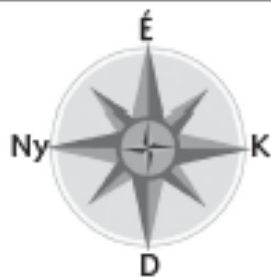




Hunyady Györgyné – M. Nádasi Mária

**Az értékelés színe és visszája
I-II.**

**Megjelent a Tanító Iránytű című sorozatában
2017. 2-3. lapszámban**



IRÁNYTŰ



Hunyady Györgyné–M. Nádasi Mária*

Az értékelés színe és visszája (1.)

Az értékelés a tanítás-tanulás folyamatában

Ha az iskola kezdő szakaszának továbbfejlődéséhez keresünk szempontokat, az értékeléssel kapcsolatos problémagóc megkerülhetetlen. Tudjuk, hogy a tanítók nap mint nap küzdenek az értékelésből adódó tennivalókkal, nem ritkán ehhez kapcsolódó belső és külső konfliktusokkal is. A továbbiakban arra vállalkozunk, hogy felidéz- zük és rendszerezzük az értékeléssel kapcsolatos feltétlen (olykor fájdalmasan hi- ányzó) tudnivalókat, s mindezekre építve próbáljuk meg a továbblépés lehetséges útjaira felhívni a figyelmet.

Az ember életének, a szocializációnak, individualizáció- nak természetes vonulata a tanulás. Velünk született adottság a tanulékonyosság. Nem tanulni nem lehet. E természetes tanulás velejárója az értékelés/önértékelés.

A természetes tanulási folyamatban, az intézményes tanulás előtti korszakban a tanulás leggyakrabban a gyer- mek fejlődéséből, megismerési vágyából, kíváncsiságából származik, a belső motivációval hajtott játék „mellékter- méke”. Ebben az életszakaszban valaminek a tudása (el- érése, kipróbálása, megváltoztatása stb.) a gyermek saját célja – ezért történik minden (többségében szívesen vál- lalt) erőfeszítés legtöbbször játék formájában, ezért olyan eredményes a tanulás. Az értékelés/önértékelés ennek a folyamatnak (eléri vagy nem, ki tudja próbálni vagy nem, megváltoztatja vagy csak részben, nem úgy, ahogy szeret- né stb.) természetes, érzelmekkel kísért része (örül, sír, to- porzékol, büszkén mutogatja stb.). Az értékelés alapjául szolgáló viszonyítási pontokat a játék folyamatában a gyermek maga határozza meg. A gyermek életében ebben az időszakban is jelen vannak a külső viszonyítási pontok, a felnőttek által képviselt, főként viselkedési normák (szabad – nem szabad, helyes –nem helyes).

Az intézményes, iskolai tanulásban való részvétel alapvető változást jelent. A tanulás melléktermékből fő

céllá, öncéllá válik, az értékelés szerepe, módja megvál- tozik, a külső értékelés olykor önálló (akár még a tanu- lásnál is jelentősebbnek tűnő) életet kezd élni. Hang- súlyváltás történik, amelynek során a gyermekből tanu- ló lesz. Tekintettel azonban arra, hogy a kezdeti iskolai időszakban sok esetben a kevésbé értett külső elvárások válnak dominánssá, a tanulóvá válás kezdetén van egy olyan periódus, amikor a tanító (és a szülő) számára fon- tosabb az értékelés, mint a gyermek számára. Ezért en- nek az időszaknak fontos jellemzője a gyermek elbizony- talanodása.

Hiszen az iskolában a gyermek nem feltétlenül azt tanu- lja, amire kíváncsi, nem ott, nem annyi ideig, megvál- tozott feltételek között kellene váltania, megnöve- kedett, jórészt ismeretlen társas mezőben, amelyben ki- emelkedő szerepet játszanak a tanítók. A teljesen belső motiváció vezérelte tevékenység mellett megjelennek a külső motiváció által irányított megnyilvánulások. Hogy ez nem mindig sikerül, jelzik az oktatásban nagy számban megjelenő melléktevékenységek, amelyek nem odaváló- ságárgó a gyerekeknek legtöbbször fogalmuk sincs. A csa- lódott, az iskolában eltöltött idejüket sajnáló kicsik mon- dásait hosszan tudnánk sorolni. De ezt jelezhetik psi- choszomatikus problémák (fejfájás, hasfájás) is.

A természetes tanulási folyamat intézményen kívül (élethosszig) azért megmarad, csak időtartama zsugoro- dik iskolás korban. A tapasztalatok azt bizonyítják, hogy minél inkább tekintettel tud lenni az iskola a természe- tes tanulási folyamat sajátosságainak beemelésére, mi-

* Hunyady Györgyné CSc. professor emerita, ELTE PPK Nevelés- tudományi Intézet; M. Nádasi Mária CSc. professor emerita, EL- TE PPK Neveléstudományi Intézet.

nél többször történik meg a természetes és az intézményes tanulási folyamat összekapcsolódása, annál jobban érzik magukat a gyermekek, a pedagógusok az iskolában. A nemzetközi tapasztalatok is azt bizonyítják, hogy az intézményes oktatásban a projektszellemiség, a projektorientált megoldások alkalmasak lennének a természetes és az intézményes tanulás összekapcsolására.

Az intézményes tanulásban az értékelés funkciói, viszonyítási pontjai, fajtái, forrásai, módjai is megváltoznak, megszaporodnak, leggyezyserűen szétnyílnak.

Az iskolai teljesítményértékelés legfontosabb funkciója az oktatás kezdő szakaszában (is) az, hogy visszajelzés a tanító, a tanuló, a szülő számára. A pedagógus saját munkájának eredményét olvassa le belőle, s kimondatlanul is feltételezi, hogy a diákot (és a szülőket) az általa adott értékelés egyre nagyobb erőfeszítésre ösztönzi. Ez azonban csak akkor reális elképzelés, ha a gyermekek, a szülők értik a viszonyítási alapot (nem csak azt, hogy mit, hanem azt is, hogy miért kell így, vagy úgy teljesíteni, tenni), s ha a gyermeknek nemcsak a tanulás lehetőségét, hanem az egyéni támogatást is biztosítani lehetett korábban, s lehet majd később is a javítás folyamatában.

