
főiskolai docens

Készítette: Varga Mónika
pedagógiatanár MA szak

:

Eger

2014.

Tartalom

1. Bevezető.....	4
2. Az értékelés története.....	7
3. Az értékelés személyiségpszichológiai aspektusai.....	8
4. Értékelés az oktatásban	11
4.1. Mit kezdünk az értékeléssel?	14
4.2. A tanári visszacsatolás módozatai.....	19
5. Fejlesztő értékelés	25
6. Értékelési gyakorlat a Kazincbarcikai Pollack Mihály Általános Iskolában.....	28
6.1. Az empirikus kutatás problémakörei, szakirodalma, hipotézisek	28
6.2. Alkalmazott kutatási stratégiák, módszerek, eszközök	30
6.3. A kutatás alapjául szolgáló minta, a mintavétel módja	31
6.4. A kutatás adatainak, eredményeinek ismertetése, értékelése	33
6.4.1. A vizsgált populáció jellemzői	33
6.4.2. Milyen a jó iskolai értékelés?	38
6.5. A hipotézisek relevanciája, auditja.....	54
6.5.1. A pedagógusok módszertani kultúrája tanár/tanító központú	54
6.5.2. A szülői elvárások és az iskola által alkalmazott értékelési rendszer feszültségmentes, mivel a hagyományokra épít	61
6.5.3. A tanulók motiváltságát befolyásolja tanulmányi eredményük	65
6.5.4. Az iskola értékelési gyakorlatában túlsúlyban van az osztályozás	71
6.5.5. Tendenciák, fejlesztési irányok	77
7. Összegzés	80
Irodalom	83
Ábrajegyzék	87
Táblázatjegyzék.....	87
Diagramjegyzék	88
Melléklet	90

1. Bevezető

„ A gyereknevelés és tanítás során az a legfontosabb, hogy egy gyerek mindig tudja, akkor is szeretik őt, ha nem tökéletes, és hogy ezen képes javítani. Ez olyan bizalom a felnőtt részéről, amit minden korú gyerek megérez. Hogy hisznek benne. Tévedhet és hibázhat.

Nem kell tökéletesnek lennie. A világ sem az. ”

(Tari Annamária)

Szülőként, pedagógusként, vezetőként egyre többször szembesülök azzal, hogy a gyerekek, tanulók értékelése komplex feladat, és nagy hozzáértést, tudatosságot igényel. A tudatosan, folyamatosan, következetesen és fejlesztő szándékkal, a szülő és a gyermek számára érthető módon végzett értékelés nagymértékben hozzájárul a nevelő - oktató munka hatékonyságához.

Az elmúlt évtizedekben lezajló oktatáspolitikai változásoknak megfelelő, a szakmai munkát meghatározó iskolai dokumentumok megalkotása, folyamatos felülvizsgálata és módosítása a jogszabályi előírások beépítése mellett nem hagyhatta figyelmen kívül a neveléstudomány terén végzett kutatások eredményeit sem. A gazdasági, politikai, társadalmi változások folyamatosan kihívások elé állítják az oktatási intézményeket. Az iskolával, az alapfokú oktatással szembeni elvárásban az oktatásról a nevelés felé tolódott a hangsúly. A pedagógusok számára ez nagy kihívást jelent, ami folyamatos szakmai, módszertani megújulásukat teszi szükségessé, melynek segítségével eredményesen tudják tanítványaikat motiválni, kialakítani bennük az élethosszig tartó tanulás iránti igényt.

Dolgozatomban a tanulás iránti motiváció fenntartása tekintetében fontos pedagógiai módszerek egyikével, az értékeléssel foglalkozom. Mindvégig azt a tényt szeretném kiemelni és alátámasztani, hogy az értékelés nem azonos az osztályozással. Azzal a megállapítással azonosulva, hogy az értékelés célja „a meddig jutottunk” és „a hogyan tovább” kérdésekre válaszadás.

Témaválasztásomat

- saját pedagógusi munkám,
- a kollégáimnál tett hospitálások során tapasztaltak,
- a gyerekek nevelésével - oktatásával kapcsolatban megjelent pedagógiai, pszichológiai szakirodalomban olvasottak folyamán megfogalmazódó,

- a mestertanári képzésben kapott iránymutatások eredményeképpen kikristályosodó,
- a szakmai munka gyermekközpontúságát és az azt befolyásoló tényezőket fókuszba helyező gondolatok indokolják.

Az iskolai élet legtöbb vitára okot adó pontja az értékelés, melynek alanya lehet a tanuló, a pedagógus, az intézmény, az oktatás egésze. Ennek megfelelően az értékelés folyhat

- mikro szinten: az osztály, a tanár-diák interakciók szintjén,
- mezo szinten: az iskola munkájának értékelése szintjén,
- makro szinten: az egész oktatás, annak alrendszerei működésének, munkájának értékelése szintjén.

Jelen dolgozatomban elsősorban a mikro szintű, a tanulók értékelésének lehetséges módjai és azok problémái vizsgálatára vállalkozom. Teszem ezt azért, mert bár a neveléstudomány évtizedek óta foglalkozik ezen a területen felmerülő problémák megfogalmazásával, és ezekre megoldási törekvések is tapasztalhatók, de az alapvető gondok visszatérően jelentkeznek.

Tanulmányaim során arra a megállapításra jutottam, hogy az értékelés megújítása nem szűkíthető le az osztályozás rendszerének fejlesztésére. Demeter Katalin¹ az iskola életének, a tanulási folyamatnak a tengeren úszó jéghegyéhez hasonló komponenseként említi az értékelést. Véleménye szerint az értékelésben az iskolai élet számos, eredetileg nem is értékelési problémája manifesztálódik. Ebből pedig az a feladat következik, hogy nem elég önmagában az értékelési rendszert elemeznünk, fejlesztenünk, hanem a nevelő - oktató munka számos, más összetevőjével együtt kell a fejlesztés tárgyává tenni. Fontos, hogy az értékelés több legyen, mint pusztán információ, tartalmazzon viszonyítási pontokat is. Az értékelés az eredményesség megállapításához jó, ha figyelembe veszi a körülményeket, a kiinduló állapotot és a megtett utat is.

¹ Demeter Katalin: *Az iskolai tanulás értékelési rendszerének fejlesztése* Magyar Elektronikus Könyvtár [Hivatkozva: 2013. november 5.]
http://mek.oszk.hu/04600/04669/html/balogh_pedpszich0034/balogh_pedpszich0034.html

Vekerdy Tamás² egy nagyon fontos jelenségre hívja fel a figyelmünket. Megállapítása szerint a szűken vett értelmi intelligencia szóbeli és cselekvéses részre oszlik, melyet tíz faktorról lehet mérni, és jellemzően gyermekkorban a cselekvéses rész az erősebb. Ezt az ismeretet figyelmen kívül hagyva a mai iskola, az IQ tíz faktorából kettőt osztályoz, melyek mindegyike a szóbeli részbe esik, és a gyermekkorban legfontosabb cselekvéses rész öt faktorát nem értékeli. Úgy véli, hogy ez a körülmény, jelentős szerepet játszik abban, hogy a hátrányosabb helyzetből érkező gyerekek nagy hányada kudarokat él át az iskolában. Meglátása szerint, amikor a gyerek belép az iskolába, még minden rendben van, hiszen a cselekvéses faktorokat is igénylő készségtárgyakban még képes sikereket aratni, még nem válik szét a mezőny. Tapasztalatai alapján az első megbicsaklás harmadikban történik, amikor elindul az első óriási verbális özőn, a második megbicsaklás ötödikben következik be. Álláspontja szerint dacba, renitenciába szorítjuk a gyereket, mert ő érzi, hogy tényleg jobb annál, mint amit a csak szóbeliséget értékelő osztályozás mutat. Bár az értékelés, minősítés jelenleg uralkodó formája az iskolába lépés pillanatától nagymértékű szelekciót végez, azt gondolom, hogy a gyermeki személyiségből adódóan minden körülmények között heterogén közösségben folyik a nevelő- oktató munka. Az állami fenntartású iskolákban ez a heterogenitás még intenzívebben jelen van.

A témaválasztás indoklását követően a szakdolgozat további részében arra vállalkozom, hogy a tanulók értékelésének megjelenéséről adott rövid történeti áttekintést követően (2. fejezet), a pszichológia (személyiség-lélektan), neveléstudomány a témára vonatkozó megállapításait számba vegyem, kapcsolódási pontokat keresve összegezzem a tudomány eddigi megállapításait. (3-5. fejezet). A dolgozat legterjedelmesebb, és legfontosabb részeként az általam elvégzett kutatás ismertetésére kerül sor a bevezetőben már körülírt probléma pontos megfogalmazásától a kutatás fontosságának, a várható eredményeknek és ezek alkalmazási lehetőségeinek megfogalmazásáig.

² Vekerdy Tamás (2004.): *Gyermekek központú-e az iskola?* Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Új Pedagógiai Szemle 2004. 04-05.

2. Az értékelés története

*„A nevelés a jövő kulcsa.”
(John Steinbeck)*

„Az 1777-ben induló, Mária Terézia nevéhez fűződő oktatásügyi reform eredményeként megnőtt az állam irányító, szabályozó szerepe a magyarországi oktatásban. Az egyházi iskolák mellett egyre több állami iskola kezdte meg működését. Bár ez az intézkedés még nem jelentette az általános tankötelezettség bevezetését, mégis lehetőséget teremtett a szegényebb néprétegek számára a társadalmi felemelkedésre.

Az I. Ratio Educationis az első hivatalos tanügyi dokumentum, amelyben szerepel a tanuló minősítése, rangsorolása. A II. Ratio Educationis részletesen tárgyalja a tanulók elbírálását, amelynek alapja az emlékezőtehetség.

Csak az 1840-es évektől használják mind gyakrabban az „osztályozás” kifejezést. 1863-ban helytartótanácsi rendelet egységesen szabályozza az adható jegyeket és követelményeket. 1869-ben jelent meg az első hivatalos rendtartás. Eszerint az egyes tantárgyakat, az erkölcsi viseletet, a szorgalmat, és a figyelmet értékelték. Az elemi iskolákban csak az 1870-es évektől alakult ki egységesebb osztályozási eljárás, egységes naplók szerint folyó osztályozás pedig az 1890-es évektől létezik.”³

Az értékelés - megjelenésétől napjainkig ható - örök dilemmái, vitatémái az osztályozásban jelen lévő nagymértékű szubjektivitás; az értékelés osztályozásközpontúsága; az érdemjegyek száma és elnevezése; az érdemjegyek megállapításának módja (átlagosztályzat); magatartás, szorgalom osztályozása; a felelet, az írásbeli dolgozat, a házi feladatok szerepe az értékelésben- osztályozásban; hogyan jelenjen meg az osztályozásban a tanuló egyénisége, személyisége; a környezet hatása és annak figyelembevétele.

³ Balogh László: Az iskolai értékelés-osztályozás magyarországi történetéből (1800-1918). Pedagógiai Szemle, 1970. 11.sz.

3. Az értékelés személyiségpszichológiai aspektusai

*„Tudni kell, mi mozdítja meg a gyermeket.”
(Mesterházi Zsuzsa)*

Mint azt a II. fejezetben is említettem, az eredményes, hatékony értékelés érdekében elengedhetetlenül fontos tudatában lennünk annak, hogy az értékelés folyamatának alanyai különböző személyiségek. Ezeket a személyiségeket különböző testi, lelki tulajdonságok dinamikus egységeként jellemezhetjük, mely az egyént megismételhetetlenné teszi, megkülönbözteti másoktól, meghatározza a viselkedését és gondolkodását.

Az értékelés tárgya az a tanulási folyamat, mely során ismereteket sajátítunk el, tapasztalatokra teszünk szert, viselkedésünk állandóan változik a környezetünkhöz való rugalmas alkalmazkodás érdekében. A tanulás lehet szándékos, és nem szándékos. A szándékos tanulás az egyén részéről erőfeszítést, tudatos irányítást igényel. A nem szándékos tanulás nem igényel különösebb akaratit tevékenységet, spontán megy végbe. Mindkettő hátterében azonban ott áll a tanulásra való képesség.

A tanítás - tanulási folyamatban az értékelés vonatkozásában a pedagógusoknak szükségszerű tudatában lenni az operáns kondicionálás alapelveinek (Thorndike, Skinner). A pozitív megerősítést (jutalmat) kapó viselkedések később sokkal nagyobb valószínűséggel jelennek meg az egyén viselkedéskultúrájába, mint azok, amelyeket negatív megerősítés (büntetés) követ. A pedagógiában is alkalmazott operáns kondicionálás a megerősítésre épít, mely lehet pozitív és negatív. A tanuló teljesítményének, magatartásának, szorgalmának fejlesztő értékelése pozitív hatású, annak elmaradása negatív hatású. Az operáns kondicionálás következtében kialakuló asszociációk a tanulás alapjai.

A tanulás során az egyik leghatásosabb forma az „aha”- élményre épülő belátásos tanulás (Wolfgang Köhler), mely a cél és az eszköz összekapcsolásával, az absztrakció és az összefüggésháló megjelenésével alakul ki az egyénben.

A másik fontos tanulási út, társas kölcsönhatásokon szociális interakciókon keresztül vezet. A szociális tanulás Brim szerint a személyiség fejlődésének társadalmi vetülete, melynek formái az utánzás, a modellkövetés, az azonosulás (identifikáció), a belsővé válás (identifikáció). Mindezek egymásra épülve, együttesen alakítják és formálják a személyiséget.

Pszichológiai és pedagógiai aspektusból egyaránt fontos kérdés, milyen késztetésből fakad, mi a motivációja, milyen erők állnak a viselkedés hátterében. Miért van az, hogy bizonyos tevékenységek elvégzéséhez nagy lendülettel, lelkesen kezdünk, minden energiát mozgósítunk, míg másokhoz nem.

A motiváció hátterében elsősorban a szükségletek kielégítése (elsősorban biológiai), a homeosztázis (belső egyensúlyi állapot) fenntartása állhat.

Vannak csak az emberre jellemző motivációk:

- Extrinsic (eszköz jellegű) motiváció – a viselkedés motivációjában valamilyen cél elérése vagy külső tényező játszik szerepet,
- Intrinsic (önjutalmazó) motiváció – a cselekvés motivációja a cselekvésben rejlő élvezet maga.

Extrinsic (eszköz jellegű) motiváció szintjei a környezeti irányítás fokától függően:

- a viselkedés a jutalomtól vagy a büntetéstől függ, a cél a jutalom elérése vagy a büntetés elkerülése- a motivációt a külvilág szabályozza,
- a jutalmak és büntetések már belsővé váltak, a cselekvést a büszkeség, az önértékelés növelése, vagy éppen a szégyen, a szorongás elkerülése motiválja – introjektált szabályozás,
- azonosulás, tudatosan érzékeli az adott cselekvés fontosságát, személyesen is fontosnak tartja,
- leginkább önálló, autonóm - integrált szabályozás.

Intrinsic (önjutalmazó) motiváció típusai (Vallerand):

- maga a cselekvés, a tanulás, a megértés motivál – tudásra irányuló,
- önmagunk meghaladásában, és a kreatív tevékenységben van a viselkedés öröme – fejlődésre, alkotásra irányuló,
- kellemes élményeket, érzéseket keresünk (rendszerint érzékszervi, esztétikai) – az ingerlés és élmények átélésére irányuló.

A nevelő – oktató munka során fontos tisztában lennünk azzal, hogy ha egy cselekvést túlzottan csak külsőleg motiválunk (pl. jutalmazunk), akkor a belső motiváció csökken.

A pedagógiai folyamatban tudnunk kell, mi állhat a motiváció hiányának hátterében (a személyre magára, a cselekvésre vonatkozó hiedelmek):

- a személy úgy érzi, nem rendelkezik a cselekvés végrehajtásához szükséges képességekkel – a képesség hiánya hiedelem,

- az egyén úgy gondolja, hogy a lehetséges stratégiával nem lehet eredményt elérni – stratégiára vonatkozó hiedelem,
- az egyén úgy érzi, hogy túl nagy energia befektetést, erőfeszítést igényel a cél elérése, amit ő nem szívesen tesz meg – erőfeszítésre vonatkozó hiedelem,
- a személy úgy érzi, hogy erőfeszítései nem hoznak eredményt a feladat nagyságához mérten – tehetetlenség hiedelme.

A nevelési-oktatási folyamatban jelen lévő értéklelés célja az kell legyen, hogy kialakítsa az egyénben a teljesítménymotivációt, azt a késztetést, hogy az életben igyekszik minél nagyobb teljesítményt elérni, mert ez növeli személyének értékét. Ha kialakul a személyben saját teljesítményével szemben egy igényszint, akkor annak teljesítése illetve túlteljesítése sikerélményhez vezet, mely tovább emeli az igényszintet. Ha a teljesítmény nem éri el az igényszintet az kudarcot okoz, ha ez gyakran előfordul az igényszint csökkenéséhez, frusztráció kialakulásához vezethet. A pedagógus feladata ennek felismerése, és fejlesztő értékeléssel ezen az egyén átsegítése.

A siker elérésének és a kudarc elkerülésének egymáshoz való viszonya befolyásolja a teljesítménykésztetés erejét. A gyermekek nevelésével – oktatásával, fejlesztésével foglalkozó szakembernek tudnia kell, hogy a sikermotívum alapja a hatékonyságra, az önmegvalósításra való késztetés, a kudarcckerülés hátterében a büntetéstől való félelem, az eredménytelenség következményeinek a vizionálása, elképzelése húzódik meg.

A személyiség fejlődése során a sikerhez és a kudarchoz való viszonyulás tartóssá is válhat, és ez alapján beszélhetünk sikerorientált és kudarcckerülő személyiségekről.

Az iskolába lépő gyermek e tekintetben már hordoz személyiségjegyeket, hiszen a gyermek nevelése, már jóval hamarabb, a szülői házban a születés pillanatától kezdetét veszi. Az anya személyisége jelentősen befolyásolja a gyermek személyiségjegyeit:

- a sikerorientált anya a gyermeke sikeres teljesítményeit jutalmazza, adottságait ismerve reális feladatvállalásra buzdítja (nem szereti a túl könnyű feladatokat, mert nem hordoznak nagy sikert, a túl nehéz feladatokat sem kedveli, mert azok kevés sikert ígérnek),
- a kudarcckerülő anya a gyermeket bünteti a sikertelenségeiért, és arra ösztönzi, a kudarcot mindenképpen próbálja kikerülni, ezért túl könnyű feladatokat, vagy túl nehéz feladatokat fog vállalni (túl könnyű feladat esetén kicsi az esély a kudarcra, túl nehéz feladat nem teljesítése nem jelent igazi kudarcot).

Összefoglalva ezt a fejezetet megállapíthatjuk, hogy a személyiség, a környezet ismerete nélkül reális, hatékony tanulói értékelés nem alakítható ki, és nem működtethető. A jutalmazási technikák tágítják a viselkedést, a büntetés szűkíti.

4. Értékelés az oktatásban

*„Varázslatos dolgokat tudunk véghezvinni.”
(Morvai Edit)*

„Az iskolai teljesítmények – tanulók, osztályok, tanárok munkájáról lévén szó – nem egyszerűen mérendő feladatok, amelyeknek színvonalát és minőségét különböző eljárásokkal időközönként és rendszeresen rögzíteni kell, hanem a pedagógiai folyamat tervezésének, vezetésének, irányításának és folyamatos korrigálásának szerves részei, amelyeket állandóan diagnosztizálni, azaz keletkezésében, fejlődésében, változásában vizsgálni kell. Az adott állapotból kiinduló előrejelzés lehetősége, a várható, a reálisnak ítélt jövőbeli eredmény prognosztizálása szolgáltatja az alapot a pedagógiai beavatkozáshoz, azaz ahhoz az igényes, újat, hatékonyabbat kereső eljáráshoz, amely nem nyugszik bele a megszokott alapon elérhető fejlődési szintbe, hanem átlépni törekszik önmaga korlátait, és egyénre szabottan megkeresi optimális lehetőségeit.”⁴

A teljesítmény visszajelzése, értékelése a tanítási- tanulási folyamat fontos mozzanata. Ugyanazon értékelési eljárások más- más hatékonysággal járnak, eltérő eredményességet mutatnak gyerekek és gyerekek vonatkozásában. Mint arról a III. fejezetben írtam, az értékelés milyenségét meghatározzák a tanulók személyiségjegyei: kognitív fejlettségi szint, siker vagy kudarcorientáció, motivációs állapot, tanulási technika, szorgalom, erőfeszítés. Ehhez igazodó értékelés (egyeztetett, differenciált, flexibilis, optimális teljesítményt elősegítő visszajelzés) szükséges a tanulók teljesítményszintjének növelése, a hibák korrigálhatósága, a tanulók közérzetének, érdeklődésének, beállítódásának, az iskolához fűződő attitűdjének pozitív irányba formálásához.

⁴Réthy Endréné: *A különböző tanári teljesítményvisszajelzések hatása a tanulók személyiségfejlődésére és tanulmányi teljesítményére* Magyar Elektronikus Könyvtár [Hivatkozva: 2013. november 5.]
http://mek.oszk.hu/04600/04669/html/balogh_pedpszich0036/balogh_pedpszich0036.html

Az értékelés alapkérdései:

Miért? Mit? Mikor? Hogyan?

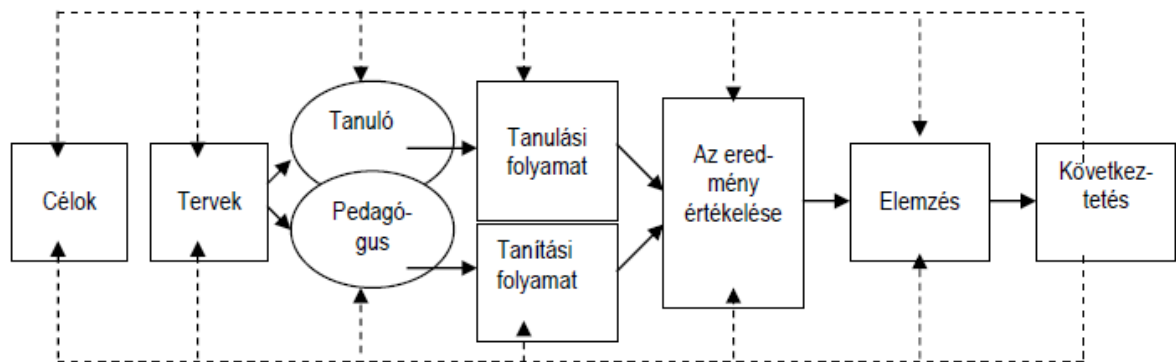
1. táblázat Az értékelés céljai és feladatai (Nagy, 1990a)

Az értékelés			
Ideje Mikor értékelünk?	Tárgya Mit értékelünk?	Célja Mit értékelünk?	
		Minősítés	Diagnózis
Előtt	tanulót, tanulást	felvételi vizsga, csoportba soroló értékelés	elő teszt (pl. felzárkóztatáshoz)
	pedagógust, nevelést	tanár- vagy módszerválasztás	felkészülés, folyamattervezés
Közben	tanulót, tanulást	felelet osztályozása, piros/fekete pont....	segítő (formatív) értékelés
	pedagógust, nevelést	minősítés óralátogatás alapján	önadaptálás
	célt, tartalmat	cél/tartalomminősítés	cél/tartalomadaptálás
Után	tanulót, tanulást	hagyományos vizsga, szummatív értékelés	elemző vizsga, elemző értékelés
	pedagógust, nevelést	globális minősítés	öndiagnózis, innovációs vizsga
	célt, tartalmat	cél/ tanterv minősítő értékelése	céldiagnózis tantervfejlesztés

Forrás: Vidákovich Tibor: Diagnosztikus Pedagógiai értékelés Akadémiai Kiadó, Budapest 1990. 231 o. 28.o.

Összefoglalva, azért van szükség értékelésre, hogy visszajelzést, információt kapjunk az oktatási rendszer mikro, mezo és makro szintjének működéséről, azt ott folyó munkáról. A visszacsatolás eredményeként működő folyamatszabályozás során pozitív, és negatív irányú beavatkozásokra kerülhet sor, melyek erősíthetik az elindult változást (fejlődést) illetve csökkenthetik annak hatását. A mit kérdés kapcsán a viszonyítási alapok meghatározását értjük. A mikor meghatározása az oktatási folyamat mely fázisában milyen típusú értékelés alkalmazható. A hogyan kérdéskörébe a mérőeszközök, mérési eljárások kidolgozása tartozik.

1. ábra A visszacsatolás folyamata



Forrás: Réthy Endréné, Tallér Júlia, Vámos Ágnes, Zágon Bertalanné: Árnnyalt tanulóértékelés, Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, 2008

4.1. Mit kezdünk az értékeléssel?

„A jó iskola csak jól értékelő és osztályozó iskola lehet”
(Kiss Árpád)

„A tanítási-tanulási folyamat eredményes végrehajtásának végén megjelenik az ellenőrzés és értékelés, mely elsősorban visszacsatolás a tanárnak, tanulónak, valamint a környezetnek és a társadalomnak is.”⁵

2. ábra Az iskolai értékelés dimenziói



Forrás: Horváth Zsuzsanna: Reflexiók a tanórai értékelésről, Új Pedagógiai Szemle 2002 február

Személyközi dimenzió

A tanár-diák, diák-tanár, diák-diák között létrejövő interakciók (verbális és metakommunikatív) értékelése; a megerősítés, jutalmazás, motiválás, büntetés, demotiválás személyiségre gyakorolt hatása; az osztálytermi értékelési gyakorlat

⁵ Cseh Ágnes Gabriella: *A tanulói értékelés széles körű értelmezése a gyakorlat számára* [Hivatkozva: 2013.. november 20.] http://www.tani-tani.info/082_cseh

sajátosságai, dilemmái (pl. szubjektivitás-objektivitás; stigmatizálás, nyelvhasználat, metakommunikatív, kongruens és inkongruens közlések, Pygmalion-hatás, rejtett tanterv, tanári kommunikáció); ezek hatása a különböző életkorú, más-más szociokulturális környezetből érkező gyerekek sajátos iskolai tudására, teljesítményeik értékelésére.

Didaktikai dimenzió

Összefüggések keresése a célok és a megvalósult állapot között. Az elvárás és a megvalósulás mértékének vizsgálata alapján a tanulási folyamat újragondolása. Az értékelés rendszerszabályozó elemként való értelmezése. Az értékelés szoros összefüggésben van az értékelendő tudással.

Társadalmi dimenzió

Az értékelés funkciói folyamatosan bővülnek (minősítés, motiválás, pályaválasztás segítése, szelekció, a képzési folyamat szervezése, döntés-előkészítés, hatásvizsgálat, a hatékonyság megítélése, tájékoztatás, a nyilvánosság informálása, a tekintély gyakorlása, az iskolai előmenetel dokumentálása stb.). az ezekhez kapcsolható eltérő, sajátos értékelési módszerekkel és értékelési kritériumokkal. Jelen van a célorientált (specifikus célokra irányuló), a vevőközpontú (az eredményekre koncentráló), a szakértő-orientált (releváns csoportok által fontosnak tartott területek) értékelés, mely az igények azonosítására épül. Az értékelés hosszú távon hatással van az egyén életére: az értékelt képességterület, tudásterület, a tudás társadalmi érvényessége; a minősítés és a szelekció szerepe az iskolázásban való továbbhaladás meghatározza az egyén társadalmi mobilitását, az esélyeit.

„A tanulási tevékenység, makrostruktúrája szerint, három szakaszból épül fel: a tevékenység kiindulásából, magából a folyamatból és a tevékenység befejezéséből. E három szakasz három egymástól elvileg különböző értékelést kíván meg. A tevékenység kiinduló szintjéről a diagnosztikus értékelés tájékoztat, a fejlesztő értékelés segítségével biztosítjuk a tanulási folyamatban való előrehaladást, a tevékenység befejező szintjéről pedig a minősítő értékelés informál. Az értékelési funkciókat világosan meg kell különböztetni, hiszen a diagnosztikus értékelés a tanulás pedagógiai feltétele, a fejlesztő értékelés a tanulás pszichológiai feltétele, s minősítő értékelés pedig társadalmi követelmény.”⁶

⁶ Demeter Katalin: *Az iskolai tanulás értékelési rendszerének fejlesztése* Magyar Elektronikus Könyvtár [Hivatkozva: 2013. november 5.]

Knausz Imre⁷ az értékelés megújításának kulcskérdéseként a minősítő és a fejlesztő értékelés következetes megkülönböztetését jelöli meg. Álláspontja szerint az az iskola, amelyik komolyan veszi a hátrányos helyzetű tanulók integrált oktatását, a tevékenységközpontú módszerek bevezetését (pl. kooperatív tanulás, szerepjáték, projekt), hangsúlyosan kezeli a kompetenciák fejlesztését az tudja, hogy a pedagógiai megújulás központi eleme az értékelés reformja.

„A pedagógia elvárja a fejlesztő értékelést, de annak az iskolai gyakorlatban való jelenléte alig érzékelhető. A fejlesztő értékelés egy rendszerszintű folyamat, ahol az értékelő eszközök sokszínűsége mellett a tanulók érzelmi fejlesztése is fontos, a tudatosságon kívül az önértékelés, az együttérzés, együttműködés, a rugalmasság is fontos tényező az életben való megfelelésnél. Scriven 1967-ben három *értékelési funkciót* különböztetett meg: a helyzetfeltáró (diagnosztikus), a tanulási folyamatot fejlesztő-formáló (formatív) és a lezáró-minősítő (szummatív) értékelést (Brassói, Hunya és Vass, 2005).”⁸

2. táblázat Az értékelés funkciói a tanulási-tanítási folyamatban elfoglalt helye szerint
(Bloom et al.,1971- részlet)

	Diagnosztikus	Formatív	Szummatív
Az értékelés funkciója	Csoportba sorolás esetén az előzetes készségek és tudás felmérése, a tanulók jellemzői alapján a tanítási mód kiválasztása.	Visszacsatolás a tanulóhoz és a tanárhoz, a hibák azonosítása a megoldási módok kialakítása céljából	A tanulók minősítése, kategorizálása.
Az értékelés időpontja	Csoportba sorolás esetén a szakasz elején, tanulási problémáknál a probléma felmerülésekor.	Az oktatás során	A szakasz végén.
Az értékelés tárgya	Kognitív, affektív és pszichomotoros területek, fizikális, pszichológiai és környezeti tényezők.	Kognitív területek	Általában kognitív, a tantárgytól függően pszichomotoros vagy affektív területek.

Forrás: Vidákovich Tibor: Diagnosztikus Pedagógiai értékelés Akadémiai Kiadó, Budapest 1990. 231 o. 22.o.

http://mek.oszk.hu/04600/04669/html/balogh_pedpszich0034/balogh_pedpszich0034.html

⁷ Knausz Imre: *Mit kezdünk az értékeléssel* [Hivatkozva: 2013. november 20.]

http://knauszi.hu/sites/default/files/knausz_ertekeles.pdf

⁸ Cseh Ágnes Gabriella: *A tanulói értékelés széles körű értelmezése a gyakorlat számára* [Hivatkozva: 2013.. november 20.] http://www.tani-tani.info/082_cseh

Az értékelés fázisai:

- Először meg kell határozni, hogy mit kell teljesíteni.
- A követelményeket mérhetővé kell tenni, ami biztosítja az összhangot.
- Meg kell határozni a módszereket, hogyan fogok információt gyűjteni az értékeléshez. A tanulási tevékenység értékelésére alkalmazhatunk írásbeli (*teszt, feladatlap, esszé – központi vagy helyi készítésűek lehetnek*), szóbeli (*kikérdezés-felelet, vizsgáztatás*), gyakorlati módszereket (*tevékenység megfigyelése*).

