

A formatív értékelés megjelenése a testnevelés- és magyarórán

Tartalom

1. Bevezetés.....	3
2. Az értékelés	4
2.1. Értékelés a testnevelésórán.....	5
2.2. Értékelés a magyarórán	6
2.3. A formatív értékelés	6
2.4. A formatív értékelés definiálásának dilemmája	6
2.4.1. Az „új paradigma” értelmezése	7
2.4.2. A formatív értékelés eljárásai	9
3. Az esettanulmány	12
3.1. A probléma, minta, a módszerek és eszközök	12
3.2. Kutatási kérdések	12
3.3. A kérdőívek elemzése	13
3.3.1. A pedagógus kérdőív eredményei és elemzése	13
3.3.2. Szülői háttér a kérdőívek tükrében	17
3.3.3. A diák kérdőív eredményei és értékelése	20
3.3.4. Az iskola pedagógiai programja	33
4. Következtetések	34
Irodalomjegyzék.....	37
Táblázatok jegyzéke.....	40
Ábrajegyzék	40

„LUCIFER

*S e sok próbára mégis azt hiszed,
Hogy új küzdeled nem lesz hasztalan?
S célt érsz? Valóban e megtörhetetlen
Gyermekkedély csak emberé lehet. -*

ÁDÁM

*Korántse vonz ily dőre képzelet,
A célt, tudom, még százszor el nem érem.
Mit sem tesz. A cél voltaképp mi is?
A cél, megszűnt a dicső csatának,
A cél halál, az élet küzdelem,
S az ember célja e küzdelem maga.”*

/Madách Imre, *Az ember tragédiája*, tizenharmadik szín/

1. Bevezetés

Egyetemi hallgatóként, a tanári mesterképzés keretében, nap, mint nap szóba kerül Nemzeti Alaptantervünk, e folyamat révén kerültem kapcsolatba a *formatív értékelés* fogalmával, mely szerepel a Nat-ban, mint tanulói tevékenységek hatékonyságát segítő pedagógiai eljárás. A *formatív értékelés* kifejezés csak egyszer szerepel a Nat-ban, az értékelés kifejezés 70-szer, minden műveltségterületen előforduló kitüntetett feladat. Megállapítható tehát, hogy a Nat az értékelést minden műveltségterületen kiemelt feladatként kezeli. A *fejlesztő értékelés* kifejezést nem, de a fejlesztő szót 27-szer tartalmazza a Nemzeti Alaptanterv, vagyis a fejlesztés is kiemelt feladata az Alaptantervnek.

Fölmerül a kérdés, miként valósul meg a pedagógiai gyakorlatban az értékelés különösen a fejlesztő értékelés feladata? Ennek a kérdésnek a megválaszolására vállalkoztam a dolgozatban egy esettanulmány segítségével, melyben egy 12. osztály tanulóit és az őket tanító két pedagógust kérdeztem online kérdőív segítségével.

A *formatív értékelés* gyakorlata a testnevelés és sportra vonatkozó követelményekben körvonalazódik, mely szerint „a tanulók képessé válnak saját fittségi szintjüket értékelni, saját szintjüknek, képességeiknek és érdeklődésüknek megfelelő fejlesztő hatású mozgásprogramot

kidolgozni, illetve azt végrehajtani”. Döntésem, hogy a testnevelésórát választottam a formatív értékelés vizsgálatára, ezzel is magyarázható. Személyes tapasztalataim alapján is megfelelő területnek bizonyult a testnevelés a formatív értékelés vizsgálatára. Gyermekkorom óta számos iskolán kívüli tevékenységet folytattam, melyek közül leginkább a sportot élveztem, s legnagyobb sikerélményeim a sportnak köszönhetem. Mindez nem azzal magyarázható, hogy született tehetségként érkeztem volna a pályára, szorgalmam mellett inkább azzal, hogy rendszeres értékelésben részesültem, és hogy az értékelési folyamatnak számos alkalommal én is aktív részt vevője voltam. Ez volt az a terület, ahol mertem hibákat elkövetni, mertem kockázatos lépéseket felvállalni, mert tudtam, hogy más is hibázik, hibámat pedig mindig javítani igyekeztem; a csapat (beleértve az edzőt is) biztonságos légkört teremtett számomra. Eredményeinket számtalan alkalommal értékeltük közösen, többször értékelt az edző személyre szabottan, meccs, edzés, és a hétköznapi élet területén is kaptunk építő jellegű, hasznos visszajelzéseket.

Úgy gondolom, hogy a készségtantárgy tanítása során alkalmazott formatív értékelés gyakorlata mellett célszerű megvizsgálni más típusú műveltségterületen alkalmazott formatív értékelés sajátosságait is, így választottam a vizsgálat tárgyául egy humán tantárgyat, a magyarórát. **Kutatási kérdésként pedig azt fogalmaztam meg, hogy a tanított tantárgy befolyásolja-e a formatív értékelés alkalmazását.**

Áttekintve a formatív értékelésről szóló szakirodalmat, megállapítható, hogy az elméletírás különbséget tesz a formatív és fejlesztő értékelés között, fölmerül a kérdés, hogy **a pedagógiai gyakorlat tesz-e különbséget a fejlesztő és a formatív értékelés között?** A *formative assessment* és az *assessment for learning* kifejezések megkülönböztetését a dolgozatban következetesen használom, azzal a kiegészítéssel, hogy az *assessment for learning* kifejezést nem fejlesztő értékelésnek nevezem, hanem tanulásfejlesztő-értékelésként használom, mint a formatív értékelés egy vizsgált eszközét.

2. Az értékelés

Életkorra és nemre való tekintet nélkül szerepet játszik életünkben az értékelés; bölcsődében, óvodában, iskolában, a munkahelyen, otthonunkban, mindenhol értékelve vagyunk. Az értékelés azonban nemcsak külső csatorna által jut el hozzánk, önmagunkat is számtalanszor

értékeljük; s hogy ezt megfelelő módon tegyük, a megfelelő értékelés segít csak hozzá (Vass, 2006). Az értékelés minősíthet, megerősíthet, segíthet, fejleszthet és persze el is tántoríthat minket tetteinkre, céljainkra, döntéseinkre nézve; bárhogya is legyen, mindig hatással van ránk. Különös jelentőséggel bír az értékelés az iskolában, legyen szó általános, közép- vagy felsőoktatásról, hisz újra és újra teljesíteni kell, kihívásokkal találják szembe magukat a diákok, persze nem szabad elfeledkezni arról, hogy a tanárok is hasonló cipőben járnak. Dolgozatomban az iskolában megjelenő értékeléssel, azon belül is a tanórán megjelenő formatív értékeléssel foglalkozom.

2.1. Értékelés a testnevelésórán

Azt, hogy hogyan végezze a testnevelés tanár az ellenőrző és az értékelő tevékenységét, részben a sporttudomány határozza meg, mely tesztek hozott létre meghatározott kritériumok alapján (Hamar, 1998). A motoros tesztek mellett egyéb területeken is mérhető fejlődés a testnevelés hatására (pszichomotoros, kognitív, affektív és szociális területek) (Berkes, 2005). A testnevelésóra a szakirodalmak alapján egyaránt alkalmasnak bizonyulnak a formatív és a szummatív értékelés elvégzésre is (Hamar, 1999), hiszen a testnevelésóra keretében nemcsak minden órán, hanem akár minden feladat során tetten érhető a diákok közti különbség, az egyéni képességeket jól kirajzolják nemcsak a mért eredmények, hanem egy-egy mozgásfolyamat elvégzése is. A testnevelésórával foglalkozó empirikus kutatások száma a többi tantárgyhoz képest elenyésző (Bognár és Kovács, 2007), ezért a testneveléshez is kötődő kérdésfeltevésem hiánypótlónak számít.

Kutatásom aktualitását igazolja továbbá az is, hogy a testnevelésórán végzett felmérések változtatása 2014-ben nemcsak a kerettantervek keretében, hanem a gyakorlatban is megjelent – továbbképzést tartottak a testnevelés tanárok részére a NETFIT program keretében. Továbbképzések persze gyakorta előfordulnak, ez viszont sok szálon kötődik dolgozatom témájához, a formatív értékeléshez. A NETFIT keretében azon dolgoznak a szakemberek és a pedagógusok, hogy új mérési-értékelési formát hozzanak létre. A tesztrendszer többek között a személyre szabott visszajelzésre is alkalmas, köszönhetően az online rendszer kialakításának, melynek köszönhetően nemcsak a gyermekek, hanem szüleik is tájékozódni tudnak gyermekeik egyéni állapotáról, teljesítményéről, képességeinek alakulásáról (Kaj, Csányi, Karsai és Marton, 2014.).

2.2. Értékelés a magyarórán

A magyar nyelv és irodalom tantárgyak keretében a mérés-értékelés célja, hogy a tanár tájékoztatást adjon részben arról, hogy hogyan alakul diákok beszédkésztsége, szóbeli szövegértése, értelmezése és alkotása, az olvasott és az írott szöveg megértése, az írása, szövegalkotása, a tanulási képessége, az anyanyelvi kultúrája, az irodalmi kultúrája, az irodalmi művek értelmezésének képessége, az ítélőképessége, az erkölcsi, az esztétikai és a történeti érzéke (NAT, 2012). A felsorolt fejlesztési feladatok részletes lebontása mutat rá arra, hogy az magyar nyelv –és irodalomtanításban a folyamatos, rendszeres és egyénre szabott értékelés a célok és feladatok megvalósulásának nemcsak jelzője, hanem garanciája is. A magyar nyelv és irodalom mint kötelező érettségi tárgy olyan külső, hosszú távú célt jelent a pedagógus és a diák számára, melynek elérése érdekében a módszertani megújulás mellett minden egyéb eljárást készek megragadni és alkalmazni, ami a cél megvalósulását szolgálja. A formatív értékelés alkalmazása egy ilyen eljárás, ezért érdemes beépíteni az értékelés gyakorlatába. A tananyag mennyisége és az ezzel fordítottan arányos idő mennyisége gyakran nehezíti alkalmazását, jól kimunkált eszközök és módszerek segítségével a formatív értékelés tudatos alkalmazása a magyarórán is lehetséges.

2.3. A formatív értékelés

A formatív értékelés már 1967-ben megjelent a pedagógia szókészletében; *Scriven* megkülönböztette a formatív, a szummatív és a diagnosztikus értékelést, melyek funkciójukat tekintve térnek el egymástól. A *scriveni* szakirodalommal a magyar kutatók, olvasók (*Sriven*, 1967) *Báthory Zoltán* munkáinak köszönhetően ismerkedhettek meg, aki 1987-ben még a formatív funkcióhoz sorolja a diagnosztizálást (*Báthory*, 1987). Ma már elfogadott az a meghatározás, miszerint a diagnosztikus értékelés helyzetfeltáró, a formatív értékelés a tanulási folyamat segítésére irányuló, a szummatív értékelés pedig lezáró, minősítő alapfunkcióval bír az értékelés terén. A 20. század végéhez közeledve, a kilencvenes években a formatív értékelésnek kiemelt figyelmet kezdtek szentelni, melyet először külföldön, később hazánkban is kutatások, megfigyelések kísérték.

2.4. A formatív értékelés definiálásának dilemmája

Nem elhanyagolható tény, hogy a formatív értékelés meghatározásával kapcsolatban – a témával foglalkozók körében – nem alakult ki egységes álláspont. Vannak, akik mellett érvelnek, hogy a formatív értékelés a *Srciven* által 1967-ben meghatározott értékelési funkcióval azonosítható, és napjainkban ennek megújulásával találjuk szembe magunkat (*Vidákovich, 2005*), tehát a formatív értékelést fejlesztő értékelésnek is nevezhetjük, jelentése nem változik ettől. Bár bevezetőmben már utaltam rá, e részben viszont ismét meg kívánom említeni, hogy dolgozatom megírása alatt, én szintén erre az álláspontra helyezkedem. Más nézőpont szerint a fejlesztő értékelés egy „új paradigma” és nem azonosítható a formatív értékeléssel (*Lénárd, Rapos, 2006, 2009, 2012*). Álláspontjukat azzal támasztják alá, hogy a külföldi kutatások alapján világossá vált, hogy a formatív értékelés (*formative assessment*) nem egyenlő a fejlesztő értékeléssel (*assessment for learning*), mert a formatív értékelés fókuszában a külső célok megvalósítása áll, míg a fejlesztő értékelés a fejlődés folyamatára koncentrál.

2.4.1. Az „új paradigma” értelmezése

Azok, akik az „új paradigmát” követik, az *assessment for learning* kifejezést többféleképpen fordítják magyarra. Az angol kifejezés úgy jelenik meg, mint a „tanulási folyamat értékelése” (*Lénárd és Rapos, 2006*), de ugyanebben a műben fejlesztő értékelésnek is fordítják az említett *assessment for learning* szókapcsolatot. Máshol „tanulást támogató értékelésként” (*Lénárd és Rapos, 2012*), és ugyanott ismét fejlesztő értékelésként jelenik meg a szóban forgó kifejezés.