Ez a visszajelzés tehát, ami a tanítót illeti, szerencsés esetben alapját jelentheti egy továbbra is, vagy ezentúl már adaptív pedagógiai gyakorlatnak. Ugyanakkor a napi munkájában stagnáló, frusztrált, esetleg már a kiégés felé haladó tanító esetében ez a visszajelzés növeli a szülőkre, a gyermekekre való hátrítás lehetőségét („*eddig is így csináltam, és eredményes volt*”; „*hiába csinállok bármit, ha nem akar tanulni*”; „*ebben a világban nincs már értelme tanítani*”).

A visszajelzés befolyásolhatja a szülő-gyermek kapcsolatot is, különösen abban az esetben, ha a szülők túlértékelik az iskola jelzéseit, ha a szülő-gyermek viszonyt változtat a szülő-iskolás gyermek kapcsolattá. Ismerjük a gyermekkel játékidéje, pihenése terhére tanuló anyát, apát, a gyermeket iskolai teljesítményei miatt büntetett szülőt. Ebben a vonatkozásban feltételezhetően a tanító és a szülő kompetenciahatárainak egézysegtelen összemosisódásáról van szó.

A gyermek ebben a visszajelzési folyamatban a legvédtelenebb. A szakirodalom szerint az iskolai évek kezdeti szakaszában alakul ki a személyiség stabil, később nehezen befolyásolható jellemzőjeként a személyiség önértékelése, kudarckerülő vagy éppen sikerorientált lesz-e.

Az iskola visszajelzési módjai nagy hagyományokkal rendelkeznek. A kialakult megoldásokat a pedagógusok is, a diákok is, a szülők is elfogadják, iskolával kapcsolatos változtatási törekvéseik az értékelést alig érintik. A tanulók inkább az értékelést, a székkek minőségét, a szülők szintén a tanulás körülményeit, esetleg tartalmát vitatják olyankor, ha megkérdézyzik őket. Lényegében elfogadják egy hagyományos iskolaképet. De ez nem jelent minden esetben elégedettséget. Inkább azt jelenti, hogy az értékeléssel kapcsolatos problémákat egyes pedagógusok szakmai inkompetenciájának vagy személyes fogyatékoságának tekintik.

Az értékelési rendszert vizsgálva érdemes elgondolkozni az iskola kezdő osztályaiban relevánsnak tekinthető viszonyítási pontokon, értékelési fajtákon, az értékelés forrásain és módjain.

A viszonyítási pontok lehetnek a gyakorlatban: a tanterv által rögzített követelmények; a tanuló sajátosságai, előző szintje; az osztálytársak; a felső tagozat elvárásai; a tanító saját elvárásai.

A viszonyítási pontok egy részét (ismereteket, készségeket, képességeket, attitűdöket) meghatározza a (helyi) tanterv. Visszatérő probléma ezzel kapcsolatban az, hogy az iskolai oktatási folyamat alapvetően bizalomra épül – a pedagógus tudja, mit kell megtanulni, csak menni kell utána óráról órára, mint egy sötét alagútban. Az, hogy ezeket a követelményeket lefordítsák a szülők és a tanulók nyelvére, nagyon ritkán történik meg. Így aztán, amikor megtörténik a viszonyítás, nem ritka az értetlen csodálkozás.

De az iskola kezdő szakaszában, éppen mert ez a fajta tanulás új helyzetet tesz szükségessé, nagy számban jelennek meg azok a magatartáshoz, személyes tulajdonságokhoz kapcsolódó, tananyagon túlmutató, de a jó teljesítményhez szükséges sajátosságok (viszonyítási pontok) is, amelyek a tanítók szakmai meggyőződéséből következzenek. Ezek azok a viselkedésre vonatkozó elképzelések, amelyekről a gyerekeknek korábbi életükből tapasztalatuk nincs. A gyerekek számára értelmezhetetlen viselkedési követelmények okai lehetnek a szorongásnak, a szociális kapcsolatok megromlásának, egyesek kirekesztésének, az iskolai agresszió, a bullying megjelenésének. Mindezek pedig negatívan hathatnak a helyi tanterv által meghatározott követelmények aktuális teljesítésére.

Az osztálytársakhoz való viszonyítás egy olyan szemléletmód maradványa, amelyben nem tulajdonítottak valódi jelentőséget a gyerekek közötti különbségnek, még ha beszéltek is róla. A többszörös intelligencia léte valóság. A különböző intelligenciájú gyerekek szükségleteinek figyelembevétele – ha eredményes oktatásra törekszünk – alapfeltétel, a különböző intelligenciájú gyerekek teljesítményeinek összehasonlító megítélése méltánytalanság. A többszörös intelligencia figyelembevétele a tanítási gyakorlatban talán ma a legkevésbé ismert feltétele a differenciálásnak. S mindez – olykor a tanító számára nem is feltételezett módon – rongálja a társas tanulási helyzetet.

A felső tagozat, mint viszonyítási pont, sajátosan (fenyegetési pontként) jelenik meg az iskola kezdő szakaszában. Érdekes módon nem felkészülés zajlik egy olyan iskolai gyakorlatra, ahol majd sok érdekeset lehet tanulni, sokféléllel lehet foglalkozni, hanem a felső tagozat az a hely, ahol „*ez már nem lesz elég*”; ahol „*erre már majd nem tudnak tekintettel lenni*”, ahol „*én nem akarok szégyenkezni miattatok*”.

A tanító saját elvárásai mint viszonyítási pontok a legérzékenyebbek, szűrőként működnek. Ezek alapján dől el végső soron, hogy fontosságuk tekintetében hogyan rendeződnek a tantervi követelmények, hogy milyen tanuláshoz szükséges sajátosságok mennyire hangsúlyosak, hogy az egyes gyerekek sajátos intelligenciaprofilja mekkora elismerést kap, s milyennek tűnik a felső tagozat.