A vizsgált teljesítmény jellege szerint:

- maximum teljesítményre irányuló értékelés: akkor produkáljuk, ha arra felkészülünk, a maximalitás időszakos, nem tartós (*pl. vizsga, olimpia, helyesírás diktátum*),
- tipikus teljesítményre irányuló értékelés: váratlan helyzetben történő megmérés (*pl. röpdoga*)

Az értékelés terjedelme, mire terjed ki az értékelés:

- holisztikus: a teljes személyiséget vizsgálja, és a tanulás eredményeinek megjelenését a teljes személyiségben és a személy tudásrendszerében,
- analitikus: egy-egy motívumát ragadja ki a teljesítménynek,
- a kettő akár együtt is megjelenhet.

Az eredmények értelmezésének módja szerint:⁹

- *Kritérium alapú értékelés* - Egy adott időszakban elért változásra – tudásgyarapodásra – kíváncsi.

A követelményekből indul ki, a viszonyítás alapja a tanítási- tanulási folyamaton kívül keletkezik. Az értékelés megvalósításához szükséges a tudás elemzése, kritériumokra bontása. Cél- (eredmény) orientált.

- o *Standardra vonatkoztatott értékelés:* a tantárgyi követelményekből, a szakmai konszenzusból, a társadalmi környezet elvárásaiból indul ki az elvárható tudás meghatározásánál. A tudás elemzése során a kritériumokat hierarchiába rendezik.
- *Norma alapú értékelés*– arra kíváncsi, mit tudnak a gyerekek egy adott pillanatban, egy adott anyagrészből a többiekhez képest.

⁹Értékelés az oktatásban http://dragon.unideb.hu/~nevtud/Tanarkepzes/meres/3_fejezet.pdf

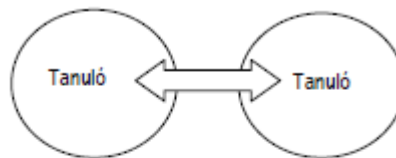
A norma nem abszolút, hanem mások teljesítményén alapul, a viszonyítás alapja a tanítás- tanulás folyamatában keletkezik. A norma lehet egy másik tanuló (aktuális vagy korábbi) teljesítménye, valamely csoport teljesítménye (referencia csoport), egy reprezentatív minta átlaga. Folyamat – orientált.

- *Az individuumra orientált értékelés* - a tanuló aktuális teljesítményét a közvetlen megelőző teljesítményhez viszonyítja.

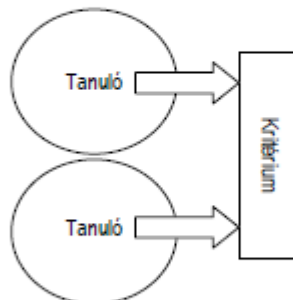
Intraindividuális (személyen belüli) teljesítménykülönbségekre koncentrál a pedagógus. Tendencia-orientált.

3. ábra Visszacsatolási módok

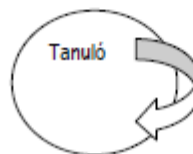
a) Normaorientált (szociális)



b) Kritériumorientált



c) Individuumra orientált



Forrás: Réthy Endréné, Tallér Júlia, Vámos Ágnes, Zágon Bertalanné: Árnysított tanulóértékelés, Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, 2008

4.2. A tanári visszacsatolás módozatai

„Aki rosszul értékkel, rosszul tanít.”

„A tanulók énképe, énreprezentációja, önértékelése nagyban befolyásolja a teljesítményüket, a tanári munka sikerességét. Az iskolai teljesítménnyel kapcsolatos önértékelést és elvárásokat elsősorban a tanári értékelés és a társakkal való összehasonlítás határozza meg. Az, hogy egy tanár mit tart jó teljesítménynek és mit rossznak, nem annyira a teljesítmény objektív értékétől függ, hanem a tanár értékelési stratégiájától, a megítélés nézőpontjától és szisztémájától.”¹⁰

Tanítási órák elemzésén alapuló kutatások megállapították, hogy a pedagógusok szociális illetve individuális viszonyítási normaorientáció alapján ítélik meg az egyes tanulók teljesítményét.

3. táblázat Viszonyítási normaorientáció

Viszonyítási normaorientáció	Viszonyítási alap	Jellemzője
szociális	Az egyes tanuló teljesítményét a szociális vonatkoztatási csoport, populáció átlagához viszonyítva interindividually értékelik.	nívóorientáció
individuális	Az egyes tanuló teljesítményének értékelését korábbi teljesítményükhöz viszonyítva, az egyéni cselekvésfejlődésük perspektívájából végzik.	tendenciaorientált

„További vizsgálatok útján megállapítást nyert, hogy a tanulók összehasonlítási alapként, normatív mérceként maguk is átveszik a pedagógus, illetve tanuló társaik

¹⁰ Réthy Endréné: *A különböző tanári teljesítményvisszajelzések hatása a tanulók személyiségfejlődésére és tanulmányi teljesítményére* Magyar Elektronikus Könyvtár [Hivatkozva: 2013. november 5.]
http://mek.oszk.hu/04600/04669/html/balogh_pedpszich0036/balogh_pedpszich0036.html

értékelési mintáit önértékelésük, illetve attitűdjeik alakításánál. Az észlelt tanári orientáció tehát befolyásolja a tanulók saját orientációjának alakulását, s e két érték egymással korrelál. Kísérletileg igazolt, hogy a magas individuális orientációjú tanár magas individuális orientációt alakít ki tanulóiban és csak kis mértékben kezdeményezi a szociális orientációt. Kísérletekkel ugyanakkor azt is feltárták, hogy a tanár adott orientációja különbözőképpen befolyásolja a tanulók teljesítménymotivációját: a sikermotivált tanulókra kevésbé hat, mint a kudarcmotiváltakra. A tanárok különböző orientációja eltéréseket eredményez a tanulók teljesítményének észlelésében, a tanulmányi eredmények okainak megítélésében, s mindez kihat a tanári elvárások további rendszerére, sőt a tanítási-tanulási folyamat differenciálásának mértékére is.”¹¹

A pozitív tanári elvárás általában jobb eredményre buzdít, míg a negatív elvárás inkább csüggesztően hat. A tanár miközben korrigálja a tanulók válaszait akarva, akaratlanul visszajelez számukra arról, hogy mire tartja őket. (Pygmalion - hatás, „babér effektus”)

A pedagógusok leggyakrabban az alábbi tulajdonságdimenziók alapján jellemzik tanítványaikat (Hofer, Tscherner, Masendorf nyomán):

- fegyelmezettség – fegyelmezetlenség,
- visszahúzóds – érvényesülésre törekvés,
- szellemi mozgékonyds – passzivitás,
- konformitás – nonkonformitás,
- érzékenység – bátor viselkedés.

H.M. Cooper szerint a tanári elvárás közvetítését négy szempont szerint vizsgálhatjuk:

- a tanár által kialakított emocionális klíma,
- a feladatok elosztása,

¹¹Réthy Endréné: *A különböző tanári teljesítményvisszajelzések hatása a tanulók személyiségfejlődésére és tanulmányi teljesítményére* Magyar Elektronikus Könyvtár [Hivatkozva: 2013. november 5.]
http://mek.oszk.hu/04600/04669/html/balogh_pedpszich0036/balogh_pedpszich0036.html

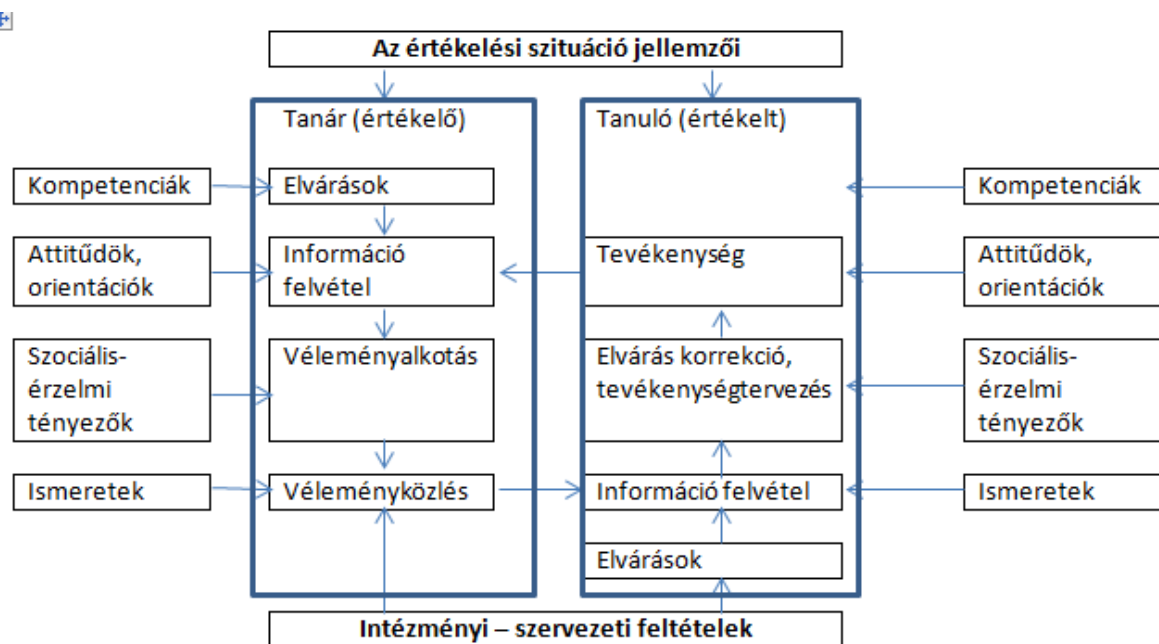
- a tanulói válaszok támogatásának milyensége,
- a teljesítmény- visszajelzések minősége.

„Vizsgálatok rámutattak arra, hogy a jobb intellektuális képességűnek vélt tanulóra többször mosolygott, bólintott, szemkontaktust keresett a tanár, s csökkentette a távolságot vele szemben. A feladatok elosztásánál is a jobb képességű tanulóknak adott gyakrabban feladatot, többször szólította fel őket, irányukba türelmesebb volt. A gyenge tanulóknak kevesebb olyan feladatot nyújtott, amelyek alkalmasak lettek volna erejük kipróbálására. (Számukra túl nehéz vagy éppenséggel túl könnyű feladatokat közvetített.) A jobb teljesítményű tanulókkal válaszadáskor türelmesebb, szeretetteljesebb volt a tanár (átfogalmazva megismételte a kérdést, rávezetést alkalmazott stb.), rossz tanulóknál pedig türelmetlen, eleve lemondó viselkedésű volt. A visszajelzéseket elemezve megállapítható volt, hogy míg a jobb képességű tanulók több dicséretet, megerősítést kaptak, addig a gyengébbek kritikát, feddést, s csak elvétve dicséretet.”¹²

Megállapítható tehát, hogy a tanulók felé közvetített elvárások során kialakult interakciók, a tanári kommunikáció mennyisége és minősége befolyásolja a tanulók viselkedését. A gyermek tanuláshoz való hozzáállását befolyásolja szociális és emocionális stabilitása, hogy a tanár milyen érzelmeket indukál benne.

¹² Réthy Endréné: *A különböző tanári teljesítményvisszajelzések hatása a tanulók személyiségfejlődésére és tanulmányi teljesítményére* Magyar Elektronikus Könyvtár [Hivatkozva: 2013. november 5.]
http://mek.oszk.hu/04600/04669/html/balogh_pedpszich0036/balogh_pedpszich0036.html

4. ábra A pedagógiai értékelés mint a tanár és a tanuló közötti interakció
(Ingenkamp, 1985a alapján)



Forrás: Vidákovich Tibor: Diagnosztikus Pedagógiai értékelés Akadémiai Kiadó, Budapest 1990. 231 o. 52.o.

A vizsgálat alapján összegzettekkel ellentétben a tanulói teljesítmény reális értékelése, a tanulói önértékelés pozitív irányú fejlődése érdekében a tanítás-tanulás folyamatában elengedhetetlen, hogy jusson elég idő a tanulóra, a tanári magatartás fejezzen ki megbecsülést a tanulók iránt, bátorítást, dicséretet a gyengébb tanulók felé is. Elsősorban nem a dicséret maga, hanem a teljesítmény milyenségéről való visszajelzés az, ami az értékelés szempontjából elengedhetetlenül fontos.

Heckhausen álláspontja szerint nem létezik olyan oktatási stílus, amely valamennyi tanuló tanulási motivációját egységesen elősegítené.

A tanári elvárások (amelyek különböző módon, kisebb vagy nagyobb mértékben korrektek) hatásai:

- a tanár által dicsért tanuló teljesítménye általában növekszik,
- a feddés hatására romlik vagy emelkedik a tanulók teljesítménye,
- azoknál a tanulóknál, akik belsőleg motiváltak, a külső megerősítők hatására nem történik a teljesítményben változás.

Ha ezek az elvárások merevek (szociális orientációjú tanárok) nagyobb az esélye, hogy a tanulót tartósan befolyásolják, s ezáltal kedvezőtlenül hatnak a tanulási motivációjára (Pygmalion – effektus).

Az értékelés legnagyobb dilemmája annak objektivitása, mely függ egyrészt attól, hogy a pedagógusok hogyan sajátították el és hogyan közvetítik az értékelés objektív normáit, másrészt attól, hogy az elsajátított normákat mennyire dinamikusan és rugalmasan alkalmazzák konkrét körülmények között, továbbá az értékelő személyétől. Az objektivitás mellett a tanuló egyéniségének, átlagostól eltérő képességeinek figyelembe vétele is kiemelkedően fontos.

A teljesség igénye nélkül az elvégzett vizsgálatok alapján az alábbi objektív értékelést torzító tényezőket említhetjük:

- „– A nevelőt befolyásolhatja a tanulók iránti rokon- vagy ellenszenve.
- A kontraszthatás kiváló vagy nagyon gyenge tanulói produkciók után következik be: egy magas színvonalú feleletet követően a közepes teljesítményt tényleges értékénél alacsonyabbra minősíti a tanár.
- A tanár egyéniségéből is fakadhat szubjektivitás. Vannak olyan pedagógusok, akik szeretik a talpraesett, szókimondó gyerekeket, mások ugyanezeket a tanulókat szemtelennek, neveletlennek tartják.
- A tanuló fellépése, határozott, magabiztos válaszai kedvező benyomást kelthetnek, míg a reszkető, dadogó diák óhatatlanul a felkészületlenség érzését váltja ki a tanárból.
- A gyakorlatban a pedagógus értékelésének két szélsőséges esetével találkozhatunk: egyesek túlzott szigorral ítélik meg a tanulói teljesítményeket, ettől remélik, hogy tekintélyt szereznek maguknak és az általuk tanított tárgynak, mások nagylelkűségükkel akarnak népszerűvé válni a tanulók között.
- A közepesség tendenciája azt jelenti, hogy általában a közepesek vannak a legtöbben, ezért az értékelő könnyebben sorol egy tanulót ebbe a kategóriába, mint a két szélsőbe.
- Vannak olyan tanárok, akik feltétlenül ragaszkodnak egy előre elképzelt eloszláshoz (pl. csak egy-két jeles lehet).

- Az értékelés objektivitását torzító hibaforrások között szinte leggyakoribb a „halo-effektus” néven ismert jelenség. Lényege, hogy egyetlen benyomás alapján vonunk le – többnyire téves – következtetéseket az egész emberre. Egy szép, kedves, udvarias gyerekről könnyebben gondolja a tanár, hogy jó tanuló, míg egy fegyelmezetlen, udvariatlan tanuló esetén inkább gyengébb iskolai teljesítményt tételez fel.
- A szakirodalomban egyes szerzők azonosítják, mások viszont megkülönböztetik a halo-effektust a sztereotipizálástól. Az utóbbi elmélet képviselői szerint a halo-effektusnál az értékelőt külső hatások befolyásolják (pl. a szép beszéd, a tetszetős külalak írásbeli munkák esetében). Sztereotípián egy tanulóra vonatkozó, többé-kevésbé megváltoztathatatlan ítéletet értenek. Ide tartozik szerintük az első jó vagy gyenge felelet alapján történő „beskatulyázás”.¹³

¹³ Cserné Aderman Gizella: *A pedagógus szerepe a tanítás–tanulás folyamatában, különös tekintettel a tanulói teljesítmények ellenőrzésére és értékelésére* Magyar Elektronikus Könyvtár [Hivatkozva: 2013. november 5.]

http://mek.oszk.hu/04600/04669/html/balogh_pedpszich0033/balogh_pedpszich0033.html

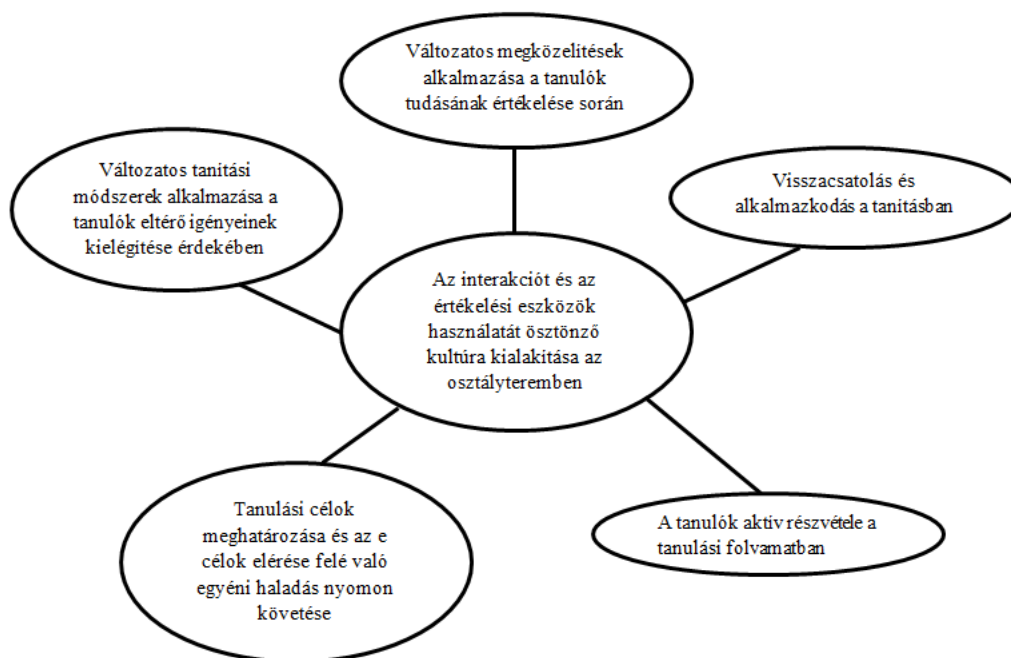
5. Fejlesztő értékelés

*„Minden gyermek egy megismételhetetlen csoda,
és a hozzá vezető útnak is csodának kell lennie.”*

Az iskolai értékelés akkor eredményes, ha úgy jelez vissza a tanítási- tanulási folyamatban végbemenő személyiségformálásról, tanulásról, hogy az eredményeket, hiányosságokat egyaránt fontosnak tartva motiválja, ösztönözi a tanulót. Ehhez elengedhetetlenül fontos, hogy az értékelés épüljön be a pedagógiai folyamatba, ne akciószerűen kerüljön rá sor, hanem folyamatosan jelen legyen; a tanuló személyiségéhez illeszkedően sokoldalú, változatos formában, differenciáltan menjen végbe; dinamikusan nyomon kövesse a tanulási folyamatban észlelhető változásokat; az egyedit és egyénit értékelő árnyalt jelzésekkel éljen, kerülje a „beskatulyázást”; tükrözze az összhangot a tantárggyal, tantervi követelményekkel, alkalmazott módszerekkel; neveljen önértékelésre.

Mindebből az következik, hogy a nevelés - oktatás folyamatában alkalmazott értékelési formák közül leghatékonyabb, és egyben központi elem a fejlesztő értékelés, mely a tanítási – tanulási folyamatnak állandó része.

5. ábra A fejlesztő értékelés elemei



Forrás: Fejlesztő értékelés. A tanulást fejlesztő osztálytermi módszerek a középfokú oktatásban. OKI, Budapest, 2005, 301 o. 3. fejezet <http://www.ofi.hu/tudastar/tanulas-tanitasi/fejleszto-ertekeles>

A fejlesztő értékelés Bloom, Hastings és Maddaus (1971) elgondolása alapján több mint a tanulói teljesítmény minősítése. Elgondolásuk alapján a tanárnak a tanítás során visszajelzéseket kell adnia, folyamatos interakcióban kell lennie a tanulókkal, ki kell javítania a hibáikat, hogy a megfelelő irányba folyhasson tovább a munka.

Jelen van-e a fejlesztő értékelés a pedagógiai gyakorlatban?

A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény 46. § (3) bekezdése értelmében A gyermeknek, a tanulónak joga, hogy

a) képességeinek, érdeklődésének, adottságainak megfelelő nevelésben és oktatásban részesüljön, képességeit figyelembe véve – az e törvény 2. § (1) bekezdésében meghatározott jogát szabadon érvényesítve – továbbtanuljon, továbbá alapfokú művészetoktatásban vegyen részt tehetségének felismerése és fejlesztése érdekében,

A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény 54. § (1) kimondja: A pedagógus – a (3) bekezdésben meghatározott kivétellel – a tanuló teljesítményét, előmenetelét tanítási év közben rendszeresen érdemjeggyel értékeli, félévkor és a tanítási év végén osztályzattal minősíti. A tanuló magatartásának és szorgalmának értékelését és minősítését az osztályfőnök – az osztályban tanító pedagógusok véleményének kikérésével – végzi. Az érdemjegyekről a tanulót és a kiskorú tanuló szülőjét rendszeresen értesíteni kell. A félévi és az év végi osztályzatot az érdemjegyek alapján kell meghatározni. Az évközi érdemjegyeket és az év végi osztályzatokat szóbeli vagy írásbeli szöveges értékelés kíséri. Az iskola az osztályzatról a tanulót és a kiskorú tanuló szülőjét félévkor értesítő, év végén bizonyítvány útján értesíti. Értesítő gyakrabban is készülhet az intézmény pedagógia programja szerint. Az érdemjegy és az osztályzat megállapítása a tanuló teljesítményének, szorgalmának értékelésekor, minősítésekor nem lehet fegyelmezési eszköz.

(2) Az érdemjegyek és osztályzatok a következők:

- a) a tanuló tudásának értékelésénél és minősítésénél jeles (5), jó (4), közepes (3), elégséges (2), elégtelen (1),
- b) a tanuló magatartásának értékelésénél és minősítésénél példás (5), jó (4), változó (3), rossz (2),
- c) a tanuló szorgalmának értékelésénél és minősítésénél példás (5), jó (4), változó (3), hanyag (2).

(3) Az első évfolyamon félévkor és év végén, a második évfolyamon félévkor szöveges minősítéssel kell kifejezni, hogy a tanuló kiválóan, jól vagy megfelelően teljesített vagy felzárkóztatásra szorul.

Knausz Imre¹⁴ a jogszabályban használt két fogalom, az értékelés és az osztályozás közti különbséget vizsgálja. Megállapítása szerint az érdemjegyet akár tekinthetnénk is a fejlesztő értékelés részének, főleg, ha a jogszabálynak megfelelően azt szóbeli vagy írásbeli értékelés is kíséri. A problémát a törvény következő mondata jelenti: „A félévi és az év végi osztályzatot az érdemjegyek alapján kell meghatározni.”

Véleménye szerint ebben az esetben az érdemjegyek is minősítenek, mivel már nem a tanuló teljesítményéről, a hibák kijavításáról, a pozitívumok megerősítéséről szólnak.

„Az osztályozás valójában egy bónuszrendszer, amely a rendszer konform magatartást jutalmazza, és nem segíti elő a saját teljesítmény tudatosítását és tudatos fokozását. Más szavakkal: kiiktatja a fejlesztő értékelést.”¹⁵

A XXI. század iskolájával szemben az a társadalmi elvárás, hogy különböző élethelyzetekben alkalmazható tudást adjon, a visszamondható tudással szemben a kompetenciafejlesztést részesítse előnyben. Ezt deklarálja a jogszabály is a 6.8.10. évfolyamon végzett követő jellegű kompetencia mérésekkel, és az ehhez kapcsolódó értékelésekkel.

A fejlesztő értékelés csak a tanuló teljes bevonásával képzelhető el, a tanítás céljait magának a tanulóknak is ismernie, értenie kell.

A fejlesztő értékelés mottója: „Ide akarunk eljutni, te most itt vagy, ehhez ezt kell megtennünk.”¹⁶

¹⁴ Knausz Imre: *Mit kezdjünk az értékeléssel* [Hivatkozva: 2013. november 20.]
http://knauszi.hu/sites/default/files/knausz_ertekeles.pdf

¹⁵ Knausz Imre: *Mit kezdjünk az értékeléssel* [Hivatkozva: 2013. november 20.]
http://knauszi.hu/sites/default/files/knausz_ertekeles.pdf

¹⁶ Knausz Imre: *Mit kezdjünk az értékeléssel* [Hivatkozva: 2013. november 20.]
http://knauszi.hu/sites/default/files/knausz_ertekeles.pdf

6. Értékelési gyakorlat a Kazincbarcikai Pollack Mihály Általános Iskolában

*„A nevelés egyet jelent azzal, hogy segítsünk a gyermeknek valóra váltani lehetőségeit!”
(Kosztolányi Dezső)*

6.1. Az empirikus kutatás problémakörei, szakirodalma, hipotézisek

Az általam végzett kutatás célja:

- megismerni, hogy a Kazincbarcikai Pollack Mihály Általános Iskola milyen értékelési gyakorlattal rendelkezik mikro szinten,
- összefüggéseket keresni, azzal kapcsolatban, hogy miért ez a jellemző,
- felhasználni a megszerzett ismereteket a tanulók értékelésével kapcsolatos pedagógiai munka eredményességének, hatékonyságának, szakmai színvonalának javítása érdekében.

Megerősítve a bevezetőben tett megállapításomat: a nevelő-oktató munkának gyermekközpontúnak kell lennie. A probléma megfogalmazására saját tapasztalataim és a szakirodalom tanulmányozása alapján kerül sor.

A kutatás során vizsgált *problémakörök* a gyermekközpontú szemlélet jelenlétét keresik a tanítás –tanulás folyamatában:

- Melyek azok a tényezők a nevelő oktató munkában, amelyek fontosak a szülők számára?
- A pedagógusok szerint mi az iskolai értékelés feladata, mit, és hogyan értékelnek?
- A tanulók hogyan élik meg az értékelés folyamatát?
- Mit tekint mindhárom érintett jó értékelésnek?

A problémakörök kutatását időszerűvé és a pedagógia számára fontossá teszi annak értékelése, hogy a '80-as évektől végbement oktatáspolitikai változásoknak volt-e gyakorlati ráhatása a tanítás- tanulás folyamatára, történt-e pozitív vagy negatív irányba elmozdulás.

A szűkebb közösség számára különös jelentőséggel bír, mivel az eredmények összevetése a Pedagógiai programban az értékeléssel kapcsolatban rögzített elvekkel, feladatokkal, annak gyakorlati megvalósításáról ad visszacsatolást. Rávilágít az esetleges problémákra, erősségekre, az iskola értékelési gyakorlatának eredményességére. Fejlesztési feladatokat, intézkedési terv elkészítését irányozhatja elő, belső műhelymunka elindulását támogathatja, elősegítve ez által a helyi elvárásokhoz, lehetőségekhez való illesztését.

A problémák alapján felállítható hipotézisek értékeléséhez felhasznált *szakirodalom* sokrétű. Témájukat tekintve a pedagógiai értékelés alapjául szolgáló információk megszerzésének módszer-együttesét, a tanulók és tanulócsoportok megismerését, és fejlődésének követését ismertető, az iskolaértékeléssel kapcsolatos szakirodalom, amelyek az oktatást, nevelést komplex folyamatként értékelik. Kitérnek a tanulói személyiséget és környezetét ért hatások vizsgálatára, a nevelésre gyakorolt hatására. Található közöttük on-line szakmai reflexió, folyóirat, kutatási eredmények elemzése, kiadványok, szakkönyvek. Külön szeretném kiemelni Veszprémi¹⁷ munkásságát, amely gondolatébresztő volt számomra. Az ebben található kérdőívek képezik alapját az általam végzett kutatásnak, és Általa a '80-as évek elején megfogalmazott hipotézisek alapján felvett, kiértékelt kérdőívek eredményinek az általam kapott eredményekkel való összevetése is célom az elemzés során. Továbbá hasonló indíttatásból említem meg Kerber tanulmánygyűjteményéből, Radnóti Katalin¹⁸ kutatáselemzését.

A problémakörök által megfogalmazott *hipotézisek*:

- A pedagógusok módszertani kultúrája tanár/tanító központú.
- A szülői elvárások és az iskola által alkalmazott értékelési rendszer feszültségmentes, mivel a hagyományokra épít.
- A tanulók motiváltságát befolyásolja tanulmányi eredményük.
- Az iskola értékelési gyakorlatában túlsúlyban van az osztályozás.

¹⁷ Veszprémi László (1981): *Az értékelés és osztályozás korszerűsítésének kérdései* Budapest, Akadémiai Kiadó 155 o.

¹⁸ Radnóti Katalin (2006): *Milyen oktatási és értékelési módszereket alkalmaznak a pedagógusok?* In: Kerber Zoltán (szerk.): *Hidak a tantárgyak között: Keresztnterületi kompetenciák és tantárgyközi kapcsolatok*. OKI, Budapest. [Hivatkozva: 2014. január 29.] <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Hidak-Milyen>

6.2. Alkalmazott kutatási stratégiák, módszerek, eszközök

A probléma vizsgálata a deduktív modell alkalmazásával - a bennem szakmai ismereteimre épülve kialakuló - hipotézisek megfogalmazásával indul. Majd a tervszerűen, a körülmények figyelembevételével, pontosan körülhatárolt módon megfogalmazott következtetések mentén kerül sor az adatok begyűjtésére, a következtetés helyességének vizsgálatára, kontrollvizsgálatra, a tapasztalatok megfogalmazására.

A kutatás során az objektivitás érdekében arra törekedtem, hogy több módszer alkalmazásával jussak el a hipotézisek megfelelőségének elemzéséhez.

Alkalmazott módszerek:

a) Spontán megfigyelés, melynek tárgya a pedagógus – tanuló közötti interakció gyakorisága, iránya, szubjektivitása. A tapasztalatok kódolás nélkül, naplók, feljegyzések formájában kerültek rögzítésre.

b) Egyéni típusú írásos kikérdezés kérdőív segítségével. A mérőeszköz egy részét publikált kérdőívek alapján készítettem (*Veszprémi 1981.; Radnóti 2003*).