A problémát némileg fokozza, hogy a szakmai viták indokolatlanságát az OECD definíciójával (Fejlesztő értékelés, 2005) kívánják bizonyítani, miszerint elfogadott, hogy „a fejlesztő értékelés a tanulók fejlődésének és tudásának gyakori, interaktív módon történő értékelését jelenti, célja a tanulási célok meghatározása és a tanítás azokhoz igazítása” (*Lénárd és Rapos, 2012*). Hangsúlyos szempontnak tartom, tovább taglalva a kifejezések megformáltságát, hogy a 2005-ben kiadott Fejlesztő értékelés c. munka az OECD által kiadott angol nyelvű mű magyar fordítása, s az OECD kiadványa *Formative assessment* címmel jelent meg, nem pedig *assessment for learning* címmel.

Mindemellett fontos, hogy azok az angol nyelvű kutatások, melyekre az új szemlélet mellett érvelők hivatkoznak, nem azonos szinten különböztetik meg a *formative assessment* és az *assessment for learning* kifejezéseket. Bár volt olyan javaslat, hogy a *formative assesement* kifejezés helyett az *assessment for learning* szókapcsolatot tartsák meg, hisz a *formative assessment* definiálása nem egyszerű és sokféle lehet, mégis Black, javaslata maradt életben, miszerint mindkét kifejezést meg kell tartani. Az ő véleményükkel egybevág állításom, miszerint nem azonos szinten áll a *formative assessment* az *assessment for learning* kifejezéssel; szerintük az *assessment for learning* akkor válik fejlesztő értékeléssé (*formative assessment*), amikor az értékelés eredményeit felhasználják arra, hogy a tanítás folyamatát a tanulási folyamat igényeinek megfelelően alakítsák ki (Black and William, 1998a, 1998b, 1999). A kutatások a *formative assessment*, tehát a 2005-ben fejlesztő értékelésnek fordított értékelési funkciót kívánják jobban körüljárni, bővíteni annak eszköztárát, eredményesebbé tenni a *formative assessment*-et azáltal, hogy hangsúlyt fektetnek az *assessment for learning* vizsgálatára. Ezek alapján, az *assessment for learning* szókapcsolat nem egyeztethető a *formative assessment* kifejezéssel.

Tovább erősíti álláspontom, hogy az új Nemzeti Alaptanterv (NAT, 2012) a kívánt fejlesztési folyamat elindításához hozzájárulva (Radó, 2006), a formatív értékelés kifejezést használja, s erre reagálva több iskola pedagógiai programjában a fejlesztő értékelés kifejezés jelenik meg, a formatív értékelés tartalmával megtöltve. Egyértelmű, hogy az *assessment for learning* kifejezés nem azonos a *formative assessment* szópárral, de ha ki akarjuk hangsúlyozni a kettő közti különbséget, célszerű a formatív értékeléstől jól elkülöníteni az *assessment for learning* szókapcsolatot, tehát a fejlesztő értékelés helyett másik szókapcsolattal érzékeltetni a fogalmak közti eltérést. Dolgozatomban a formatív értékelés egyenlő a fejlesztő értékelés (*formative assessment*) kifejezéssel, az *assessment for learning* kifejezést pedig tanulásfejlesztő-értékelésként használom.

Úgy gondolom, hogy a formatív értékelés és a fejlesztő értékelés egymástól nem megkülönböztethető fogalom, sem nyelvi szinten, sem tartalmi szinten; az, hogy a formatív értékelés a külső cél megvalósítását helyezi előtérbe, míg a fejlesztő értékelés a fejlődés folyamatára fókuszál, nem teljesen kielégítő indoklás, ezt dolgozatom elején szereplő mottóval kívánom magyarázni. A külső cél elérése fontos, ez adja a viszonyítási pontot; hová kell eljutni, mit kell teljesíteni, de „*A cél voltaképp mi is? (...) az ember célja e küzdés*

maga”- írta *Madách Imre*. A küzdés a cél, az út, melyet be kell járnia a gyermeknek; az úton való haladást segíteni kell; a folyamatot, ahogyan ez zajlik, értékelni kell.

A kifejezéseket és a mögöttük álló tartalmat tekintve úgy gondolom, hogy a *formative assessment*=formatív vagy fejlesztő értékelés részét alkotja az *assessment for learning*=tanulásfejlesztő-értékelés és az *assessment of learning*=a tanulás eredményének értékelése. Azért kívánom a leírtak alapján megkülönböztetni a fogalmat, mert a formatív értékelésnek nemcsak a diák, hanem a tanár is szereplője, így a tanításfejlesztő-értékelés és a tanítás eredményének értékelése is benne foglaltatik (1. ábra).

A tanítási-tanulási folyamat				Formatív értékelés
A tanítás- tanulás célja	A tanítás-tanulás tartalma	A tanítás-tanulás stratégiája (módszer, eszköz, eljárás)	A tanár-tanuló tevékenysége	
A tanuló teljesítménye (ismeret, képesség, attitűd) – A tanítás-tanulás eredménye				

1. ábra: A formatív értékelés összetevői

2.4.2. A formatív értékelés eljárásai

Számos kutatás rámutat, a formatív/fejlesztő értékelés alkalmazásának lehetőségeire, a bemutatott eljárások azonban a tanítás-tanulás gyakorlatában nem mindig kerülnek alkalmazásra. A tanárok gyakran érzik úgy, nincs elég idő arra sem, hogy megtanítsák az anyagot; igyekeznek a közös feldolgozás gondolatát magukévá tenni, de küzdenek vele, hogy a frontális tanítási gyakorlatot maguk mögött hagyják, küzdenek a tanítás-tanulás új paradigmájának alkalmazásával.

A tanítást-tanulást mint tevékenységet értelmező szemlélet szerint, a tanulói tevékenységre tevődik a hangsúly, a pedagógus a tanuló tevékenységének szervezője, koordinálója, facilitálója (Falus, 2007). A formatív értékelés alkalmazásának feltétele a tanítás-tanulás új paradigmájának az elfogadása: a pedagógus és a tanulók közös tevékenységének eredménye a tanulói teljesítmény, a közös tevékenység pedig folyamatos megerősítés, visszajelzést igényel

a tevékenységben résztvevőktől (Falus, 2007). Hosszú távú folyamat eredménye lehet a szummatív értékelés mellett a formatív értékelést is alkalmazni, hisz azok a pedagógusok, akik a klasszikus ismeretelméletben, a frontális oktatásban hisznek, inkább a számszerűsítéssel, az osztályozással tudnak azonosulni.

A formatív értékelés megvalósulása feltételezi tehát a pedagógusok paradigmaváltását, ezért kutatásom egyik kérdése, hogy **a tanár szemléletmódja, pedagógiai tapasztalatrendszere hogyan befolyásolja a formatív értékelés alkalmazását.**

A formatív értékelés kritériumait a következőkben határozhatjuk meg: „olyan osztálytermi légkör kialakítása, amelyben a diákok biztonságban érzik magukat; a tanulási célok meghatározása és az egyéni tanulói fejlődés lépéseinek kijelölése; a tanítási módszerek sokfélesége annak érdekében, hogy a különböző tanulási igényű tanulók szükségleteinek megfeleljenek; a tanulók haladásának, teljesítményének változatos értékelése; a tanulói teljesítményre, haladásra adott gyakori visszajelzés; a tanulók aktív részvétele a tanulási folyamatban.” (Brassói, Hunya és Vass, 2005, 7.-8. sz.)

A fejlesztő értékelés első lépése a **verbális kommunikációban** mutatkozik meg; egyik eszköze a visszajelzés (*feedback*), melynek három fázisát különböztethetjük meg. Az első lépcsőfokot a pozitív dicséret adja, a másodikat a fejlesztésre irányuló visszajelzés, a harmadikat a gratuláció. (Anshel, 2003). Elsődleges, hogy a tanár mindig pozitív visszajelzést adjon a diáknak, amire azért van szükség, mert akkor nagyobb figyelemmel fogja hallgatni a diák a tanár szavait. Ennek különösen akkor van nagy jelentősége, ha a diák hibázott, de mégsem „rosszat csinált”, ugyanis egyes hibák elkövetése után a gyermek hajlamos kizárni a tanárt, mert a megrovást nem akarja befogadni. Pl. ha Zsolti kézilabdázás szabályait tekintve a lépés és pattintás közötti kapcsolatot a kosárlabda szabályaival összekeveri, elsődleges visszajelzésként a következőt mondhatjuk: „Jó gondolat, közelít a helyes válaszhoz.” Ezután a következő a fejlesztő szakasz, mikor arra hívjuk fel a figyelmét, mi volt a pontos feladat: „Most a kézilabda szabályairól kérdeztelek; legközelebb jobban figyelj, felcserélted a lépés és pattintás sorrendjét.” Ezek után dicsérjük meg, „örülök, hogy a kosárlabda szabályait már ilyen jól megtanultad”. Így nemcsak a tanár számára, lesz egyértelmű, hogy a tanítási folyamat mely szakaszán kell még erősíteni – cél, tartalom, stratégia, módszer, eszköz, eljárás, tevékenység –, hanem a diák számára is világossá válik, hogy a tanulási folyamat mely része nem volt megfelelő, hol volt az a pont, ahol nem koncentrált eléggé. Az is világossá válik a tanár számára, hogy mi az, amit át kell ismételni, amit ismét be kell építeni

az órába, de a diáknak is kitűnik, hogy mit kell még inkább gyakorolnia, ahhoz, hogy valóban elsajátítsa a kitűzött célt.

Úgy gondolom, a **cél** – mottóm is mutatja – a küzdés maga, ezért arra kell fókuszálni, hogy a küzdés motivált legyen. Ahhoz, hogy ezt elérjük, olyan célokat kell kitűzni, amelyek teljesíthetőek, tehát elvárhatóak a diáktól, mégis egyfajta kihívást idéznek elő benne. Első lépésben fel kell mérnie a tanuló fejlettségi szintjét, képességeit, ismereteit, attitűdjeit és ezeket közösen is át kell beszélni a tanulóval (*Csapó, 2006*). Jelentőségteljes ez a gyakorlat azért is, mert a tanulónak mindig van egy elképzelése saját képességeiről, ezek viszont nem mindig állnak összhangban a valósággal. Ha a tanuló képességeiről alkotott két véleményt, a tanárét és a diákét szembeállítjuk egymással, majd összhangba hozzuk őket, mindkét félben tudatosul, hogy mi a kiindulópont; így lehet megtervezni a megfelelő célokat. A célt tovább boncolva, természetesen szükség van egy hosszú távú és egy rövidtávú célra is, hiszen ha csak hosszú távú célra történik a törekvés, mely többször kudarcba fullad, a sok, esetleg sorozatos kudarcok eredményeképp, a tanuló rossz tapasztalatai miatt teljesen elveszíti tanuláshoz való kedvét. Ezért mindenképp figyelni kell arra a célok meghatározása során, hogy a rövid-, esetleg középtávú célokat a tanuló általában teljesíteni tudja, és ezen az úton járva, motiválva jusson el a külső célig, melyet a tantervek biztosítanak. Ezek a célok olyan szinteket biztosítanak, melyeket tehát a tanár és a diák közösen határoz meg, s ha ezeket a szinteket a tanár és a diák együtt értékeli, valóban formatívvá (fejlesztővé) válik az értékelés.

Számottevő a formatív értékelésben a **motiváció** elérése, melyet egyrészt a megfelelő célokkal eszközölhetünk ki, a motiváció és a cél kemény munka árán kölcsönhatásban vannak egymással, viszont figyelmet kell fordítani arra, hogy ne csak külsőleg, hanem belsőleg is motiválva legyen a diák; ezért fontosak a jól kitűzött célok. El kell érnie a pedagógusnak azt, hogy a diák ne az eredményért tanuljon, ne azért tanuljon, hogy jó jegyet kapjon, hanem azért, hogy többet tudjon, jobban teljesítsen, elégedetté váljon, rövid- vagy középtávú célját elérje. Ahhoz viszont, hogy a tanuló ne a jegyért tanuljon, el kell érni, hogy az értékelés a tanulási folyamatért legyen, így a tanuló motiválva lesz arra, hogy az újabb ismeretet elsajátítsa, hogy az aktuális tudást magáévá tegye (*Józsa, 2000, 2002*). Szükség van tehát arra, hogy felmérjük a tanulók igényeit, személyiségüket megismerjük. Bizonyos életkorokban a játékoságra, kíváncsiságra összpontosítva lehet a belső motivációt elérni, viszont idősebb életkorban a megszerzett tudás hasznossága válik hangsúlyosabbá.

3. Az esettanulmány

3.1. A probléma, minta, a módszerek és eszközök

A **kutatási probléma** a Nat-ban szereplő formatív értékelés paradigmájának a pedagógiai gyakorlatban való megjelenése.