Az értékelés fajtáival a szakirodalom sokat foglalkozik, fontos a diagnosztikus értékelés, a formáló segítő értékelés és az összegező lezáró értékelés elméleti megkülönböztetése. A gyakorlatban ezek nem igazán fontos kérdések, inkább összemosisódó megoldások keverednek.

A diagnosztikus értékelés funkciója annak a helyzetnek a megismerése, amelyről az egyes tanulóknál tovább lehet lépni. Gyakori félreértés, hogy a diagnosztikus értékelés megoldható a szeptemberi felméréssel, és hogy elég, ha a diagnosztikus értékelés csak a teljesítményre terjed ki. De az eredményes tanuláshoz nemcsak az aktuális tudást, hanem a motiváltságot, a figyelmet, az emlékezet sajátosságait, a fáradékonyságot s a tanulás tárgyához szükséges egyéb sajátosságokat is szükséges figyelembe venni. (Pl. a mozgáskoordináció állapotát, a finommozgások fejlettségét.) A pedagógusok általában egyetértenek abban, hogy a diagnosztikus értékelés megvalósítása tekintetében az alsóbb osztályok tanítói előnyben vannak, hiszen sokkal több időt töltenek el növendékeikkel, mint a későbbi évfolyamokon.

De fontos tapasztalat az is, hogy ez a gyerekekre fókuszált figyelem az évek előrehaladtával gyengül. Az első osztályban még minden fontos: köszön-e, tud-e figyelni valamilyen képrésre, utasításra, balkezes-e, jobbkezes-e, tisztán ejti-e a hangokat stb. Később, ahogy a gyerekből tanuló válik, már sokszor jelenik meg a gyermekismeret csalfa érzése, szem elől tévesztve, hogy az érés, az oktatás nagyon radikális változásokat eredményez. Ez a korábban kialakult tanulókép felülvizsgálatát, kiegészítését, átalakítását és egyben a bánásmód átalakítását igényelné.

A formáló-segítő értékelés összefonódik az elsajátítás folyamatával. Az értékelés a tanulónak a továbblépésben segít, ebből következően főleg az egyénre tekintettel valósítható meg hatékonyan. A viszonyítás alapja a tanuló előző/aktuális teljesítménye, állapota. A tanítók az értékelésnek ezt a módját – kis túlzással – naphosszat művelik. De az értékelési fajták eltérő funkcióival nem nagyon foglalkoznak.

A szakirodalom jelenleg a diagnosztikus és a formáló-segítő értékelést együttesen, nagyon kifejező módon, fejlesztő értékelésnek nevezi.

Az összegező-lezáró értékelés a tanulási folyamatban elért szintet tükrözi. A viszonyítás alapját (előírás, elképzelés és törekvés szerint) a tantervi követelmények adják. Az oktatás kezdő szakaszában, amely a nagyon különböző, nem egyenletes fejlődési folyamatok időszak, ez az értékelési fajta a tanító részéről nagy érzékenységet igényel. Nem véletlen az iskolaérettségi vizsgálat és az első osztályosok osztályzat nélküli oktatásának, év végi lezárásának az egész rendszertől eltérő szabályozása. A nemzetközi gyakorlat azt mutatja, hogy nagyon sok országban van mód arra – vagy éppen előírt – az alsó osztályok (1–2, 1–4, 1–6) összegező-lezáró értékelés nélküli oktatására. Türelmesen hisznek a stimulált fejlődésben, érésben, elfogadják az egyéni különbségeket az iskolakezdés kezdő éveiben.

Az értékelés forrásairól szólva leggyakrabban a tanítóra kell gondolnunk, hiszen ő rendelkezik azzal a szakmai, tapasztalati többlettel, hivatásából következő tekintéllyel, hogy meg tudja ítélni egy teljesítmény, egy pedagógiaiilag értelmezhető mozzanat minőségét.

Értékelési források a társak, akár figyel erre a pedagógus, akár nem. Azt lehet tudni, hogy a gyermekek ebben az életkorban még jelentős részben átveszik, felerősítik a pedagógus tanulókra vonatkozó véleményét. Más-

részt azt is lehet tudni, hogy a társak véleményét a pedagógus a maga súlyával formálni tudja, akár tud erről, akár nem.

Amiről ritkábban szoktunk beszélni, hogy már ebben a szakaszban érdemes gondot fordítani az önértékelés megtanulására. Ebben segíthetik a tanulót (már első osztályos korától kezdve) a visszacsatolást segítő, tanító által készített, évről évre jól használható eszközök és a társak. Az utóbbiak egyben az önnevelés folyamatába való bevezetés fontos lehetőségei.

Ami az értékelés módjait illeti, nálunk a legfiatalabb, a XIX. század közepe óta élők, de leginkább fetisizált értékelési mód az osztályozás.

Mit is mutat az osztályzat? Mit is olvasnak ki a gyerekek, a szülők a kapott osztályzatokból? Ha csak egy ellenőrző könyvbe, üzenőfüzetbe beírt jegyre gondolunk: *érdemes volt tegnap tanulni; jobban kellett volna figyelni, mi a lecke; legközelebb eltöltöm a gyereket a számítógép használatával* stb. Ha egy bizonyítvány értelmezését nézzük: *jövőre már ösdiákos lesz; nyáron készülhetünk a pótvizsgára; nekem se volt soha jobb jegyem ebből a tárgyból* stb. Az, hogy a gyerek mit tud most, mennyivel tud többet, mint tavaly; hogy mit tud a helyi tanterv előírásaihoz képest; hogy mit tud más iskolák azonos évfolyamú tanulóihoz képest – titok marad.

Nem véletlen, hogy az alsó tagozatban olyan gyakran kerül elő az osztályozás indokoltságának megkérdőjelezése. Néhány szempont: tisztes korig alakul ki az egyén önismerete, énképe – a tanító előtérletes, differenciálatlan, skatulyázó osztályzatai a tanuló egészséges önértékelésnek gátjai lehetnek; az osztályzatok centrumba helyezése a belső motiváció külső motivációval való felcseréléséhez vezethet; az osztályzat ügyis csak a becsüléshez elegendő.