4. táblázat A mérőeszköz szerkezete

Témakörök	Részterületek	Feladattípus	Érintettek
Az iskolához való viszony	A szülők iskolával való elégedettségét meghatározó tényezők	többszörös választás, rangsorolás	szülők pedagógusok
Az iskolai értékelés	A helyes iskolai értékelés Alkalmazott értékelés	nyílt kérdés, rövid válasz, ötfokozatú skála	szülők, tanulók, pedagógusok
A tanuláshoz való viszony	Tanulási motívumok Tantárgyi motiváció Kedvenc tantárgy Tanulási eredmény és elégedettség Sikerkritériumok Tanulásszervezési eljárások, módszerek, eszközök	nyílt kérdés, rövid válasz zárt, többszörös választás, alternatív választás, ötfokozatú skála	szülők, tanulók, pedagógusok
Háttér	Tanuló tanulmányi átlaga, neme, évfolyama. Szülők foglalkozása. Pedagógus munkaköre, végzettsége, szakmai gyakorlata, tanított tantárgyak	nyílt kérdés, rövid válasz zárt kérdés, alternatív választás	szülők, tanulók, pedagógusok

c) A közneveléssel, a pedagógiával kapcsolatos dokumentumok elemzése.

- Köznevelési törvény és végrehajtási rendeletei, NAT 2013, Jelentés a magyar közoktatásról
- A nevelési-oktatási folyamat intézményi tervezéséhez, szervezéséhez irányításához kapcsolódó dokumentumok (Pedagógiai program, helyi tanterv, tanmenet, óraterv, munkaterv, tanulói füzetek, munkafüzetek, tájékoztató füzetek, tanulói dolgozatok, tanulói produktumok, félévi, év végi értékelés a naplóban, óralátogatási feljegyzések)

6.3. *A kutatás alapjául szolgáló minta, a mintavétel módja*

A kutatást Borsod- Abaúj- Zemplén megyében, szűkebben Kazincbarcikai Járásban található Kazincbarcikai Pollack Mihály Általános Iskolában végeztem. Tanulólétszámát tekintve a tankerület legnagyobb általános iskolája. Az alapfokú oktatás hat feladat-ellátási helyen folyik kilencvenkilenc osztályban.

Tanulólétszám a 2013/2014-es tanévben megközelítőleg 2400 fő, melyből 54 fő eltérő tanterv szerint szegregálva oktatott sajátos nevelési igényű tanuló. A nevelő - oktató munkát 198 pedagógus végzi. Alkalmazotti létszám 223 fő.

A hat feladat-ellátási hely közül 5 Kazincbarcika közigazgatási területén található, évfolyamonként 2-2 osztállyal, egy pedig Szuhakálló településen évfolyamonként egy osztállyal. A működtetői feladatokat (a szuhakállói feladat-ellátási hely kivételével– KLIK) Kazincbarcika Város Önkormányzata látja el.

A mintavétel alapjául szolgáló populációból a rétegzett mintavétel eszközével választottam ki a szülőket és a tanulókat. A 3. részhalmazon belül véletlen mintavétellel kerültek a tanulók kiválasztásra. A szülők esetében a mintavétel alapját a tanulói kérdőív felvételéhez rétegzett, majd véletlenszerű mintavétellel kiválasztott tanulók szülei képezték.

A Szuhakállóban lévő tagiskola esetén a létszám feleződött, mivel ott évfolyamonként csak egy osztály működik. Nem kerültek a kutatásba bevonásra a gyógypedagógia tanterv szerint szegregáltan oktatott enyhe, középsúlyos értelmi fogyatékos, autista, halmozottan fogyatékos tanulók és szüleik.

5. táblázat A rétegzett mintavétel szempontjai

1. részhalmaz évfolyamok	3. évfolyam	5. évfolyam	7. évfolyam
2. részhalmaz tanulmányi átlag	5,0-4,7 6 fő	5,0-4,7 6 fő	5,0-4,7 6 fő
	4,6-3,7 6 fő	4,6-3,7 6 fő	4,6-3,7 6 fő
	3,6- 6 fő	3,6- 6 fő	3,6- 6 fő
	SNI vagy Btm 2 fő	SNI vagy Btm 2 fő	SNI vagy Btm 2 fő
3. részhalmaz osztályok	2 részhalmaz fele-fele arányban „a” és „b” osztályokból	2 részhalmaz fele-fele arányban „a” és „b” osztályokból	2 részhalmaz fele-fele arányban „a” és „b” osztályokból

A pedagógusok valamennyien megszólítottak (gyógypedagógusok is), mivel a válaszadás önkéntes volt, a beérkezett kérdőívek nem fedik le 100%-ban a pedagógusokat.

A rétegzett mintavétel szűrési szempontjainak indoklása:

- A 3. évfolyam azért került kiválasztásra, mert ezek a tanulók azok, akik a szöveges értékelést követően egy, másfél éve kapnak osztályzatot. Kíváncsi voltam rá a szöveges értékelés gyakorlata, kultúrája mennyire van jelen ezekben az osztályokban az értékelés során, és a tanulók, hogyan viszonyulnak az osztályozáshoz.
- Az 5. évfolyam esetében a szakrendszerű oktatás megjelenése, a többféle pedagógus személyiséggel való érintkezés aspektusából érdekes, hogyan élik meg a tanulók az alsó tagozatból a felső tagozatba való átmenetet, s ez hogyan tükröződik az esetükben folyó értékelésben.
- A 7. évfolyamon kezdenek a tudományterületek differenciálódni és jelennek meg az összetettebb gondolkodást igénylő reáltantárgyak. Ez sok gyerek tanuláshoz való viszonyát befolyásolja. Továbbá a kiskamaszkor az egyéniség nyiladozásának időszaka, amikor feszegetik határaikat, elkezdenek lázadni a gyerekek, s mindez a felnőttekkel (pedagógus, szülők) való kapcsolatukra nagy hatással van. Ennek tükrében milyen érdekesség, tendencia figyelhető meg a tanuláshoz való viszonyukban.
- A 2.- 3. fejezetben részletesen kitértem arra, hogy a gyerekek tanuláshoz való viszonyát milyen mértékben befolyásolja sikerorientáltságuk, kudarckerülésük, egyéni képességeik. Ezért fontosnak tartottam, hogy kitekintsünk a vizsgálat során

a kitűnők, jelesek, a jók és a közepes vagy annál gyengébb tanulók tanulmányi eredménye – tanuláshoz való viszonya – az iskola, a pedagógusok által alkalmazott értékelési rendszer összefüggéseire.

- Természetesen a szülők vonatkozásában pedig azért kerültek az érintett gyerekek szülei megszólításra, mert szerettem volna kontrollként használni őket a tanulói, pedagógusi válaszok vonatkozásában, illetve kíváncsi voltam, hogy mutat-e egyezőséget egyazon populáció gyermek közösségének és szülői közösségének véleménye.

6.4. A kutatás adatainak, eredményeinek ismertetése, értékelése

6.4.1. A vizsgált populáció jellemzői

A vizsgálatban összesen 307 tanuló vett részt, melynek 45,6%-a (140 fő) volt fiú:

- a 3. évfolyamon 105 tanuló, ebből 47 fiú,
- az 5. évfolyamon 79 tanuló, ebből 49 fiú,
- a 7. évfolyamon 104 tanuló, ebből 44 fiú.

Az iskola tanulóinak 13%-át, a fiúk 11,3%-át tudtam megszólítani.

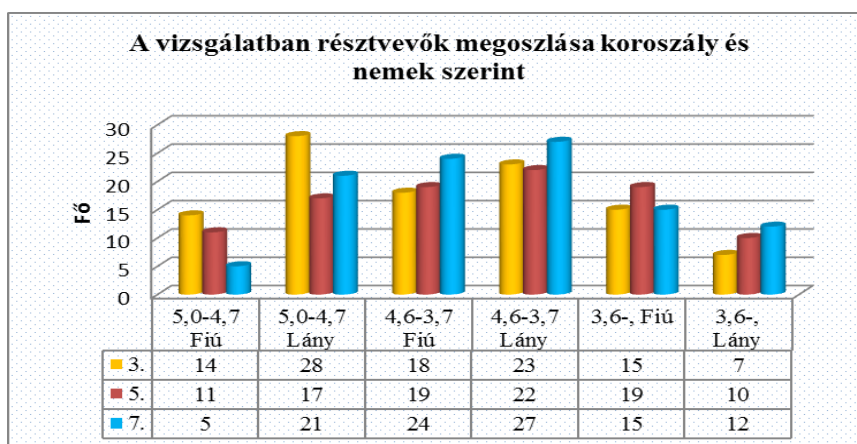
Az elemzés során a tanulókkal kapcsolatban használt kategóriáim:

- kitűnő, jeles tanuló az, aki 5,00-4,7 közötti tanulmányi átlaggal rendelkezik,
- jó tanulónak tekintem, aki 4,6 és 3,7 közötti eredményt ért el,
- közepes tanuló értelmezéseim szerint, aki 3,6-2,7 közötti átlaggal bír,
- gyenge tanuló a 2,6 –os vagy annál rosszabb átlagú gyerek.

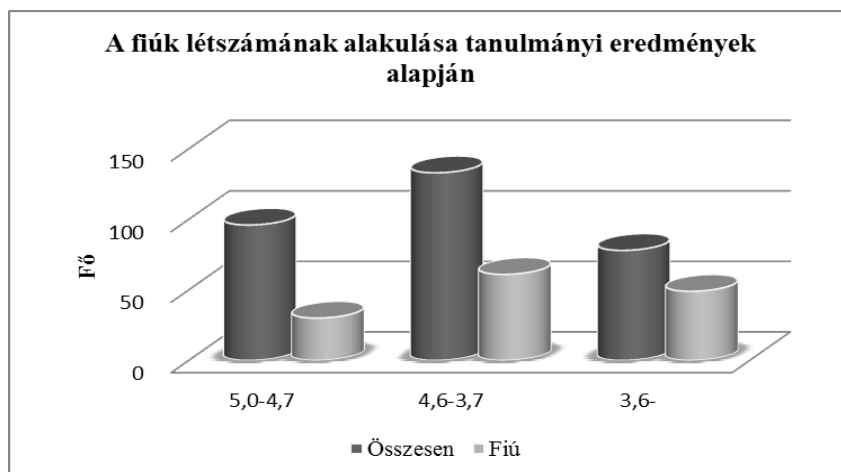
Az 1. számú diagram jól szemlélteti azt, hogy az életkor előre haladásával a fiúk száma a kitűnő, jeles tanulmányi eredményű diákok között jelentősen csökken. Ezek a gyerekek 7. évfolyamra a jó tanulók táborát erősítik. Ezzel párhuzamosan 7. osztályra megnő a közepesen vagy annál gyengébben teljesítő lányok száma.

A 3. diagram alapján látható, hogy a válaszadó gyerekek 44 %-a a jó tanulók csoportjából került ki. A 4. diagram mutatja, hogy a fiúkon belül a jó tanulók aránya megegyezik az összes tanulón belüli jók arányával.

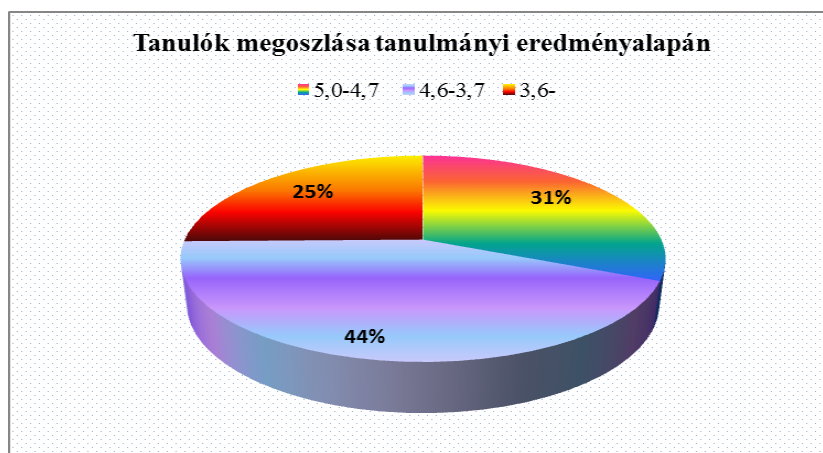
1. diagram A vizsgálatban résztvevő tanulók megoszlása korosztály, nemek és tanulmányi átlag alapján



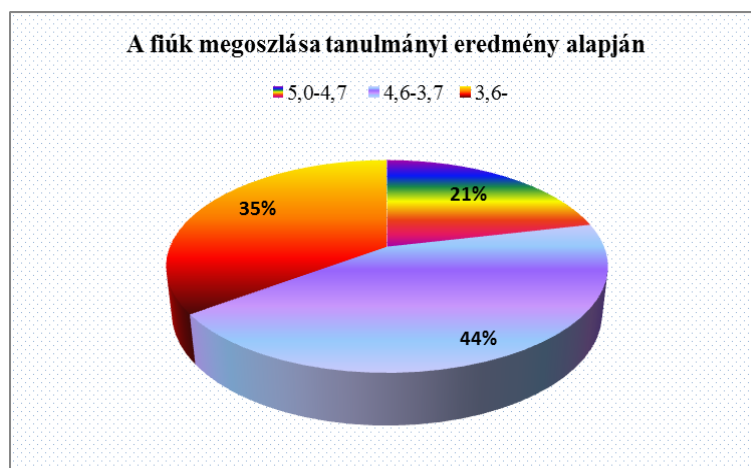
2. diagram Az összes válaszadó tanuló és ebből a fiúk száma tanulmányi eredmények alapján



3. diagram A vizsgálatban érintett tanulók megoszlása tanulmányi eredmény alapján



4. diagram A fiúk megoszlása tanulmányi eredmény alapján



Fontosnak tartottam, hogy a háttérkérdések segítségével információt nyerjek a tanulók szüleinek foglalkozására, iskolai végzettségére vonatkozóan. Erre azért volt szükség, hogy a feltett kérdéseimre kapott válaszokat minél sokrétűbben tudjam megvizsgálni, és meggyőződjek arról, jelen populáció esetében, mi tapasztalható azzal kapcsolatban, amit a szakirodalomban a szülők iskolázottsága és a tanulók tanulmányi előmenetele közötti összefüggést illetően olvastam. Mi szerint:

Cs. Czachesz Erzsébet és Vidákovich Tibor¹⁹ hivatkozva *Ferge*, (1972), *Blau* és *Duncan*, (1967) munkáira hangsúlyozza, hogy az iskolázottság szerepe a társadalmi rétegződésben és művelődési esélyegyenlőségben rendkívül fontos. Megállapításuk szerint a mobilitási lehetőségek szorosan kötődnek az iskolai végzettséghez. A családnak nagy szerepe van a gyermek későbbi életpályájának alakításában, és ezt a szerepet az iskolarendszer alapvetően nem változtatja meg.

Lannert Judit²⁰ a családdal kapcsolatban arra hívja fel a figyelmet, hogy a tanulók nagyobb jelentőséget tulajdonítanak édesanyjuknak a továbbtanulás irányának kijelölésében, mint édesapjuknak.

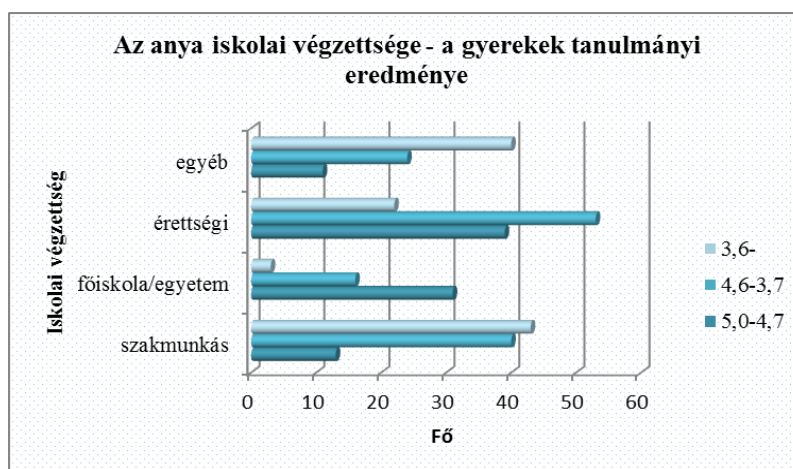
Mindezek alapján elemzésemet ennek mentén végzem, és vizsgálom az anya iskolai végzettsége és a gyermek tanulmányi eredménye, iskolai sikeressége közötti összefüggést.

¹⁹ Cs. Czachesz Erzsébet és Vidákovich Tibor :*A családi-kulturális tényezők hatása az olvasás elsajátítására Magyar Pedagógia* 96. Évf. 1. Szám 35–57. (1996)

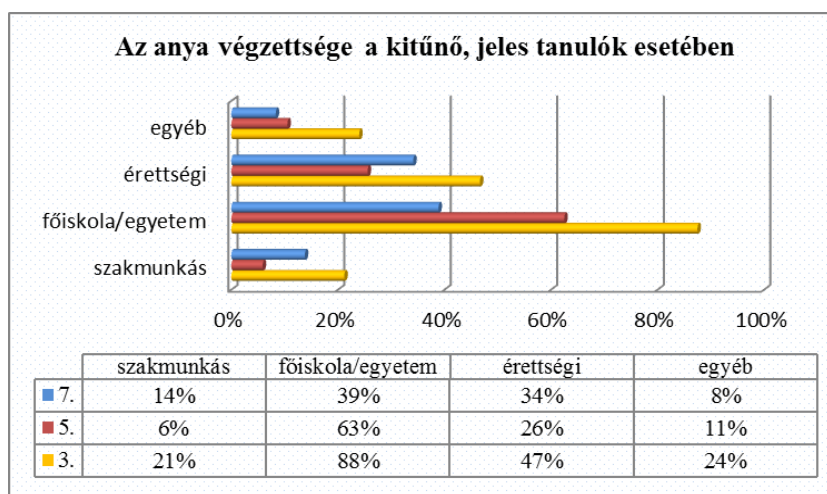
²⁰ Lannert Judit (2009. június 17.): *A továbbtanulási aspirációk társadalmi meghatározottsága* [Hivatkozva: 2013. február 10.]

<http://www.ofi.hu/tudastar/hogyan-tovabb/tovabbtanulasi-090617>

5. diagram Az anya iskolai végzettsége, és a gyermek tanulmányi előmenetele közötti összefüggés



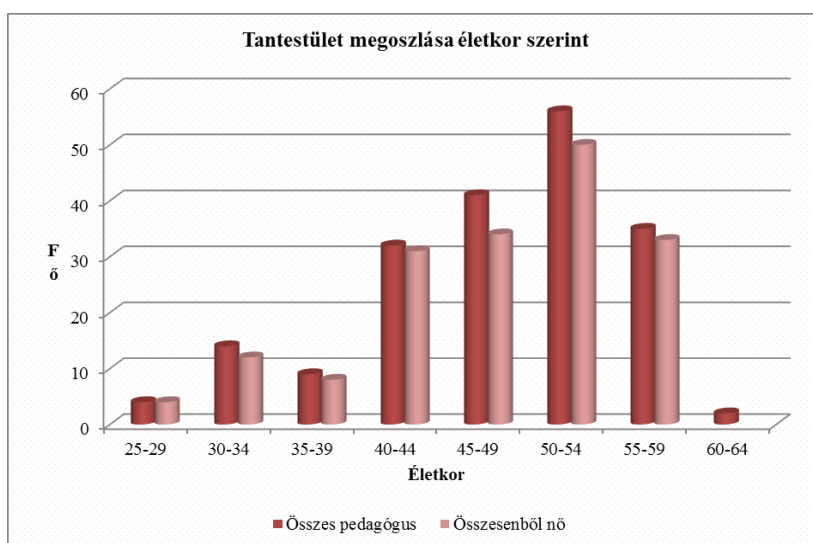
6. diagram Az anya iskolai végzettsége és gyermeke tanulmányi eredménye közötti összefüggés évfolyamonkénti bontásban



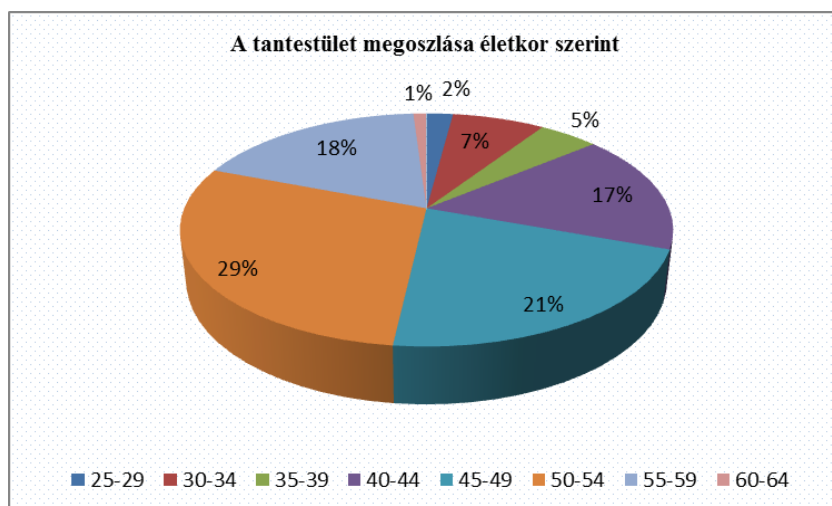
Az 5. 6. diagram adataiból kitűnik, hogy a vizsgálatban érintett gyerekek és szülők vonatkozásában a szakirodalom megállapításai köszönnek vissza. A főiskolai/egyetemi végzettséggel rendelkező anyák gyermekei között nagyobb arányban találunk kitűnő és jeles tanulókat, szakmunkás végzettségű anyák gyermekei között pedig ezzel ellentétben a közepes vagy ennél gyengébben teljesítők száma kiemelkedően magas.

7. évfolyamra az érettségizett, illetve a főiskolai /egyetemi végzettségű anyák gyermekei között a kitűnők aránya kiegyenlítődik. Úgy vélem ekkor már a családi háttér mellett megjelenik a tanulóknak kialakuló belső késztetés, motiváció befolyásoló szerepe, azaz a szorgalom és a kognitív képességek eltérő fejlettségi foka.

7. diagram A tantestület megoszlása életkorok szerint 1.



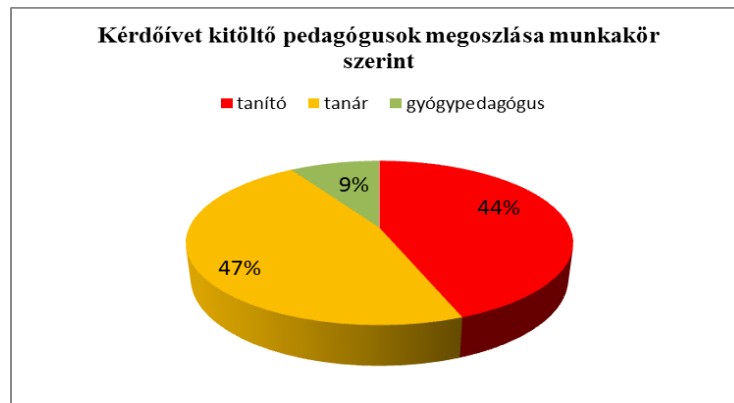
8. diagram A tantestület megoszlása életkorok szerint 2.



A tantestület tagjainak életkorát tekintve 86%-uk 40 éves vagy annál idősebb, akiknek jelentős része 20 éves vagy annál több szakmai gyakorlattal rendelkezik.

A pedagógus kérdőívet 111 fő tanár/tanító/gyógypedagógus töltötte ki. Ez a tantestület 56%-a.

9. diagram A válaszoló pedagógusok megoszlása munkakör szerint



10. diagram A pedagógusok szakmai gyakorlati ideje



A válaszadó pedagógusok és a tantestület átlagéletkora alapján, - bár célom volt vizsgálni a pályakezdő, és a tapasztalt pedagógusok véleménye közötti különbséget – eltekintek a szakmai gyakorlat alapján esetlegesen fellelhető különbségek elemzésétől, mivel a vizsgált populációban, szűkebben a válaszadók között alacsony számban fordulnak elő, így véleményük nem lenne reprezentatív.

6.4.2. Milyen a jó iskolai értékelés?

A tanítási- tanulási folyamat a tanuló - a szülő - és a pedagógus hármas egységében működik. Fontos, hogy a szereplők elvárásai összehangoltak legyenek, és adekvát válaszadás történjen valamennyi esetben. Ehhez azonban elengedhetetlenül fontos, hogy konkrét és valódi információval rendelkezzen mindhárom fél, alakuljon ki az interakciók sorozata gyermek – szülő – pedagógus között. Ennek elősegítése érdekében a kérdőív tartalmaz nyílt végű kérdéseket, így az eldöntendő, a rangsoroló kérdések mellett lehetőséget kapott a szülő egyéni véleménye írott formában történő megfogalmazására.

A 3.,5.,7. évfolyamon tanuló diákok, a szülők és a pedagógusok véleményének vizsgálata középpontjában a pedagógusok által alkalmazott értékelés áll. Kíváncsi voltam arra, mennyire értenek azzal egyet tanulók és szülők, továbbá, szerintük milyenek kellene lennie a helyes iskolai értékelésnek, osztályozásnak.

Örömmel tapasztaltam, hogy ennek a nyitott kérdésnek a megválaszolása mind a tanulók, mind a szülők érdeklődését felkeltette. Számos gondolat megfogalmazódott. Összegyűjtve ezeket előfordulási gyakoriságuk alapján rangsoroltam őket keresve az egyezőséget szülők és tanulók elképzelése között.

Számos vélemény megfogalmazódott mindhárom érintett felől. A többség tömören jelzők felsorolásával fejezte ki véleményét, melyek nagy részét az alábbi táblázatokba gyűjtöttem össze, de akadtak hosszabb lélegzetű állásfoglalások is.

Mint az látható, a tanulók jelentős számánál jelent meg annak igénye, hogy az értékelés tükrözze a tanuló tudását, vegye figyelembe képességeit. Alapvető elvárás annak igazságossága, mely magában hordozza a kivételezés elkerülését. Legyen reális és vegye figyelembe a tanuló hozzáállását, szorgalmát.

6. táblázat A tanulók igénye, elvárása a helyes iskolai értékeléssel, osztályozással kapcsolatban

Igény, elvárás/ évfolyam	3.oszt.	5.oszt.	7.oszt.	Összesen
Legyen objektív / tárgyilagos	2	4	6	12
Legyen reális	7	9	8	24
<i>Igazságos / korrekt</i>	8	12	17	37
Elfogulatlan	2	2	1	5
Ne legyen kivétel gyerek és gyerek között.	2	5	10	17
Szigorú	3	0		3
Következetes	2	2	1	5
Egyénre szabott	0	2	2	4
<i>Vegye figyelembe a tanuló egyéni képességeit.</i>	17	18	3	38
<i>Tudás szerinti / tudás alapú / a tényleges tudást tükrözze</i>	18	16	23	57
Tükrözze a gyermek teljesítményét.	6	7	1	14
A tanulót önmagához viszonyítva is értékelje / önmagához mért teljesítmény értékelése.	1	0	3	4
Vegye figyelembe a gyermek saját magához való fejlődését.	5	3	0	8
Tükrözze a tanuló szorgalmát/ órai aktivitását / akaraterejét.	2	0	2	4
Ösztönző/ motiváló	9	3	7	19
Meg vagyok elégedve a mostani osztályozással / nincs probléma a jelenlegi osztályozással.	2	4	2	8

7. táblázat A szülők igénye, elvárása a helyes iskolai értékeléssel, osztályozással kapcsolatban

Tanulói igény, elvárás/ évfolyam	3.oszt.	5.oszt.	7.oszt.	Összesen
Több dicséret	3	0	0	3
Reális	13	9	6	28
<i>Igazságos</i>	22	11	16	49
Buzdító, ösztönző	3	6	5	14
<i>Tudás, képesség szerinti</i>	15	22	35	72
Szigorú	4	6	0	10
Teljesítménytől függő	4	1	7	12
Úgy jó ahogy van	5	11	9	25
<i>Kivételezés nélküli</i>	0	4	26	30
Jószívű	10	0	0	10
Megfontolt,alapos	7	0	0	7
Szorgalom, hozzáállás függő legyen	8	5	9	22
Hangulattól független	0	1	4	5
Pontos, megértő	1	3	1	5
Jó gyerek - jó jegy (magatartás alapján)	3	0	3	6

A szülői elvárások nagyban egybe esnek a tanulók által képviseltekkel. Válaszaikban megjelenik a tudás alapú, egyéni képességeket figyelembe vevő, igazságos, kivételezésektől mentes, objektív, motiváló, a gyermek teljesítményét tükröző értékelés.

8. táblázat A pedagógusok véleménye a helyes iskolai értékelésről, osztályozásról

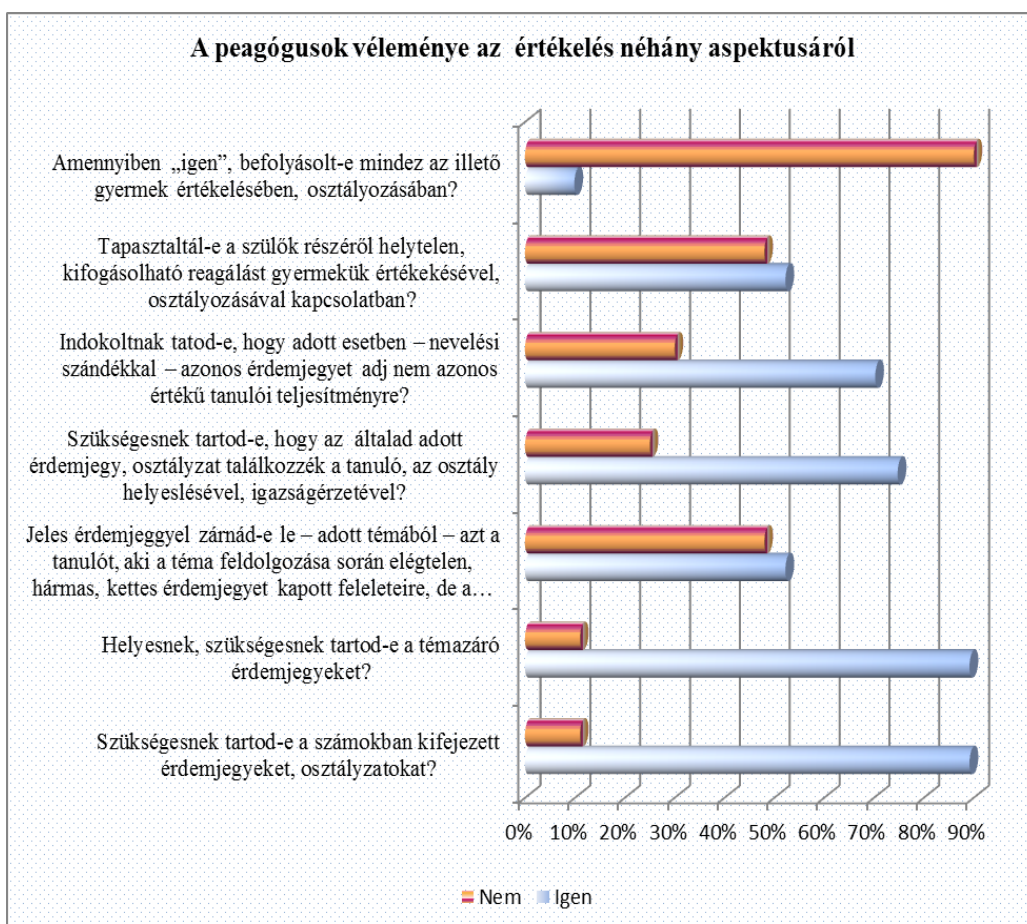
A pedagógusok véleménye	Előfordulási gyakoriság
<i>Reális</i>	26
Tükrözze a tanuló tudását.	9
<i>Kövesse egyéni fejlődését.</i>	26
Önmagához mért haladást értékelje.	6
Korrekt	1
Követhető	2
Életkori sajátosságokat figyelembe vevő.	1
Fejlesztő – előremutató	7
Következetes	15
Igazságos	9
Rendszeres	9
Világos	5
Érthető	7
Tömör	1
<i>Biztató- motiváló</i>	26
Objektív – tárgyilagos	14
A tanuló képességeit figyelembe vevő.	9
A követelményszintnek megfelelő.	6
Kiszámítható	1
Tájékoztató	1
Differenciált	3
Személyre szóló- személyre szabott	17
Önmagához viszonyított teljesítményét	4
Konkrét	1
Vegye figyelembe a tanuló munkához való hozzáállását.	2
Szorgalmát	4
Több összetevős legyen.	4
Egységes	2

A szakma, a válaszoló pedagógusok egyértelműen az értékelés egyéni fejlődést tükröző, motiváló szerepét említik hangsúlyosabban annak reálissága mellett. Továbbá fontosnak tartják, hogy következetes és személyre szóló legyen. Akár azt is mondhatnám, hogy a teljesség igénye nélkül, de megemlítik a fejlesztő értékelés főbb jellemzőit.