Kutatásom egyrészt feltáró (kikérdezés), másrészt elemző (pedagógiai program), az esettanulmányom alanyait egy járszági gimnázium 12. osztályos tanulóit, összesen 32 főt kérdeztem, rajtuk kívül az osztályban tanító magyartanárt és testnevelés tanárt is megkérdeztem a témában. Tartalomelemzéssel vizsgáltam az iskola pedagógiai programját, a kikérdezést online kérdőívek segítségével végeztem.

<https://docs.google.com/forms/d/1lOy6kOul3XSBZM5LjDEBv570eitL6nSRF3n99SDFc4Y/viuewform?c=0&w=1>

<https://docs.google.com/forms/d/1OSbK2n7e5kriwG7DdCFWUNRpiaVOtx5if3MqxYoAV24/viewform?c=0&w=1>

(http://www.lvg.hu/sites/default/files/doc/LVG_pedagogiai_program_20140915.pdf).

3.2. Kutatási kérdések

1. Megjelenik-e a formatív értékelés a magyar- és testnevelésórán?
2. Tudatosan alkalmazzák-e a pedagógusok a formatív értékelést a gyakorlatban?
3. Befolyásolja-e a formatív értékelés a tanulók motivációját?
4. Meghatározza-e a tanár szemléletmódja, pedagógiai tapasztalatrendszere a formatív értékelés alkalmazását?
5. A formatív értékelés alkalmazása függ-e a tanított tantárgytól?
6. Különbséget tesznek-e a pedagógiai gyakorlatban a formatív értékelés és a fejlesztő értékelés között?
7. Milyen a pedagógusok kommunikációja az értékelés folyamatában?
8. Fontosnak tartják-e a pedagógusok a célok tudatosítását az értékeléssel összefüggésben?
9. Milyen a szülők viszonyulása az értékeléshez?

3.3. A kérdőívek elemzése

3.3.1. A pedagógus kérdőív eredményei és elemzése

A pedagógusoknak készült kérdőívet a kiválasztott osztályban tanító magyartanár és testneveléstanár töltötte ki. A magyartanár neme nő, a testnevelő pedig férfi; életkorukat tekintve mindketten 40 év feletti, a magyartanár 44, a testnevelés tanár 48 éves; tanítási tapasztalatuk 22 és 25 év. Ezeket az alapvető információkat fontosnak tartom, mert feltételezésem szerint ezek mind befolyásolják az értékelési módszereket, gyakorlatot. A formatív értékelés felé lassan közelítettek a kérdések, először a tanárok tanítási gyakorlatára és a személyre szabott figyelem meglétét térképeztem fel. Kíváncsi voltam, hogy *mennyiben hajlandók a tanárok a diákok tudásához alkalmazkodva újratervezni óraterveiket*; rákérdeztem, hogy *előfordult-e már, hogy visszatértek egy előző anyagrészhez, mert azt tapasztalták, hogy a gyerekek nem pontosan értik miről is van szó*. A kérdésre mindkét tanár igennel válaszolt. Az viszont egyszer sem fordult elő, hogy bármelyik tanár *eltekintett volna egy feladat elvégzésétől*, annak ellenére, hogy egyes diákoknál azt tapasztalta, hogy azokat nem képesek végrehajtani. A tudásfelmérésre irányuló kérdések, és hiányos tudás esetén az ismétlés nagyon fontos, de ha a rövid- vagy középtávú célok mindenkire nézve általánosak, nem biztos, hogy az egyéni képességek fejlődése az elvárt módon megy végbe. A válaszok alapján kiderül, hogy a megkérdezett pedagógusok általában felhívják a gyermek figyelmét arra, hogy „mit kellene tudnia”, „mire kellene képesnek lennie”, s úgy tapasztalják, hogy általában a diákok meg is értik ezt; a tanárok tehát figyelnek arra, hogy a diákok tisztában legyenek az elérendő céllal.

A következő kérdéseim az osztályozásra és az értékelésre vonatkoztak, rákérdeztem, *milyen gyakran fordul elő, hogy nem osztályoznak egy feleletet*, mely a magyartanárnál soha nem fordul elő, a testnevelés tanárnál ritkán fordul elő. Az is kiderült, hogy a magyartanárnál nagyon gyakran előfordul, hogy nem osztályoz egy tanulói feladatot, míg a testnevelés tanárnál ez is csak ritkán fordul elő. Soha nem fordul viszont elő egyik pedagógusnál sem, hogy nem értékelnek egy tanulói feleletet; a magyartanárnál soha nem fordul elő, hogy nem értékel egy tanulói feladatot, míg a testnevelés tanárnál ez ritkán ugyan, de előfordul. A magyartanárnál többször előfordul, hogy osztályozás nélkül értékeli a tanulók által végrehajtott feladatot, a testnevelés tanárnál ez gyakran fordul elő. Ez összefüggésben áll azzal, hogy a testnevelés tanár inkább szöveges formában szeret értékelni, míg a magyartanár

a számszerű úton történő értékelést részesíti előnyben. Ezzel kapcsolatban érdekes viszont, hogy a magyartanár, aki jobban szeret számszerűen értékelni, úgy gondolja, hogy a szöveges jobban kifejezi a tanulói teljesítmény minőségét; ezzel szemben a testnevelés tanár inkább szövegesen szokott értékelni, pedig úgy gondolja, hogy a tanulói teljesítmény minőségét a számszerű értékelés mutatja meg.

A következő kérdésre adott válaszból az derült ki, hogy *amikor a diák nem tudja a feltett kérdésre a választ*, a magyartanár a diákok tanulását és saját tanítói tevékenységét is átgondolja, a testnevelés tanár csak a saját tanári tevékenységének elemzésébe kezd, saját tanári tevékenységük viszont nem kerül értékelésre az óra keretében, ott csak a diákokat értékelik. Ehhez kapcsolódva megkérdeztem a pedagógusoktól azt is, hogy *„Ki értékeli az órán?”*; míg a magyartanár óráján csak a tanár értékeli, addig a testnevelés tanár óráján a diákok is ki veszik részüket az értékelésből. A testnevelés tanár közelebb áll a formatív értékelés gyakorlatához, viszont az órájának keretében is a diákok által csak a diákok kerülnek értékelésre, a tanári munkát semmilyen véleménnyel nem illethetik, kérdéses, hogy mennyire válik formatívvá az értékelés, ha az csak a diákokra irányul; mennyire igazodik így a tanári tevékenység a tanulási folyamathoz és a diákok képességeihez. Ehhez kapcsolódva arra voltam kíváncsi, hogy *hogyan fogadják a diákok a tanártól kapott értékelést*, melyre a magyartanár nem szokott visszajelzéseket kapni, míg a testnevelés tanár értékelését általában jól fogadják a diákok. Kíváncsi voltam, *mit gondolnak, mely értékelési formát fogadják jobban a diákok*, melyre mindkét tanár szerint a számszerű a válasz, rákérdeztem viszont arra is, hogy *a mely értékelést fogadják jobban a szülők*, melyre mindkét tanár a számszerű lehetőséget választotta. Érdekes, hogy a magyartanár is belátja, hogy a szöveges értékelést jobban szeretik a diákok, mégis gyakoribb, hogy számszerűen értékeli a diákok teljesítményét.

Arra irányult következő kérdésem, hogy *mit tükröz a tanárok által adott értékelés*. A magyartanár értékelése a diák szorgalmát, teljesítményét és ismereteit; a testnevelés tanár a diák szorgalmát, teljesítményét és képességeit értékeli. A testnevelés tanár gyakorlati tevékenysége ebben a tekintetben is közelebb áll a formatív értékeléshez.

Vizsgáltam, hogy *melyik pedagógus milyen gyakorisággal tájékoztatja a diákokat, hogy egy adott feladatnak mi a célja*; a magyartanár ritkán, míg a testneveléstanár gyakran jelzi a

diákok felé egy adott feladat célját. Ezzel arra kívánok rámutatni, hogy a testnevelő szerint a gyakorlati hasznosság elve fontos szempont a diákok motivációjában.

A következő kérdések már szűken a formatív értékelésre irányultak. Először arra voltam kíváncsi, hogy *a pedagógusok szerint a formatív/fejlesztő értékelés szerepel-e az iskolájuk pedagógiai programjában*, továbbá arra is rákérdeztem, hogy *tudták-e, hogy a formatív értékelés a Nat-ban, - mint alkalmazandó pedagógiai eljárás szerepel*. A magyartanár szerint nem szerepel az iskola pedagógiai programjában a formatív/fejlesztő értékelés, míg a testnevelés tanár szerint igen; a Nemzeti Alaptanterv tartalmát tekintve, a magyartanár nem tudta, míg a testnevelés tanár tudta, hogy szerepel benne a formatív értékelés. Részben ez is oka lehet annak, hogy a testnevelő tanárnál nagyobb tudatosságot lehet tapasztalni a formatív értékelés alkalmazása során. Arra is rákérdeztem, hogy *alkalmazzák-e és ha igen, mióta alkalmazzák a formatív értékelést*; mindkét tanár pályakezdése óta alkalmazza, de a magyartanár kihangsúlyozta, hogy elsősorban szóban teszi azt és nem mindig, mert a magas osztálylétszámok alapján nem mindig van erre lehetősége; a testnevelés tanár azt emelte ki válaszában, hogy ő rendszeresen alkalmazza; ismét nagyobb fokú tudatosságot lehet tetten érni a testnevelőnél. *A formatív és fejlesztő értékelés megkülönböztethetőségére* vonatkozóan is tettem fel kérdéseket. A magyartanár szerint a két fogalom fedi egymást, míg a testnevelés tanár úgy gondolja, hogy a két fogalom csak részben feleltethető meg egymásnak, hisz a fejlesztő értékelés része a formatív értékelésnek. Nemcsak az elméletírásban, hanem a gyakorlatban is jellemző tehát az a kettőség, ami a fogalmak közti különbségtételre irányul, viszont a megkérdezett pedagógusok válaszai nagyobb részt azt igazolják, hogy a kettőt élesen nem tudják megkülönböztetni egymástól. Azzal, hogy *a formatív értékelés motiválja a diákokat és a javítja azok teljesítményét*, mindkét tanár egyértelműen egyetértett; ugyancsak egyetértettek abban, hogy az általuk tanított tantárgy alkalmas arra, hogy a diákokat formatívan értékelje. Hogy *mennyi időt fordítanak a formatív értékelésre*, a vélemények már nem egyeztek. A magyartanár véleménye szerint ő kevés időt szán erre, lehetne többet; a testnevelő szerint ezt nem lehet időben mérni, hisz állandó része az óráknak. Ismét jobban közelít a testnevelő tanár értékelési gyakorlata a formatív értékeléshez, mint a magyar tanaré; a tudatosság mérlege egyértelműen a testnevelő tanár oldalára billen. Arra is rákérdeztem, hogy a tanárok *jó ötletnek tartják-e a dosszié vagy portfólió létrehozását, személyre szabottan*. Mindkét tanár szerint jó ez az ötlet, de a magyartanár ismét az időbeli korlátokból adódó kivitelezési nehézségekre hívta fel a figyelmet, míg a testnevelő tanárnak nem volt kifogása

ennek bevezetésével kapcsolatban, válaszából jól látszik, hogy a személyre szabott értékelés könnyű követhetőségét látja ebben az eszközben.

A formatív értékelésnek kritériumairól is kérdeztem a pedagógusokat. A magyartanár visszaigazolta, hogy mind a hat (vö. 2.4.2.) kritérium szükséges a megvalósításhoz. Ezzel a szemben, a formatív értékelést tudatosabban alkalmazó testnevelő tanár szerint csak az alábbi feltételek megléte elengedhetetlen a formatív értékeléshez: „a tanulási célok meghatározása és az egyéni tanulói fejlődés lépéseinek kijelölése; a tanulói teljesítményre, haladásra adott gyakori visszajelzés; a tanulók aktív részvétele a tanulási folyamatban.” Ha a két pedagógus véleményét halmazokban ábrázolnám, a két vélemény alapján a legfontosabb a tanulási célok meghatározása és az egyéni tanulói fejlődés kijelölése, a gyakori visszajelzés a haladásra, és a tanulók aktív részvétele a tanulási folyamatban.

A formatív értékelésre vonatkozó feladatokról érdeklődtem a pedagógusoknál, mikor arra kérdeztem rá, hogy készítettek-e már ilyen típusú feladatokat. A testnevelő tanár szerint a bemelegítés az egyik legjobb feladat a formatív értékelésre, hisz a kosárlabdázás előtti egyéni labdás bemelegítés során elmondhatja a gyermekeknek észrevételeit, miszerint „ügyesek vagytok, a már megtanult technikát jól alkalmazzátok”. A magyartanár szerint a szövegértési feladat és a fogalmazások a legjobb példák erre, hisz a szövegértés feladatsornál a válaszok mellé írja, mennyiben helyes a meglátás, még ha nem is teljesen jó a válasz. Illetve a fogalmazások esetén a tipushibákat ugyan egyszerre mondja el az osztálynak, az egyéni hibákat leírja. Formatívvá viszont a magyartanár értékelése akkor válik csak, ha útmutatást is ad az egyéni hibák kijavítására. A válaszokból kiderül az is, hogy konkrét eszközt még nem készítettek külön a formatív értékelés alkalmazása céljából.