Az első osztályban (ne szépítsük, az osztályzat helyett) dominánsan, aztán később is nem szűnően, megjelennek a szimbólumok a jó és a rossz jelzésére. A szimbólumok tökéletesen tükrözik a felnőtt gondolkodást, értelmezésük folyamata külön feladat elé állítja a gyermekeket. (Pl. az állatszerető kisfiúk nehezen értik meg, miért a nyomdázott róka a probléma jelzője – a tanítók és a szülők ijedségére inkább őket gyűjtik, mint a királykisasszonyokat.) Később az öt csillag egy piros pontot ér és így tovább, számtalan változatban. Mindez azért probléma, mert a tanulást ösztönző belső motiváció külső motivációra cserélődik fel. Előbb a piros pont, később az osztályzatgyűjtögetés váltja fel a tanulás örömet.

Az értékelési módjai közül nagy jelentőségű a szóbeli és az írásbeli szöveges értékelés.

Mennyiségileg a szóbeli szöveges értékelés alkalomhoz, szituációhoz kötött módjai dominálnak, az egyszavas értékeléstől a részletes elemzésig. Mellette szó, hogy alkalmas a differenciált értelmezésre, konkrét támogatásra. Azonban annyit már lehet tudni, előzetes tapasztalatokhoz, kutatásokhoz kapcsolódva, hogy erre érde-



** A www.tanitonline.hu Szerintünk című gyűjteményben ehhez kapcsolódó kérdés, mellyel kapcsolatban az Ön szavazatát is várjuk, így hangzik: Mi a legfőbb szerepe a pontozásnak (jutalommatricáknak, pecsételnek) az 1-2. évfolyam tanítói munkájában? (A szerk.)

mes felké szülni. Jó, ha a tanító tudja, hogy a szöveges értékelés akkor éri el a funkcióját, ha akinek szánja, az érti, elfogadja. A szövegen átütő negatív indulata, attitűdje, előítélete rendkívül kártékony, s a gyermek számára valamiért kínos szituáció is megakadályozza az információ célba jutását.

A szöveges írásbeli értékelés nagy értéke, hogy a pedagógusnak lehetőséget ad az elemzésre, a javaslatok megfogalmazására, a diáknak, szülőknek a korlátlan idejű, gyakoriságú tanulmányozásra. Azonban érdemes tudni azt, hogy csak akkor éri el az ilyen értékelés ezt a célt, ha az értékelés a konkrét teljesítményre vonatkozik; pozitívumok és negatívumok egyaránt szerepelnek benne; a perspektíva következő fokát tartalmazza; a továbblépéshöz javaslatokat fogalmaz meg; nyelviileg érthető és személyre szóló.

Az 1993-as közoktatási törvény 2003-as (nem egé szen egyértelmű) módosítása megnövelte a szöveges írásos értékelés szerepét az alsó tagozaton. Osztályozás helyett szöveges értékelés! Tanulságos, fájdalmas volt a folyamatot megfigyelni. Már akkor is kiderült: a pedagógusok megkérdése, elkészítése nélkül teljes körű, szemléletváltást igénylő változtatást bevezetni nem érdemes. Megtapsztalhattuk, hogy pedagógiai meggyőződés nélkül, felkészültség nélkül meg lehet találni – a meghaladni kívántnál talán még rosszabb – látszatomegoldásokat. Itt a táblázatban, értelmezés nélküli, aláhúzótagolás lehetőséget felkínáló megoldásokra lehet gondolni, amelyekre a maga változataival még az oktatásirányítás is rásegített. Nem véletlen, hogy a pedagógusokat megnyerni kívánó következő kormányzat az osztályozást visszahelyezte eredeti jogaiba, s megszüntette a szöveges értékelési mód kötelezőségét. Persze, sok tanító akkor is megértette ennek az értékelési módnak az előnyeit. Amikor aztán már nem kellett, azért ők az osztályozás mellett csinálták/csinálják tovább.

Az értékelés módjait illetően biztos, hogy legősibbek, leghagyományosabbak a metakommunikációs jelzések. Ezek a jelzések adott esetben a pedagógus részéről érke-

ző nem szándékos, nem verbális jelzések, mint például a tekintet, a gesztus, a hangerő stb. A metakommunikációs jelzések kifejezik a beszélő valódi viszonyát a tartalomhoz, a közlést fogadóhoz, a helyzethez. Ismert, hogy a diákok érzékenyek ezeknek a jelzéseknek a fogadására, s inkongruens közlés esetén ezeknek hisznek inkább, mint a szándékosan mást kifejező közléseknek. De azt azért nem szabad elfelejteni, hogy az alsó tagozatos gyermekeknek még e téren is elég kevés tapasztalatuk van (hosszabb-rövidebb ideig becsaphatók), ugyanakkor, ami az oktatás szempontjából nagyon lényeges, hogy a metakommunikációs jelzéssel nem lehet tartalmilag differenciált visszajelzést adni.

Természetesen az értékelés módjainak kombinált alkalmazása célszerű.

Tanulmányunk következő részében azt a joggal felvehető kérdést járjuk körül, hogy az iskolai értékelés korlátozódjon a tanítás-tanulás folyamatában tapasztalt teljesítmények megállapítására, minősítésére, vagy terjedjen túl ezen a körön?

Felhasznált irodalom

Gardner, H. (1985): *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books, Harper Collins Publishers, New York

Golnhofner E.–M. Nádasi M.–Szabó É. (2003): *Készülünk a vizsgáztatásra*. Korona Kiadó, Bp.

Hunyadyné–M. Nádasi M. (2004): *Osztályozás? Szöveges értékelés?* Dinasztia Tankönyvkiadó, Bp.

Hunyadyné–M. Nádasi M.–Serfőző M. (2006): *„Fekete pedagógia”* Értékelés az iskolában. Argumentum Kiadó, Bp.

Hunyadyné–M. Nádasi M. (2014): *Az iskolakép változatai és változásai*. ELTE Eötvös Kiadó, Bp.

Nicholson–Nelson, K. (2007): *A többszörös intelligencia*. SZIA, Bp.

Vojnitsné Kereszty Zs.–Kókayné Lányi M. (2008): *Könyv a differenciálásról*. Educatio, Bp.