A tanulói és a szülői válaszköznél megfigyelhető, hogy 7. osztályban egyre fontosabb az értékelés tanulói tudást tükröző szerepe, míg a 3. évfolyamon az egyéni képességek figyelembevételét emelik ki többek között a helyes értékelés ismérvei között.

A diákok és szüleik válaszából egyértelműen kiderül, hogy a gyakorlatban nem minden esetben valósul meg a tanulói teljesítmények értékelésének a megfogalmazott elvárások, szempontok szerinti alkalmazása. Az, hogy előtérbe kerül az igazságosság, a kivételezés mellőzése, a tudás, a teljesítmény értékelése, bizony számos kérdést vet fel, melyekre a további elemzéssel keresem a választ.

11. diagram Értékelés pedagógus szemmel



A válaszoló pedagógusok 89%-a (99 fő) szükségesnek tartja a tanulók értékelése során a számokban kifejezett érdemjegyeket, osztályzatokat. Mindössze 12 fő válasza volt erre a kérdésre nem. Ami érdekes, hogy a 12-ből 11 fő 20 vagy annál több év szakmai gyakorlattal rendelkezők köréből került ki. Még szűkebben hét fő tanító, két fő gyógypedagógus, egy fő humán-, egy fő készségi tárgyat tanító tanár. A második kérdésre adott válasz eredményében szinte megegyezik az elsővel és egyben következik is abból. A pedagógusok zöme nagy hangsúlyt helyez a témazáró érdemjegyekre és azoknak a tanulói értékelésben betöltött szerepére.

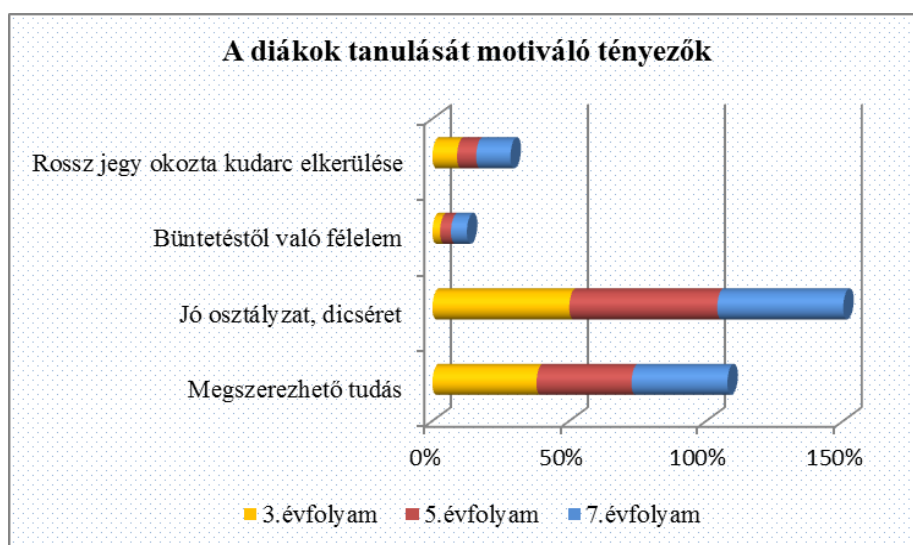
A válaszadókat megosztotta annak az értékelési szituációnak a megítélése, mely a folyamatba épített értékelés és a szummatív értékelés fajsúlyossága között kíván relációt felállítani. 58 pedagógus mondott a szituációra igent és 52 nemet. Az összegző értékelésre igent mondó pedagógusok 69 %-a (47 fő) a 20 vagy annál több év szakmai gyakorlattal rendelkezők, ezen belül is a tanítók (41%) és a humán tárgyat oktatók (21%) köréből került ki.

Érdekes látni azt, hogy jóllehet a válaszoló pedagógusok túlnyomó többsége fontosnak tartja a témazáró érdemjegyeket az értékelés során, a szituáció megítélésében azonban nem ez a szempont érvényesült. Ha elvonatkoztatok az érdemjegyeiktől, a folyamatba épített fejlesztő értékelésnek éppen az lenne a célja, hogy segítségével eljuttassuk a tanulót az ismeretek, képességek, készségek kívánt szintjére, kompetenciáit fejlesszük. Örömteli azonban az a tény, hogy a pedagógusok több mint a felének már a tanítási- tanulási folyamat végeredménye fontosabb, mint a folyamat során nyújtott részteljesítmények átlagolása. Meg vagyok róla győződve, hogy egyéni tanulási utak vannak, és van olyan tanuló, aki számára az ismeretek egyre bővülő körén keresztül vezet az út a teljes megértésig. Mondhatják sokan, hogy akadnak olyan tanulók, akik haszontalanok, nem szeretik a rendszeres munkát, s ha ezt nem vennénk figyelembe, akkor hogyan nevelnénk a gyerekeket rendszeres, pontos munkavégzésre, munkafegyelemre. Ilyenkor felmerül bennem a kérdés, hogy mit is kell tükröznie az érdemjegynek, mikor és mit értékelünk? Valóban segíti-e az érdemjegyekkel történő osztályozás a tanuló személyiségfejlődésében a kívánt cél elérését, lehetőséget ad-e árnyalt, a további fejlesztést meghatározó, személyre szabott értékelésre?

Azt gondolom, hogy semmiféleképpen nem, és ennek felismerésében - a válaszok alapján látható - , hogy a hat-tíz éves korosztályt tanítók előrébb járnak.

Kérdés az is, mi motiválja a diákok tanulását? A válaszokból egyértelműen kiderül, hogy a vizsgált évfolyamok mindegyikén a tanulók közel felét a jó osztályzat, a dicséret motiválja.

12. diagram A diákok tanulási motivációja



A harmadik, az ötödik, a hetedik évfolyamon a tanulók egyharmadánál jelenik meg a megszerezhető tudás, mint a tanulást motiváló tényező. Érdekes még, hogy a rossz jegy okozta kudarc elkerülése a harmadik évfolyamon és a hetedik évfolyamon került lényegesen több tanulónál a válaszok közé.

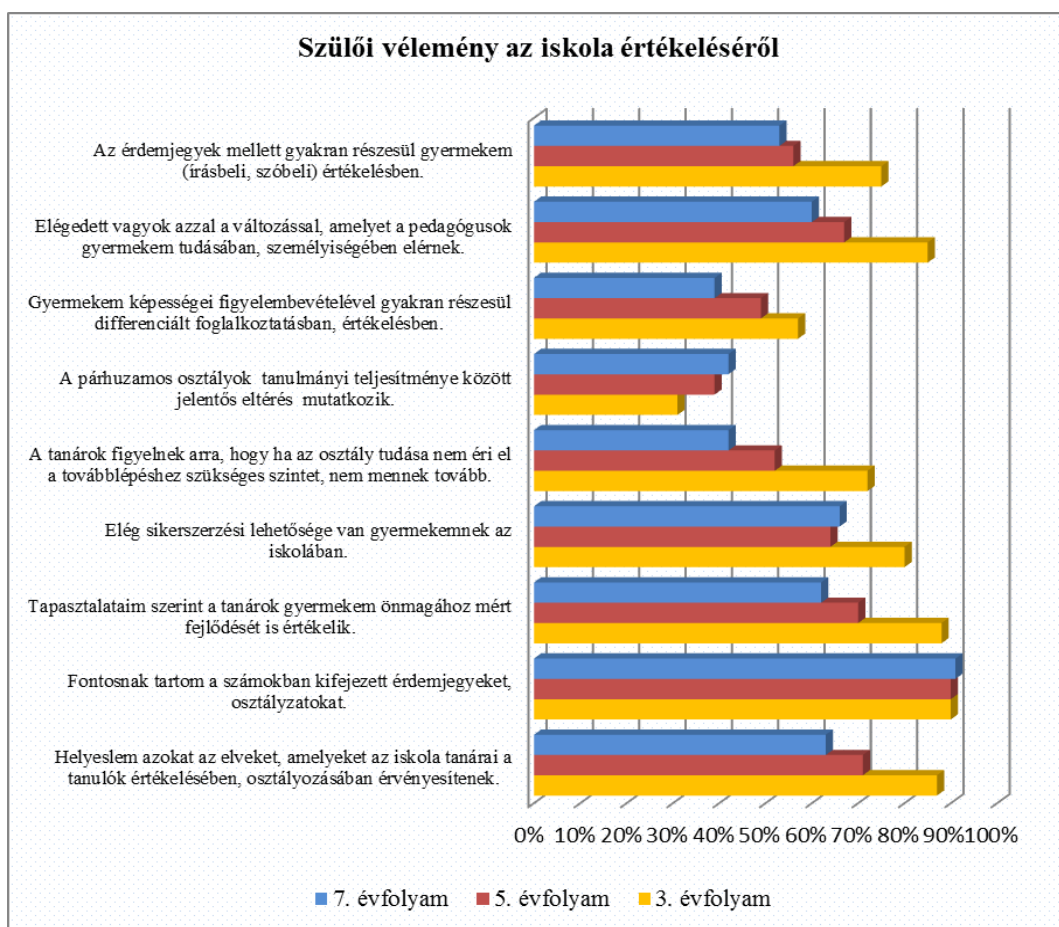
Mivel is magyarázhatók ezek az eredmények?

A jó osztályzat - dicséret, mint jelentős motivációs tényező összefüggésben van a tanítás-tanulás eredményességének érdemjegyek mentén történő megítélésével. S ha ehhez még hozzávesszük a rossz jegy okozta kudarc elkerülésére való törekvést, ezen megállapításunkat csak alátámasztja. Továbbá hatással van a tanulók motivációjára a pedagógusok már említett értékelési gyakorlata mellett a szülők elvárása az iskolai értékeléssel kapcsolatban.

Az érintett évfolyamok mindegyikén a válaszoló szülők 90 %-a fontosnak tartja a számokban kifejezett érdemjegyeket, osztályzatokat. Az évfolyamok közötti továbbhaladás során azonban egyértelműen tapasztalható, hogy folyamatosan csökken az iskolai értékeléssel kapcsolatos szülői egyetértés. Hetedik évfolyamra kevesebb lesz azoknak a szülőknek a száma, akik helyeslik azokat az elveket, amiket az iskola tanárai alkalmaznak az értékelésben, osztályozásban.

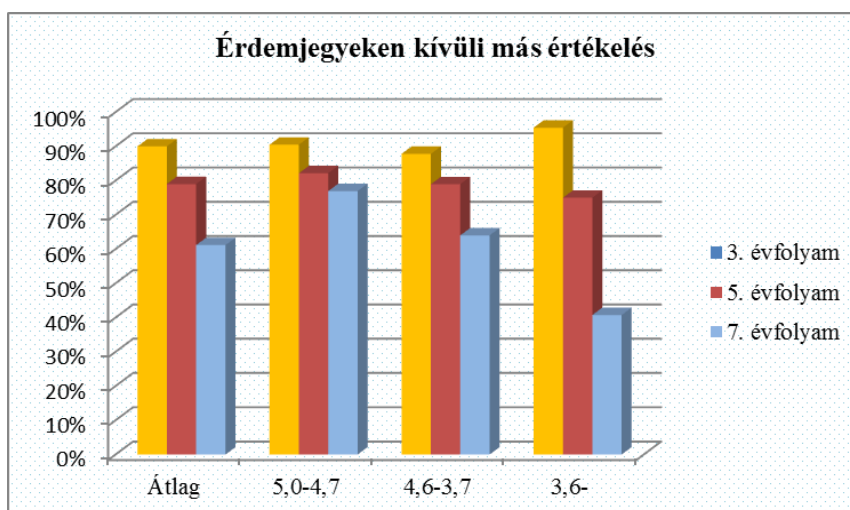
A szülők tapasztalatai szerint jelentősen csökken felső tagozatra az érdemjegyek mellett az írásbeli, szóbeli értékelések gyakorisága.

13. diagram A szülők véleménye az iskolai értékelésre vonatkozóan a „teljes mértékben igaz” és az „igaz” kategóriák alapján

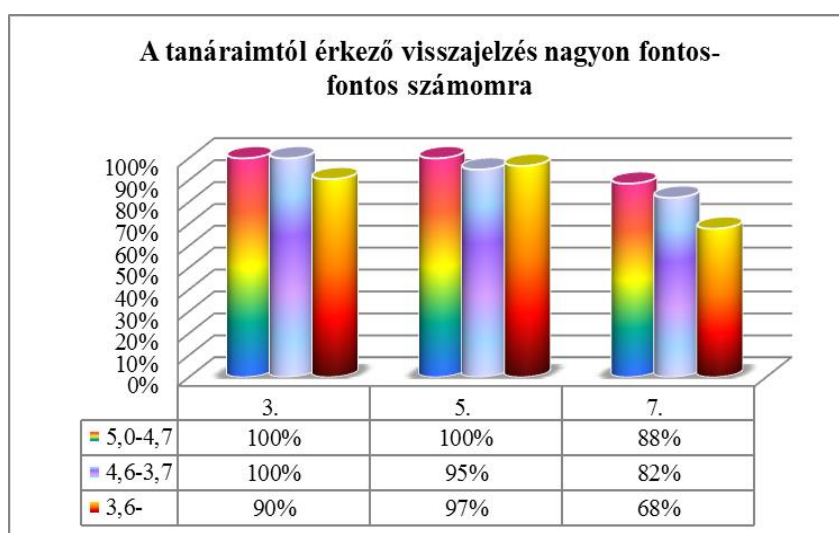


A szülői válaszokban megfogalmazottakkal egyezőséget mutat a tanulók véleménye az érdemjegyén kívül alkalmazott értékelésről. A diákok tapasztalatai is negatív tendenciát mutatnak e téren. Különösen kiemelendő ez a közepes vagy annál gyengébb teljesítményű tanulók esetében. Megállapíthatjuk, hogy a kitűnő vagy jeles tanulók sokkal több érdemjegyén kívüli visszajelzést kapnak, mint gyengébben teljesítő társaik, holott a pozitív megerősítés, a visszajelzés fontos a tanulók számára, és pontosan ezeket a gyerekeket kellene intenzívebben részesíteni ebben segítséget nyújtva további fejlődésükhöz.

14. diagram A tanulók véleménye az érdemjegyen kívül alkalmazott egyéb értékelés jelenlétéről

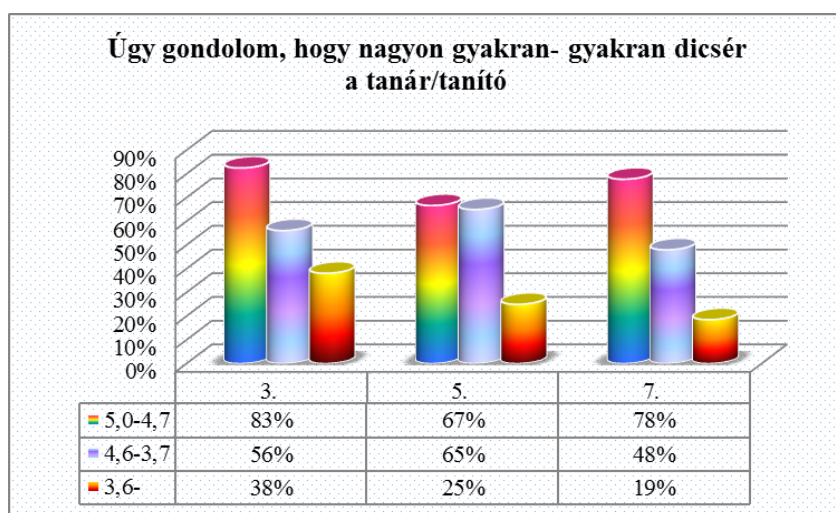


15. diagram A tanároktól érkező visszajelzések fontossága



A tanulók értékelése összetett, komplex feladat. Az kérdőívek elemzés során egyértelműen kiderült, hogy nagyon fontos a gyerek számára a pedagógustól származó visszajelzés, ezért nem szabad elfelejtkeznünk annak személyiségformáló, motiváló hatásáról. Kiemelendő a nevelés - oktatás folyamatába épített rendszeres teljesítményértékelés a hozzá társuló ösztönző, buzdító, segítő nevelői magatartással. A gyakorlatban is tapasztalható, hogy egy-egy reális, személyre szabott objektív értékelés szárnyakat adhat akár a leggyengébb tanulónak is, úgy ahogy az előzőekben felsoroltakat nélkülöző pedig egy életre elveheti akár a legjobb képességű gyermek kedvét is a tanulástól.

16. diagram A tanulók véleménye a dicséret gyakoriságáról



Az értékelés gyakoriságával kapcsolatos tanulói vélemények alapján megállapítható, hogy a kiemelkedő teljesítményű tanulókkal szemben a közepes, illetve gyenge képességű tanulók többször kerülnek hátrányos helyzetbe. A 16. diagram azt mutatja, hogy tanári-tanítói dicséretben is kevesebbet részesülnek, pedig mint azt már említettem a tanulók jelentős részét a tanulás során a jó osztályzat, a dicséret motiválja, az ellenőrzéssel és az értékeléssel lehet őket tanulásra szorítani, mivel belső motivációjuk kevésbé fejlett.

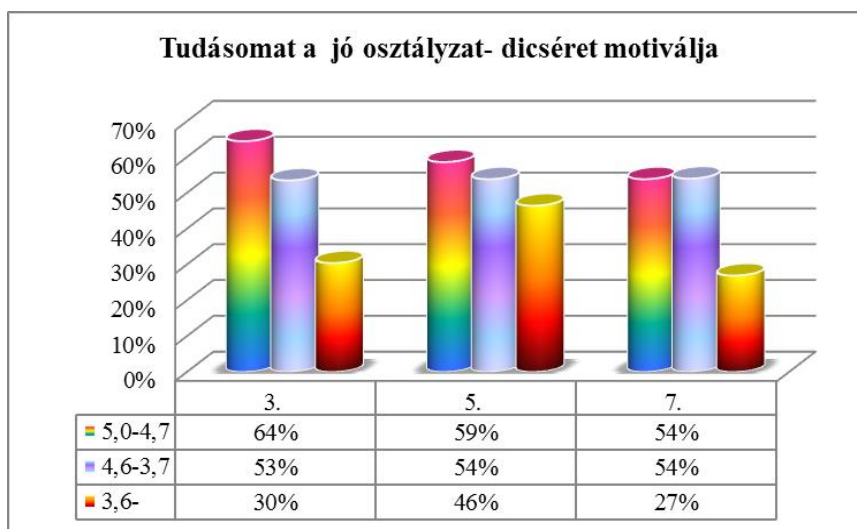
„Axiomatikusnak tekintjük, hogy a közepesen vagy gyengén motivált emberek úgy tanulnak, ahogy értékelik, s nem úgy ahogy tanítják őket.”²¹

A jól motivált tanulók azonban a tudásért tanulnak, számukra kevésbé van jelentősége az ellenőrzésnek az értékelésnek.

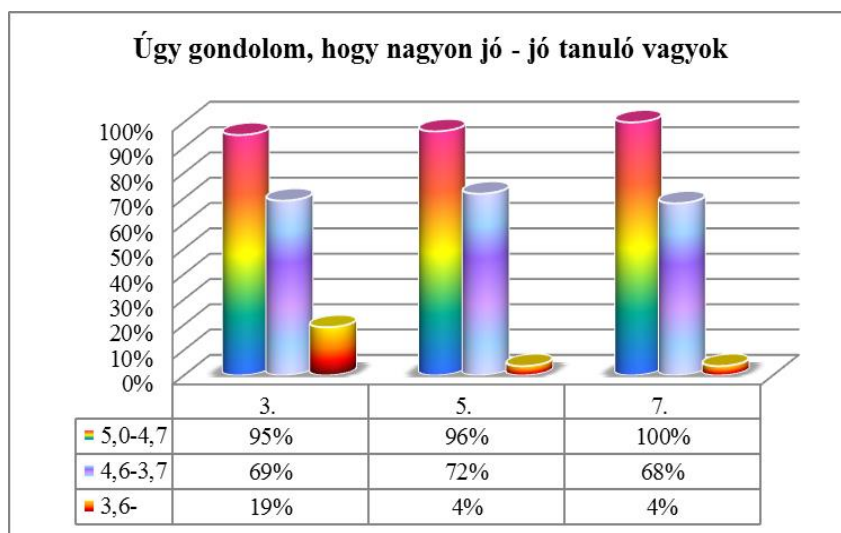
A kutatás eredménye alátámasztja a III. fejezetben, az értékelés személyiségpszichológiai aspektusból történő megközelítése során az eszközjellegű (extrinsic), és az önjutalmaz (intrinsic) motivációról megfogalmazottakat.

²¹ Báthory Zoltán: *A tanulók értékelése* [Hivatkozva: 2013. október 12.]
http://mek.oszk.hu/04600/04669/html/balogh_pedpszich0032/balogh_pedpszich0032.html

17. diagram A jó osztályzat, dicséret motiváló hatása



18. diagram A tanulók önértékelése 1.



Kőrössy Judit²² írásában kiemeli, hogy a gyerekek már kisiskolás koruktól úgy gondolnak magukra, mint akik bizonyos képességekkel, tulajdonságokkal, célokkal és törekvésekkel rendelkeznek. Ettől az életkortól a gyerekek képesek arra, hogy ne csak tükrözzék a környezet értékelését, hanem saját maguk is minősítsék, elhelyezzék önmagukat a felnőttek visszajelzései és a kortársakkal való összehasonlítás alapján.

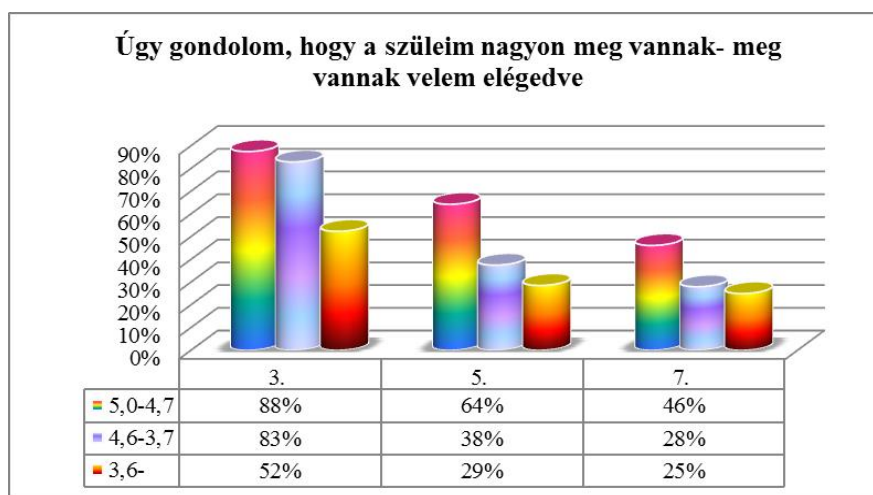
A közepes vagy annál rosszabb tanulmányi átlaggal rendelkező gyerekek túlnyomó többsége tisztában van a tanulmányi rangsorban elfoglalt helyével. Az életkor

²² Kőrössy Judit: *A tanulói énkép formálódása és a tanári értékelés kapcsolata*, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet [Hivatkozva: 2013. október 10.] http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=uj_vizsga_uj_tudas-3vita-korossy.

előrehaladásával egyre kritikusabban ítélik meg saját teljesítményüket. A felső tagozaton a kitűnő, illetve jeles tanulók mindegyike tisztában van az elért eredmény értékével, tanulmányi rangsorban elfoglalt helyével.

Az önértékelés, az énkép vagy énreprezentáció aktuális megfogalmazása meghatározza a tantárgyi teljesítményt. A tanulók számára nagy lelki teher a felső tagozatra lépéssel történő változás, a szakrendszerű oktatás megjelenése. A tudományág specifikus tantárgyi tartalmak sikeres elsajátítását jelentősen meghatározzák a tanulók kognitív képességei. Az érdemjegyekben, osztályzatokban realizálódnak a tanulók képességei, teljesítményi. Ezek objektivitása állandóan vitatott téma, mint ahogy az is, képes-e a szülő elfogulatlanul, reálisan értékelni gyermekét.

19. diagram A tanulók önértékelése 2.



„Az önértékelés pozitív vagy negatív jellegét elsősorban a szülői nevelés és értékelés határozza meg. Bizonyítást nyert, hogy a gyerekek énképe második és hetedik évfolyam között folyamatosan egyre negatívabb lesz, ami részben a realisabb önértékelésnek köszönhető, részben pedig a szaporodó iskolai kudarcnak tudható be.”²³

Harmadik évfolyamon a közepes tanulmányi átlag körüli tanulók fele úgy érzi, hogy elégedettek velük a szüleik, míg hetedik évfolyamon már csak negyed részük vélekedik így. A pedagógus és a szülők értékelési kultúrája akkor eredményes, ha megközelítőleg közös alapokon és elvárásokon nyugszik. Egymást erősítő, de ugyanakkor egymást kioltó

²³ Körössy Judit: *A tanulói énkép formálódása és a tanári értékelés kapcsolata*, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet [Hivatkozva: 2013. október 10.] http://www.oki.hu/oldal.phtml?tipus=cikk&kod=uj_vizsga_uj_tudas-3vita-korossy.

hatással is bírhatnak a személyiségben rejlő adottság, képesség, tehetség kibontakoztatását illetően. Mint az a tanulói válaszokból is kitűnik kamaszkorban az önértékelés jelentősége megnő, meghatározó lesz a tanulók életében, iskolai pályafutásában, jövőbeni sikerességében.

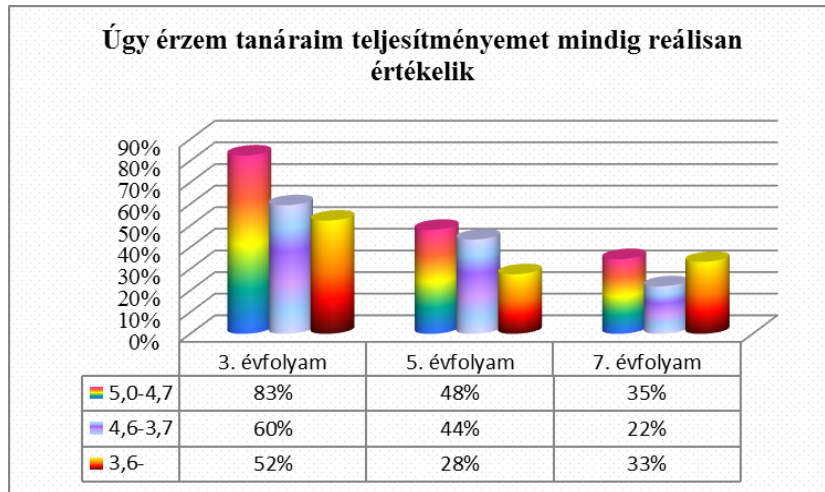
Visszatérve az értékelés, osztályozás kérdésköréről kialakított, a 11. diagramban szemléltetett pedagógusi válaszokhoz, elemzésre érdemesnek tartom a következő kérdést: Szükségnek tartod-e, hogy az általad adott érdemjegy, osztályzat találkozzék a tanuló, az osztály helyeslésével, igazságérzetével?

A válaszoló pedagógusok 75% -a szükségesnek tartja, hogy a tanuló, az osztály reálisnak érezze a kapott érdemjegyet, értékelést. (A tanítók 79%-a, a humán tantárgyat tanítók 71%-a, a reál tárgyakat tanítók 92%-a, készségtárgyat tanítók 88%-a, a gyógypedagógusok 43%-a). Ez azért is bír nagy jelentőséggel, mert az előzőekben a tanulói önértékelés kialakulásával kapcsolatban megfogalmazott állításaimat támasztja alá, és azt, hogy a pedagógusok többsége tisztában van az értékelés jelentőségével, a tanulók személyiségfejlődésére gyakorolt hatásával. Az értékelés hatékonysága függ annak igazságosságától, érvényességétől és megbízhatóságától. Az igazságosságon és az érvényességen többek között azt értjük, hogy a tanító, a tanár azt értékeli, amit megtanított. Ha a tanuló ennél tartalmilag kevesebbet tud, akkor elmarasztalja, ha többet akkor elismerésben, dicséretben részesíti. A megbízhatóság tekintetében az értékelés, az osztályozás gyakorlatában két alapvető ellentmondás lelhető fel:

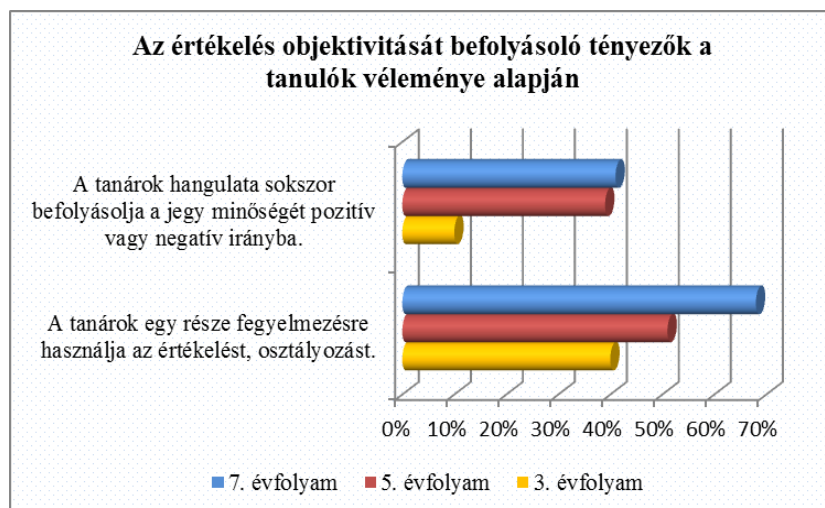
- az értékelést végző személyén belüli dilemma: szubjektív – objektív értékelés;
- az értékelési szituációban rejlő ellentmondás: relatív – objektív értékelés.