A formatív értékelésre történő áttérés nem mehet végbe egyik napról a másikra, sokszor nehézségeket okoz, főként, ha a több mint húsz éves tanítási gyakorlat során már megszokta az adott pedagógus, hogy a szummatív értékelést helyezi előtérbe. Ezért úgy gondolom, hogy szükségesek az erre irányuló továbbképzések, melyek tájékoztatást adnak a lehetőségekről és ennek az értékelési típusnak az aktualitásáról. Ehhez fűződően érdeklődtem a pedagógusoknál, hogy vettek-e részt ilyen típusú továbbképzésen. A magyartanár nem részesült efféle továbbképzésben, míg a testnevelés tanár 2014-ben részt vett egy képzésen, melyet abban a megyében szervezett egy iskola, ahol ő is tanít. A testnevelő válaszaiból végig

kitűnt, hogy tudatosabban használja a formatív értékelést, mint a magyartanár; ennek egyik fő oka lehet a továbbképzésen való részvétel is.

3.3.2. Szülői háttér a kérdőívek tükrében

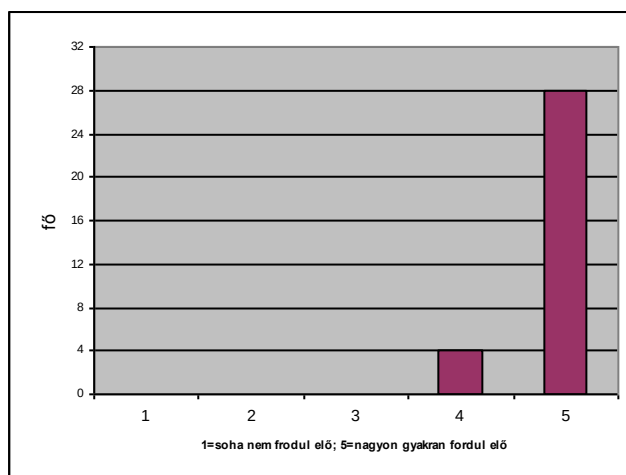
A családi háttér igen fontos a gyermek életének minden területén, nem kivétel ez alól az oktatás sem; a szülők által képviselt értékeket, normákat mintaként kezelik gyermekeik. Az értékelés területén nem ritka, hogy a szülőket csak az érdekli, hogy a gyerek milyen minősítést kapott, de az hogy mi áll az osztályzat háttérében, hogy a gyermek hogyan teljesített, az már nem foglalkoztatja őket. Ez különösen a jó jegyek területén érzékelhető; rossz jegyek esetében előfordul, hogy a szülő érdeklődik a gyermeknél, esetleg a tanárnál, hogy gyermeke miért kapott „ilyen rossz jegyet”. Ahhoz, hogy a szülőknek kielégítő válasszal tudjunk szolgálni, nagyszerű lehetőséget biztosítanak a formatív értékelés eszközei, mint a fejlődési napló, értékelő táblázat, portfólió, melyet a szülőnek bármikor meg tudunk mutatni. Ezáltal a szülő láthatja, hogy gyermekének mely kompetenciákat kell még fejlesztenie a jobb minősítés elérése érdekében; a szülő szövetségesé lehet a pedagógusnak azáltal, hogy gyermekének fejlődését tudatosan kíséri figyelemmel.

A szülői attitűd kölcsönhatásban van a gyermek attitűdjével. Ha a gyermek nem érzi, hogy a szülő kíváncsi arra, hogy hogyan teljesít, csak arra, hogy milyen jegyet kapott; a közömbös viselkedés hatással lehet a szülő-gyermek kapcsolat minőségére, másrészt előfordulhat, hogy a gyermek csak azért fog harcolni, hogy jó vagy jobb jegyet szerezzen, ahelyett, hogy a tanulni akarást helyezné a centrumba. A szülői kommunikáció és hozzáállás tehát nagymértékben meghatározza a gyermek iskolai teljesítményét; számolni kell azzal is, hogy a jó teljesítményt is leronthatja, ha a gyermek nem talál hallgató fülekre szüleiében, ha nem tudja elmondani, hogy miért, ki és hogyan értékelte munkáját, melybe energiát fektetett.

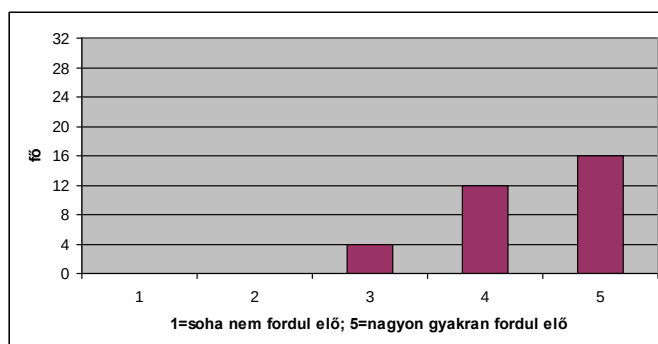
Kutatásom során a szülőket nem kérdeztem meg arról, hogy mennyire érdekli őket gyermekük teljesítménye; a hangsúlyt arra helyeztem, hogy hogyan ítélik meg a gyermekek és a pedagógusok a szülők hozzáállását gyermekeik teljesítményéhez, a tanárok által adott értékeléshez.

A fentiekben, a pedagógus kérdőív elemzése során már említettem, hogy a tanárok véleménye alapján a szülők általában a számszerű értékelést fogadják jobban. Ez részben igazolja az állításomat, miszerint a szülők hajlamosak csak az eredmény és nem a mögötte lévő teljesítmény felől érdeklődni, összhangban állnak ezzel a gondolattal a diákoktól kapott válaszokból nyert eredmények is, melyek bemutatására a következőkben kerül sor.

A diákoktól több kérdés alapján igyekeztem feltérképezni a szülők értékeléshez, a gyerekek teljesítményéhez és jegyeihez való hozzáállását. 1-től 5-ig terjedő skálán jelölték, hogy *milyen gyakran beszélük meg szüleikkel az iskolában kapott érdemjegyet*, s a válaszadók 87,5%-a (28 fő) nagyon gyakran tesz így, 12,5%-a (4 fő) pedig gyakran beszél meg szüleivel jegyeit. Ugyanezek az adatok vonatkoznak arra is, hogy *hányszor kérdezik meg szüleik, hogy mi történt az iskolában*.

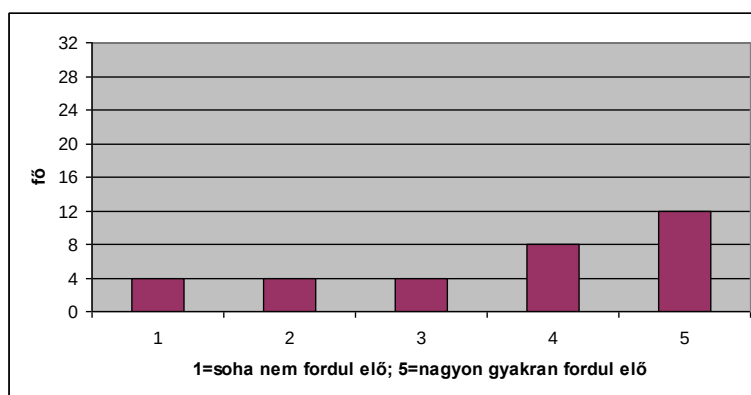


1. grafikon: Az érdemjegyek megvitatásának gyakorisága a szülő és gyermeke között; az iskolában történteke irányuló szülői kérdésfeltevés gyakorisága

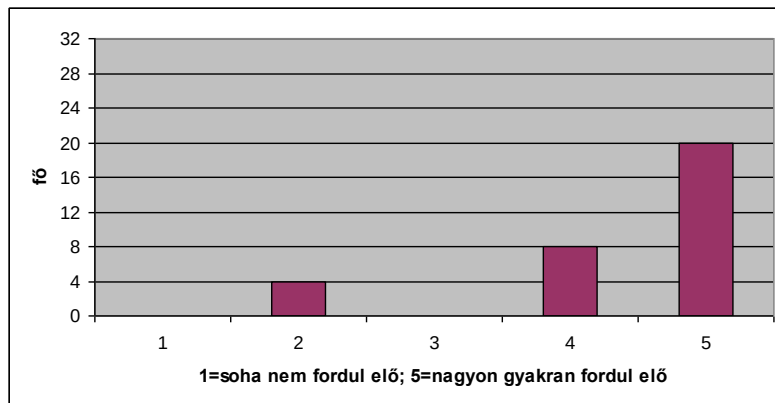


2. grafikon: Az iskolában történteke szülőkkel történő megvitatásának gyakorisága

Az iskolában történetek megvitatása azonban már másképp alakul; a szintén 1-től 5-ig terjedő skálán már több érték is megjelenik (3, 4, 5). A válaszadók 50%-a jelezte, hogy nagyon gyakran beszél meg szüleivel az iskolában történeteket, 37,5%-uk gyakran, 12,5%-uk pedig csak általában beszél meg az iskolai dolgokat szüleivel. Ez az adat ismét azt mutatja, hogy a szülők gyakran megelégszenek azzal, ha tudják, hogy a gyermek milyen jegyet kapott, a többi részlet azonban már nem mindig kerül megvitatásra. Ezt igazolja a következő arány is, miszerint egy adott dolgozatról van, hogy egy diák szülei soha nem érdeklődnek. 12,5%-uk adta azt a választ, hogy soha nem fordul elő, hogy a szülő arról kérdezné, milyen volt egy adott dolgozat; 12,5%-uk szülei ritkán, 12,5%-uk szülei általában, 25%-uk szülei gyakran és 37,5%-uk nagyon gyakran kérdezi őket jegyeikről.



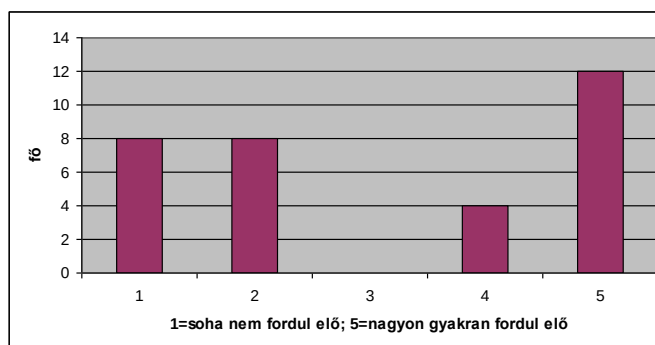
3. grafikon: A szülők érdeklődésének gyakorisága egy adott dolgozatról



4. grafikon: A szülő érdeklődésének gyakorisága egy adott jegy mögött lévő teljesítményről

Az, hogy a szülő megkérdezi gyermekét, milyen jegyet kapott, önmagában még nem jelent mély érdeklődést, nem a gyermek teljesítményéről, csak az eredményről kérdez. 12,5%-uk szülei csak ritkán kérdezi meg, hogy miért olyan jegyet kapott gyermekük, amelyet. 25% szerint szüleik gyakran, 62,5% szerint nagyon gyakran kérdezik meg szüleik, hogy miért olyan jegyet kaptak, amelyet. A mélyebb érdeklődés tehát 87,5%-uk szüleinél jellemző.

Nem minden esetben elegendő, ha a szülők csak gyermekeikkel vitatják meg azok jegyeit, teljesítményét. Rákérdeztem, *milyen gyakran fordul elő, hogy szüleik a tanárnál érdeklődnek teljesítményükről*. 25%-uknál soha nem fordul elő, szintén 25%-uknál csak ritkán, 12,5%-uknál gyakran, 37,5%-uknál pedig nagyon gyakran fordul elő. 50%-ukra igaz tehát, hogy szüleik inkább nem érdeklődnek a tanárnál, megelégszenek azzal, ha csak gyermekeiket kérdezik saját teljesítményükről.