Hunyady Györgyné–M. Nádasi Mária*

Az értékelés színe és visszája (2.)

Értékelés a tanítási-tanulási folyamaton túl

Ha az iskola kezdő szakaszának továbbfejlődéséhez keresünk szempontokat, az értékeléssel kapcsolatos problémagóc megkerülhetetlen. Tudjuk, hogy a tanítók nap mint nap küzdenek az értékelésből adódó tennivalókkal, nem ritkán ehhez kapcsolódó belső és külső konfliktusokkal is. A továbbiakban arra vállalkozunk – mintegy előző tanulmányunk folytatásaként –, hogy felidézzük és rendszerezzük az értékeléssel kapcsolatos feltétlen (olykor fájdalmasan hiányzó) tudnivalókat, s mindezekre építve próbáljuk meg a továbblépés lehetséges útjaira felhívni a figyelmet.

Tanulmányunk első részében az értékelésről elsősorban a tanulási-tanítási folyamat önálló elemeként vagy a pedagógiai tevékenység kísérőjelenségeként beszélünk. Különbséget tettünk a természetes tanulás és az iskolai szervezett tanulás között, feltártuk az értékelés lényegét, ti. a viszonyítást és az alapul szolgáló viszonyítási

mércéket. Számba vettük a fajtáit, forrásait és módjait. Mindeközben természetesen tartottuk, hogy az iskolában zajló értékelés az egyes gyerekek *tanulási tevékenységére*: annak folyamatára és eredményeire irányul. Joggal merülhet fel a kérdés, hogy az *iskolai értékelés túlterjedjen-e ezen a körön*, vagy korlátozódjon a tanítás-tanulás

folyamatában tapasztalt teljesítmények megállapítására, minősítésére?

A válasz nem egyszerű. Ha arra gondolunk, hogy a pedagógus feladata a gyermek személyiségének fejlesztése a maga totalitásában, akkor ezzel nemcsak munkája nehézségét, összetettségét jelezzük (már-már közhelyes módon), hanem azt is nyilvánvalóvá tesszük, hogy a tanítónak a gyermek érlelődésének és nevelődésének folyamatáról is információkat kell szereznie és nyújtania. Vagyis időnként jeleznie célszerű a gyerekeknek, a szülőknek, ő miként látja, hogyan értékeli a gyermek fejlődését, aktuális neveltségét, változásainak irányát, eredményét. Úgy véljük, ezzel általánosságban egyetértenek a pedagógusok, és akarva-akaratlanul, átgondoltan, rendszeresen vagy csak spontán módon, epizodikusan értékelik is tanítványaikat ebben a tágabb összefüggésben is. Sőt, bizonyos fokra rá is vannak kényszerítve: az iskolai gyakorlatban értékelni, *minősíteni kell* a gyermek magatartását és szorgalmát, vagyis két olyan dimenziót, amely nem tartozik a tanulmányi teljesítmények körébe. Anélkül, hogy részletesen elemeznénk ezt a problémát, csak utalunk két olyan tényre, amelyek jól szemléltetik, hogy milyen nehézségekkel kell szembenézniük a pedagógusoknak, ha valóban a gyermek személyiségéről akarnak értékelő megállapításokat tenni. A *magatartás* minősítésekor négy fokozatra sorolják a végtelen számú variációt felmutató tanulói magatartást. Az ebben rejlő feszültséget csak kevésbé oldja, ha a fokozatra sorolás kritériumait (vagyis a mércéket) maguk az iskolák állapíthatják meg. Nem könnyebb a helyzet a *szorgalom* értékelésekor sem: nehezen indokolható, hogy a különböző feladatokhoz való sokrétű viszonyulásnak ez az eleme, a szorgalom, leválasztva a konkrét teljesítménytől miért kap önálló minősítést (leggyakrabban: osztályzatot).

Vannak szakemberek, pedagógusok s szülők is, akik az itt jelzett s az olvasók által megtapasztalt, hosszan sorolható, a mindennapi praxisban jelentkező nehézségek mellett elvi okokból helytelenítik az iskolai értékelés kiterjeszkedését a gyermek neveltségi szintjének megállapítására. Ők úgy vélik, hogy a nevelés a szülő joga, kötelessége, az ő felelőssége, hogy milyen értékrend alapján és milyen módon akarja nevelni gyermekét. Ebben az iskola valójában nem kompetens, s tekintettel a családi és más társadalmi tényezők összegződség hatására, nem is tehető felelőssé a gyermek nevelődéséért.

Súlyos gondolatmenet, aminek elfogadását a pedagógusok számára a „nevelhetetlen gyerekekről” szerzett iskolai tapasztalatok segítik. Pedig ez az érvelés – azon túl, hogy az iskolát korlátozza: professzionális tevékenységének körét szűkíti, illetve alkalmas lehet a sikertelen pedagógusi beavatkozások okainak elfedésére – a gyakorlatban nem állja meg a helyét. A tanítás-tanulás folyamata egyúttal nevelési folyamat is, a tanulási eredmények szétválaszthatatlanul magukba foglalnak nevelési eredményeket is. A professzionális oktatás nem képzelhető el értékek nélkül, amint a társas közegben zajló tanulás sem a személyiség magatartási-erkölcsi szabályozó funkciója nélkül. Az iskola maga is egyike a gyerekre ható társadalmi tényezőknél, méghozzá olyan intézmény, amely elsősorban a felnővekvő nemzedék hivatászerű nevelésére-oktatására „szakosodott”. Nem véletlen, hogy valamennyi iskolának van elképze-

lése a gyermekről és saját szerepéről a gyermek fejlődésében, nevelődésében. Az intézmény ethosza szükségképpen tartalmaz kifejezetten nevelési célokat is.

Az iskola, amint erre korábban már utaltunk, a gyermeki szocializáció színhelye is: gazdag társas világgal, új, frott és íratlan szabályaival, az egyéni teljesítmény csoportbeli „helyosztó” szerepével, enyhébb vagy erősebb rivalizálásra kényszerítő sével alapvető befolyást gyakorol a gyermek szellemi, erkölcsi fejlődésére, önértékelésének alakulására. A pedagógus feladata adaptív módon figyelembe venni e folyamatokat, a pozitív hatásokat összeépíteni a tervezett pedagógiai határendszerrel.