Ebből is látható, hogy az értékelés nagyon komplex folyamat, s talán összetettségéből következik a pedagógusok ehhez való viszonya: kevésbé szeretnek értékelni, másodrendű tevékenységnek tekintik. Dominánsan inkább csak osztályoznak, mert az ötfokú skála mind az értékelő, mind az értékelt személy számára könnyen kezelhető, jól áttekinthető, társadalmi konvenciókban gyökerező, megszokott, egyértelmű az üzenete mindenkinek, de ugyanakkor –Báthory szavaival élve – értékelési pongyolaságra szoktat. Ezért is emeltem ki a bevezetőmben, hogy az értékelés nem egyenlő az osztályozással, és a pedagógusok részéről feltétlenül szükséges ettől a gondolkodástól való elszakadás, mert ez feltétele annak, hogy változtassunk azon a szemléleten, ami a mai iskolát körülveszi, hogy a tudás helyett a jó osztályzat megszerzése a cél. A tanuló – szülő, a pedagógus – szülő interakciók középpontjában nem a tudás áll, hanem az osztályzat.

20. diagram Tanulói vélemények a tanítók/tanárok értékeléséről 1.



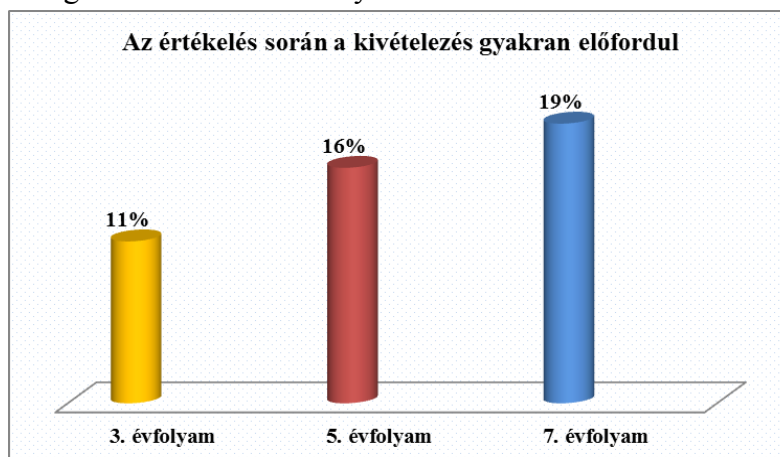
21. diagram Tanulói vélemények a tanítók/tanárok értékeléséről 2.



A tanulók véleménye a tanítók/ tanárok értékelési gyakorlatának megbízhatóságáról egyértelműen következik az előzőekben elemzett kérdéskörökből:

- Felső tagozaton folyamatosan csökken az érdemjegyeken kívül alkalmazott egyéb értékelési módok száma.
- Az osztályzatok nem adnak lehetőséget az árnyalt, személyre szabott értékelésre.
- Az értékelés felső tagozatra sok szubjektív elemmel telítődik: tanár hangulata, fegyelmezési problémák.
- A tanulók énképe, önértékelése hetedik évfolyamra egyre negatívabb lesz.

22. diagram Tanulói vélemények a tanítók/tanárok értékeléséről 3.



A kivételezés tényét az alsó tagozaton elsősorban a közepes és gyengébb teljesítményt nyújtó tanulók fogalmazták meg. Felső tagozaton a jó és közepes képességű tanulók adják az igennel válaszolók 80%-át. Bár a kivételezést, mint értékelési helyzetet érzékelők száma összességében nem magas, az életkor előrehaladásával azonban emelkedő tendenciát mutat.

Összevettem a reális értékelés körül kialakult tanulói véleményeket a pedagógusoknak feltett következő kérdésre adott válaszokkal (11. diagram):

Indokoltnak tartod-e, hogy adott esetben – nevelési szándékkal – azonos érdemjegyet adj nem azonos értékű tanulói teljesítményre?

A pedagógusok 70 %-a válaszolt igennel. (Tanítók 68%-a, humán tantárgyat tanító tanárok 71%-a, reál szakosok 92%-a, készség tárgyat tanítók 75%-a).

Az értékelés objektivitásának és reálisságának vizsgálata sok kérdés ébreszt bennem, mely tekintetében érdemes lenne további véleménykutatást végezni. Ebben erősítettek meg Lisa Delpit²⁴ történetei, melyek nagyon árnyaltan mutatják be a nevelési – oktatási folyamatban hatékonyan, illetve kevésbé hatékonyan történő tevékenykedés okait. Meglátása szerint általában a gyermekeket annak alapján ítélik meg, hogy mit nem tudnak, de azt kevesen kérdik meg ezzel egy időben, hogy mit tett az iskola azért, hogy a gyerekek megszerezzék azt a tudást, amelynek alapján őket majd értékelni fogják. Felmerül a kérdés, kellő figyelmet fordítunk azokra a dolgokra, amiket mi tudunk irányítani – arra hogy mi történik, és mi nem történik az osztályban?

A pedagógusok módszertani kultúrája, szakmai tudása kiemelt jelentőséggel bír a gyerekek eredményes tanulása szempontjából. A frontális osztálymunkára épülő, a tananyagot csak

²⁴ Lisa Delpit (2012): *A szorzás mindenkié* Közigazgatási és Igazságügyi Hivatal, Budapest, old.: 159

„letanítani” és nem megtanítani akaró pedagógus tanítványainak tudása nem az adottságaikat, hanem családjuk szociokulturális hátterét tükrözi, hisz a keletkezett hiányosságokat a családokban kell pótolni.

Felmerülhet a kérdés, hogyan függ össze a tanítási módszer, munkaforma a tanulók értékelésével.

„A tanulók sokoldalú felkészültségét és tevékenységét fejlesztő különböző differenciált pedagógiai szervezési eljárások, az újszerű tanítási módszerek speciális értékelési eljárásokat igényelnek....A pozitívumokra való támaszkodás, az elért sikerek, eredmények folyamatos individuális megerősítése, a hiányosságok korrekciója, kiküszöbölésük indirekt támogatása szükséges.”²⁵

„A gyerekek megfelelő megfigyelése és értékelése mindenekelőtt azt jelenti, hogy hatoljunk mélyre a gondolataikban. Nem csupán azt, hogy ellenőrizzük válaszaik „pontosságát” vagy „pontatlanságát”, hanem elemezzük azt a gondolkodási folyamatot, amely az adott eredményre vezetett.”²⁶

²⁵ Radnóti Katalin (2006): *Milyen oktatási és értékelési módszereket alkalmaznak a pedagógusok?* In: Kerber Zoltán (szerk.): *Hidak a tantárgyak között: Kereszttantervi kompetenciák és tantárgyközi kapcsolatok*. OKI, Budapest. [Hivatkozva: 2014. január 29.] <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Hidak-Milyen>

²⁶ Lisa Delpit (2012): *A szorzás mindenkié* Közigazgatási és Igazságügyi Hivatal, Budapest, old.: 159

6.5. A hipotézisek relevanciája, auditja

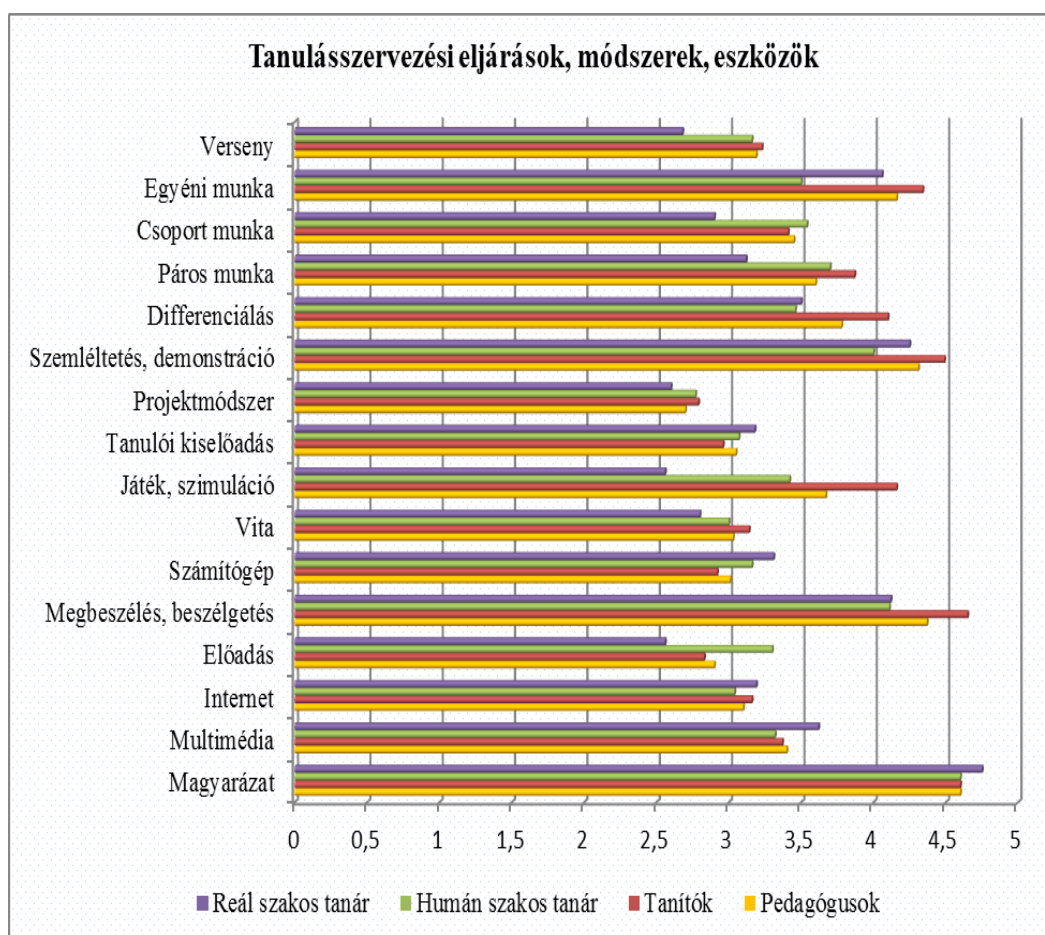
6.5.1. A pedagógusok módszertani kultúrája tanár/tanító központú

„Az, hogy az iskola- és benne a tanár – milyen volt, csak jó tíz évvel az iskola elvégzése után kezd kiderülni. A tanár nem is tudja – fogalma sincs-, hogy mikor hat igazán a növendékre, egy gesztussal, egy szóval, odavetett tréfás félmondattal.”

(Németh László)

A kutatás során vizsgáltam, hogy az iskola pedagógusai milyen gyakran alkalmaznak bizonyos tanulásszervezési eljárásokat, oktatási módszereket, eszközöket. 1-es jelentése soha, 5-ös értéke nagyon gyakran.

23. diagram A pedagógusok által alkalmazott tanulásszervezési eljárások, oktatási módszerek, eszközök



9. táblázat A pedagógusok által alkalmazott tanulásszervezési eljárások, oktatási módszerek, eszközök

Alkalmazott eljárás, módszer, eszköz	Pedagógusok	Tanítók	Humán szakos tanárok	Reál szakos tanárok
Magyarázat	4,6	4,6	4,6	4,75
Multimédia	3,4	3,37	3,32	3,62
Internet	3,1	3,16	3,04	3,19
Előadás	2,9	2,83	3,3	2,56
Megbeszélés, beszélgetés	4,37	4,65	4,11	4,12
Számítógép	3,01	2,92	3,16	3,31
Vita	3,03	3,14	3	2,8
Játék, szimuláció	3,67	4,16	3,42	2,56
Tanulói kiselőadás	3,05	2,96	3,07	3,18
Projekt módszer	2,7	2,79	2,77	2,6
Szemléltetés, demonstráció	4,31	4,49	4	4,25
Differenciálás	3,78	4,1	3,46	3,5
Páros munka	3,6	3,87	3,7	3,12
Csoport munka	3,45	3,41	3,54	2,9
Egyéni munka	4,16	4,34	3,5	4,06
Verseny	3,19	3,23	3,16	2,68

Szürke színnel emeltem ki azokat az értékeket, amelyek összességében vagy a tanított tantárgy vonatkozásában magasabb értéket mutatnak. Piros színnel azokat, amelyeket nagyon alacsonynak tartok. Megállapítható, hogy a pedagógusok nagymértékben alkalmazzák a hagyományosnak tekinthető, tanító/tanár központú tanítási módszereket: magyarázat, megbeszélés, beszélgetés, szemléltetés, demonstráció, egyéni munka.

Jelen mérés eredményét összevetve Radnóti Katalin²⁷ 2006-os elemzésében megjelenő adatokkal, megállapíthatjuk, hogy az elmúlt nyolc évben átütő változás nem történt ezen a téren. Örömteli, hogy a tanítók módszertárában jelen van a játék, a verseny, a vita. A munkaszervezés tekintetében az egyéni munka mellett hangsúlyos szerepet kap a differenciálás, a páros munka. A humán tantárgyat tanító tanárok eszköztárában a hagyományos módszerek mellett megjelenik az előadás, egyenlő mértékben hangsúlyos a páros, a csoport és az egyéni munkaszervezés. Meglepő azonban a differenciálás háttérbe szorulása.

A reál tantárgyat tanítóknál a differenciálás szintén nem kap túlzott hangsúlyt, a munkaszervezés nagy arányban eltolódik az egyéni munkavégzés irányába. Alkalmazott eszközök esetén gyakoribb a multimédiás eszközök, a számítógép használata. Alkalmazott módszereknél pozitív jelenség a tanulói kiselőadás megjelenése a verseny kerülésével szemben.

10. táblázat Alkalmazott eljárás, módszer, eszköz tekintetében mutatkozó tendencia

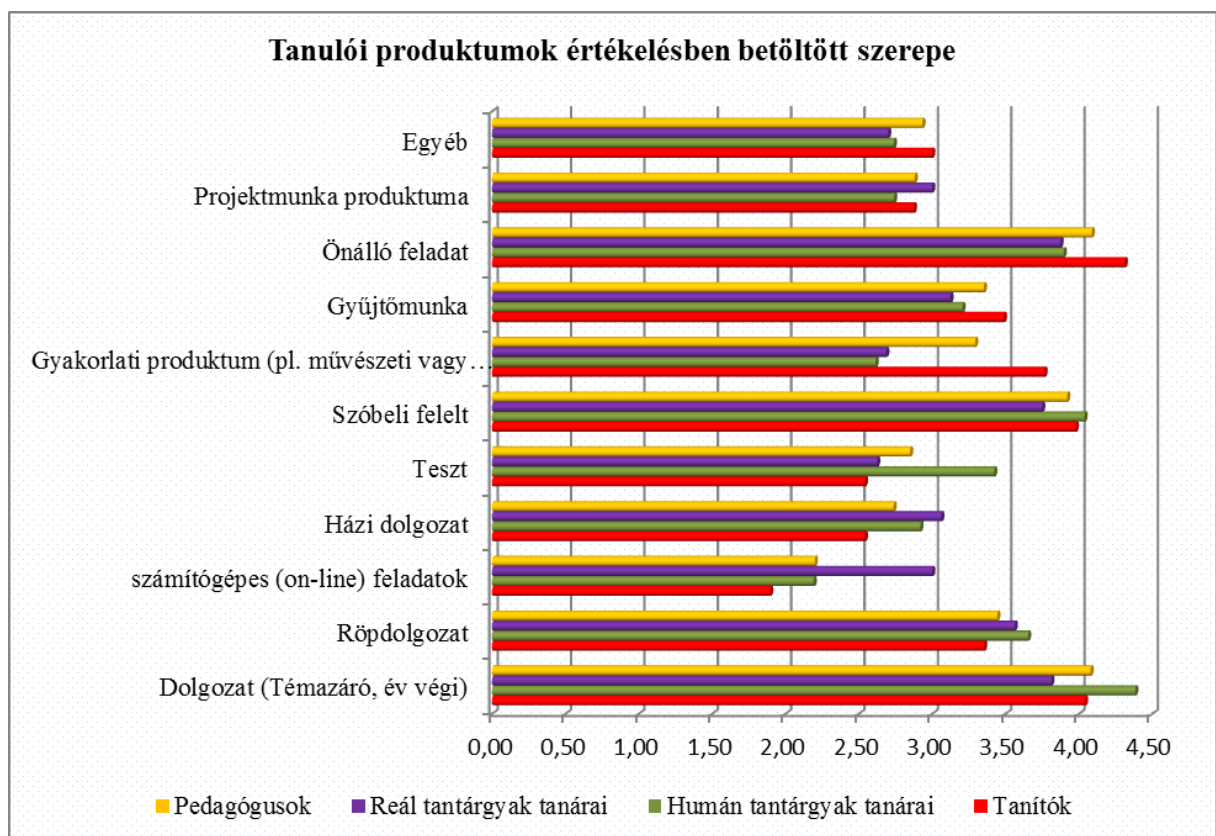
Alkalmazott eljárás, módszer, eszköz	Tendencia Radnóti 2006-os méréséhez viszonyítva
1. Magyarázat	Nincs változás
2. Multimédia	Jelentősebb pozitív változás
3. Internet	Jelentősebb pozitív változás
4. Előadás	Nincs változás
5. Megbeszélés, beszélgetés	Nincs változás
6. Számítógép	Jelentősebb pozitív változás
7. Vita	Jelentősebb csökkenés
8. Játék, szimuláció	Nincs változás
9. Tanulói kiselőadás	Reál tantárgya tanítóknál jelentősebb emelkedés
10. Projektmódszer	Továbbra is nagyon alacsony
11. Szemléltetés, demonstráció	Nincs változás
12. Differenciálás	Nincs változás
13. Páros munka	Jelentősebb pozitív változás
14. Csoport munka	Jelentősebb pozitív változás, kiemelkedő a reál tantárgyaknál
15. Egyéni munka	Némi csökkenés
16. Verseny	Nincs változás

²⁷ Radnóti Katalin (2006): *Milyen oktatási és értékelési módszereket alkalmaznak a pedagógusok?* In: Kerber Zoltán (szerk.): *Hidak a tantárgyak között: Keresztnterri kompetenciák és tantárgyközi kapcsolatok.* OKI, Budapest. [Hivatkozva: 2014. január 29.] <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Hidak-Milyen>

A projektmódszer gyakorlatban való alkalmazásának az ad fontosságot, hogy a különböző kompetenciák, személyiségvonások széles körét képes fejleszteni. Bevezetése azonban a tantestületen belül nagyfokú összefogást, tantárgyi tartalmak összehangolását, alapos előkészítést igényel. Talán az utóbbiakkal magyarázható, hogy nehezen válik a mindennapi nevelő- oktató munka módszerévé.

A számítógép, az internet, a multimédia kapcsán megjelenő alkalmazás növekedés egyértelműen az interaktív tábla, mint eszköz megjelenésével, elterjedésével, megkedvelésével hozható kapcsolatba.

24. diagram A pedagógusok melyik tanuló produktumot, milyen mértékben részesítik előnyben az értékelésnél

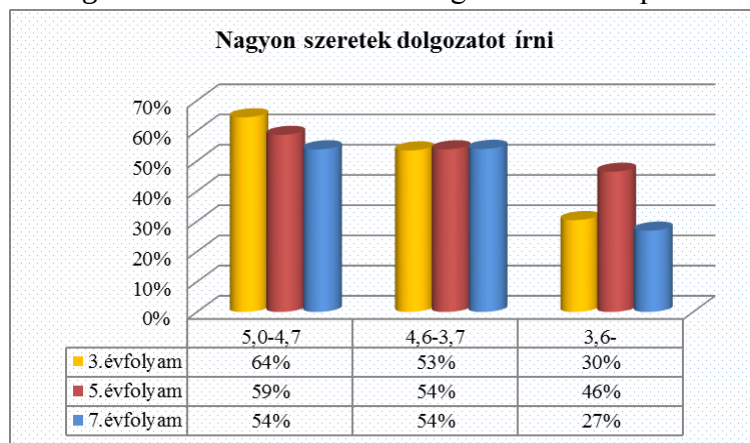


11. táblázat A pedagógusok melyik tanuló produktumot, milyen mértékben részesítik előnyben az értékelésnél

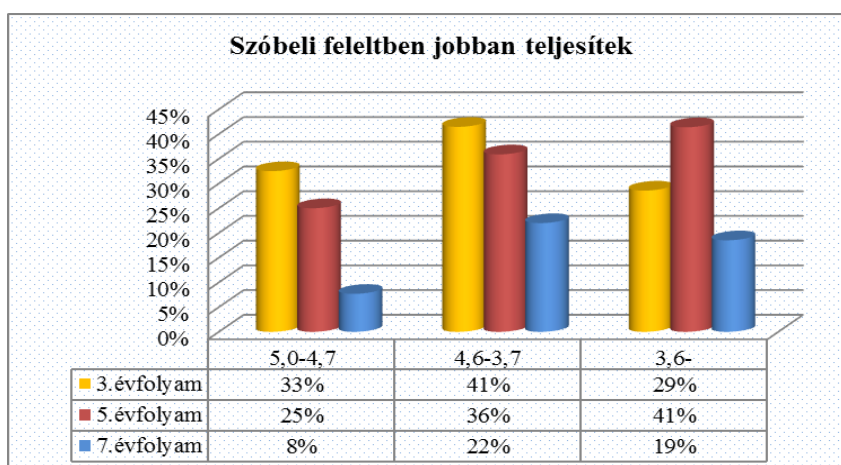
Tanulói produktum	Tanítók	Humán tantárgyak tanárai	Reál tantárgyak tanárai	Pedagógusok
Dolgozat (Témazáró, év végi)	4,04	4,38	3,81	4,08
Röpdolgozat	3,35	3,65	3,56	3,44
számítógépes (on-line) feladatok	1,90	2,19	3,00	2,20
Házi dolgozat	2,54	2,92	3,06	2,74
Teszt	2,54	3,42	2,63	2,85
Szóbeli felelt	3,98	4,04	3,75	3,92
Gyakorlati produktum (pl. művészeti vagy technikai alkotás)	3,77	2,62	2,69	3,29
Gyűjtőmunka	3,49	3,21	3,13	3,35
Önálló feladat	4,31	3,90	3,88	4,09
Projektmunka produktuma	2,88	2,74	3,00	2,88
Egyéb	3,00	2,74	2,70	2,93

A válaszokból egyértelműen látszik, hogy a már klasszikusnak számító tanulói produktumértékelés dominál a tanárok, tanítók értékelési kultúrájában, ami gyakorlatilag következik az alkalmazott oktatási módszerekből, azok pedagógusközpontúságából. A számítógépes (on-line) feladatok, a gyakorlati produktumok (kivétel alsó tagozat), a projektmunka produktumának, a házi dolgozatnak az értékelésben betöltött szerepe alacsonyabb.

25. diagram A tanulók érzései a dolgozatírással kapcsolatban

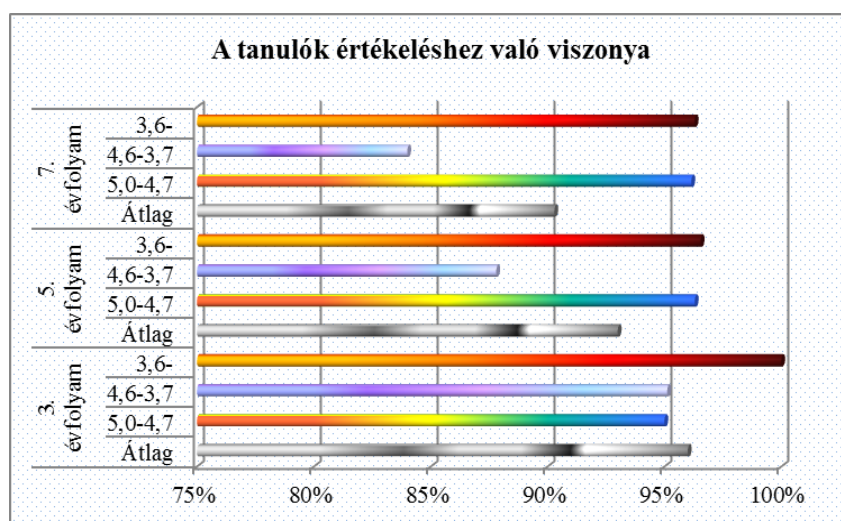


26. diagram A tanulók és a szóbeli felelet kapcsolata



3. és 7. évfolyamon a közepes vagy annál gyengébb teljesítményt nyújtó tanulók körében nem kedvelt a dolgozatírás, de a szóbeli feleletet sem élék meg nagyobb sikerrel. Ezeken az évfolyamokon nagyobb gyakorisággal van jelen a tanulást motiváló tényezők között a rossz jegy okozta kudarc elkerülése (12. diagram).

27. diagram Szeretem, ha a pedagógusok értékelik, osztályozzák iskolai munkámat, magatartásomat



Megállapíthatjuk, hogy amellet, hogy fontos a tanulók számára a tanítóktól/tanároktól érkező visszajelzés (15. diagram), többségük szereti is, ha értékelik iskolai teljesítményét, magatartását. Ez azonban az életkor előrehaladásával hetedik évfolyamra csökkenő tendenciát mutat a 4,6-3,7 közötti tanulmányi átlaggal rendelkező gyerekek esetében, mivel ezeknek az átlagos képességű tanulóknak a teljesítménye nem az összes tantárgyból jó, és ez bennük vegyes érzelmeket alakít ki az értékeléssel kapcsolatban. A kiemelkedő

kognitív képességekkel rendelkező, kitűnő és jeles tanulók esetében az értékeléshez való nagyon pozitív viszony erősödése önértékelésük fejlődésével együtt erősödik (18. diagram), és ehhez nagymértékben hozzájárul az is, hogy sokkal nagyobb gyakorisággal kapnak teljesítményüket illetően visszajelzést tanáraiktól (16. diagram).

Hipotézisem: A pedagógusok módszertani kultúrája tanár/tanító központú

Válaszom: Az egyes kérdésekre adott tanulói, szülői, pedagógusi válaszok elemzését követően megállapíthatjuk, hogy nagyon kismértékű elmozdulás tapasztalható a tanító/tanárközpontú oktatásszervezéstől, de nincs jelentős áttörés. Sajnos az iskola nem alkalmazza azokat az oktatási módszereket, munkaszervezési formákat nagy gyakorisággal, amelyek építenek a tanulók aktív részvételére, lehetővé tennék, olyan értékelő eljárások általánossá válását, amelyek megfelelő visszajelzéseket adnak, időben felhívják a figyelmet a hiányosságokra, orientálják a tanulókat az érvényes tudás megszerzéséhez szükséges tevékenységre. Mindezek alapján feltevésem, miszerint a pedagógusok módszertani kultúrája tanár/tanító központú, igazolást nyert.

6.5.2. A szülői elvárások és az iskola által alkalmazott értékelési rendszer feszültségmentes, mivel a hagyományokra épít

„A szülők is idegesek, és nem tudják már, mire való volna az iskola.

Azt várják tőle, hogy a kész tudásanyagot a gyerek fejébe beletegyék, amivel majd bejut az egyetemre. Holott minden gyereket arra kellene megtanítani, hogy a saját helyzetéből, tehetségéből kiindulva, gondolkodni tanuljon meg.”

(Jelenits István)

Franc. J. Mönks tehetségneveléssel és – kutatással foglalkozó professzor gondolatai nagyon világosan megfogalmazták a tanítás-tanulási folyamat résztvevőinek a folyamatban betöltött szerepét: „A család értéket ad, a tanár kapukat nyit, a társak mint katalizátorok hatnak.”

A család és az iskola együttműködése elengedhetetlen a nevelési folyamatban, mivel mindkettő tevékenységének alanya a gyermek. Eltérés abban mutatkozik, hogy más-más környezetben folyik a nevelés, és más oldalról is látja szülő, pedagógus, illetve más elvárásokat közvetít a gyermek felé. Ahogy a pedagógusnak nehéz objektívnek maradni a nevelés - oktatás folyamatában, úgy a szülőnek sem könnyebb tárgyilagosnak lenni a gyermekét érintő iskolai ügyekkel kapcsolatban.

A kutatás helyszínéül szolgáló Kazincbarcikai Pollack Mihály Általános Iskola Pedagógiai programjában a nevelőtestület az iskola céljai között igyekszik megjeleníteni a fent említetteket:

„Olyan iskola kialakítása, amelyben a gyerekek személyisége a pedagógusok, a szülők és a tanulók közös tevékenységével fejlődik, az oktató-nevelő munka együttes összefogásra épül.”²⁸

Ezt a hipotézist a kérdőívek alábbi kérdései segítségével vizsgáltam:

- Kérjük, válassza ki és aláhúzással jelölje azt a három tényezőt, amely az Ön, mint szülő iskolával való elégedettségét leginkább befolyásolja!
- Kérlek, válaszd ki és aláhúzással jelöld azt a három tényezőt, amely véleményed szerint leginkább befolyásolja a szülők elégedettségét!

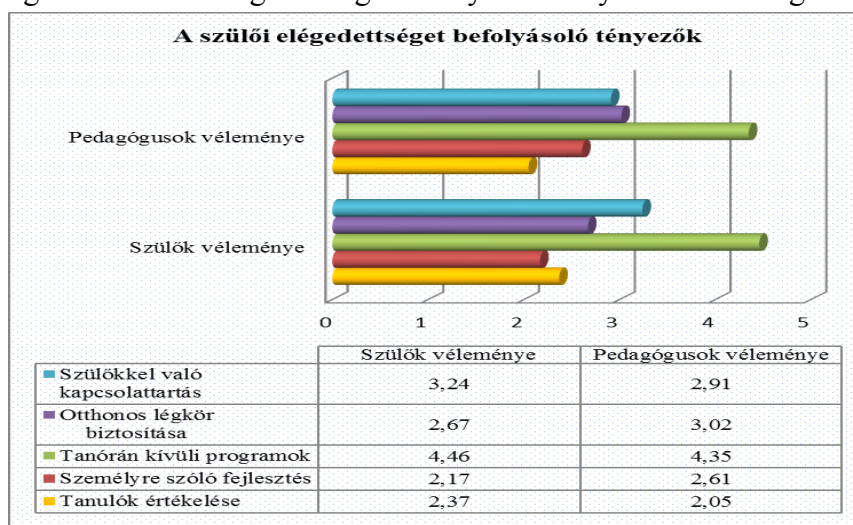
²⁸ A Kazincbarcikai Pollack Mihály Általános iskola Pedagógiai programja Kazincbarcika, 2013.171 o. 14. o.

12. táblázat A szülői elégedettség leginkább befolyásoló tényezők

Állítás	Szülői válasz			Pedagógusok válasza
	Évfolyam			
	3.	5.	7.	
A tanórán kívüli programok szervezése				
Szülők informálása	3.	3.	3.	3.
a tanórai munka szervezése				
Szülői panaszok kivizsgálása				
Tanulói teljesítmények értékelése	1.	1.	1.	1.
Tanulók terhelésének tervezése				
Pedagógusok szülőkkel való kapcsolata	2.	2.	2.	2.

Ezt követően rangsorolni kellett a szülők iskolával való elégedettségét befolyásoló tényezőket. A legfontosabb kapta az 1-es sorszámot, a legkevésbé fontos az 5-ös sorszámot.

28. diagram A szülői elégedettséget befolyásoló tényezők fontossági sorrendje



A pedagógusok szerint a szülői elégedettséget leginkább a tanulók értékelése befolyásolja. A szülők rangsorolása alapján az iskolával való elégedettségüket az határozza meg elsősorban, hogy gyermekük személyre szóló fejlesztésben részesül-e, majd ezt követi a tanuló értékelése. Ha visszatekintünk a 7. táblázatba, ahol összegyűjtöttem a szülők igényeit, elvárásait a helyes iskolai értékeléssel, osztályozással kapcsolatban, láthatjuk,

hogy ott is a leggyakrabban a tudás alapú értékelést, és a képességek figyelembevételét említették.