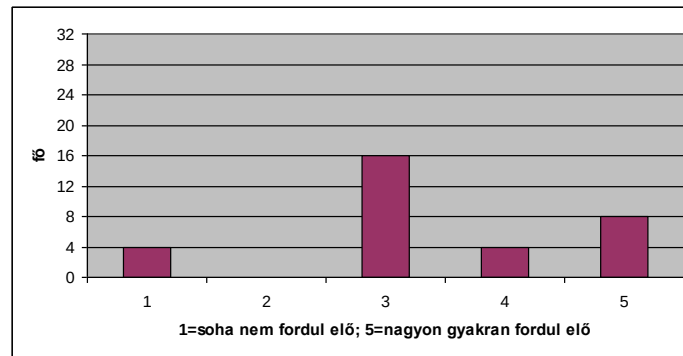


5. grafikon: A szülők gyermekük teljesítményéről tanárnál történő érdeklődésének gyakorisága

3.3.3.A diák kérdőív eredményei és értékelése

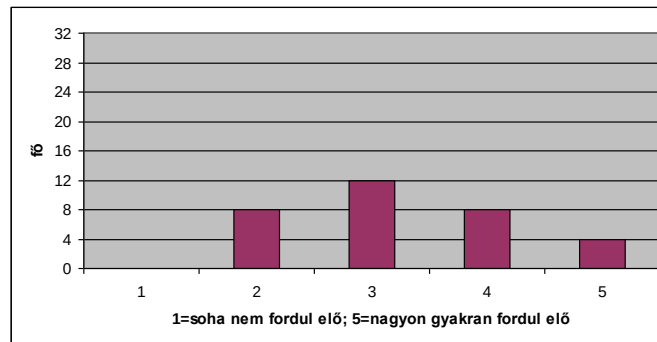
A fentiekben már ismertettem a diákoknak szóló kérdőív azon részeit, melyek a szülők gyermekeik jegyeire, teljesítményére, értékelésére vonatkoztak. A következőkben azokat a részeket elemzem, melyek a tanári értékeléssel kapcsolatosak.

Elsősorban arra voltam kíváncsi, a gyermekek szerint *mit és milyen gyakran értékelnek tanáraik*. A diákok 12,5%-a szerint soha nem fordul elő, hogy tanáraik értékelnék igyekezetüket, 50%-uk gondolja úgy, hogy általában tanáraik elismerik igyekezetüket, további 12,5%-uk úgy gondolja, hogy gyakran, 25%-uk pedig úgy, hogy nagyon gyakran értékeli tanáruk igyekezetüket.



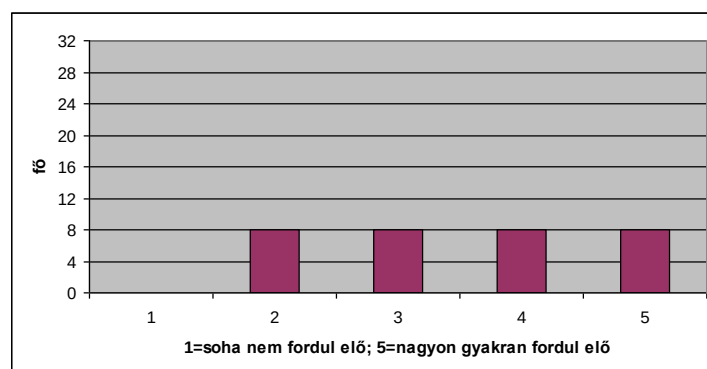
6. grafikon: A diákok véleménye arról, milyen gyakran értékelik a tanárok igyekezetüket

A tanuláshoz való viszonyukat 25%-uk szerint ritkán, 37,5%-uk szerint általában, 25%-uk szerint gyakran, 12,5%-uk szerint nagyon gyakran ismerik el tanáraik.



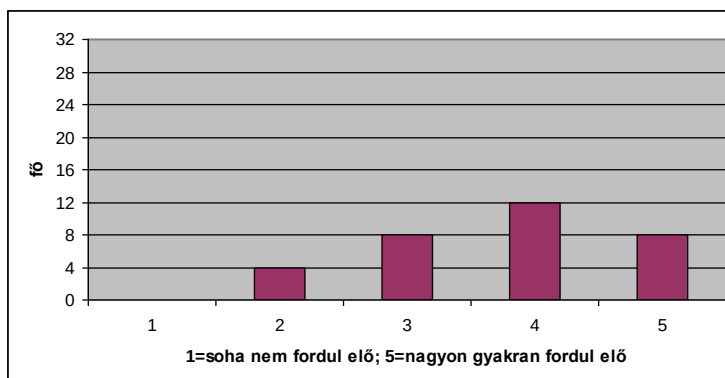
7. grafikon: A diákok véleménye arról, milyen gyakran ismerik el tanáraik tanuláshoz való viszonyulásukat

A tantárgyhoz való viszonyulásukat 25% szerint ritkán, 25% szerint általában, 25% szerint gyakran, 25% szerint pedig nagyon gyakran ismeri el tanáruk.



8. grafikon: A diákok véleménye arról, milyen gyakran ismerik el tanáraik tantárgyhoz való viszonyulásukat

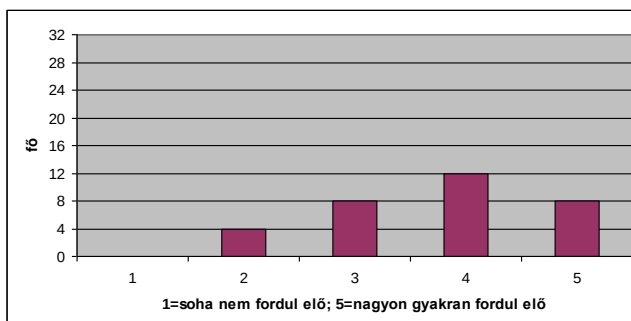
Képességeiket tanáraik 12,5% szerint ritkán, 25%-uk szerint általában, 37,5%-uk szerint gyakran és 25%-uk szerint nagyon gyakran ismerik el tanáraik.



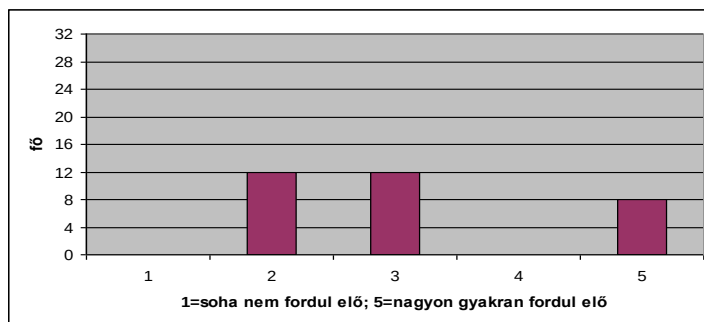
9. grafikon: A diákok véleménye arról, milyen gyakran ismerik el tanáraik képességeiket

A fentiekre irányuló kérdéseket azért tettem fel a diákoknak, mert a teljesítmény összetevőinek konkrét kiemelése fontos eleme a formatív értékelésnek, egy-egy összetevőt akkor is pozitívan lehet kiemelni a visszajelzés során, ha a gyermek megoldása nem volt jó, vagy nem volt tökéletes, így ennek segítségével pozitívan lehet alakítani a diák motivációját.

A következő kérdésekre adott válaszok alapján azt mértem fel, *miről tájékoztatják a diákokat tanáraik az értékelés során..* A pedagógus kérdőívől az már kiderült, hogy a testnevelés tanár gyakran, a magyartanár pedig ritkán tájékoztatja diákjait arról, hogy az adott feladatnak mi a célja; ezen kívül azonban még számos dologról számolhat be a pedagógus diákjainak, építő, formatív jelleggel. Ilyen pont a képességek alakulása is, melyről a diákok 12,5%-a nyilatkozta azt, hogy csak ritkán, 25%-uk azt, hogy általában, 37,5%-uk azt, hogy gyakran és 25%-uk azt, hogy nagyon gyakran tájékoztatják tanáraik.



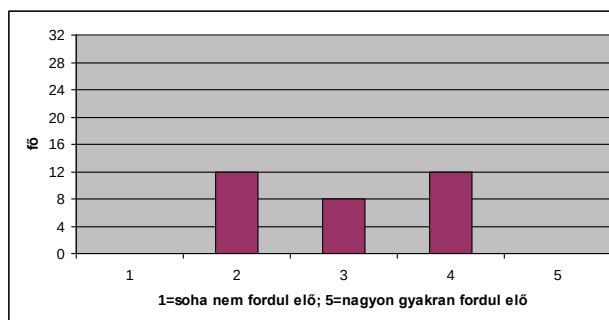
10. grafikon: A diákok véleménye arról, milyen gyakran tájékoztatják őket tanáraik képességeik alakulásáról



11. grafikon: A diákok véleménye arról, milyen gyakran tájékoztatják őket tanáraik ismereteik alakulásáról

Ismereteik alakulásáról kevésbé jellemző, hogy tájékoztatnák őket tanáraik; ez 37,5% szerint ritkán, másik 37,5% szerint általában, 25%-uk szerint nagyon gyakran fordul elő.

Motivációjuk alakulásáról történő tájékoztatást az 1-től 5-ig terjedő skálán (ahol – megszokott módon – 1=soha nem fordul elő; 5=nagyon gyakran fordul elő) csak 2-es, 3-as és 4-es értékekkel jelölték a gyerekek; 37,5%-uk szerint ritkán, 25%-uk szerint általában, 37,5%-uk szerint gyakran tájékoztatják őket motivációjuk alakulásáról tanáraik.

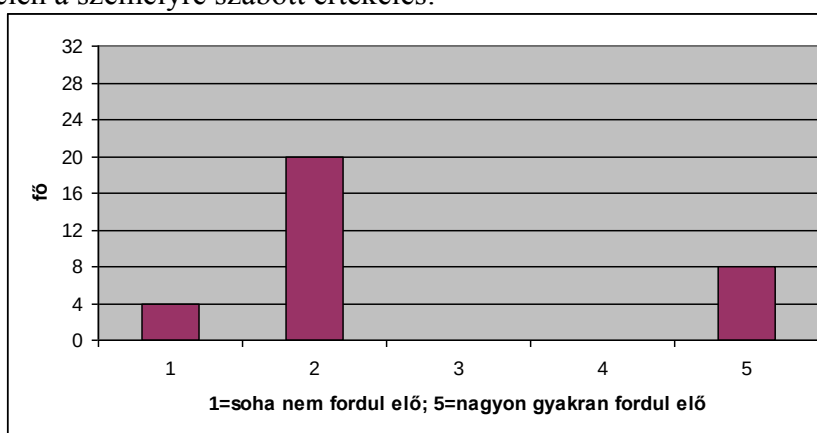


12. grafikon: A diákok véleménye arról, milyen gyakran tájékoztatják őket tanáraik motivációjuk alakulásáról

A százalékok alapján látható, hogy mindegyik szempontnál van legalább 12,5%-ot adó fő, akiket csak ritkán tájékoztatnak a tanárok a képességeikről, ismereteikről vagy motivációjukról. Ezt a csoportot alkothatják azok a tanulók, akik mindig jól tanulnak, de alkothatják azok is, akik nem túl aktív résztvevői az osztálynak; azokról, akik szinte soha nem kapcsolódnak be az órai munkába, előfordulhat, hogy a tanár „megfeledkezik” róluk. Egyik eset sem „jobb” a másiknál, akiket azért nem tájékoztatnak, mert mindig a megszokott jól

hozzák, veszíthetnek motivációjukból; akik pedig észrevétlenek, azok is maradhatnak, kellő értékelés híján.

A formatív értékelés alapja, hogy a *tanárok személyre szabott módon értékelik diákjaikat*. Annak ellenére, hogy mindkét tanár azt jelezte, hogy alkalmazza a formatív értékelést, igaz a magyartanár ritkábban, mint a testnevelés tanár, a diákok által adott válaszok eredményei, nem erről számolnak be. A diákok 12,5%-a úgy érzi, soha, 62,5%-a úgy, hogy csak ritkán értékeli őket személyre szabottan a tanár; csupán 25%-uk gondolja úgy, hogy nagyon gyakran értékeli őket tanáruk személyre szabott módon. E százalékok alapján összesen 75% gondolja azt, hogy nincs jelen a személyre szabott értékelés.



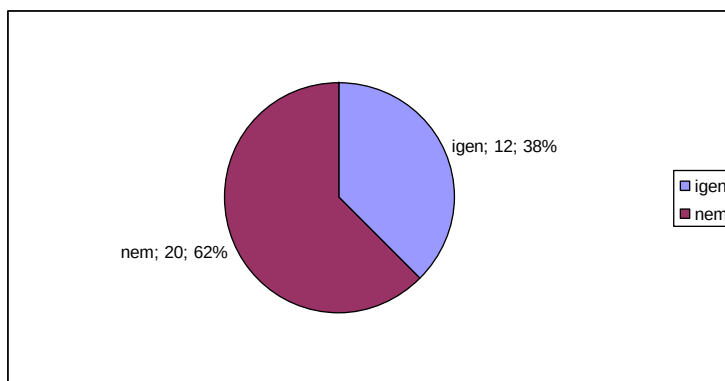
13. grafikon: A diákok véleménye arról, milyen gyakran értékelik őket tanáraik személyre szabott módon

Ha a százalékokat külön szeretnénk vizsgálni, azonos értékeket kapunk a magyar- és testnevelésórát tekintve; 37,5 % szerint személyre szabottan értékeli mind a magyartanár mind a testnevelés tanár, 62,5%-uk szerint viszont nem kapnak ilyen típusú értékelést egyik tanártól sem. E százalék alapján látható, hogy legalább 62,5% szerint egyáltalán nincs jelen sem testnevelés- sem magyarórán a személyre szabott értékelés; pedig az értékelés csak akkor éri el fejlesztő hatását, ha az arra irányuló tevékenység gyakorta kerül alkalmazásra. (Bognár, 2006) Ez viszont nem jelenti azt, hogy a diákok ne lennének elégedettek a tanáraik értékelési módjával, a testnevelés- és magyarórát tekintve is csak 25% nyilatkozott úgy, hogy nem elégedett tanáraik értékelésével.