E megfontolások alapján úgy véljük, *célszerű az iskolai értékelés kiterjesztése*: ehhez szükséges megfigyelni a gyermeket különböző pedagógiai szituációkban, s jellemző viselkedési formáiról, attitűdjeiről, ezek változásairól az érintetteket (a gyermeket, a szülőket és a pedagógustársakat) tájékoztatni.

A gyermeknek adott visszajelzés elsősorban az orientálást szolgálja: megerősítést abban, hogy jó irányba halad, vagy meggyőzést arról, hogy (konkrétan valamiben) változtatnia kell. Egyúttal mércét is adhat: tudhatja, mit vár tőle (joggal) a környezete, de tükröként is működhet: ilyenek látlak, látunk téged. Mindez hozzájárul önértékelésének kiforráltsághoz, szerencsés esetben ön-bizalmának és ambícióinak, a „jóra való törekvésének” megerősítéséhez.

A szülők a pedagógus információiból megtudhatják, gyermekük hogyan él, hogyan alakul egy, a családi közegetől és kontrolltól távoli gazdag határendszerben; milyen tulajdonságai erősödnek meg vagy halványulnak el; otthon megismert viselkedési-magatartási formái hogyan érvényesülnek, módosulnak más körülmények között. Ha sor kerül a szülő és tanító közötti tájékoztatásra, akkor már kiváltható a kölcsönösség is, s ezen az úton talán könnyebben kialakítható az iskola és a szülők közötti partneri viszony.

A *pedagógustársak* természetesen szintén szereznek benyomásokat a gyermek neveltségéről. Ezek azonban gyakran töredékesek, nagyon szűk sávból szerzett információkon alapulnak. Az osztálytanító (az osztályfőnök) feladata a különböző benyomások összegzése, a töredékes képek kiegészítése annak érdekében, hogy a gyermekért viselt közös felelősségük jegyében összehangolják a szükségesnek ítélt beavatkozásokat.

A visszajelzések alkalmai, *módjai* többfélék lehetnek. A rövidebb értékelő megjegyzések például a gyerekek közötti napi munkában gyakoribbak; a szülők tájékoztatásában a fogadóóráknak, a tervezett találkozásoknak, esetleg a családlátogatásnak szánunk nagyobb szerepet, míg a pedagógustársakkal való megbeszéléseknek informális és formális keretei is kialakultak az iskolai életben.

A *személyiségdimenziók értékelése* azonban különleges felelősséggel jár: köznapi tapasztalatok, szépirodalmi ábrázolások, életrajzi memoárok, sőt, tudományos kutatások is bizonyítják, hogy a meghatározó, hosszú távon megőrzött iskolai élmények nem elsősorban a tanulási teljesítmények számszerű értékeléséhez kapcsolódnak. Sokkal inkább a kalkulushoz fűzött elismerő vagy megrovó szavakhoz; a külső megjelenést, az intellektust, a magatartást, a jellemet, a társak közötti elfogadottságot, a családi háttérrel, a nemzeti-étnikai hovatartoz-

zást érintő minősítésekhez. Kedvező esetben ezek adnak lendületet, értelmet az erőfeszítéseknek, alapot az önbizáltságra, ellenkező esetben a megszegyenülés, a megaláztatottság érzetét keltik, dacot-dühöt váltanak ki, bezárkózást, elfordulást az iskolától, olykor pszichoszomatikus betegséget is okozhatnak.

Hasonlóan a személyiség különböző dimenzióit érinti egy másfajta értékelés is, ami rendszerint nem tudatos szinten, nem szándékoltnan, gyakran az értékelő számára fel sem ismervé zajlik a tanítás-tanulás folyamatában. A hazai pedagógustársadalom is ismeri a rejtett „tanterv” fogalmát, amely – éppen ellentétben a tudatosan koncipiált tantervvel – a tervezett társadalmi (köztük a pedagógiai) cselekvések melléktermékeként, következményeként megjelenő spontán, többnyire rejtett hatásokat foglalja kereteibe.

A szerteágazó szakirodalom sokféleképpen értelmezte a rejtett tanterv funkcióit. Általában kiemelik közvetítő szerepét a nem hivatalos, nem leírt, nem is kimondott, de elvárt következmények megismerésében; funkcióját különböző tartalmak elsajátításában spontán tanulás révén; vizsgálják a tudatos hatásokat erősítő (pozitív), vagy gátló (negatív) jellegét. Ám kevés figyelem irányult arra, hogy ezek a tanítás-tanulás folyamatában szükségképpen megjelenő kísérőjelenségek nem szándékolttan értékelő, minősítő funkciót is betölthetnek. Ha például a tanító matematikaórán mindig úgy állítja össze az együttnél ködös csoportokat, hogy a megfélése szerinti (nagyjából) azonos képességű gyerekek kerüljenek együtvé, s ami ezzel jár: a csoportok különböző szintű feladatokon dolgoznak, akkor egy idő után a gyerekek megtanulják, hogy ennél a pedagógusnál ebből a tantárgyból nekik nem tudnak változtatni jó vagy rossz pozíciójukon. Még akkor sem, ha a tanító fennhangon tartja a csoportok közötti helyváltogatás lehetőségét. Vagy más példa: az a pedagógus, aki adaptív oktatási stratégiát követve a gyermek egyéni sajátosságaira figyelve olyan feladatot kínál fel vagy szab meg, amely tovább lendíti a tanulót s önméleti tevékenységé teszi számára a tanulást, az azt a rejtett (értékelő) üzenete is „küldi”, hogy „tudd magadról, te képes vagy ezt megcsinálni”.