13. táblázat Az iskolai értékelésre vonatkozó állítások a „teljes mértékben igaz” és az „igaz” kategóriák alapján

Állítás	Évfolyam		
	3.	5.	7.
Helyeslem azokat az elveket, amelyeket az iskola tanárai a tanulók értékelésében, osztályozásában érvényesítenek.	87%	71%	63%
Tapasztalataim szerint a tanárok gyermekem önmagához mért fejlődését is értékelik.	88%	70%	62%
Elég sikerszerzési lehetősége van gyermekemnek az iskolában.	80%	64%	66%
A tanárok figyelnek arra, hogy ha az osztály tudása nem éri el a továbblépéshez szükséges szintet, nem mennek tovább.	72%	52%	42%
A párhuzamos osztályok tanulmányi teljesítménye között jelentős eltérés mutatkozik.	31%	39%	42%
Gyermekem képességei figyelembevételével gyakran részesül differenciált foglalkoztatásban, értékelésben.	57%	49%	39%
Elégedett vagyok azzal a változással, amelyet a pedagógusok gyermekem tudásában, személyiségében elérnek.	85%	67%	60%

A szülői elégedettség az alsó tagozaton nagyobb arányú. Mindez magyarázható azzal, hogy a tananyag elsajátítására, a készségfejlesztésre még viszonylag elegendő idő áll rendelkezésre és a tanítás-tanulás irányítása is kevesebb „kézben” van. Mindez felső tagozaton jelentősen megváltozik. Megnő a tantervi tananyag, egyre több tantárggyal és pedagógussal találkozik a tanuló. Kevesebb idő jut a tanítási órán az ismeretek elsajátítására, begyakorlására, alkalmazására. A tanulók egyéni képességeiből következő különbségek kiegyenlítésére sem marad lehetőség. A tanulók elkezdenek rontani, mely egyértelműen a szülők elégedetlenségét hozza magával.

A szülők válaszából kiderül, hogy a tanulói képességeket figyelembe vevő differenciált foglalkoztatás jelenlétét harmadikban a szülők fele, hetedikre az egyharmada véli felfedezni.

Ha visszatekintünk a pedagógusok által alkalmazott tanulásszervezési eljárásokat, oktatási módszereket, eszközöket összegző 9. táblázatra ez a szülői vélemény egyáltalán nem alap nélküli, hisz a differenciálás, mint oktatásszervezési mód éppen, hogy eléri a 4,1-es átlagot alsó tagozatban, majd felső tagozaton csökkenő tendenciát mutat. Ha ehhez még hozzáveszem, hogy a páros és a csoport munka – mely alkalmas lenne további differenciálásra - alkalmazásának gyakorisága is alacsony, akkor még hangsúlyosabb ezen

szülői jelzés értéke. A pedagógusok differenciálási szokásai, illetve azok hiánya vezetnek oda, hogy nyolcadikra nő a tanulók közötti különbség.

Hipotézisem: A szülői elvárások és az iskola által alkalmazott értékelési rendszer feszültségmentes

Válaszom: A véleménykutatás alapján egyértelműen látható, hogy a családi és az iskolai minták nem feltétlenül esnek egybe, noha a szülőknek partneri kapcsolatban kell lenni az iskolával. A válaszokból kiderült, hogy ennek fontosságát mindkét fél érzi, hiszen a 12. táblázat összegzése alapján a szülők elégedettségét befolyásoló három legfontosabbnak tartott tényező közé került a pedagógusok szülőkkel való kapcsolata, és a szülők informálása. A gyermekek körül modellként létező felnőtt embereknek (szülőknek, pedagógusoknak) tisztában kell lenniük a saját és a többiek értékrendjével, hogy a különbségeket és a hasonlóságokat össze tudják vetni. Szemléletbeli egyezőséget mutat, hogy a pedagógusok 89 %-a, a szülők 90%-a szükségesnek, fontosnak tartja a számokban kifejezett érdemjegyeket, osztályzatokat. Az érdemjegyek mellett gyakran részesül gyermekem (írásbeli, szóbeli) értékelésben állításra adott válaszok alapján megállapítható, hogy még alsó tagozaton ez gyakrabban jellemző (75%), addig felső tagozaton 50 % körül van azoknak a szülőknek az aránya, akik ezzel egyetértenek. A kutatásban résztvevő pedagógusok 52%-a tapasztalt a szülők részéről helytelen, kifogásolható reakciót gyermekük értékelésével, osztályozásával kapcsolatban, és az érintett pedagógusok 10%-át befolyásolta ez az illető gyermek értékelésében, osztályozásában. Összességében nem tekinthetjük feszültségmentesnek az értékelést, és általánosságban a fejlesztő értékelés jelenlétéről sem beszélhetünk. Mindezek alapján bizonyítást nyert, hogy hipotézisem nem igaz.

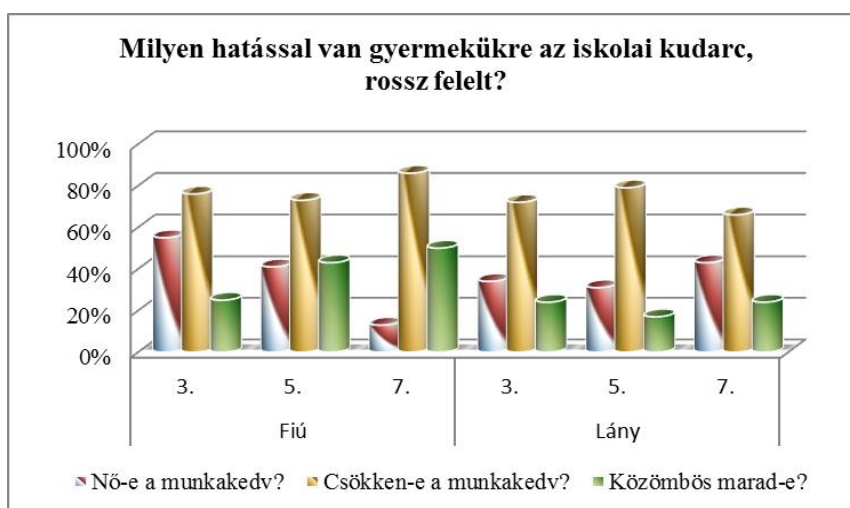
6.5.3. A tanulók motiváltságát befolyásolja tanulmányi eredményük

„ A gyerekek számára szervezett iskolában csakis a gyerek érdekét lehet szem előtt tartani.”

(Vekerdy Tamás)

Az iskolai feladatvégzés során siker és kudarc egyaránt érheti a tanulót. A kudarcból való félelem a szorongással, a siker a teljesítményigénnyel hozható összefüggésbe. A tanárnak a tanuló sikeréről, kudarcáról adott visszajelzései nagymértékben meghatározzák, hogy milyen okokat tulajdonítanak hozzá a tanulók: a képességet, az erőfeszítést (belső kontroll), a feladat nehézségét illetve a szerencsét, a véletlent (külső kontroll).

29. diagram Az iskolai kudarc hatása a tanulókra



Iskolai osztályokban végzett kutatások során megállapították, hogy a lányoknak adott jelzések eltérnek a fiúknak adott jelzésektől.²⁹ A lányok kudarcaira adott visszajelzések intellektuális jellegűek voltak, míg a fiúk esetében az erőfeszítés hiányára utaltak. Ez kedvez a fiúk teljesítménymotivációjának, és ennek következtében tapasztalhatjuk azt, amit a diagram is mutat harmadik, ötödik évfolyamon, hogy a kudarc a munkakedv növekedését is kiválthatja. Felső tagozaton a kortárs csoportok ösztönző hatása megerősödik, és a pedagógus elismerése helyett fontosabbá válik, hogyan ítélik meg teljesítményüket osztálytársaik. Ez a lányoknál hetedik évfolyamra munkakedv növekedést eredményez, míg a fiúknál ezzel ellentétben munkakedv csökkenést.

²⁹ Tóth László: *A tanulók motivációs sajátosságai és az iskolai teljesítmény*, Magyar Elektronikus Könyvtár [Hivatkozva: 2013. október 20.]

http://mek.oszk.hu/04600/04669/html/balogh_pedpszich0024/balogh_pedpszich0024.htm

E kérdéskörben a szülők által megfogalmazott válaszokból is egyértelműen látszik, hogy a tanulók többségénél munkakedv csökkenést vagy közömbösséget (ezt a két reagálást együtt jelölték meg a legtöbben) vált ki a rossz felelet, az iskolai kudarc.

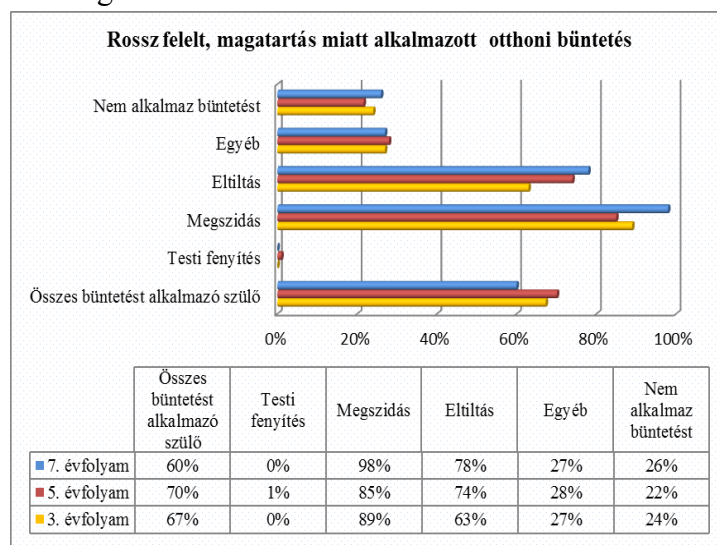
Összegyűjtöttem a szülők választát (4. számú melléklet) azzal kapcsolatban is, hogy egy-egy iskolai feleletnek, nevelői dicséretnek, buzdításnak milyen hatása van gyermekükre odahaza, milyen a munkakedvük.

A nagyon sok pozitív változást leíró válasz közül néhányat ragadtam ki, melyek jól tükrözik, hogy a megfelelő időben, és reálisan értékelt gyerekkel hegyeket lehet elmozdítani, nevelő-oktató munkánk hatékonysága megsokszorozható.

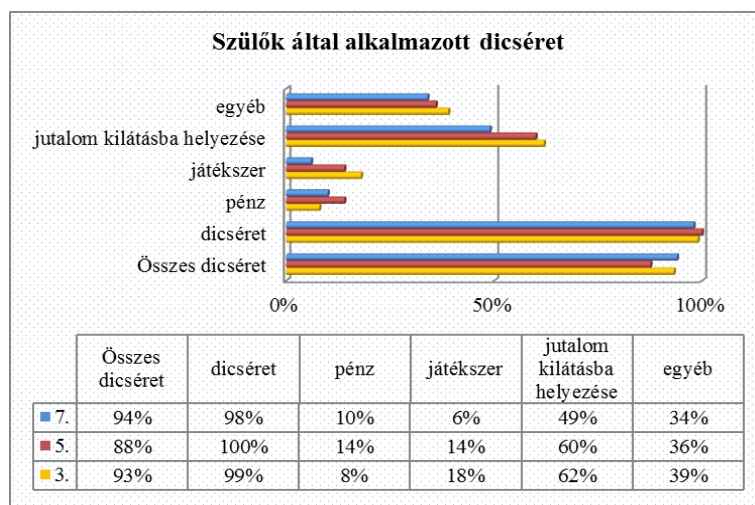
- Szárnyakat ad és önbizalmat, ami a legfontosabb, örömből nem pedig kötelességből végzi a feladatát ezek hatására.
- A gyermek is látja, hogy a tanulásra fordított időnek van eredménye. Örül az eredménynek, nő a munkakedve.
- Pozitív hatással van rá, nagyobb kedvvel készül a következő órára, szívesen csinál szorgalmi feladatot is.

Az értékelés a tanuló környezetéből (szülők, pedagógus) jutalmazó vagy büntető magatartást vált ki. Ha összevetjük a 28-29-es diagramon látottakat, érzékelhető, hogy a dicséret motiváló, ösztönző, lelkesítő szerepével, hatásával a szülők is tisztában vannak, és ennek tudatában nagyobb gyakorisággal alkalmazzák. Örömteli eredmény, hogy a büntetések sorából szinte eltűnt a testi fenyítés (egyetlen szülő választában szerepelt). A válaszoló szülők közel egynegyede nem alkalmaz semmiféle büntetést. Leggyakrabban a verbális fegyelmezés, a megszidás eszközével élnek.

30. diagram A szülők által alkalmazott büntetési formák



31. diagram A szülők által alkalmazott dicséret formái

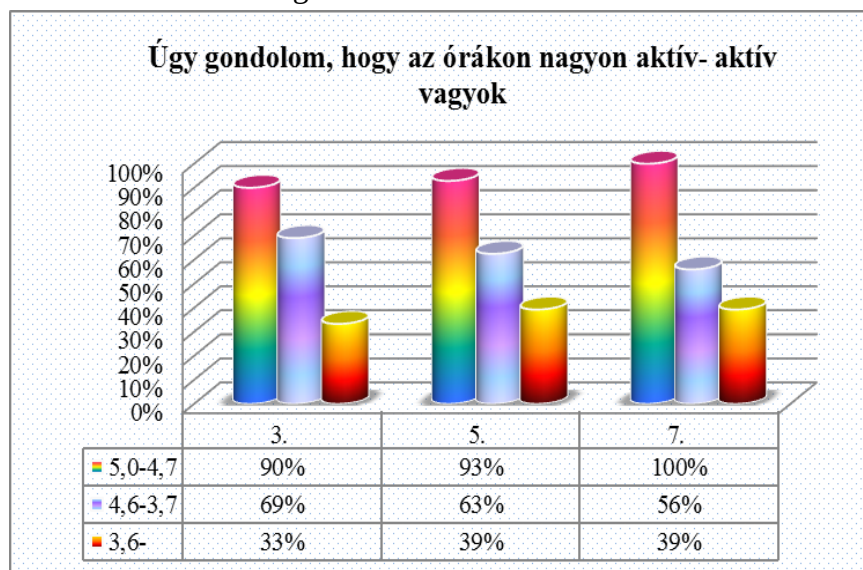


A szülők túlnyomó többsége pozitív visszajelzést ad a tanulók iskolai sikerére, jó tanulmányi eredményére. Az is látható, hogy e mellett az életkor előrehaladásával a játék és a pénz, mint dicséret aránya ehhez igazodva változik.

A dicséret és a büntetés hatására a gyermekben kialakuló érzelmek összefüggésben vannak a felnőtt és a gyerek közötti emocionális kapcsolattal. Ha szülő pozitívan értékeli gyermekét, érzékelteti vele, hogy sokra becsüli, sokat jelent a számára, a szeretet a szülő viselkedésében is megnyilvánul, közvetlen érzelmi kapcsolat van közöttük, mindez nagyban meghatározza a gyermek felnőttekhez, a tőlük érkező értékeléshez való viszonyát. A pedagógus erre építkezik és elsősorban azzal motivál, hogy modell, akivel a gyerek vágyik és képes is azonosulni, együttműködni. Erre azért is van nagy szükség, - mint azt a 32. diagram is mutatja- mert a tanulók órai aktivitása, a pedagógussal való együttműködési, együttthaladási szándéka nem kiegyenlített a különböző teljesítményt nyújtó tanulók körében.

A kitűnő és jeles tanulmányi eredményű tanulók 90-100%-a vélekedik úgy, hogy nagyon aktívan illetve aktívan bekapcsolódik az órák menetébe. A közepes képességűek egyharmada érzi önmagához képest aktívnak magát. A legkritikusabb a 4,6-3,7 közötti eredménnyel bírók órai aktivitásának megítélése, mely hetedik évfolyamra nagyon lecsökken.

32. diagram A tanulók órai aktivitása

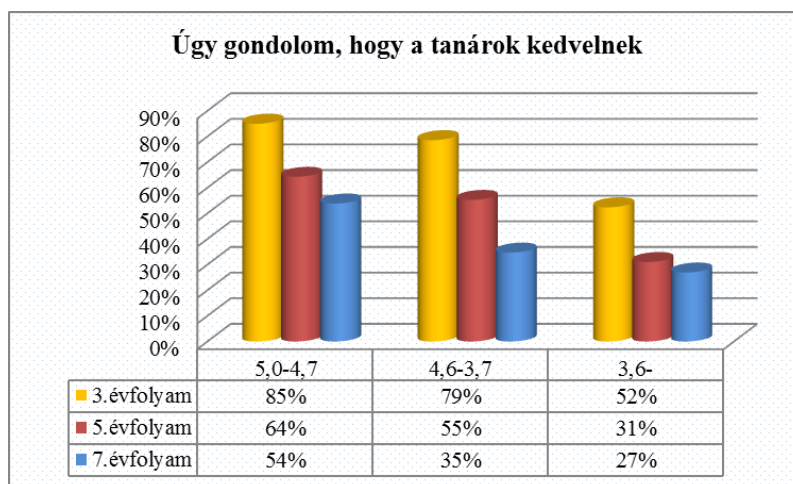


Teljes mértékben egyet tudok érteni Nagy Sándorral³⁰, aki úgy véli, ahhoz, hogy a tanuló tudása és képességei legjavát tudja adni, ahhoz megfelelő légkört kell teremteni számára, feloldva ezáltal gátlásait, félelmeit, mindazt, ami őt akadályozza a tényleges tudásának megfelelő teljesítmények elérésében.

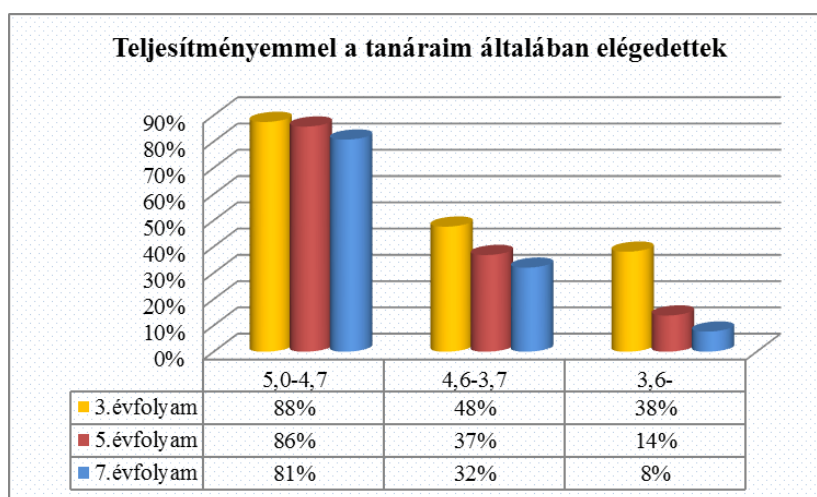
Összegzőképpen megállapíthatjuk azt, hogy a megérdemelt dicséret biztatásként való alkalmazása nagy hatással van a tanuló felnőttekkel (szülő, pedagógus) való kapcsolatára is. A tanulók teljesítményét, aktivitását befolyásolja a tanárok elvárása. A pozitív elvárás nagyobb aktivitásra, jobb teljesítményre sarkall, míg a negatív elvárás demotiválólag hat. A tanár direkt - indirekt módon üzeneteket is közvetít a visszacsatolás során arról, hogy mire tartja a tanulót, és ez önmagában is tartalmazhat jutalmazást vagy büntetést. A tanári dicséret a motiválás mellett hatással van a tanár- diák kapcsolatára is, és ezáltal a tanár számára is motiváló lehet.

³⁰ Nagy Sándor: *Didaktika*, Budapest : Tankönyvkiadó Vállalat, 1967. 239 o.

33. diagram A tanár – diák kapcsolat megítélése a tanulók szemszögéből



34. diagram A tanulók tapasztalatai teljesítményük megítélésével kapcsolatban



A 34. diagramról leolvasható, hogy a kitűnő és jeles tanulók zöme mindhárom évfolyamon úgy érzékeli, hogy teljesítményével a tanárok elégedettek. Ez összefüggésbe hozható az „úgy gondolom, hogy nagyon gyakran, dicsér a tanító/tanár” kérdésre adott válaszokkal (16. diagram), és 18. diagramon szemléltetett „úgy gondolom, hogy nagyon jó, jó tanuló vagyok” kérdés válaszainak eredményével. Kiemelendő a harmadik évfolyamon a közepes, gyenge képességű tanulók válasza, mely következik a 14. diagramon szemléltetett eredménnyel, miszerint ugyanez a csoport 90% fölött jelezte, hogy érdemjegyeken kívül más értékelést is alkalmaz esetükben a tanító. A 27. diagramon egyértelműen látszik, hogy ez az a csoport, akik közel 100%-ban azt a választ adták, hogy szeretik, ha a pedagógusok értékelik, osztályozzák iskolai munkájukat, magatartásukat.

Hipotézis: A tanulók motiváltságát befolyásolja tanulmányi eredményük

Válaszom: A tanulók, a szülők válaszaiból megállapítható, hogy a tanulók külső motiváltsága nagy. Az érdemjegyeknek, osztályzatoknak, összességében az értékelésnek meghatározó szerepe van a tanuláshoz való viszonyukban. A gyerekek többségét a jó jegy motiválja, illetve a rossz jegytől való félelem tölti el szorongással. A tanítási- tanulási folyamat valamennyi felnőtt szereplője számára egyértelmű ez a jelenség. Eltérés abban mutatkozik, ki milyen módszerekkel, és azok mennyire tudatos alkalmazásával igyekszik hatást gyakorolni a tanulók motiválására. Figyelemre okot adó jelenség az életkor előrehaladásával romló tanulmányi teljesítmény, és a tanárok által alkalmazott motivációs eszközök kapcsolata, mely a gyengébben teljesítő tanulókat egyértelműen hátrányos helyzetbe hozza. Tény, hogy az általános iskolai szakaszban kevés gyerekben alakul ki a tudás, a megszerezhető ismeret vezérelte belső motiváció, és meglátásom szerint a tanárok módszertani kultúrája sem ezt szolgálja. Míg ez a kitűnő, jeles tanuló esetében nem bír befolyásoló erővel (hisz mindig pozitív értékelést kapnak), a jó, a közepes, a gyenge tanulmányi eredményű tanulóknál hetedik évfolyamra azonban erőteljes negatív irányú változás tapasztalható. Ezek alapján megállapíthatom, hogy feltételezésem, miszerint a tanulók motiváltságát befolyásolja tanulmányi eredményük teljes mértékben igazolást nyert.

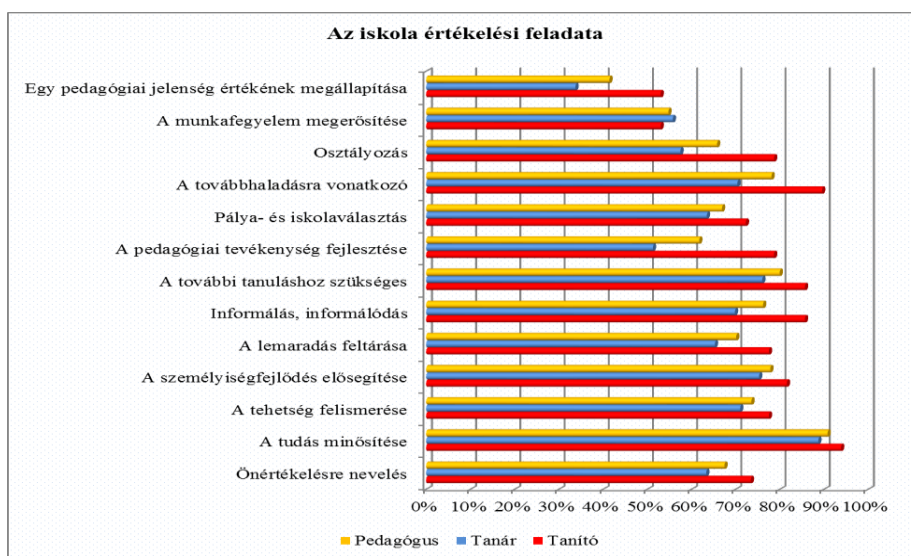
6.5.4. Az iskola értékelési gyakorlatában túlsúlyban van az osztályozás

„A jó iskola kérdése nem az, hogy ’’lássuk, mit nem tudsz’’, hanem, hogy ’’mit tudsz’’, a te sajátos képességeid (és az intelligenciák legalább nyolcféle formája) szerint.”

(Vekerdy Tamás)

A teljesítmény visszajelzés, az értékelés a tanítási- tanulási folyamat egészére kiterjedő fontos mozzanat. Lényeges, hogy a visszacsatolás módozatait, technikáját optimalizáljuk és ezáltal hassunk a tanulók teljesítményszintjére, motivációjára, egész személyiségére.

35. diagram Az iskola értékelési feladata a pedagógusok véleménye alapján



14. táblázat Az iskolai értékelés feladatai

Az iskolai értékelés feladatai	Tanító	Tanár	Pedagógus
Önértékelésre nevelés	73%	63%	68%
A tudás minősítése	94%	89%	91%
A tehetség felismerése	78%	71%	74%
A személyiségfejlődés elősegítése	82%	75%	78%
A lemaradás feltárása	78%	65%	70%
Informálás, informálódás	86%	70%	76%
A további tanuláshoz szükséges	86%	76%	80%
A pedagógiai tevékenység fejlesztése	79%	51%	62%
Pálya- és iskolaválasztás	72%	64%	67%
A továbbhaladásra vonatkozó	90%	70%	78%
Osztályozás	79%	58%	66%
A munkafegyelem megerősítése	53%	56%	55%
Egy pedagógiai jelenség értékének megállapítása	53%	34%	41%
1. 2. 3.			

Mint azt a fenti táblázat és diagram is mutatja a pedagógusok egyöntetűen a tudás minősítését tekintik az értékelés fő feladatának. Ez teljes mértékben megegyezik az iskolai jó értékeléssel, osztályozással kapcsolatban az érintettek részéről megfogalmazott elvárásokkal. A tanítók következő fontos feladatuknak a továbbhaladásra vonatkozó visszajelzést és a további tanuláshoz szükséges informálódást, informálást tekintik. A tanárok válaszai alapján a további tanuláshoz való szükségessége mellett megjelenik az értékelés személyiségfejlődést elősegítő feladata is.

15. táblázat A pedagógusok által alkalmazott tanulói megfigyelési és értékelési módok

Alkalmazott megfigyelési, értékelési módok	Pedagógus	Tanár	Tanító
Rendszeres szöveges, írásbeli értékeléssel.	2,9	2,5	3,4
Rendszeres szöveges, szóbeli értékeléssel.	4,2	3,9	4,6
Rendszeres osztályozással és azok változásainak figyelemmel kísérése révén.	4,5	4,5	4,4
Egyéni fejlődési naplók vezetésével.	2,3	2,0	2,6
Iskolán kívül összeállított standardizált tesztek használatával.	2,5	2,5	2,5
Iskolánkban összeállított, jórészt kifejtendő (pl. rövid esszé) kérdésekből álló kérdéssorok rendszeres használatával.	2,2	2,4	2,1
Iskolánkban összeállított feleletválasztós és/vagy igaz-hamis feladatokból álló tesztek rendszeres használatával.	2,4	2,6	2,3
A tanulói önértékelés alapján.	3,0	2,9	3,2
A megtanulásra feladott anyag rendszeres értékelése alapján.	4,2	4,1	4,4
A tanulók házi feladatainak rendszeres értékelése alapján.	4,1	3,9	4,4
A tanulók órai munkájának megfigyelése alapján.	4,4	4,2	4,6
A tanulási folyamat értékelése és a tapasztalatok feljegyzése alapján.	3,4	2,9	4,0
A tanulói munkák gyűjteményének (pl. portfólió, dosszié) értékelése alapján.	2,8	2,5	3,0
A társak értékelése alapján.	2,8	2,5	3,1

◆ 1. ◆ 2. ◆ 3.

A tanulók fejlődésének nyomon követéséhez, segítéséhez az értékelési módszerek folyamatos és rendszeres alkalmazása szükséges. A pedagógusoknak a fenti értékelő módszereket kellett rangsorolniuk 1-5-ig (soha- nagyon gyakran).

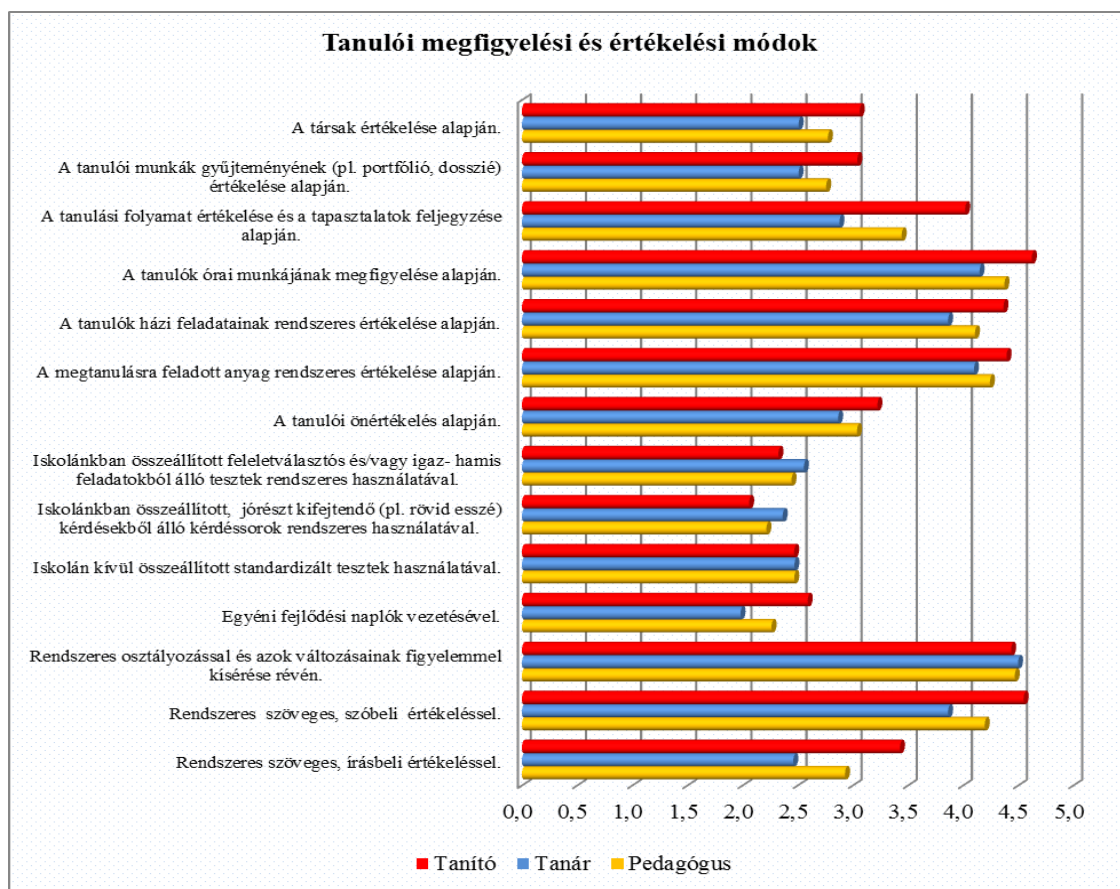
A válaszok kiértékelését követően az alábbi megállapításokat tehetjük:

- A tanítók leggyakrabban a tanulók órai munkájának megfigyelése alapján, rendszeres szöveges, szóbeli értékeléssel adnak visszajelzést tanulóiknak.