Érdeklődtem a diákok körében arról, hogy *segíti-e mozgásfejlődésüket a testnevelés tanár értékelése*, melyre csupán 37,5% adott igenleges választ.

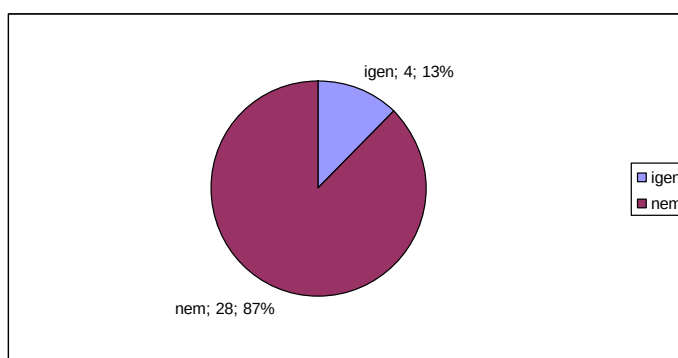
A válaszokat meg is kellett indokolniuk, s azok, akik pozitív véleményről számoltak be, általában azt jeölték meg, hogy jobban próbálnak teljesíteni az értékelés után, vagy azt, hogy

öszöntőleg hat rájuk a dicséret. Nem szabad e kérdés során figyelmen kívül hagynom azokat a véleményeket sem, melyek szerint nincs hatással mozgásfejlődésükre tanáruk értékelése. Ők általában nem indokolták válaszuk, ha pedig indokolták, azt hozták magyarázatként, hogy nem érdekli őket a sport, továbbá az is többször előfordult, hogy értékelés ide vagy oda, úgysem tudják megcsinálni, ha nincs meg hozzá képességük.



14. grafikon: A diákok véleménye arról, segíti-e mozgásfejlődésüket a testnevelés tanár értékelése

A magyartanár értékelése már segítőbb hatást ér el a magyar nyelv és irodalom tanulása tekintetében. A diákoknak csupán 12,5%-a állítja, hogy nem segít neki, a többiek szerint segíti őket a tanulásban a magyartanár értékelése. Magyarázatukba általában beletartozik, hogy a magyartanár konkrét példákat hoz, továbbá az is, hogy az értékelés után megpróbálnak még jobban nyújtani. Tehát a magyartanár értékelése segítőbb, motiválóbb hatással van a diákokra, mint a testnevelés tanáré.



15. grafikon: A diákok véleményének megoszlása arról, ösztönzőnek találják-e a testnevelés tanár értékelését

E kérdéskör során ismét az rajzolódott ki, hogy a magyartanár értékelése több pozitív véleményt vonz, a gyermekek úgy érzik, hogy az pozitív hatással van rájuk. Ugyancsak ezek a

százalékok jellemzik a tanárok értékelésének ösztönző hatását is, a magyartanárét csak 25% nem tartja ösztönzőnek, míg a testnevelés tanárét csak 12,5% tartja ösztönzőnek. Általában a válaszok alapján a diákok szerint a testnevelés tanár csak a teljesítményüket értékeli és „úgyis meg kell csinálni mindent”. Ezzel szemben a magyartanár erősen ösztönző hatással értékeli, a válaszadók körében gyakran fordult elő, hogy azt hangsúlyozták ki, hogy a pozitív értékelés miatt még több mindent próbálnak csinálni és jobban van kedvük hozzá.

Az értékelési gyakorlatot tekintve, a diákokat is megkérdeztem, hogy *a tanórákon ki és kit értékeli*. Érdekes ellentmondások rajzolódnak ki; a diákok 50%-a úgy gondolja szokták egymást értékelnit mindkét órán, 50%-uk pedig úgy, hogy nem. Ugyanez igaz a saját teljesítmény értékelését tekintve is. Ennél is ritkábban fordul elő az, hogy a közös munkát együtt értékelnék; 87,5%-uk szerint ez nem fordul elő. Ezek az eredmények sem teljesen állnak összhangban a tanári kérdőív eredményeivel; az viszont mindkét kérdőív során egyértelmű, hogy a tanárok tevékenységét semmiféle módon nem értékeli senki a tanórák keretében.

Az *osztályzatot* tekintve, egyrészt igyekeztem felmérni elégedettségi szintjüket; mindkét órára nézve azonos százalékban oszlanak meg a válaszok. 25% elégedetlen mind magyar, mind testnevelés jegyükkel, a többiek viszont elégedettek; a többség tehát valóban úgy gondolja, hogy a jegy, amit kap, érdemjegynek felel meg. Azzal kapcsolatban sem hagytam figyelmen kívül véleményüket, hogy *mit tükröz a tanórákon kapott jegyük*. Ezzel kapcsolatban sem egyeznek a válaszok a pedagógus kérdőívben szereplő válaszokkal, 12,5% gondolja úgy ugyanis, hogy mind testnevelés-, mind magyarórán kapott jegyük tartalmazza a tantárgyhoz való viszonyulását is a képességek, ismeretek, szorgalom és teljesítmény mellett; a tanuláshoz/testmozgáshoz való viszonyulást pedig 50%-uk szerint tartalmazza az osztályzat. Ezzel szemben a tanárok szerint az általuk adott érdemjegy nem tartalmazza a diákok tantárgyhoz és tanuláshoz való viszonyát. Testnevelésórán kapott jegyről a diákok több mint 80%-a úgy véli, hogy szorgalmát az nem tartalmazza, míg magyarórán kapott jegyük 50%-uk szerint tartalmazza azt. Testnevelés jegyük 87,5% szerint a képességeiket tartalmazza, míg magyarórán kapott jegyükről 15%-nál is kisebb rész állítja, hogy képességük benne foglaltatik a jegyben. Magyarórán legnagyobb részt a teljesítményt és az ismereteket látják a jegyben visszatükröződni. Ezek ismét azt igazolják, hogy a magyartanár értékelése fejlesztőbb hatást ér el a gyermekeknél, annak ellenére, hogy a gyerekek többségben mindkét órán kapott jegyükkel meg vannak elégedve.

A tudás és képesség közti kapcsolat nem elhanyagolható tényező, ahogy az sem, hogy ezek alakulásáról és az elvárt színtről folyamatosan tájékoztassa a pedagógus a diákot. Magyarórán és testnevelésórán is a diákok több mint a 60%-a szerint gyakran fordul elő, hogy tanáruk tájékoztatja őket arról, mit kellene tudniuk, mire kellene képesnek lenniük. Ez viszont nem éri el formatív hatását, ha ezeket nem személyre szabott módon teszik a pedagógusok, hisz az általános célokat nem mindenki tudja egyformán teljesíteni. Összevetve a személyre szabott értékelés gyakoriságával, ehhez a tájékoztatáshoz gyakran nem párosul az egyéni értékelés gyakorlata, fejlesztő hatása tehát feltételezhető, sokszor elmarad. Ezt támasztja alá az is, hogy a diákok 50%-a nem ért egyet azzal, hogy a tanár szerint mire kellene képesnek lenniük testnevelésórán, ez az arány a magyarórát tekintve kisebb, mindössze 25% nem ért egyet az elvártakkal. A diákok válaszai alapján tehát ismét a magyaróra értékelési gyakorlata felé billen a mérleg.

Bár a pedagógus kérdőív alapján kiderült, hogy nem hoztak még létre olyan eszközt a megkérdezett tanárok, melyek a formatív értékelést segítik, a gyermekeket kértem, *ötleteljenek arról, milyen eszközöket lehetne készíteni* annak érdekében, hogy az osztálytársaik vagy tanáraikat értékeljék. Legtöbbször az értékelő kártya jelent meg a válaszok között, melyeket úgy képzelnek el, hogy szempontok vannak rajta, amikhez ők számokat/jegyeket/véleményeket írhatnak. Volt, aki megjegyezte, hogy ehhez nem minden órán lenne kedve, egyszerűen ezt úgy élveznék, ha nem minden órán kapna mindenki ilyen kis kártyát. Egyéb példák nem születtek, de a diákok kreatívabban álltak az új eszköz megalkotásának feladatához, mint tanáraik.

A formatív értékelés pozitív pedagógiai kommunikációban mutatkozik meg, ennek egyik formája a szöveges értékelés tanórákon való megjelenése. Hangsúlyoztam dolgozatomban, hogy a kommunikációt, a visszajelzést a formatív értékelés egyik alapvető megnyilvánulási formájának tekintem (Halász, 2006). A diákok körében arról érdeklődtem, *milyen gyakran fordul elő, hogy tanáruk szövegesen értékeli őket*. A „minden órán” válaszadási lehetőséget sem a testnevelés-, sem magyarórával kapcsolatban nem választották, legalább félévente egyszer azonban mindenkit értékel szövegesen a testnevelés tanár és a magyartanár is. A szöveges értékelés azonban még nem jelenti azt, hogy formatív is az értékelés. Bár a tanárok válaszai alapján már kiderült, hogy még nem készítettek eszközt a formatív értékelést elősegítsék, ehhez kapcsolódva a gyermekek válaszaira is kíváncsi voltam. Megkérdeztem, *előfordult-e már, hogy nem osztályzattal, hanem valamilyen „különös módon” értékelte őket a*

tanáruk. Testnevelésórán ez még egyszer sem fordult elő, míg a magyarórát tekintve egy diák a plusz pontokat, amit órai munkájáért kapott, ilyen értékelésnek tekintette. A testnevelésórával kapcsolatban bővebben kifejtve csak egy válasz került megfogalmazásra; a válaszadó szerint különös módon értékeli a tanár az órán történő játékot; nagy mértékbe beleszól abba, mely szerint semmiféle fejlesztő hatást nem gyakorol rájuk, nem tanulnak abból, ha csak azt hallják „ne így..., ne úgy...” csináld.

Vizsgáltam, hogy milyen szóhasználat jellemzik a pedagógusokat a diákok, annak függvényében, hogy értékelésük pozitív vagy negatív töltetű; igyekeztem vizsgálni, fejlesztő értékelés, hogyan jelenik meg a kommunikációjukban. A magyartanár általában előszeretettel használja az „Ez most egy hármas, igyekezz!” típusú értékelést; a testnevelés tanárnál ritkán fordul elő, az ilyen típusú értékelés alkalmazása. Ezt követően már egy részletesebb visszajelzést adó értékelési formát adtam meg: „Látom, nagyon igyekszel, ügyesen haladsz, de nincs még elég erőd, hogy egyenesen megtartsd magad. „Az izomzatodon kellene erősíteni...” / „Látom alaposan átolvastad az anyagot, jól válaszoltál a konkrét kérdésekre, az összefüggéseket kellene jobban átgondolnod...”. A testnevelés tanár inkább az ilyen típusú visszajelzések használatát preferálja, míg a magyartanár ugyanolyan rendszerességgel alkalmazza ezt, a részletesebb értékelést, mint a rövidebb, a fentebb említett típusú értékelést. Mind a testnevelés tanár, mind a magyartanár azonos gyakoriságot jelölt meg azzal kapcsolatban, hogy milyen rendszeresen értékelik a diákjaikat személyre szabottan. 1-től 5-ig terjedő skálán, ahol 1=soha nem fordul elő, 5=nagyon gyakran fordul elő, mindkét pedagógus a 3-as értéket jelölte meg, tehát óráikon általában jelen van a személyre szabott értékelés.

Feltérképeztem, melyek azok a kifejezések, amiket a tanárok előszeretettel használnak az értékelés során. A magyartanár a következő példákat adta arra, mit mondd a diákoknak, ha jól teljesítettek: „sokat fejlődöttél az utóbbi időben, látom, hogy elkezdted tanulni”; „remekül megszerkesztetted a feletet”; jó meglátásaid vannak, egyénien gondolkodsz”. A testnevelés tanár az alábbi kifejezéseket említette: „szorgalmas voltál”; „ügyes voltál”; látod, hogy meg tudtad csinálni”. A negatív visszajelzésekre a következő példákat hozta a magyartanár: „figyelj a szerkesztésre, legyen gördülékenyebb a feletet”; „pontosabban foglalmaz”; alaposabban meg kellett volna figyelned, mi is volt a konkrét kérdés”. A testnevelő az alábbiakat adta válaszként: „következő órán nem játszunk”; „legközelebb külön feladatot kapsz”; „több koncentráció kell, mert ez kevés”.

