

Knausz Imre

Mit kezdünk az értékeléssel?

Adalékok az integrációs nevelés pedagógiájához

Tartalomjegyzék

Bevezető figyelmeztetések

I. Egy kis elmélet: a minősítő és a fejlesztő értékelés

1. Kétféle értékelés
2. Az osztályozás
3. Igazságosság és kompetencia
4. Értékelés és hátrányos helyzet
5. Tézisek egy értékelési reformhoz

II. A minősítő értékelés átalakítása

1. Mit értékelünk?
2. Hogyan ellenőrizzük a tudást?
3. Mit kezdhetünk az eredményekkel?

III. A fejlesztő értékelés megvalósítása

1. Mi a fejlesztő értékelés?
2. Néhány tipikus értékelési helyzet
3. A fejlődés nyomon követése

További olvasmányok

Bevezető figyelmeztetések

Ez az írás azoknak a pedagógusoknak szól, akik – tantestületükkel együtt – már elindultak az oktatás átalakításának olyan útján, amelyen fontos szerepe van az alábbi elemek valamelyikének:

- hátrányos helyzetű tanulók integrált oktatása,
- tevékenység-központú módszerek (pl. kooperatív tanulás, szerepjáték, projekt) bevezetése,
- a kompetenciák fejlesztésének komolyan vétele.

Aki elindul ezen az úton, előbb-utóbb beleütközik a címben feltett kérdésbe: mit kezdünk az értékeléssel? Ennek a kérdésnek a megválaszolásához kíván adalékokkal szolgálni ez a füzet. Azoknak a kollégáknak viszont, akik még nem indultak el ezen az úton, még nem gondolkodtak a fent felsorolt kérdésekről, nem tudom ajánlani az írásomat, mert még nem érzik bilincsnek az osztályozás hagyomány által megszentelt rendszerét. Nekik először az integrációs nevelés, a tevékenység-központú pedagógia és a kompetenciafejlesztő oktatás szakirodalmát kell tanulmányozniuk, enélkül ugyanis sok minden érthetetlen marad az alábbiakból.

Bár erre nem nagyon utalok a szövegben, a javaslatok megfogalmazásakor elsősorban az általános iskola felső tagozata lebegett a szemem előtt, és különösen azok az iskolák, amelyek hátrányos helyzetű tanulókkal is foglalkoznak. Az általános iskolai kezdőszakasz sokkal nagyobb figyelmet kapott az utóbbi évek progresszív pedagógiai szakirodalmában, mint a felső tagozat, ezért az ott felmerülő speciálisabb problémák tárgyalását – úgy érzem – most nyugodt lelkiismerettel mellőzhetem. A szakiskolai és középiskolai oktatásról pedig azt gondolom, hogy az alábbiakban kifejtett nézetek mintegy kilencven százalékban az ottani pedagógiai helyzetre is alkalmazhatók. Inkább természetesen azokban az iskolákban, ahol „nem mennek a dolgok”, ahol tehát nap mint nap érzékelhető az ellentmondás a tanulók világa és az iskola világa között, ahol lassan megérett a felismerés: valamit tenni kéne már.

Ez az írás egy átfogó pedagógiai reform szükségességéről szól, de ennek a sok összetevőből álló reformnak csak az értékeléshez kapcsolódó dimenzióit fejtí ki. Ahhoz képest ugyanis, hogy az értékelés mennyire központi eleme kellene, hogy legyen minden pedagógiai megújulásnak, túlságosan kevés szó esik róla.

Knausz Imre

I. Egy kis elmélet: a minősítő és a fejlesztő értékelés

1. Kétféle értékelés

Abból a téziszből indulok ki, hogy az értékelés megújításának kulcskérdése a minősítő és a fejlesztő értékelés következetes megkülönböztetése.