- A tanárok elsősorban a rendszeres osztályozással és azok változásainak figyelemmel kísérése révén, másodsorban a tanulók órai munkájának megfigyelése alapján, harmadsorban a megtanulásra feladott anyag rendszeres értékelése alapján adnak a visszajelzést a gyerekek teljesítményéről.
- A tanítók értékelési gyakorlatában is jelen van a rendszeres osztályozás és azok változásainak figyelemmel kísérése. Alkalmazzák megtanulásra feladott anyag és tanulók házi feladatainak rendszeres értékelését. Kiemelendő esetükben a tanulási folyamat értékelése és a tapasztalatok feljegyzése, mint az értékelés gyakran használt eszköze.
- A tanulói önértékelés, a társak értékelése alapján történő visszajelzést csak közepes mértékben veszik figyelembe a pedagógusok.
- Nagyon ritkán értékelnek rendszeres szöveges, írásbeli értékeléssel, egyéni fejlődési naplók vezetésével, iskolán kívül összeállított standardizált tesztek használatával, az iskolánkban összeállított, jórészt kifejtendő (pl. rövid esszé) kérdésekből álló kérdéssorok, feleletválasztós és/vagy igaz- hamis feladatokból álló tesztek rendszeres használatával, a tanulói munkák gyűjteményének (pl. portfólió, dosszié) értékelése alapján. Ezek alkalmazása tekintetében néhány esetben kedvezőbb a helyzet, ha a tanítók értékelési kultúráját nézzük.

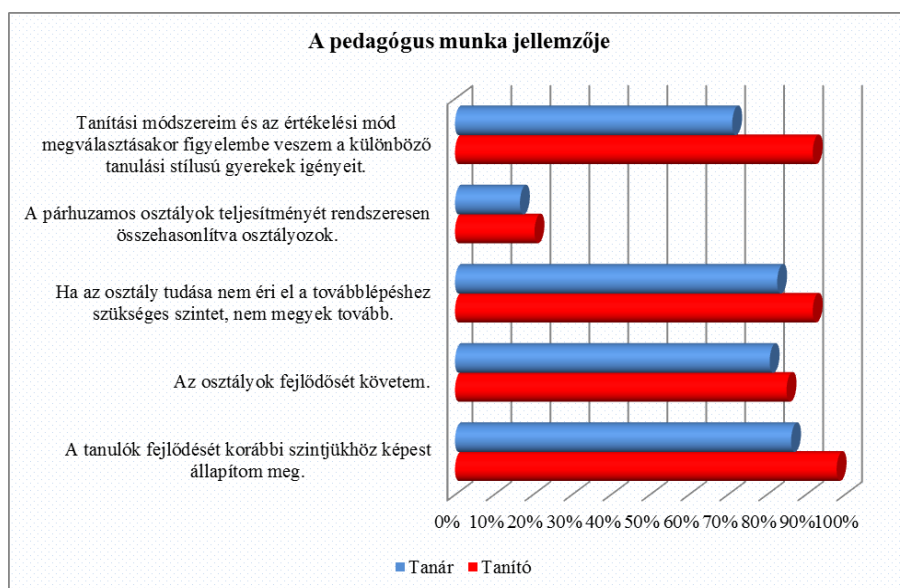
Nagy hiányosságnak tartom, hogy az értékelésbe kevésbé kerül bevonásra a tanuló, annak nem alanya, hanem tárgya. Az értékelés eredményessége szempontjából fontos lenne, hogy pedagógus és tanuló közösen elemezze, hogy honnan indultak, hová jutottak, és mi a cél.

36. diagram A pedagógusok által alkalmazott tanulói megfigyelési és értékelési módok



További öt állítás 1 és 5 közötti (egyáltalán nem igaz- teljes mértékben igaz) rangsoroltatásával igyekeztem még pontosabb információt szerezni azzal kapcsolatban, hogyan értékelik a pedagógusok saját munkájukat.

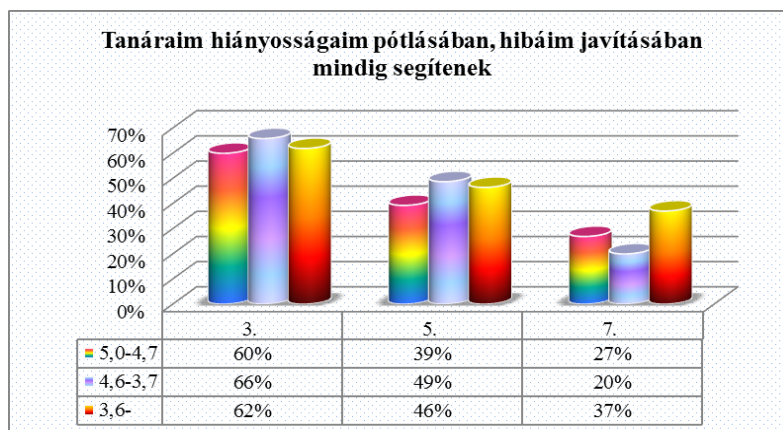
37. diagram Pedagógusok véleménye saját munkájukról az állítások alapján



Következtetésem a válaszok alapján:

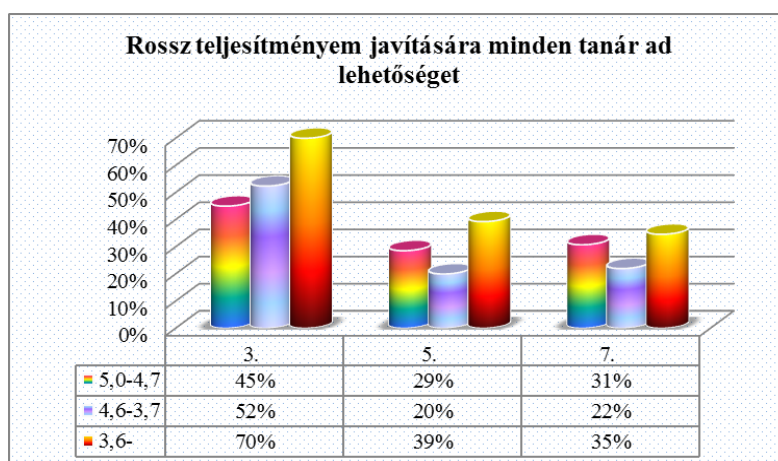
- A pedagógusok túlnyomó többsége az értékelés során a tanulók fejlődését korábbi szintjükhöz képest állapítja meg. Különösen jellemző ez a tanítók munkájára.
- Az egyén fejlődése mellett nagy figyelmet fordítanak az osztályok fejlődésére is.
- Fontos megállapítás, hogy nem a tananyag leadásán, hanem annak elsajátításán van a hangsúly mindaddig, míg a továbblépéshez szükséges szintet el nem érik.
- A tanítók 92%-a, a tanárok 71%-a veszi figyelembe a tanítási módszerek kiválasztásakor, a különböző tanulási stílusú gyerekek igényeit.
- A párhuzamos osztályok eredményeinek összehasonlítása elsősorban azok részéről tapasztalható, akik az adott évfolyam mindkét osztályában tanítanak.

38. diagram Tanulói hibák javítási, hiányosságok pótlási lehetőségei



Az alsó tagozatos tanulók tapasztalatai nagyon pozitívak azon a téren, hogy kapnak-e tanáraiktól segítséget hiányosságaik pótlásában, illetve van-e lehetőségük kijavítani egy-egy hibát, rossz feleletet. Nincs különbség a tanulók véleményét illetően a kitűnő, a jó és a közepes vagy gyenge teljesítményt nyújtók esetében. Ez alátámasztja azokat a tanítói állításokat, melyek alapján alsó tagozaton a tanulási folyamat értékelése és a tapasztalatok feljegyzése fontos szempont. Ha az osztály tudása nem éri el a továbblépéshez szükséges szintet, a tanító nem megy tovább. A felső tagozaton már nem ilyen biztató a helyzet.

39. diagram Javítási lehetőség



Rossz teljesítmény esetén a javítás lehetőségétől a közepes vagy gyengébb képességű tanulók nyilatkoznak pozitívabban, bár a felső tagozaton megállapított csökkenő tendencia ebben az esetben is megjelenik. Az mindenesetre értékelendő - bár nem általános jelenség-, hogy a gyengébb teljesítmény esetén a pedagógusok többsége igyekszik a gyerekeknek segítséget nyújtani.

Hipotézisem: Az iskola értékelési gyakorlatában túlsúlyban van az osztályozás

Válaszom: A pedagógusok által az értékelésnél leginkább előnyben részesített tanulói dokumentumok (önálló feladat, dolgozat, szóbeli felelet) és az elsősorban alkalmazott értékelési módok (15. táblázat) alapján egyértelműen kijelenthető, hogy az iskola értékelési gyakorlatában dominál az osztályozás. Az értékelés feladataiként meghatározottakból (a tudás minősítése, a további tanuláshoz szükséges információ, a továbbhaladásra vonatkozó visszajelzés) következik, hogy az iskola értékelési gyakorlatában hangsúlyosabb a kritériumra, a tanulási célra orientált, „cut-off”jellegű teljesítményértékelés. Egyértelműen tapasztalható, hogy a szülők részéről is nagy az elvárás gyermekeik teljesítményének érdemjegyekkel, osztályzatokkal történő értékelésére. Az alsó tagozaton az elmúlt évek érzékelhető változást eredményeztek. Itt a szóbeli, írásbeli szöveges értékelés jelenlétét is érdemes kiemelni. Azonban a felső tagozaton egyértelműen az osztályozás képezi a tanulók értékelésének gerincét. Mindezek alapján levonható az a következtetés, hogy hipotézisem, azaz, hogy az iskola értékelési gyakorlatában túlsúlyban van az osztályozás, megállja a helyét.

6.5.5. Tendenciák, fejlesztési irányok

„ Meg kell tanítani a gyerekeknek azt, hogy önmagáért élvezzék a tanulást, ne csak azért, hogy jó jegyet kapjanak. Azok a gyerekek, akik élvezik a kihívások legyőzését, felnőtt életükben is keresni fogják a kihívást jelentő helyzeteket. Nagyobb valószínűséggel ragadnak meg új lehetőségeket, keresnek új módszereket, dolgoznak olyan feladatokon, amelyeknek nincs egyértelmű megoldása, és ösztönöznék másokat arra, hogy nehéz problémákon dolgozzanak.”

(Csíkszentmihályi Mihály)

A VI. fejezetben említettem, hogy Veszprémi László³¹ munkája gondolatébresztő volt számomra. Ezt alapul véve értelmezem a nevelési- oktatási folyamatban az általa végzett kutatás óta megfigyelhető tendenciákat, és fogalmazom meg a szükséges fejlesztési irányokat.

A helyes iskolai értékeléssel kapcsolatban örökérvényű elvárás annak objektivitása, ösztönző volta, realitása, személyre szabottsága.

A hagyományoknak megfelelően a tanulók ma is nagy százalékban igénylik tanulmányi munkájuk, magatartásuk számokkal kifejezett osztályzatokkal történő értékelését.

Nincs változás a tekintetben sem, hogy mind a szülők, mind a pedagógusok tudják, a tanulói teljesítményértékelés milyensége, a szülőkkel való kapcsolattartás, az információ csere meghatározza a tanítási- tanulási folyamat eredményességének megítélését.

A tanulói teljesítménnyel való szülői elégedettség is egyezőséget, mutat, miszerint legnagyobb arányban az alsós tanulókkal kapcsolatban nyilvánul meg.

Hasonló észrevételeket mutatnak az iskolai értékeléssel, osztályozással kapcsolatos tanulói válaszok arra vonatkozóan, hogy a tanulók értékelésekor a tanárok kedélyállapota, hangulata befolyásolja az adott jegy minőségét.

Tapasztalataink szerint továbbra is létező jelenség a gyermekük értékelését kifogásoló szülői magatartás, mely az esetek többségében a szülői elvárások és a tanulói képességek közti eltérésből fakad, illetve abból, hogy a szülő- pedagógus interakció középpontjában nem a tanuló tudása, hanem a kapott érdemjegy áll.

Bár az elmúlt években oktatáspolitikai törekvések voltak a szöveges értékelés irányába történő elmozdulásra, azt tapasztalom, hogy a szülők értékeléssel kapcsolatos elvárásait

³¹ Veszprémi László (1981): *Az értékelés és osztályozás korszerűsítésének kérdései* Budapest, Akadémiai Kiadó o.: 155

egyáltalán nem befolyásolta. Nincs hagyománya, értelmezési kultúrája a szöveges értékelésnek, ezért a számokban kifejezett értékelés, osztályozás iránti igény nagyon erőteljes továbbra is a szülőkben. S mivel a szülők ez alapján értékelik gyermekük teljesítményét ezért továbbra is az osztályzatok motiválják a tanulók tevékenységét.

A témazáró jegy és a folyamatba épített értékelés során kapott jegyek fajsúlyossága körül kialakuló vita tekintetében némi pozitív elmozdulás figyelhető meg a pedagógusok felfogását illetően (45%-ról 69% -ra nőtt az igenek aránya). Az átfogó, az összefüggéseket jól meglátó és alkalmazó tudás sok pedagógus értékelési módszerében fontosabb, mint egy-egy kisebb anyagrész feldolgozása során nyújtott teljesítmény, melyben szintén a tanítók járnak elől jó példával.

A szülők által alkalmazott dicséret formáit illetően jelentős változást tapasztalhatunk. Háttérbe szorult a pénzjutalom, mint dicséret (24%-ról 8%-ra csökkent), nőtt azonban a dicséret (41,5 %-ról 91%-ra) és jutalmazás kilátásba helyezésének alkalmazása (8,4%-ról 50%-ra). További változás tapasztalható az otthoni büntetés terén is, a testi fenyegetések gyakoriságának aránya 22% -ról 1% lett. Összességében a szülők nevelési módszereit illetően pozitív elmozdulást tapasztalhatunk.

A kutatási eredmény értékelése tükrében az alábbi fejlesztési irányok határozhatók meg:

- Továbbra is feladat az értékelés objektivitásának kialakítása, megvalósítása.

Felső tagozaton:

- A tanári dicséret gyakoriságának növelése, a pozitív értékelés, motiválás általánossá tétele a pedagógiai gyakorlatban.
- A differenciált foglalkoztatás erősítése, előtérbe helyezése.
- Érdemjegyen kívül más értékelési forma gyakoribb alkalmazása.
- A reális értékelés kritériumrendszerének kialakítása.
- Az értékelésben a szubjektív elemek hatásának csökkentése (hangulat).
- Az értékelés, mint fegyelmezési eszköz megszüntetése.
- Támogatás adása a tanulók lemaradásának pótlására, hibáik javítására.

Alsó - felső tagozaton:

- Az értékelés során a tanulói önértékelés, a társak értékelését figyelembe vevő értékelés erősítése.
- Standardizált tesztek segítségével alkalmanként normatív értékelés.
- A projekt módszer, a játék, a verseny életkornak megfelelő arányú alkalmazása.

- A fejlesztő értékelés érdekében a gyors visszajelzésre lehetőséget adó számítógépes (feleltető rendszer) feladatlapok, házi dolgozat, teszt , projekt munka produktumának az értékelésbe történő bevonása.
- A jó és közepes képességű tanulók órai aktivitásának növelése.
- A tanulási folyamat értékelése és a tapasztaltak feljegyzése.
- A tanulók értékelése tanulói munkák, gyűjtemények (portfólió) alapján.

7. Összegzés

„Nem az a feladatunk, hogy a felnövekvő generációnak meggyőződéseket közvetítsünk.

Hozzá kell segítenünk, hogy a saját ítélő erejét, a saját felfogóképességét használja.

Tanuljon meg saját szemével nézni a világban.”

(Rudolf Steiner)

A pedagógia értékelés perspektívái nagyon szélesek. E dolgozat keretén belül - mivel a napi gyakorlat során tapasztaltak alapján ez foglalkoztatott leginkább - csupán a mikro szinten alkalmazott tanulói értékelés témakörét jártam körül. Segítségül hívtam ennek elemzéséhez a rendelkezésre álló szakirodalmat, és szülők, kollégák, tanulók közreműködésével kérdőíves felmérés formájában véleménykutatást végeztem. A kutatással céltom iskolánk értékelési gyakorlatának, a pedagógusok értékelési módszereinek vizsgálata, hatékonyságának elemzése a tanulók, a szülők, a pedagógusok aspektusából. Vizsgáltam az általam felállított hipotézisek megfelelőségét, igazságtartalmát. Elégedettségre okot nem adva, feltevéseim közül az alábbiak nyertek alátámasztást:

- A pedagógusok módszertani kultúrája tanár/tanító központú.
- A tanulók motiváltságát befolyásolja tanulmányi eredményük.
- Az iskola értékelési gyakorlatában túlsúlyban van az osztályozás.

A szülői elvárások és az iskola által alkalmazott értékelési rendszer feszültségmentes, mivel a hagyományokra épít hipotézisem teljes egészében nem igazolódott be. Bár az iskolában alkalmazott értékelés jórészt a hagyományokra épít, de a tanulók, a szülők nem egyértelműen értenek vele egyet, főleg a felsőbb évfolyamokon.

Az eredmények feldolgozása során az adott témát illetően folyamatosan párhuzamokat, ellentéteket kerestem a tanulói, a szülői és a pedagógusi válaszok között. A nézőpontok egyezősége megerősítette annak tartalmát, eltérése pedig további vizsgálódásra hívta fel a figyelmemet.

A kutatás legfontosabb eredményének azt tartom, hogy lehetőséget adott arra, szembenézzek az intézmény pedagógusainak értékelési kultúrájával. A tanulók és a szülők által megfogalmazott őszinte vélemények látni engedik ennek az értékelési kultúrának a megfelelőségét. Alapot teremt ahhoz, hogy az eredmények tükrében meghatározzuk a kritikus pontokat, kitörési lehetőségeket keressünk, támogassuk az értékelés terén iskolánkban működő jó gyakorlatokat, tudatosítva ezáltal, hogy az értékelést nem lehet

elszigetelten, egyénileg kezelni, hanem az iskola értékelési kultúrája kell, hogy visszaköszönjön az egyes pedagógus értékelő munkájában.

Az összegyűjtött anyag teljes körű feldolgozására e dolgozat keretei nem elegendőek. Természetesen maradnak nyitott kérdések, melyek az adatok további elemzése során megválaszolhatók, és a jövőre nézve célszerű is kitérni ezekre, hogy minél teljesebb képet kaphassunk a vizsgált témát illetően. A további vizsgálat során érdekes lenne elemezni a pedagógusok módszertani kultúrájában a differenciálás hiányának, a páros és a csoport munkaháttérbe szorulásának okát, továbbá az egyéni képességek, egyéni fejlődés értékelésének fontossága és a gyakorlatban való jelenléte közötti ellentmondást, az reális értékelés mibenlétét, kritériumait.

A kutatás eredményeinek elemzése során egyértelművé vált, hogy a tanulóra visszaható, tanulását motiváló, módosító vagy éppen demotiváló típusú, az őt közvetlenül körülvevő felnőttektől (pedagógus, szülő) eredő információ magatartásmódosító erővel bír. Ebből kifolyólag kijelenthetem, hogy a tanítás – tanulás folyamatának, az abban alkalmazott, módszereknek, eszközöknek egyik legfontosabb feladata a tanulás iránti érdeklődés, tudásvágy ébren tartása, a tanulási kedv serkentése.

Megállapíthatjuk az eredményekből, hogy a tanár értékelési stratégiája akkor hatékony, ha sokféle értékelési módszerrel dolgozik, és ezek segítségével pozitív vagy negatív megerősítést ad a tanulók számára. Valamennyi érintett részéről elvárás a motiváló, személyre szabott, a tanuló teljesítményét önmagához viszonyító, az értékelés szempontjait egyértelművé tevő, személyre szólóan megfogalmazott, érzelmi tónusát tekintve elsősorban elismerő-buzdító mintsem korholó - szidalmazó értékelés.

A jövőre nézve azonban fontos lenne elmozdulni annak irányába, hogy a túlzott külső motivációt váltsa fel az életkor előrehaladásával a belső-, a tudásért, ismeretért való tanulás motivációja. Meggyőződésem, hogy a fejlesztő értékelés térhódítása, tudatos alkalmazása, eszköze lehetne annak, hogy segítségével a tanulóknak kialakítsuk a teljesítménymotivációt.

Fontosnak tartottam a dolgozatban kitérni az értékelés személyiségpszichológiai aspektusaira, mivel minden egyes gyerek a legkülönbözőbb személyiségfaktorokkal, kompetenciákkal, képességekkel rendelkezik, amelyek egészen egyediek, és amelyeket fejleszteni kell. Ahhoz, hogy ebben sikeres legyen, a pedagógusnak ilyen irányú ismeretekkel, tájékozottsággal is rendelkeznie kell. Az értékelés tanulói személyiségre gyakorolt hatása kapcsán megerősítést nyert hipotézisem, mely szerint minden gyermeknek

szüksége van olyan környezetre, amely biztosítja számára saját individuális emocionális, intellektuális és szociális potenciáljának a megvalósulását.

Az értékelés folyamatában határozottan meg kell különböztetni a tanulás pedagógiai feltételének (diagnosztikus), pszichológiai feltételének (fejlesztő), társadalmi követelményeinek (minősítő) funkcióit. Fontos észrevétel a kérdőívek elemzése kapcsán – különösen felső tagozaton -, hogy az értékelés alkalmazott eszközrendszerével közelebb kellene hozni a tantárgyakat a tanulókhoz.

Megállapíthatjuk, hogy nevelő – oktató munkánk akkor lesz hatékony, ha a tanulók érzik, hogy munkájuk eredményes, tisztában vannak az érdemjegyekhez kapcsolódó követelményekkel, a fejlesztő értékelés érdekében gyakran alkalmazzuk a verbális és nem verbális kommunikációs formákat.

A kutatásomnak aktualitást ad a kompetenciaalapú pedagógiai kultúra jelenléte az oktatási rendszerben. Ez új értékelési kultúrát igényel, mely azt mutatja meg, hol tart a tanuló, mit kell még tenni, hogyan tovább annak érdekében, hogy mindenki (minden ép értelmű tanuló) elérje az optimális szintű elsajátítást, használhatóságot.

A tanítási-tanulási folyamatba épített tanulói értékelés problémakörével foglalkozó dolgozatom lényegi mondanivalóját - hétköznapi kifejezésekkel ugyan (észreveszi, mi lehet belőlünk, legnagyobb sebesség, legjobb lehetőség) - de teljesen egyértelműen, világosan összefoglalja az alábbi idézet, mellyel gondolataimat, a kutatás eredményeinek feldolgozását, elemzését 2014. április 30-án zárom:

„Előfordul az életben olyan titokzatos találkozás, mikor valaki észreveszi, hogy kik vagyunk, mi lehet belőlünk, és a legnagyobb sebességre kapcsol bennünket, hogy legjobb lehetőségeinket valósítsuk meg.”

/Rusty Berkus: A begyógyult seb/

Irodalom

Jogsabály, szabályzatok

1. *2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről* Magyar Közlöny 162. szám, Magyar Közlöny, Lap – és Könyvkiadó Budapest, 2011. december 29. 39622. old. <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/index.php>
2. *110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelethe a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról* Magyar Közlöny 66. szám, Magyar Közlöny, Lap – és Könyvkiadó Budapest, 2012. június 4. 10635. old. <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/index.php>
3. *Kazincbarcikai Pollack Mihály Általános Iskola Pedagógiai Programja- Helyi tanterve*, Kazincbarcika, 2013. 171 o. 14. old. <http://www.pollackiskola.hu/>

Könyvek, folyóiratok

1. **Balogh László**: *Az iskolai értékelés-osztályozás magyarországi történetéből (1800-1918)*. Pedagógiai Szemle, Budapest, 1970. 11.sz.
2. **Báthory Zoltán (2000)**: *Tanulók, iskolák- különbségek* Okker Oktatási Kiadó, Budapest, 2000. old.: 330
3. **Bodri Zsuzsanna (2005. július- augusztus)**: *Az értékelés értékelése* Új Pedagógiai Szemle, Budapest
4. **B. Tier Noémi, Dányi Andrea (2012)**: *Alma a fán- Fókuszban a tanulás támogatása* [szerk.] Szegedi Eszter, Tempus Közalapítvány, Budapest, 2012. old.: 77
5. **Cs. Czachesz Erzsébet és Vidákovich Tibor (1996)**: *A családi-kulturális tényezők hatása az olvasás elsajátítására* Magyar Pedagógia 96. évf. 1. szám old.: 35–57.
6. **Csapó Benő (2005)**: *Az előzetesen megszerzett tudás mérése és elismerése* [szerk.] Horváth Cz. János Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest, 2005. old.: 96
7. **Czédliné Bárkányi Éva (2011)**: *Pedagógiai értékelés* Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Tanító- és Óvóképző Intézet, Szeged, 2011. old.: 103
8. **Earl Babbie (1996)**: *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata* Balassi Kiadó Budapest, old.: 108-136.
9. **Falus Iván (2004)**: *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe* Műszaki Könyvkiadó Budapest, old.: 7-330
10. **Fábián Zoltán(1993)**: *A pedagógiai kutatások módszerei és logikája* (Kutatásmódszertan) Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, old.: 123-128.

11. **Gecső Ervin (1973):** *Szükség van-e az osztályzatra* Köznevelés, 2. kötet. Budapest,
12. **Halász Gábor (2004. április):** *Értékelés és ellenőrzés a közoktatásban* Mester és Tanítvány, Budapest, old.: 103-116
13. **Hunyadi Györgyné- M. Nádasi Mária (2004):** *Osztályozás? Szöveges értékelés?* Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest, old.: 301
14. **Lisa Delpit (2012):** *A szorzás mindenkié* Közigazgatási és Igazságügyi Hivatal, Budapest, old.: 159
15. **Nagy József (2006. 12.)::** *A korrekt értékelés alapjai* Iskolakultúra, Budapest
16. **Nagy Sándor (1967):** *Didaktika* Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest, 1967. 239 o.
17. **Vekerdy Tamás (2004.):** *Gyermekközpontú-e az iskola?* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Új Pedagógiai Szemle Budapest, 2004. 04-05.
18. **Veszprémi László (1981):** *Az értékelés és osztályozás korszerűsítésének kérdései* Akadémiai Kiadó Budapest, old.: 155
19. **Vidákovich Tibor (1990):** *Diagnosztikus pedagógiai értékelés* Akadémiai Kiadó, Budapest, old.: 231

Online irodalom

1. **Báthory Zoltán:** *A tanulók értékelése* [Hivatkozva: 2013. október 12.]
http://mek.oszk.hu/04600/04669/html/balogh_pedpszich0032/balogh_pedpszich0032.html
2. **Bognár Mária:** *A fejlesztő értékelés*, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet [Hivatkozva: 2013. október 20.]
http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=uj_vizsga_uj_tudas-3vita-bognar
3. **Bognár Mária:** *A fejlesztő értékelés osztálytermi gyakorlata*, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet [Hivatkozva: 2013. november 10.]
<http://www.ofi.hu/tudastar/fejleszto-ertekeles-090617>
4. **Brassói Sándor- Hunya Márta- Vass Vilmos (2009):** *A fejlesztő értékelés: az iskolai tanulás minőségének javítása* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 2009. június 17. [Hivatkozva: 2013. október 10.] <http://www.ofi.hu/tudastar/fejleszto-ertekeles>
5. **Buda András:** *Pedagógiai értékelés e-book. Értékelés az oktatásban* [Hivatkozva: 2013. október 10.]
http://dragon.unideb.hu/~nevtud/Tanarkepzes/meres/3_fejezet.pdf
6. **Cseh Ágnes Gabriella:** *A tanulói értékelés széles körű értelmezése a gyakorlat számára* [Hivatkozva: 2013.. november 20.] http://www.tani-tani.info/082_cseh
7. **Cserné Aderman Gizella:** *A pedagógus szerepe a tanítás–tanulás folyamatában, különös tekintettel a tanulói teljesítmények ellenőrzésére és értékelésére* Magyar Elektronikus Könyvtár [Hivatkozva: 2013. november 5.]
http://mek.oszk.hu/04600/04669/html/balogh_pedpszich0033/balogh_pedpszich0033.html
8. **Csíkos Csaba (2009):** *A pedagógiai értékelés új irányzatai*, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet 2009. június 17. [Hivatkozva: 2013.. november 10.]
<http://www.ofi.hu/tudastar/pedagogiai-ertekeles-uj>

9. **Czike Bernadett** (2009) : *Az osztályozás és az árnyalt értékelés szerepe a pedagógiai folyamatban, az alternatív iskolák gyakorlatában*, Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet 2009. június 17. [Hivatkozva: 2013.. november 10.]
<http://www.ofi.hu/tudastar/osztalyozas-arnyalt>
10. **Demeter Katalin**: *Az iskolai tanulás értékelési rendszerének fejlesztése* Magyar Elektronikus Könyvtár [Hivatkozva: 2013. november 5.]
http://mek.oszk.hu/04600/04669/html/balogh_pedpszich0034/balogh_pedpszich0034.html
11. **Horváth Attila** (2009): *Fejlesztő értékelés az intézménymenedzsmentben*, Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet 2009. június 17. [Hivatkozva: 2013. november 20.] <http://www.ofi.hu/tudastar/fejleszto-ertekeles-090617-2>
12. **Horváth Zsuzsanna** (2009): *Az oktatás értékelésének újabb eszközei*, Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet 2009. június 17. [Hivatkozva: 2013. október 23.]
<http://www.ofi.hu/tudastar/reflexiok-tanorai>
13. **Horváth Zsuzsanna** (2009): *Reflexiók a tanórai értékelésről* Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet 2009. június 17. [Hivatkozva: 2013. október 23.]
<http://www.ofi.hu/tudastar/reflexiok-tanorai>
14. **Knausz Imre**: *Mit kezdjünk az értékeléssel* [Hivatkozva: 2013. november 20.]
http://knauszi.hu/sites/default/files/knausz_ertekeles.pdf
15. **Kozéki Béla**: *A motiválás dimenziói*, Magyar Elektronikus Könyvtár [Hivatkozva: 2013. október 20.] http://www.magyarpedagogia.hu/document/Kozeki_MP912.pdf
16. **Kőpatakiné Mészáros Mária- Singer Péter** (2005): *Módszertani kaleidoszkóp* Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet [Hivatkozva: 2013. november 10.]
<http://www.ofi.hu/tudastar/sajatos-nevelesi-igenyu/kopatakiné-meszaros>
17. **Kőrössi Judit**: *A tanulói énkép formálódása és a tanári értékelés kapcsolata*, Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet [Hivatkozva: 2013. október 10.]
http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=uj_vizsga_uj_tudas-3vita-korossi.
18. **Lannert Judit** (2009. június 17.): *A továbbtanulási aspirációk társadalmi meghatározottsága* [Hivatkozva: 2013. február 10.]
<http://www.ofi.hu/tudastar/hogyan-tovabb/tovabbtanulasi-090617>
19. **L. Ritók Nóra** (2013.): *Az értékelés funkcióvesztése* Taní-tani (2013. január 24.) [Hivatkozva: 2013. október 10.] http://www.tani-tani.info/az_ertekeles.
20. **Lehoczky János** (2009.): *Az ismeretközpontú értékeléstől az értékcentrikus ismeretszerzésig*, Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet 2009. június 17. [Hivatkozva: 2013. október 20.] <http://www.ofi.hu/tudastar/ismeretkozpontu>
21. **Porkolábné Balogh Katalin**: *A tanulási képességet meghatározó pszichikus funkciók fejlődése, a tanulási nehézségek korai felismerésének lehetőségei, a fejlesztés perspektívái* Magyar Elektronikus Könyvtár [Hivatkozva: 2013. október 25.] http://mek.oszk.hu/04600/04669/html/balogh_pedpszich0039/balogh_pedpszich0039.html