Ezt a fajta rejtett értékelési helyzetet bonyolultabbá teszi, hogy a szándéktalan hatást gyakran akkor is nehéz felismerni, ha erre – tisztában lévén a rejtett tantervi hatások természetével, a negatív következmények elkerülése végett – tudatosan törekszünk. Ha pl. a tanító valamelyik diákját rendkívüli teljesítményéért úgy dicséri meg, hogy hangsúlyozza meglepetését („nem is gondoltam volna, hogy pont a te dolgozatod lesz hibátlan”), akkor az egyik gyerek erről úgy számol be otthon, hogy a tanító kiemelte a teljesítményét, a másik viszont azt szűri le belőle, hogy a tanító kevésre értékeli őt, hiszen ennyire nem vár tőle jó teljesítményt, csak véletlennek tekinti a hibátlan dolgozatot. Kétségtelenül a rejtett hatások formájában megjelenő értékelő-minősítő mozzanatok a tudatos értékelő tevékenység hatásánál jobban függenek az egyén korábbi iskolai élettörténetétől, személyiségétől. Ami arra figyelmeztet, hogy a gyermek minél alaposabb megismerése ebből a nézőpontból is elengedhetetlen: segít felismerni s legalább részben elkerülni tudatos cselekvésünk nem szándékolttan negatív következményeit.

Ezért is javasoljuk, hogy a pedagógus a gyermek neveltségéről szólva kerülje az éles (akár verbális, akár

érdemjegyekre támaszkodó) minősítést. Hosszú, alapos megfigyelés után fogalmazza meg tapasztalatait, inkább jellemzést, mint klasszikus értelemben vett értékelést készítsen; mutasson rá a tartós változásokra (mértékül mindig a gyermek korábbi állapotát választva); egyedi, konkrét és sokdimenziós képet alkosson róla.

Természetesen a legdifferenciáltabb tanítói jellemzések sem fedhetik le teljes egészében a gyermek neveltségi szintjét, de vannak olyan szempontok, amelyeket figyelembe lehet venni valamennyi – egészségesen fejlődő – 6–12 éves gyermek esetében. Ezek olyan kompetenciákra utalnak, amelyeknek bizonyos szintű fejlettsége feltétele annak, hogy a gyermek eredményesen tudjon iskolai tanulmányokat folytatni, illetve amelyeknek kialakulásában, fejlesztési lehetőségeiben az adott életkor kitüntetett jelentőségű.

Ilyen szempontok lehetnek a gyermek

- beilleszkedése az iskolai életrendbe; alkalmazkodási és önérvényesítési képessége a merőben új helyzetben; a tanítóval (napközis nevelővel) kialakított kapcsolata;

- helye a társak közösségében; eligazodási képessége a társas kapcsolatok hálójában; azonos és ellenkező nemű barátok és pajtások az osztályban, iskolában; a kortárs-csoport jelentősége; a csoportban érvényesülő, esetleg túlzó egységesítési hatások elfogadása/kivédése; a felnőttől történő leválás jelenségei; vezetői ambíciók;

- konfliktusai a felnőttekkel és gyerektársaival, az önszerteütközések „kezelésének” módjai;

- szabálytudata és -követése (a mindennapi élethelyzetekben; speciálisan iskolai normák esetében; erkölcsileg megféléhető situációkban); új (közösségi) szabályok alkotására tett kezdeményezései;

- viszonya önmagához, önismerete, értékelése realitása; harmóniára törekvése.

Az ilyen módon elkészített, s az érintettek révén is kontrollált állapotrajz lehet minden további fejlesztési szándék megalapozott kiindulópontja.

Összefoglaló következtetések a pedagógiai folyamatban zajló értékelésről

A tanulmányunkban bemutatott pedagógiai kérdésekből, problémákból leszűrött következtetéseinket – vállalva az ismétlődés veszélyét is – az alábbiakban foglaljuk össze.

- Az értékelés szervesen beágyazódik az iskolai nevelés-oktatás folyamatába.

Az intézményben zajló munka koncepciója, az iskola funkciójáról vallott nézetek, a társas viszonyok demokratizmusa, a teljesítményorientáltság foka, a pedagógusok szakmai kultúrája együttesen, mondhatjuk, az iskola szervezete döntően befolyásolja az ott zajló pedagógiai folyamatok jellegét, sikerességét. Ezért e folyamatok valamely elemének kiemelése és összefüggéseitől elkülönített kezelése csak időszakosan, csupán a jobb megismerés és megértés szándékával lehetséges. A szükségessé váló fejlesztés csakis a szorosan összefüggő elemek együttes számbavételével, módosításával lehetséges. Mindez az értékelésre, mint a pedagógiai folyamat egyik hangsúlyos tényezőjére is érvényes. (Vö. pl. a szóveges értékelés kudarcos példáját.) Amiből az is következik, hogy (optimális esetben) az iskolában az értékelésre vonatkozó lényeges elhatározások

szervezeti döntések, azaz nem válhatnak szűkebb érdekcsoportok vagy egyének közötti harcok martalékává.

• *Az iskolában egyszerre van jelen, szerencsés esetben összekapcsolódik a természetes és az intézményes tanulási folyamat.*

A gyermek életében e kétféle tanulási mód különböző periódusokban más-más szerepű. Különbségük elsősorban a gyermek motivációiban-motiváltságában, a tevékenység belső és külső irányítottságában és tanulási folyamatához, illetve eredményéhez való viszonyában ragadható meg. A természetes és az intézményes tanulás az e dimenziókban elképzelt skálák más-más pontján helyezkednek el, de nem kétséges, hogy nem egymás ellentétei, hanem komplementer kiegészítői. Ha van az iskolának fontos feladata e tekintetben, akkor az biztosan az, hogy az intézményes tanulás révén úgy juttassa a gyereket a szükséges tudás birtokába, hogy minél többet megőrizzen a természetes tanulás spontaneitásából, önkéntes, belsőleg motivált jellegéből, abból a szabadságból, amit ez a tanulási forma a saját tudás megkonstruálásában biztosít. Ez nem könnyű feladat, de a pedagógusoknak vannak erre eszközeik. Ezek sorából kiemelkednek a *projektszerű, projektszemléletű foglalkozások*, illetve hatékony eszköznek tekintjük a pedagógiai-pszichológiai jól megalapozott, az *értékelés módjainak komplex alkalmazására épülő iskolai értékelés rendszerét*.