Ezek alapján készítettem egy táblázatot, mely a pozitív (1. táblázat) és a negatív (2. táblázat) visszajelzéseket tartalmazza, ez segíti a visszajelzések átláthatóságát, majd a diákok alapján kapott válaszokkal történő összehasonlítást.

1. táblázat: A pedagógusok által leggyakrabban használt pozitív visszajelzések

Magyartanár	Testnevelés tanár
„Sokat fejlődött az utóbbi időben, látom, hogy elkezdte tanulni.”	„Szorgalmas voltál.”
„Remekül megszerkesztetted a feleletet.”	„Ügyes voltál.”
„Jó meglátásaid vannak, egyénien gondolkodsz.”	„Látod, hogy meg tudtad csinálni.”

2. táblázat: A pedagógusok által leggyakrabban használt negatív visszajelzések

Magyartanár	Testnevelés tanár
„Figyelj a szerkesztésre, legközelebb legyen gördülékenyebb a felelet.”	„Következő órán nem játszunk.”
„Pontosabban fogalmazz.”	„Legközelebb külön feladatot kapsz.”
„Alaposabban meg kellett volna figyelned, mi is volt a konkrét kérdés.”	„Több koncentráció kell, mert ez kevés.”

Látható, hogy a magyartanár feladatspecifikusabb visszajelzéseket hozott példaként, melyek hosszabbak is, mint a testnevelés tanár által alkalmazott visszajelzések, ennek ellenére a testnevelés tanár válaszaiból fentebb már kiderült, hogy jobban preferálja az „Az izomzatodon kellene erősíteni...” típusú megfogalmazást, ennél a kérdésnél azonban ez nem tükröződött vissza. A pozitív visszajelzésekről megállapítható, hogy mindkét tanár olyan visszajelzéseket hozott példaként, melyek azokra a tényezőkre vonatkoznak, amiket az általuk adott jegy tartalmaz.

A negatív visszajelzéseket tekintve a magyartanár példái összhangban állnak az általa hozott pozitív példákkal; feladatra koncentrált megfogalmazásai megmaradtak, melyek a hibák kijavítására irányuló megjegyzésekkel párosultak. Ebben a tekintetben a magyartanár értékelése valóban eléri formatív hatását. A testnevelés tanár visszajelzéseit azonban érdemes részletesebben megvizsgálni. A negatív visszajelzések a testnevelő részéről valóban csak

negatívak, s csak az egyik példában párosul a hiba kijavítására vonatkozó véleménnyel („Több koncentráció kell, mert ez kevés.”). Emellett látható, hogy kollektív büntetést is hajlamos kiszabni egy diák hibája/viselkedése miatt („Következő órán nem játszunk.”), ami büntudatot kelthet a diákban. Ezáltal a diák nem azt fogja megtanulni, mit kellett volna másképp csinálni, hanem azt, hogy nagy súlya van a cselekedeteinek, így csökkenhet önálló döntéshozatala; a bizalmas légkör megszűnik, melyben hibázni merne. A „legközelebb külön feladatot kapsz” visszajelzés már inkább egyénre szabott, s általa a gyermekben nem keletkezik büntudat. A külön feladatnak azonban akkor van formatív jellege, ha közöljük a gyermekkel, hogy miért kapta büntetésként a külön feladatot, miért hasznos számára az adott feladat, e nélkül fejlesztő hatása elmaradhat.

Szükségszerű a diákok véleményét is szemügyre venni és példáikat felsorakoztatni, több példát írhattak mind a pozitív, mind a negatív visszajelzéseket tekintve. Elsőként a pozitív jelzőket foglaltam össze (3. táblázat) annak alapján, milyen gyakran fordultak elő a válaszok alapján.

3. táblázat: A diákok példái a tanáraiktól kapott pozitív visszajelzésekről

Pozitív visszajelzések	Előfordulásuk gyakorisága
Ügyes! ügyes vagy! ügyes volt!	32-szer
Jó! Jó volt! Nagyon jó!	29-szer
Szuper!	28-szor
Így igaz, jól mondod!	3-szor
Csak így tovább!	3-szor
Szép munka!	3-szor
Kreatív!	2-szer
Mondd el még egyszer, hogy mindenki hallja!	1-szer
Okos!	1-szer

A táblázat alapján látható, hogy a diákok legtöbbször az ügyes, a jó és a szuper kifejezéseket és azok változatait hozták példaként, valószínűsíthető, hogy ezeket használják leggyakrabban tanáraik. Ezeken kívül természetesen előfordultak más pozitív visszajelzések is, azokat azonban csak egyszer-kétszer írták válaszként a diákok. Látható, hogy leginkább a rövid, egy-két szavas dicséretet szoktak elhangozni a tanórákon. Egy hosszabb típusú dicséretet hozott

az egyik diák példaként („Mondd el még egyszer, hogy mindenki hallja!”), ez viszont inkább az oktatásba spontán beépített ismétlés lehetőségét hordozza magában, mint a diák személyre szabott értékelését. Ezek a kifejezések akkor válnak formatívvá, ha a pedagógus megindokolja, hogy miért hangzott el a dicséret, ha elmondja, mi volt jó, és miért.

A következő táblázat (4. táblázat) a diákoktól kapott válaszok alapján összegzi a negatív visszajelzéseket szintén a szerint, azok milyen gyakran fordulnak elő a válaszokban.

4. táblázat: A diákok példái a tanáraiktól kapott negatív visszajelzésekről

Negatív visszajelzések	Előfordulásuk gyakorisága
Nem! Nem jó! Nem igazán megfelelő!	30-szor
Kevés!	28-szor
Többet vártam! Tőled többet vártam!	28-szor
Lusta!	26-szor
Lehetnél szorgalmasabb!	26-szor
Rossz!	23-szor
Hibás!	19-szer
Ez így nem lesz jó!	10-szer
Pontosabb választ kérek! Ne ricsázz!	10-szer
Felületes!	10-szer
Nem vagy elég felkészült!	7-szer
Ess neki még egyszer!	7-szer
Némán rázza a fejét! Úgy csinál, mintha meg sem hallotta volna, amit mondok.	2-szer
Nem, de nem baj, majd legközelebb sikerül!	2-szer
Hiányos!	2-szer
Jó ötlet, de most nem erre kell gondolni. Gondolkozz még rajta.	1-szer
Ez így nem igaz.	1-szer
Neveletlen, faragatlan, hülye gyerek, menj ki a teremből!	1-szer
Máskor igyekezz jobban!	1-szer
Ezt meg se hallottam, psszt.	1-szer

A pozitív visszajelzésekre adott példákkal összehasonlítva, az első, ami szembe ötlő, a pozitív és negatív visszajelzésekkel kapcsolatos példák számának különbsége; a pozitív visszajelzéseknek több mint dupláját adják a negatívak. Ez arra enged következtetni, hogy a pedagógusok gyakrabban adnak negatív értékelést, mint pozitívat; persze az is előfordulhat, hogy a gyermekekben a negatív visszajelzések jobban nyomot hagynak, mint a pozitívak. Mindenesetre, ezek a visszajelzések nem nevezhetők formatívnak. Ki kell emelnem a „Tőled többet vártam” visszajelzést; mint érzelmi zsarolás, úgy jelenik meg; nem formatív az az értékelés, mely a gyermekben csalódottságot, büntudatot okoz. Igen rossz a „Neveletlen, fáragatlan, hülye gyerek, menj ki a teremből!” visszajelzés is, mely nem gátolja meg önmagában a gyermeket abban, hogy legközelebb is úgy viselkedjen, ahogy. Gyökereiben áll szemben a formatív értékeléssel az „Ezt meg se hallottam, psszt.” visszajelzés, hisz ennek köszönhetően nemcsak annak a gyermeknek szűnik meg az addig esetleg bizalmas, jó osztálytermi légkör, aki hibázott, rosszat mondott; rosszabb esetben az egész osztályt tekintve is egy csapásra szünteti meg a pedagógus a jó osztálytermi légkört. Ennek következményeként nemcsak a rossz választ adó gyermeknek megy el a kedve a következő órákat tekintve az aktív részvételtől, előfordulhat, hogy az egész osztály passzívvá válik. Azáltal, hogy a tanár „némán rázza a fejét, úgy csinál, mintha meg se hallotta volna” amit a diák mond, megtöri a diák motivációját, az órai aktivitást nem mozgatja majd a gyermekben semmi, úgy fogja gondolni, „inkább nem mondok semmit”. Az ilyen visszajelzések azt eredményezhetik, hogy csak a jól teljesítő diákok lesznek aktív résztvevői az órának, a többiek pedig háttérbe szorulnak; így elfelejtjük őket értékelni is, nemcsak formatív, hanem bármilyen egyéb módon.

Az, hogy a diákokat milyen visszajelzés motiválja, függ az adott tanártól is. Vannak kifejezések, melyek motiválóak számukra a magyarórán, s ezek nem motiválják őket testnevelésórán, és fordítva. Az „Ez most egy hármas, igyekezz!” értékelés, ha a testnevelés tanár mondja, kevésbé motiváló a diákok számára; a százalékos megoszlást tekintve 25% számára egyáltalán nem további 37,5 százalék számára pedig nem motiváló; 12,5 % számára nagyon motiváló és a maradék 25% szerint inkább motiváló is meg nem is, nem hat rájuk különösebb módon. Ugyan ez a visszajelzés, ha a magyartanár mondja, másképp hat. Összesen 25%-uk szerint nem, vagy egyáltalán nem motiváló, viszont 50% úgy gondolja, hogy motiváló is meg nem is, és 25% szerint teljes mértékben motiváló. Ugyancsak különbséget lehet megállapítani a hosszabb típusú visszajelzés szempontjából is. Ha a testnevelés tanártól a következők hallják „Látom, nagyon igyekszel, ügyesen haladsz, de

nincs még elég erőd, hogy egyenesen megtartsd magad. Az izomzatodon kellene erősíteni...”, sokkal jobban motiválja őket, mint a fent említett értékelés, mely pusztán az érdemjegyre vonatkozik. 37,5%-ot nem motivál, de a maradék 62,5%-ot kisebb vagy nagyobb mértékben motiválja a visszajelzés. Ha a magyartanár a következőképp értékeli őket, „Látom, alaposan átolvastad az anyagot, jól válaszoltál a konkrét kérdésekre, az összefüggéseket kellene jobban átgondolnod...”, közel 88%-ot nagymértékben, vagy teljes mértékben motivál; s egy tanuló sincs, akit ez az értékelés nem, vagy egyáltalán nem motivál. Ezek alapján látható, hogy a diákoknak igényük van arra, hogy a tanár személyre szabottan értékelje őket, és ne csak a kapott osztályzattal foglalkozzon. Formatívnek tekinthető az értékelés akkor, ha a nem az osztályzatra, hanem a diák teljesítményére, képességeire és egyéb az osztályzatot alkotó tényezőkre vonatkozik, további feltétele pedig, hogy rámutasson a hibák kijavításának módjára is.

Találkoztunk már olyan visszajelzésekkel, melyek az osztályzatra, a kollektív büntetésre, a büntudatkeltésre irányultak. Ezek azonban még önmagukban nem jelentik azt, hogy a diákokban erős negatív érzést váltanak ki, konkrétan feltettem ezért a kérdést, hogy előfordult-e már az, hogy megalázó volt, ahogy a tanáruk értékelte teljesítményüket; meglepő módon a válaszadók 50%-a válaszolt a kérdésre igennel. Megalázó helyzetet azonban nem csak a negatív értékelés teremthet, a válaszadók közel 38%-át nem tölti el büszkeséggel, ha tanáruk kiemeli őket jó teljesítményük miatt. Érdemes tehát megfontolni, hogyan értékeljük a jó és a rossz teljesítményeket szóban, az osztályközösségben, egyénre szabva, hisz ezek komoly következményekkel járhatnak az egyén és az osztály kapcsolatát tekintve.

3.3.4. Az iskola pedagógiai programja

Az iskola pedagógiai programjából a NAT által meghatározott pedagógiai feladatok helyi megvalósítására koncentrált részben jelenik meg a dolgozatom témájába illeszkedő értékelés. Bár a Nat-ban a formatív értékelés kifejezés használatos, az iskola pedagógiai programja a fejlesztő értékelés szópárt használja, ebből látszik, hogy szinonimaként alkalmazza azt, nem tesz a kettő között különbséget. A fejlesztő értékelés azonban csupán kétszer jelenik meg a pedagógiai programban, mely kevésnek tekinthető, igaz, a Nat-ban csak egyszer. (A fejlesztő önállóan nyolcszor kerül használatra.) Érdekes viszont, hogy annak ellenére, hogy a formatív értékelés a szakirodalmakban nincs lekorlátozva életkorra, az iskola pedagógiai programjában a fejlesztő értékelés csak az 5–6. évfolyamban végzendő pedagógiai feladatokban jelenik

meg. Igaz, a program említett része kihangsúlyozza, hogy minden életkorban alkalmazni kell azt, de feltételezi, hogy az említett évfolyamban dominál annak alkalmazása. A nyolc évfolyamos képzésben első megjelenése az önértékelés és önismeret kialakításához kötődően jelöli meg pedagógiai feladatként a fejlesztő értékelés megvalósítását, másrészt az egészséges terhelés és a személyre szabott értékeléshez kapcsolódva kerül említésre a fogalom.