22. **Radnóti Katalin (2006):** *Milyen oktatási és értékelési módszereket alkalmaznak a pedagógusok?* In: Kerber Zoltán (szerk.): *Hidak a tantárgyak között: Kereszttantervi kompetenciák és tantárgyközi kapcsolatok.* OKI, Budapest.
[Hivatkozva: 2014. január 29.]
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Hidak-Milyen>
23. **Rajnai Judit (2009.)::** *Az osztályozás és a buktatás problematikája a mai magyar közoktatásban,* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet (2009. június 17.): [Hivatkozva: 2013. november 10.] <http://www.ofi.hu/tudastar/osztalyozas-buktatas>
24. **Ranschburg Ágnes:** *Az iskolák értékelési-mérési gyakorlata és a kompetenciák* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet Új Pedagógiai Szemle 2004. március
[Hivatkozva: 2013. november 10.] <http://www.ofi.hu/tudastar/iskolak-ertekelesi>
25. **Réthy Endréné:** *A különböző tanári teljesítményvisszajelzések hatása a tanulók személyiségfejlődésére és tanulmányi teljesítményére* Magyar Elektronikus Könyvtár [Hivatkozva: 2013. november 5.]
http://mek.oszk.hu/04600/04669/html/balogh_pedpszich0036/balogh_pedpszich0036.html
26. **Síklaki István:** *A tanári dominancia buktatói* Magyar Elektronikus Könyvtár
[Hivatkozva: 2013. november 5.]
http://mek.oszk.hu/04600/04669/html/balogh_pedpszich0037/balogh_pedpszich0037.html
27. **Tóth László:** *A tanulók motivációs sajátosságai és az iskolai teljesítmény,* Magyar Elektronikus Könyvtár [Hivatkozva: 2013. október 20.]
http://mek.oszk.hu/04600/04669/html/balogh_pedpszich0024/balogh_pedpszich0024.htm
28. **Tóth László:** *Nem verbális kommunikáció az osztályteremben,* Magyar Elektronikus Könyvtár [Hivatkozva: 2013. november 10.]
http://mek.oszk.hu/04600/04669/html/balogh_pedpszich0007/balogh_pedpszich0007.html
29. **Vass Vilmos (2009. június 17.):** *A fejlesztő értékelés nemzetközi tendenciái,* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet [Hivatkozva: 2013. október 10.]
<http://www.ofi.hu/tudastar/fejleszto-ertekeles-090617-1>

Ábrajegyzék

1. ábra A visszacsatolás folyamata.....	13
2. ábra Az iskolai értékelés dimenziói.....	14
3. ábra Visszacsatolási módok.....	18
4. ábra A pedagógiai értékelés mint a tanár és a tanuló közötti interakció	22
5. ábra A fejlesztő értékelés elemei.....	25

Táblázatjegyzék

1. táblázat Az értékelés céljai és feladatai (Nagy, 1990a).....	12
2. táblázat Az értékelés funkciói a tanulási-tanítási folyamatban elfoglalt helye szerint	16
3. táblázat Viszonyítási normaorientáció	19
4. táblázat A mérőeszköz szerkezete	30
5. táblázat A rétegzett mintavétel szempontjai.....	32
6. táblázat A tanulók igénye, elvárása a helyes iskolai értékeléssel, osztályozással kapcsolatban	39
7. táblázat A szülők igénye, elvárása a helyes iskolai értékeléssel, osztályozással kapcsolatban.....	40
8. táblázat A pedagógusok véleménye a helyes iskolai értékelésről, osztályozásról	41
9. táblázat A pedagógusok által alkalmazott tanulásszervezési eljárások, oktatási módszerek, eszközök	55
10. táblázat Alkalmazott eljárás, módszer, eszköz tekintetében mutatkozó tendencia.....	56
11. táblázat A pedagógusok melyik tanuló produktumot, milyen mértékben részesítik előnyben az értékelésnél.....	58
12. táblázat A szülői elégedettség leginkább befolyásoló tényezők.....	62
13. táblázat Az iskolai értékelésre vonatkozó állítások a „teljes mértékben igaz” és az „igaz” kategóriák alapján.....	63
14. táblázat Az iskolai értékelés feladatai	71
15. táblázat A pedagógusok által alkalmazott tanulói megfigyelési és értékelési módok.....	72

Diagramjegyzék

1. diagram A vizsgálatban résztvevő tanulók megoszlása korosztály, nemek és tanulmányi átlag alapján	34
2. diagram Az összes válaszadó tanuló és ebből a fiúk száma tanulmányi eredmények alapján	34
3. diagram A vizsgálatban érintett tanulók megoszlása tanulmányi eredmény alapján	34
4. diagram A fiúk megoszlása tanulmányi eredmény alapján	35
5. diagram Az anya iskolai végzettsége, és a gyermek tanulmányi előmenetele közötti összefüggés .	36
6. diagram Az anya iskolai végzettsége és gyermeke tanulmányi eredménye közötti összefüggés évfolyamonkénti bontásban.....	36
7. diagram A tantestület megoszlása életkorok szerint 1.....	37
8. diagram A tantestület megoszlása életkorok szerint 2.....	37
9. diagram A válaszoló pedagógusok megoszlása munkakör szerint.....	38
10. diagram A pedagógusok szakmai gyakorlati ideje	38
11. diagram Értékelés pedagógus szemmel.....	42
12. diagram A diákok tanulási motivációja.....	44
13. diagram A szülők véleménye az iskolai értékelésre vonatkozóan a „teljes mértékben igaz” és az „igaz” kategóriák alapján	45
14. diagram A tanulók véleménye az érdemjegyen kívül alkalmazott egyéb értékelés jelenlétéről ...	46
15. diagram A tanároktól érkező visszajelzések fontossága.....	46
16. diagram A tanulók véleménye a dicséretes gyakoriságáról	47
17. diagram A jó osztályzat, dicséret motiváló hatása	48
18. diagram A tanulók önértékelése 1.	48
19. diagram A tanulók önértékelése 2.	49
20. diagram Tanulói vélemények a tanítók/tanárok értékeléséről 1.	51
21. diagram Tanulói vélemények a tanítók/tanárok értékeléséről 2.	51
22. diagram Tanulói vélemények a tanítók/tanárok értékeléséről 3.	52
23. diagram A pedagógusok által alkalmazott tanulásszervezési eljárások, oktatási módszerek, eszközök	54

24. diagram A pedagógusok melyik tanuló produktumot, milyen mértékben részesítik előnyben az értékelésnél	57
25. diagram A tanulók érzései a dolgozatírással kapcsolatban	58
26. diagram A tanulók és a szóbeli felelet kapcsolata	59
27. diagram Szeretem, ha a pedagógusok értékelik, osztályozzák iskolai munkámat, magatartásomat	59
28. diagram A szülői elégedettséget befolyásoló tényezők fontossági sorrendje	62
29. diagram Az iskolai kudarc hatása a tanulókra	65
30. diagram A szülők által alkalmazott büntetési formák	66
31. diagram A szülők által alkalmazott dicséretetek formái	67
32. diagram A tanulók órai aktivitása.....	68
33. diagram A tanár – diák kapcsolat megítélése a tanulók szemszögéből	69
34. diagram A tanulók tapasztalatai teljesítményük megítélésével kapcsolatban	69
35. diagram Az iskola értékelési feladata a pedagógusok véleménye alapján	71
36. diagram A pedagógusok által alkalmazott tanulói megfigyelési és értékelési módok	74
37. diagram Pedagógusok véleménye saját munkájukról az állítások alapján	74
38. diagram Tanulói hibák javítási, hiányosságok pótlási lehetőségei	75
39. diagram Javítási lehetőség.....	76

Melléklet

1. számú melléklet

Szülői kérdőív

Kedves Szülő!

Szeretnénk felvilágosítást kapni arról, mit tapasztalnak Önök odahaza gyermekük magatartásán, viselkedésén, munkakedvén egy-egy iskolai jó vagy rossz szereplés, jó vagy rossz felelet után.

Azt is szeretnénk megtudni, hogy az iskolai értékelés milyen hatással van a család nevelési módszereire: a jutalmazásra, büntetésre.

Kérjük, szíveskedjenek pontos választ adni az alábbi kérdésekre, segítve ezáltal fontos pedagógiai problémák megoldását.

A feldolgozáshoz szükséges adatok:

Gyermekük félévi tanulmányi átlaga(*magatartás, szorgalom kivételével*):

Osztálya:

Neme: fiú – leány (*Válaszát aláhúzással
jelezze!*)

A szülők foglalkozása:

apa:

anya:

Kérjük, válassza ki és aláhúzással jelölje azt a **három** tényezőt, amely az Ön, mint szülő iskolával való elégedettségét leginkább befolyásol!

Elégedettségemet befolyásolja:

- A tanórán kívüli programok szervezése
- Szülők informálása
- Tanórai munka szervezése
- Szülői panaszok kivizsgálása
- Tanulói teljesítmények értékelése
- Tanulók terhelésének tervezése
- Pedagógusok szülőkkel való kapcsolata

Kérjük, számozással állítsa sorrendbe az alábbi tevékenységeket (a legfontosabb kapja az 1-es sorszámot)!

Az iskolával való elégedettségemet befolyásoló tényezők fontossági sorrendje:

- Tanulók értékelése
- Személyre szóló fejlesztés
- Tanórán kívüli programok
- Otthonos légkör biztosítása
- Szülőkkel való kapcsolattartás

Milyennek kell lenni – az Ön véleménye szerint – a helyes iskolai értékelésnek, osztályozásnak?

.....

.....

Egy-egy iskolai jó feleletnek, nevelői dicséretnek, buzdításnak milyen hatása van gyermekükre odahaza? Milyen a munkakedvük, magatartásuk?

.....

.....

Milyen hatása van gyermekükre egy-egy iskolai gyenge szereplésnek – rossz felelet, magatartás miatti megrovás, iskolai kudarc? *(A megfelelő helyre tegyen „X”-et!)*

	igen	nem
Nő-e a munkakedv?		
Csökken-e a munkakedv?		
Közömbös marad-e?		

Forrás: Veszprémi László: Az értékelés és osztályozás korszerűsítésének kérdései Akadémiai Kiadó Bp. 1981.

Egy-egy iskolai jó felelet, nevelői dicséret után részesül-e odahaza gyermekük valamilyen jutalomban? *(Válaszát aláhúzással jelezze!)*

igen – nem

Amennyiben „igen”, milyen természetű a jutalom?

	igen	nem
dicséret		
pénz		
játékszer		
jutalom kilátásba helyezése		
egyéb		

Forrás: Veszprémi László: Az értékelés és osztályozás korszerűsítésének kérdései Akadémiai Kiadó Bp. 1981.

Egy-egy iskolai rossz felelet vagy magatartás miatti megrovás után részesül-e odahaza büntetésben gyermekük? *(Válaszát aláhúzással jelezze!)*

igen – nem

Amennyiben „igen”, milyen természetű a büntetés?

	igen	nem
testi fenyegetés		
megszidás		
eltiltás		
egyéb		

Forrás: Veszprémi László: Az értékelés és osztályozás korszerűsítésének kérdései Akadémiai Kiadó Bp. 1981.

Kérem, ötfokú skálán bekarikázással értékelje, hogy mennyire igazak az alábbi állítások Ön szerint az iskolai értékelésre vonatkozóan?

Az 1-es érték jelentése az, hogy „egyáltalán nem igaz”, az 5-ös érték pedig „teljes mértékben igaz”. A két érték között arányosan helyezze el véleményét!

Állítások	„egyáltalán nem igaz”				„teljes mértékben igaz”
Helyeslem azokat az elveket, amelyeket az iskola tanárai a tanulók értékelésében, osztályozásában érvényesítenek.	1	2	3	4	5
Fontosnak tartom a számokban kifejezett érdemjegyeket, osztályzatokat.	1	2	3	4	5
Tapasztalataim szerint a tanárok gyermekem önmagához mért fejlődését is értékelik.	1	2	3	4	5
Elég sikerszerzési lehetősége van gyermekemnek az iskolában.	1	2	3	4	5
A tanárok figyelnek arra, hogy ha az osztály tudása nem éri el a továbblépéshez szükséges szintet, nem mennek tovább.	1	2	3	4	5
A párhuzamos osztályok tanulmányi teljesítménye között jelentős eltérés mutatkozik.	1	2	3	4	5
Gyermekem képességei figyelembevételével gyakran részesül differenciált foglalkoztatásban, értékelésben.	1	2	3	4	5
Elégedett vagyok azzal a változással, amelyet a pedagógusok gyermekem tudásában, személyiségében elérnek.	1	2	3	4	5
Az érdemjegyek mellett gyakran részesül gyermekem (írásbeli, szóbeli) értékelésben.	1	2	3	4	5

2. számú melléklet

Tanulói kérdőív

Kedves Tanuló!

Szeretnénk ismerni véleményeteket az iskolai értékelésről, osztályozásról. Kérjük, szíveskedj pontos és részletesen indokolt feleletet adni az alábbi kérdésekre, segítve ezáltal fontos pedagógiai problémák megoldását.

Adatok:

Félévi tanulmányi átlag (*magatartás, szorgalom jegy kivételével*):

Osztály: Neme: fiú – leány (*A megfelelő szót húzd alá!*)

A szülők foglalkozása:

apa:

anya:

Kedvenc tantárgya(i)m:.....
(*A megfelelő helyre tegyél „X”-et!*)

Állítás	igen	nem
1. Szeretem, ha a pedagógusok értékelik, osztályozzák iskolai munkámat, magatartásomat. Ha igen.Miért?..... Ha nem.Miért?.....		
2. Tanáraim az 1-5 ig terjedő érdemjegyen kívül más értékelést is alkalmaznak. Ha igen. Hogyan értékelnek még?.....		
3. Szüleim jutalmazták, ha jó jegyet kapok. Ha igen. Hogyan?.....		
4. A tanárok egy része fegyelmezésre használja az értékelést, osztályozást.		
5. A tanárok hangulata sokszor befolyásolja a jegy minőségét pozitív vagy negatív irányba.		
6. Sok az írásbeli ellenőrzés, értékelés Ha igen. Mely tantárgyakból?.....		
7. Túltérheltnék érzem magam. Ha igen.Miért?.....		

Milyennek kell lenni – véleményed szerint – a jó iskolai osztályozásnak, értékelésnek, te hogyan osztályoznál?

.....
.....

Az alábbi állításoknál tapasztalataidra és arra vagyok kíváncsi, hogy a rád mi jellemző leginkább. A megfelelő válasz betűjelének bekarikázásával jelezd véleményed!

1. Úgy gondolom, hogy az órákon

- a) nagyon aktív vagyok
- b) aktív vagyok
- c) kicsit vagyok aktív
- d) nem vagyok aktív

2. Úgy gondolom, hogy

- a) nagyon jó tanuló vagyok
- b) jó tanuló vagyok
- c) néhány tantárgyból vagyok jó tanuló
- d) nem vagyok jó tanuló

3. Úgy gondolom, hogy

- a) nagyon gyakran dicsér a tanító/tanár néni/bácsi
- b) gyakran dicsér a tanító/tanár néni/bácsi
- c) néha dicsér a tanító/tanár néni/bácsi
- d) ritkán dicsér a tanító/tanár néni/bácsi

4. Úgy gondolom, hogy

- a) nagyon szeretek tanulni
- b) szeretek tanulni
- c) kicsit szeretek tanulni
- d) nem szeretek tanulni

5. Úgy gondolom, hogy a szüleim

- a) nagyon meg vannak velem elégedve
- b) meg vannak velem elégedve
- c) kicsit vannak velem megelégedve
- d) nincsenek velem megelégedve

6. Úgy érzem, hogy rossz

teljesítményem javítására

- a) minden tanár ad lehetőséget
- b) többnyire kapok lehetőséget
- c) csak néhány esetben van lehetőségem
- d) nem kapok lehetőséget

7. Úgy gondolom, hogy a

teljesítményemmel

- a) tanárain általában elégedettek
- b) néhány tanárom elégedett
- c) tanárain ritkán elégedettek
- d) nem elégedettek

8. Úgy gondolom, hogy

- a) a tanárok kedvelnek
- b) néhány tanár kedvel
- c) nem kedvelnek
- d) a tanárok észre sem vesznek

9. Úgy gondolom, hogy

- a) nagyon szeretek dolgozatot írni
- b) szeretek dolgozatot írni
- c) nem nagyon szeretek dolgozatot írni
- d) nem szeretek dolgozatot írni

10. Úgy gondolom, hogy tanulásomat

- a) a jó osztályzat - dicséret motiválja
- b) a megszerezhető tudás motiválja
- c) a büntetéstől való félelem motiválja
- d) a rossz jegy okozta kudarc elkerülése motiválja

11. A tanárimtól érkező visszajelzés

- a) nagyon fontos számomra
- b) fontos számomra
- c) nem nagyon fontos számomra
- d) egyáltalán nem érdekel

12. Úgy érzem tanárain

teljesítményemet

- a) mindig reálisan értékelik
- b) általában reálisan értékelik
- c) ritkán értékelik reálisan
- d) nem értékelik reálisan

13. Tanárain hiányosságaim

pótlásában, hibáim javításában

- a) mindig segítenek
- b) általában segítenek
- c) ritkán segítenek
- d) nem segítenek

14. A szóbeli feleletben

- a) jobban teljesítek
- b) az írásbelivel hasonlóan teljesítek
- c) rosszabbul teljesítek
- d) félelmetes számomra

15. Az értékelés során a kivételezés

- a) gyakran előfordul
- b) néha előfordul
- c) nagyon ritka
- d) egyáltalán nem jellemző

3. számú melléklet

Pedagógus kérdőív

Kedves Kolléganő, Kolléga!

Iskolagyakorlatunkban a tanulók értékelése – osztályozása komoly gondot, felelősségteljes munkát jelent a pedagógusok számára. Ennek – és egyéb elképzelésnek – megvalósítása igen eltérő módon jelentkezik a mindennapi életben. Szeretnék erről minél többet megtudni a pedagógusoktól: a gondokról, problémákról, de a jól hasznosítható gyakorlatról is. Ezért fordulok Hozzád, és kérlek, szíveskedj őszintén, segítő szándékkal válaszolni kérdéseimre.

Munkaköre: tanító - tanár - gyógypedagógus Hány éve tanít?

Iskolai végzettsége: tanítóképző főiskola – főiskola – egyetem

Tanított tantárgy (tanítási órái többsége): reál tantárgyak – humán tantárgyak – készség
tárgyak

(A megfelelő szót – szavakat – szíveskedj aláhúzni!)

Kérlek, válaszd ki és aláhúzással jelöld azt a **három** tényezőt, amely véleményed szerint leginkább befolyásolja a szülők elégedettségét!

Véleményem szerint a szülői elégedettséget befolyásolja:

- A tanórán kívüli programok szervezése
- Szülők informálása
- Tanórai munka szervezése
- Szülői panaszok kivizsgálása
- Tanulói teljesítmények értékelése
- Tanulók terhelésének tervezése
- Pedagógusok szülőkkel való kapcsolata

Kérlek, számozással állítsd sorrendbe az alábbi tevékenységeket (a legfontosabb kapja az 1-es sorszámot)!

Véleményem szerint a szülői elégedettséget befolyásoló tényezők fontossági sorrendje:

- Tanulók értékelése
- Személyre szóló fejlesztés
- Tanórán kívüli programok
- Otthonos légkör biztosítása
- Szülőkkel való kapcsolattartás

Milyennek kell lenni – véleményed szerint – a jó iskolai értékelésnek, osztályozásnak?

(A megfelelő helyre tegyél „X”-et!)

Kérdés	igen	nem
Szükségesnek tartod-e a számokban kifejezett érdemjegyeket, osztályzatokat?		
Helyesnek, szükségesnek tartod-e a témazáró érdemjegyeket?		
Jeles érdemjeggyel zárnád-e le – adott témából – azt a tanulót, aki a téma feldolgozása során elégtelen, hármas, kettes érdemjegyet kapott feleleteire, de a hiányt bepótolta, és az egész anyagból ötös minőségű érdemjegyre felelt?		
Szükségesnek tartod-e, hogy az általad adott érdemjegy, osztályzat találkozzék a tanuló, az osztály helyeslésével, igazságérzetével?		
Indokoltnak tartod-e, hogy adott esetben – nevelési szándékkal – azonos érdemjegyet adj nem azonos értékű tanulói teljesítményre?		
Tapasztaltál-e a szülők részéről helytelen, kifogásolható reakciót gyermekük értékelésével, osztályozásával kapcsolatban?		
Amennyiben „igen”, befolyásolt-e mindez az illető gyermek értékelésében, osztályozásában?		

Forrás: Veszprémi László: Az értékelés és osztályozás korszerűsítésének kérdései Akadémiai Kiadó Bp. 1981.

Kérlek, ötfokú skálán *bekarikázással értékeld*, hogy mennyire igazak az alábbi állítások szerint az iskolai értékelés feladataira vonatkozóan?

Az 1-es érték jelentése az, hogy „egyáltalán nem igaz”, az 5-ös érték pedig „teljes mértékben igaz”. A két érték között arányosan helyezd el véleményed!

Az iskolai értékelés feladatai	„egyáltalán nem igaz”				„teljes mértékben igaz”
Önértékelésre nevelés	1	2	3	4	5
A tudás minősítése	1	2	3	4	5
A tehetség felismerése	1	2	3	4	5
A személyiségfejlődés elősegítése	1	2	3	4	5
A lemaradás feltárása	1	2	3	4	5
Informálás, informálódás	1	2	3	4	5
A további tanuláshoz szükséges	1	2	3	4	5
A pedagógiai tevékenység fejlesztése	1	2	3	4	5
Pálya- és iskolaválasztás	1	2	3	4	5
A továbbhaladásra vonatkozó	1	2	3	4	5
Osztályozás	1	2	3	4	5
A munkafegyelem megerősítése	1	2	3	4	5
Egy pedagógiai jelenség értékének megállapítása	1	2	3	4	5

Forrás: Réthy, 2001, 264

Kérlek, jelezd a megfelelő szám bekarikázásával munkád során mennyik tanulói produktum értékelését milyen mértékben részesítet előnyben!

Tanulói produktum	Soha	Ritkán	Alkal- manként	Gyakran	Nagyon gyakran
Dolgozat (Témazáró, év végi)	1	2	3	4	5
Röpdolgozat	1	2	3	4	5
számítógépes (on-line) feladatok	1	2	3	4	5
Házi dolgozat	1	2	3	4	5
Teszt	1	2	3	4	5
Szóbeli felelt	1	2	3	4	5
Gyakorlati produktum (pl. művészeti vagy technikai alkotás)	1	2	3	4	5
Projektmunka produktuma	1	2	3	4	5
Gyűjtőmunka	1	2	3	4	5
Önálló feladat	1	2	3	4	5
Projektmunka produktuma	1	2	3	4	5
Egyéb	1	2	3	4	5

Forrás:Radnóti Katalin : Milyen oktatási és értékelési módszereket alkalmaznak a pedagógusok a mai magyar iskolában? 2009. június 17.

Kérlek, jelezd a megfelelő szám bekarikázásával tanóráidon milyen gyakran alkalmazod az alábbi tanulásszervezési eljárásokat, módszereket, eszközöket !

Alkalmazott eljárás, módszer, eszköz	Soha	Ritkán	Alkal- manként	Gyakran	Nagyon gyakran
Magyarázat	1	2	3	4	5
Multimédia	1	2	3	4	5
Internet	1	2	3	4	5
Előadás	1	2	3	4	5
Megbeszélés, beszélgetés	1	2	3	4	5
Számítógép	1	2	3	4	5
Vita	1	2	3	4	5
Játék, szimuláció	1	2	3	4	5
Tanulói kiselőadás	1	2	3	4	5
Projekt módszer	1	2	3	4	5
Szemléltetés, demonstráció	1	2	3	4	5
Differenciálás	1	2	3	4	5
Páros munka	1	2	3	4	5
Csoport munka	1	2	3	4	5
Egyéni munka	1	2	3	4	5
Verseny	1	2	3	4	5

Forrás:Radnóti Katalin : Milyen oktatási és értékelési módszereket alkalmaznak a pedagógusok a mai magyar iskolában? 2009. június 17.

A megfelelő szám bekarikázásával jelezd, hogy munkád során milyen gyakran alkalmazod a következőt:

Alkalmazott eljárás, módszer, eszköz	Soha	Ritkán	Alkal-manként	Gyakran	Nagyon gyakran
Értékelési eszközök azonos szakos tanárokkal való közös kidolgozása.	1	2	3	4	5

Forrás:Radnóti Katalin : Milyen oktatási és értékelési módszereket alkalmaznak a pedagógusok a mai magyar iskolában? 2009. június 17.

Jegyeken kívül követed-e valamilyen módon a tanulók fejlődését? A következő szempontoknál mondd meg ötfokú skála megfelelő számjegyének bekarikázásával, hogy azokat milyen gyakran alkalmazod munkád során!

A tanulói megfigyelési és értékelési módjai	Soha	Ritkán	Alkal-manként	Gyakran	Nagyon gyakran
Rendszeres szöveges, írásbeli értékeléssel.	1	2	3	4	5
Rendszeres szöveges, szóbeli értékeléssel.	1	2	3	4	5
Rendszeres osztályozással és azok változásainak figyelemmel kísérése révén.	1	2	3	4	5
Egyéni fejlődési naplók vezetésével.	1	2	3	4	5
Iskolán kívül összeállított standardizált tesztek használatával.	1	2	3	4	5
Iskolánkban összeállított, jórészt kifejtendő (pl. rövid esszé) kérdésekből álló kérdéssorok rendszeres használatával.	1	2	3	4	5
Iskolánkban összeállított feleletválasztós és/vagy igaz- hamis feladatokból álló tesztek rendszeres használatával.	1	2	3	4	5
A tanulói önértékelés alapján.	1	2	3	4	5
A megtanulásra feladott anyag rendszeres értékelése alapján.	1	2	3	4	5
A tanulók házi feladatainak rendszeres értékelése alapján.	1	2	3	4	5
A tanulók órai munkájának megfigyelése alapján.	1	2	3	4	5
A tanulási folyamat értékelése és a tapasztalatok feljegyzése alapján.	1	2	3	4	5
A tanulói munkák gyűjteményének (pl. portfólió, dosszié) értékelése alapján.	1	2	3	4	5
A társak értékelése alapján.	1	2	3	4	5

Forrás:Radnóti Katalin : Milyen oktatási és értékelési módszereket alkalmaznak a pedagógusok a mai magyar iskolában? 2009. június 17.

Kérem, ötfokú skálán bekarikázással értékeld, hogy mennyire igazak az alábbi állítások a munkád esetében?

Az 1-es érték jelentése az, hogy „egyáltalán nem igaz”, az 5-ös érték pedig „teljes mértékben igaz”. A két érték között arányosan helyezd el véleményed!

Állítások	„egyáltalán nem igaz”				„teljes mértékben igaz”
A tanulók fejlődését korábbi szintjükhöz képest állapítom meg.	1	2	3	4	5
Az osztályok fejlődését követem.	1	2	3	4	5
Ha az osztály tudása nem éri el a továbblépéshez szükséges szintet, nem megyek tovább.	1	2	3	4	5
A párhuzamos osztályok teljesítményét rendszeresen összehasonlítva osztályozok.	1	2	3	4	5
Tanítási módszereim és az értékelési mód megválasztásakor figyelembe veszem a különböző tanulási stílusú gyerekek igényeit.	1	2	3	4	5

Forrás:Radnóti Katalin : Milyen oktatási és értékelési módszereket alkalmaznak a pedagógusok a mai magyar iskolában? 2009. június 17.

Amennyiben van pedagógiai gyakorlatodban értékelési jó gyakorlat, kérlek oszd meg velem.

.....

4. számú melléklet

Szülői válaszok gyűjteménye

Kérdés:

Egy-egy iskolai jó feleletnek, nevelői dicséretnek, buzdításnak milyen hatása van gyermekükre odahaza? Milyen a munkakedvük, magatartásuk?

Szülői válaszok:

- Örömmel veszem észre a dicséreteknél, hogy még lelkesebben, odaadóbban készül másnapra.
- Imád iskolába járni, ezért itthon mindig mosolyog, szófogadó, kedves.
- A munkakedve kicsattanó és irigylésre méltó, a magatartása lenyűgöző.
- A gyerek feltöltődik pozitív energiával.
- Pozitív hatással van rá, nagyobb kedvvel készül a következő órára, szívesen csinál szorgalmi feladatot is.

- Jó érzéssel tölti el, szereti azt a tantárgyat, és szívesebben tanulja.
- Szárnyakat ad és önbizalmat, ami a legfontosabb, örömből nem pedig kötelességből végzi a feladatát ezek hatására.
- Könnyebben viseli a "nem szeretem" tárgyak tanulását.
- Sokat beszélget olyankor az aznap történeteiről.
- Ösztönzi a gyermekemet, pörgősebben megy neki a leckeírás.
- Örömmel jön haza, meséli el élményeit. Másnap örömmel indul iskolába.
- Segít, lelkesedik, magatartása izgalommal teli, bőbeszédű.
- Örül a gyerek, ha jól sikerült a felelet, a pedagógus dicséri, mert a kicsit visszahúzódnál gyereknél szükség van a biztatásra.
- Felemelő hatású, jobb munkakedvet ad a tanuláshoz.
- Ha megdicsérik iskolában, akkor otthon nagyobb kedvvel lát neki a tanulásnak és versenyeken is szívesen részt vesz.
- Olyankor nagyon boldog, jó ilyennek látni, de sajnos olyan is van, ami miatt nagyon szomorú és sajnos még álmában is előjön!
- Sokkal odaadóbban teljesítenek és bátorságot, erőt, kitartást ad nekik.
- A gyerekeknek fontos a dicséret, a szóbeli elismerés, akár négy szemközti, vagy az osztály előtti elismerés. Lendületet, pezsgést ad nekik. Nő a munkakedvük.
- Ösztönzőleg hat, további jó jegyek szerzésére buzdít.
- Teljes mértékben feldobódik, önbizalommal teli, lelkes és magabiztos lesz. Ez nagyon jó.
- Gyermekünkre nagyon pozitív hatással van a dicséret, bármilyen téren kapja is azt: szárnyakat kap tőle, pozitív irányba befolyásolja, motiválja, szívesebben tanul.
- A gyermek is látja, hogy a tanulásra fordított időnek van eredménye. Örül az eredménynek, nő a munkakedve.
- Próbál még többet tanulni, még szorgalmasabb lesz, jobban odafigyel mindenre. Jó kedvű, ami az egész napját szebbé teszi.