• *Az iskolai értékelés szükségszerűen túlterjed a tanulás folyamatán és eredményein, érinti a gyermek neveltségét is.*

Az iskola a szocializáció terepe is, elsősorban társas viszonyaiból és annak közvetítésével számos nem tervezett, vagy a tanító kompetenciáján kívül eső hatás éri, formálja a gyermeket. (Ezek jelentős része kifejezetten értékelés: a társak által szinte folyamatosan produkált elismerő és bíráló megjegyzések, metakommunikációs jelzések, olykor testi, gyakran agresszióba torkolló kontaktus formájában.) E hatások közvetlen megmutatóknak a tanuló iskolai életében is, s a pedagógus máris „kénytelen” figyelembe venni például a gyermek szociális viselkedésének értékelésekor.

Amint utaltunk rá, a különböző személyiségdimenziók (pl. feladat- és kötelességtudat, kreativitás, a többféle intelligencia megnyilvánulási formái, ritmus- és tempóérzék) felmérése, értékelése a kifejezetten tanítási-tanulási eredmények minősítésekor sem elkerülhető.

Az értékelés fogalma még tovább tágítható, ha elfogadjuk, tudomásul vesszük, hogy a tervezett iskolai folyamatok mellékhatásaként a mélyben zajlik egy rejtett, nem tudatos, rendszerint a gyermek erős érzelmeit kiváltó értékelés is, amelynek létezésével a tanítónak számot kell vetnie, szükség esetén tudatosítania és hatásában semlegesítenie kell. Ez feltételezi a tanító önreflexió képességét és szándékát.

• *Az iskolai értékelés kulcsa a viszonyítás mércéinek megválasztása.*

Tanulmányunkban igyekeztünk sokrétűen bemutatni, hányféle mérce érvényesül/érvényesítendő a pedagógiai értékelés folyamatában. Ezek részben kívülről meghatározottak, részben a pedagógiai közösség (az iskolai szervezet) által választottak, s végső soron az egyén (a tanító) révén megszűrték, módosítottak, felhasználtak. A pedagógusnak mindhárom esetben jelentős feladatai vannak: a döntően külső, kötelező tantervi követelményeket le kell fordítania a tanulók és a szülők számára. A teljesítésükre va-

ló törekvés csak akkor válhat a gyermekek számára elrendő, motiváló céllá, ha ismerik és értik is a rájuk vonatkozó követelményeket; a szülők számára azonban az értékelés-minősítés csak akkor tölti be a visszajelzés funkcióját, ha tudják, *míhez képest* olyan, annyit teljesítő a gyerek.

A neveltség minősítése, a személyiség jellemzése irányába kiterjesztett értékelés mércéi szükségképpen „puhábbak”, az állandóan változó gyermekekhez szabottak.

• *Az értékelés folyamatában (épp úgy, mint a nevelés-oktatás teljes hatásrendszerében) elvárható az adaptív fejlesztési logika érvényesülése.*

Az értékelő tevékenység hatékonyságának feltétele, hogy a tanító figyelembe vegye a gyermekek közötti különbségeket. Jelentheti ez adandó alkalommal a mércék megválasztását (nem félünk kimondani: indokolt esetben különböző mércék használatát), az értékelés verbális kifejezését, a gyermek várható reakciójának beszámítását az elismerés és elmarasztalás arányainak kialakításába.

Az iskolai értékelés fajtái között ismerjük a *fejlesztő értékelést*, amely kifejezetten erre az adaptív logikára épül: a tanítás-tanulás folyamatában felmérve a gyermek aktuális fejlettségi szintjén ad segítséget, fejlesztő feladatokat. Ezért elképzelhetetlen ezen értékelési mód totális félreértésről tanúskodni, ha a fejlesztő értékelés során tapasztalt tanulói teljesítményt osztályzatokkal minősítik.

Természetesen vannak a teljesítmény mérésének olyan kitüntetett pontjai, amelyeken a kritériumok azonosak. (Nem véletlen, hogy csak ebben az összefüggésben használjuk a „mérés” kifejezést, mert térszűkítés szerint az iskola kezdő szakaszában nincs szükség sok ilyen egzakt mérésre.)

Jól működő, eredményes iskolák gyakorlatából szűrjük le, hogy az értékelő tevékenység hatékonyságát nagyban növeli, ha a konkrét döntések meghozatalakor nemcsak a tanulók közötti különbségeket hangsúlyozták, hanem az iskola pedagógusai közötti különbségeket is figyelembe vették, s teret adtak, hagytak ezen a területen a pedagógusok egyéni törekvéseinek.

Áttekintve a közvetített sorost, láthatjuk, hogy – amint azt tanulmányunk több pontján is hangsúlyoztuk – a nevelés-oktatás-értékelés nem választhatók el egymástól. Feltűnhet az is, hogy elképzeléseink, javaslataink nem simulnak bele teljes mértékben a jelenleg megkívánt iskolai gyakorlatba. Hogy akkor érdemes-e megvalósításukra törekedni? Erre mindenki csak pedagógiai elhivatottsága, valós lehetőségeinek kettős fénytörésében adhatja meg a választ.

Felhasznált irodalom

Hunyady Györgyné–M. Nádasi M. (2004): Ösztönözés? Szöveges értékelés? Ditrásria Tankönyvkiadó, Bp. 207–211.

Hunyady Györgyné–M. Nádasi Mária (2008): Pozitív iskolai élmények az emlékezetükben. In: Koema Tamás, Perjes István (szerk.): Új kutatások a neveléstudományokban 2008. Hozott tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola. MTA Pedagógiai Bizottsága, Bp. 59–69.

M. Nádasi Mária–Hunyady Györgyné (2006): Fekete pedagógia. Diszfunkcionális pedagógiai hatások az iskolában. In: Kelemen Elemér, Falus Iván (szerk.) (2006) Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2005 Műszaki Kiadó, Bp. 101–119.

Molnár Éva (2003): Néhány személyes motívum szerepe az önszabályozó tanulásban. Magyar Pedagógia 103. évf. 2. 155–173.

Szabó László Tamás (1988): A „rejtett tanterv”. Magvető Kiadó, Bp.
Tomasz Gábor (2006) A rejtett tanterv – fogalom és kutatások.