4. Következtetések

Dolgozatomban a formatív értékeléssel, annak testnevelés- és magyarórán történő megjelenésével foglalkoztam. Kutatási kérdéseimre tételesen választ kaptam:

Megjelenik-e a formatív értékelés a magyar- és testnevelésórán?

Megállapítható az adatok alapján, hogy a szöveges értékelési forma feleltethető meg leginkább a formatív értékelésnek, hisz valóban egyénre szabott értékelést ennek útján képes adni a tanár, az viszont érdekes eredmény, hogy a testnevelés tanár véleménye ennek ellentmondva azt állítja, hogy a számszerű értékelés jobban tükrözi a gyermekek teljesítményének minőségét.

Tudatosan alkalmazzák-e a pedagógusok a formatív értékelést a gyakorlatban?

Az adatok rámutattak arra, hogy bár mindkét tanár alkalmasnak gondolja az általa tanított tantárgyat arra, hogy alkalmazza ezt az értékelési típust, igazán tudatosan és hatékonyan egyiknél sincs jelen állandóan. Bár a testnevelés tanárról az derült ki, hogy tudatosabban használja a formatív értékelést, mint a magyartanár, mégis a diákok visszajelzéseiből a magyartanár értékelési formája tűnt fejlesztőbb hatásúnak; emellett egyik tanár sem készített még olyan eszközt, mely kimondottan a formatív értékelést segítené.

Befolyásolja-e a formatív értékelés a tanulók motivációját?

A tanárok szerint nagy mértékben befolyásolja a gyermekek motivációját a formatív értékelés. A gyermekek válaszai alapján az derült ki, hogy a testnevelés tanár csak kis mértékben, míg a magyartanár sokkal erőteljesebben hat rájuk a motiváció terén.

Meghatározza-e a tanár szemléletmódja, pedagógiai tapasztalatrendszere a formatív értékelés alkalmazását?

A tanár személyisége, pedagógiai szemléletmódja befolyásolja a formatív értékelést, mert alapjaiban meghatározza a személyiség, hogy milyen könnyen tud átváltani az adott tanár a már megszokott értékelési formáról az új típusra. Emellett a magyartanárról kiderült, hogy barátságosabb, közvetlenebb a diákjaival, mint a testnevelés tanár; feltételezhető, hogy emiatt a gyerekek jobban fogadják a tőle kapott értékelést, nagyobb hatással van motivációjuk alakulására is.

A formatív értékelés alkalmazása függ-e a tanított tantárgytól?

A tanított tantárgy meghatározza a formatív értékelés alkalmazását, amit a válaszok igazoltak is.

Különbséget tesznek-e a pedagógiai gyakorlatban a formatív értékelés és a fejlesztő értékelés között?

Dolgozatomban szóltam arról, hogy a formatív és fejlesztő értékelést nem tartom élesen elkülöníthető fogalmaknak a pedagógiai gyakorlatban, melyet a magyartanár véleménye teljesen, a testnevelő válasza pedig részben igazolt.

Milyen a pedagógusok kommunikációja az értékelés folyamatában?

Az adatok alapján megállapítható, hogy általában rövid, nem túl személyre szabott visszajelzést kapnak a diákok, melyek önmagukban kevésnek bizonyulnak fejlesztő hatásukat tekintve. Az is egyértelművé vált a diákok válaszai alapján, hogy többször adnak a tanárok negatív visszajelzéseket, melyek érzelmileg is hatnak a diákokra, negatívan befolyásolják motivációjukat, mely szintén a formatív értékelés hiányát tükrözi.

Fontosnak tartják-e a pedagógusok a célok tudatosítását az értékeléssel összefüggésben?

A válaszok alapján látható, hogy a testnevelés tanár nagy gondot fordít arra, hogy az adott célokat, akár feladatokra lebontva, ismertesse diákjaival. Kevesebb figyelmet fordít erre a magyartanár, akinél az idő hiánya nagyrészt indokolja ezt. Mégis, a gyermekek válaszaival összevetve, nem kellő mértékben történik meg a diákok célokról történő tájékoztatása.

Milyen a szülők viszonyulása az értékeléshez?

A gyermekek válaszai alapján megállapítható, hogy gyakran beszélnek meg szüleikkel a jegyeiket, általában az iskolában történeteket is, viszont a mélyre menőbb érdeklődés elmarad a szülők részéről. Leginkább arra kíváncsiak, hogy milyen eredményt értek el gyermekeik, az viszont, hogy e mögött milyen teljesítmény áll, kevésbé központi kérdés a mindennapok során.

Összességében eredményeim alátámasztják azt a szemléletet, mely szerint a formatív értékelés egyszerre jelenti a tanítás és a tanulás folyamatának és eredményének értékelését is. Számottevő eredményeket hozhatna a formatív és/vagy fejlesztő értékelés gyakorlatában, ha megsokszorozódna azon továbbképzések száma, melyek erre az értékelési módra koncentrálnak, továbbá a nyelvészek témához fűződő kutatásokba, fejlesztésekbe történő bekapcsolódása szintén nagy segítséget nyújtana azáltal, hogy az értékelési kommunikáció fejlesztésre kerülne a pedagógusok körében.

Dolgozatom esettanulmányából származó eredmények alapján nem lehet általános igazságokra következtetni, a kutatás során a kutatási problémát kvalitatív módon sikerült árnyalni, ez viszont jó kiindulópont egy kvantitatív, reprezentatív mintavételen alapuló vizsgálathoz. A formatív értékeléssel kapcsolatos kérdésfeltevést hasznosnak tartom az összes tantárgyra kiterjesztett módon folytatni, ezáltal gazdagabb eszköztár, sokszínűbb módszerkészlet és tantárgy-specifikus visszajelzések gyűjthetők össze, a pedagógiai gyakorlat számára hasznos eredmények mutathatóak fel a formatív értékelés alkalmazására vonatkozóan.

Irodalomjegyzék

Anshel, M. H. (2003): Sport psychology. From theory to practice. Benjamin Cummings, San Francisco.

Báthory Zoltán (1987): *Tanítás és tanulás*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Berkes Péter (2005): A testnevelés tantárgy dilemmái. *Új Pedagógiai Szemle*, 55. 2. sz. 63–68.

Black, P. és William, D. (1998a): Assessment and classroom learning. *Assessment and Education: Principles, Policy & Practice*, 5. 1. sz. 7–76.

Black, P. és William, D. (1998b): *Inside the Black Box: raising standards through classroom assessment*, Kings College, London.

Black, P. és William, D. (1999): *Assessment for Learning: beyond the black box*. Assessment Cambridge, Reform Group University of Cambridge. School of Education.

Bognár József és Kovács T. László (2007): Értékelés a testnevelésórán. *Iskolakultúra*, 1. sz. 88–95.

Bognár Mária (2006): A fejlesztő értékelés osztálytermi gyakorlata. *Új pedagógiai szemle*, 56. 3. sz. 19–26.

Brassói Sándor, Hunya Márta és Vass Vilmos (2005): A fejlesztő értékelés: az iskolai tanulás minőségének javítása. *Új Pedagógiai Szemle*, 55. 7-8. sz. 4–17.

Csapó Benő (2006): A formális és nem-formális tanulás során szerzett tudás integrálása. *Iskolakultúra*, 2. sz. 1–16.

Falus Iván szerk. (2007) . Didaktika - Elméleti alapok a tanítás tanulásához. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

Halász Gábor (2006): Fejlesztő értékelés és tanulásfejlesztés (a XII. Lillafüredi Konferencia tartalmi összefoglalója). http://halaszg.ofi.hu/download/lillafured_2005.htm (2015. 01. 06.)

Hamar Pál (1998): A testnevelés tartalmi korszerűsítésének nemzetközi trendjei a közoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, **48.** 4. sz. 48–56.

Hamar Pál (1999): Az ellenőrzés és értékelés korszerű szemlélete a testnevelésben. *Új Pedagógiai Szemle*, **49.** 6. sz. 43–52.

Józsa Krisztián (2000): Az elsajátítási motiváció szerepe a kritériumorientált pedagógiában. *Új Pedagógiai Szemle*, **50.** 10. sz. 78–82.

Józsa Krisztián (2002): Az elsajátítási motiváció pedagógiai jelentősége. *Magyar Pedagógia*, 1. sz. 79–104.

Kaj Mónika, Csányi Tamás, Karsai István, Marton Orsolya (szerk.) (2014): Kézikönyv a Nemzeti Egységes Tanulói Fittségi Teszt /NETFIT/ alkalmazásához. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest.

Lénárd Sándor és Rapos Nóra (2009): *Fejlesztő értékelés*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Lénárd Sándor és Rapos Nóra (2012): A fejlesztő értékelés szerepe a személyiségfejlesztésben. In: Németh András (szerk.): *A Neveléstudományi Doktori Iskola programjai: Tudományos arculat, kutatási eredmények*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 2012, 66–76.

Lénárd Sándor és Rapos Nóra (szerk.) (2006): *MAGTÁR: Ötletek tanítóknak a fejlesztő értékeléshez és az adaptív tanulásszervezéshez* 3. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Madách Imre: *Az ember tragédiája*. <http://mek.oszk.hu/00800/00849/html/> (2015. 01. 06.)

Nemzeti Alaptanterv (2012). http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200110.KOR (2015. 01. 06.)

Radó Péter (2006): A fejlesztő értékelés az oktatáspolitikai és az oktatásfejlesztés eszközszerében. *Új pedagógiai szemle*, **56.** 3. sz. 3–8.

Scriven, M. (1967): *Series on Curriculum Evaluation. The Methodology of Evaluation.* AERA Monograph.

Vass Vilmos (2006): A fejlesztő értékelés nemzetközi tendenciái. *Új pedagógiai szemle*, **56.** 3. sz. 15–18.

Vidákovich Tibor (2005): *Fejlesztő értékelés: A formatív értékelés újrafelfedezése.* „A tanulás fejlesztése a fejlesztő értékelés segítségével” konferencia. Budapest.

http://www.google.hu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=2&ved=0CCUQFjAB&url=http%3A%2F%2Fmag.ofi.hu%2Fmagtar-otletek%2Fformativ-ertekeles&ei=gG-MVnKcFYr_UKjWg_gC&usg=AFQjCNGtfoQMm5y2ycDJmRUx2Ohj3IMwSA&sig2=5OtFVqN8qblE33mWgWJbZA (2014. 12. 13.)

Táblázatok jegyzéke

1. táblázat: A pedagógusok által leggyakrabban használt pozitív visszajelzések (saját táblázat)
2. táblázat: A pedagógusok által leggyakrabban használt negatív visszajelzések (saját táblázat)
3. táblázat: A diákok példái a tanáraiktól kapott pozitív visszajelzésekről (saját táblázat)
4. táblázat: A diákok példái a tanáraiktól kapott negatív visszajelzésekről (saját táblázat)

Ábrajegyzék

1. ábra: A formatív értékelés összetevői

Grafikonok jegyzéke

1. grafikon: Az érdemjegyek megvitatásának gyakorisága a szülő és gyermeke között; az iskolában törtétekre irányuló szülői kérdésfeltevés gyakorisága
2. grafikon: Az iskolában törtétek szülőkkel történő megvitatásának gyakorisága
3. grafikon: A szülők érdeklődésének gyakorisága egy adott dolgozatról
4. grafikon: A szülő érdeklődésének gyakorisága egy adott jegy mögött lévő teljesítményről
5. grafikon: A szülők gyermekük teljesítményéről tanárnál történő érdeklődésének gyakorisága
6. grafikon: A diákok véleménye arról, milyen gyakran ismerik el tanáraik tanuláshoz való viszonyulásukat
7. grafikon: A diákok véleménye arról, milyen gyakran ismerik el tanáraik tantárgyhoz való viszonyulásukat
8. grafikon: A diákok véleménye arról, milyen gyakran ismerik el tanáraik képességeiket
9. grafikon: A diákok véleménye arról, milyen gyakran tájékoztatják őket tanáraik képességeik alakulásáról
10. grafikon: A diákok véleménye arról, milyen gyakran tájékoztatják őket tanáraik ismereteik alakulásáról

11. grafikon: A diákok véleménye arról, milyen gyakran tájékoztatják őket tanáraik motivációjuk alakulásáról
12. grafikon: A diákok véleménye arról, milyen gyakran értékelik őket tanáraik személyre szabott módon
13. grafikon: A diákok véleménye arról, segíti-e mozgásfejlődésüket a testnevelés tanár értékelése
14. grafikon: A diákok véleményének megoszlása arról, ösztönzőnek találják-e a testnevelés tanár értékelését