Ez a megkülönböztetés mindig döntő szerepet játszik, amikor valamilyen teljesítmény eléréséről van szó. A *minősítő értékelés* a „megmértetés” aktusa. Olyan értékelés, amelynek tétje van, amin múlik valami. A minősítő értékelés címzettje valaki más, akit valami okból érdekel a teljesítményünk. Amikor nyelvet tanulunk, ilyen minősítő értékelés a nyelvvizsga, a nyelvi érettségi, vagy egyszerűen a nyelv használata egy éles helyzetben. A nyelvtanulás folyamán, a minősítés szerepét betöltő vizsga előtt természetesen számos értékelési helyzet adódik. Teszteket írunk, szóbeli feladatokat oldunk meg a nyelvórán, kikérdezzük saját magunktól a szavakat stb. Ezeket a teljesítmény jellegétől függően számokkal vagy szövegesen értékeli a tanár, vagy értékeljük mi magunk, esetleg értékeli egy gépi algoritmus. Ezek az értékelési alkalmak nagyon fontosak: egyrészt visszajelzések arról, hogy miben vagyunk jók, és hol kell erősítenünk, esetleg kell-e változtatni a tanulási módszereinken, másrészt visszajelzések arról, hogy éles helyzetben mire számíthatunk. Itt a visszajelzés a kulcsszó: az értékelés címzettje ezekben az esetekben maga a tanuló és teljesíteni akaró személy. Az értékelésnek ezt a módját nevezzük *fejlesztő értékelésnek*, mert a tanuló személy és a tanulási folyamat fejlesztését szolgálja.

Vegyük észre, hogy nyelvtanulási példánkban a fejlesztő és a minősítő értékelés következetesen különvállik, azaz a fejlesztő jellegű értékelések során elért eredmények nem befolyásolják a minősítő jellegű értékelés során elért eredményt. Számptalan hasonló példát lehetne felidézni. A színész számára a minősítő értékelés a fellépés, és az azt követő siker vagy kudarc. Ezt azonban próbák előzik meg, amelyeken szintén van része közvetlen vagy közvetett értékelő gesztusokban pl. a rendező részéről. Ez két egészen különböző dolog, és ez a különbség mindenki számára teljesen világos.

Azt írtam, hogy az értékelésnek ez a megkettőződése akkor játszik döntő szerepet, amikor valamilyen teljesítmény eléréséről van szó. Van azonban másfajta értékelés is. Ilyen például a bónuszpontok gyűjtése valamilyen akció keretében. Aki vásárlásaival sok pontot gyűjt, az a drágább serpenyőt vásárolhatja meg olcsóbban, aki kevesebbet, az csak a kevésbé értékes lábost. Az az eladó, aki sok pontot kapott a vásárlóktól, nagyobb eséllyel számíthat

fizetésemelésre vagy előléptetésre. Ez is értékelés, de itt nem válik ketté a fejlesztés és a minősítés, más szavakkal, itt minden értékelés – a bónuszokhoz való hozzájutás – közvetlenül minősítő jellegű. Igaz, itt nem is egy teljesítményszint eléréséről van szó, hanem egy bizonyos magatartásforma jutalmazásáról. Az olyan magatartás jutalmazásáról, amely konform az értékelő elvárásaival.

Ez szükségszerűen van így. Ha megpróbálunk elképzelni egy olyan rendszert, amelyben a színészek jövedelme egyedül a próbákon nyújtott teljesítménytől függ (pl. osztályzatot kapnak minden próbán), vagy ahol a sportolók nem a versenyeken mérik össze a tudásukat, hanem az edzéseken szerzett pontokat mérnék össze valamilyen algoritmussal, könnyen beláthatjuk, hogy ez a rendszer ugyan nem kedvezne a teljesítménynek, de azért mérne valamit, nevezetesen a színészek vagy sportolók magatartásának konformitásfokát.

2. Az osztályozás

A fejlesztő és minősítő (formatív és szummatív) értékelés megkülönböztetése a pedagógiai gondolkodásban is gyökeret vert, de egyáltalán nem véletlen, hogy a legnagyobb zavar mutatkozik akkor, amikor megpróbáljuk ezt a különbséget a hétköznapi iskolai életben használt kifejezésekkel összhangba hozni. Állításom szerint a zavar abból adódik, hogy az iskolai reálfolyamatok lényegében nem ismerik a fejlesztő értékelést, miközben az azokat elfedő pedagógiai ideológia mintegy elvárja a létezését.

Az iskolai értékelést az osztályozás – és az azzal nálunk szorosan összekapcsolódó feleltetés – uralja. Az osztályozásról a következőt mondja a jelenleg hatályos közoktatási törvény 70. §-ának (1) bekezdése: „A pedagógus – a (3) bekezdésben meghatározott kivétellel – a tanuló teljesítményét, előmenetelét tanítási év közben rendszeresen érdemjeggyel értékeli, félévkor és a tanítási év végén osztályzattal minősíti.” Nagyon figyelemreméltó, hogy a törvény különbséget tesz érdemjegy és osztályzat között. Az uralkodó pedagógiai ideológia ezt a különbséget megpróbálja összhangba hozni a fejlesztő és minősítő értékelés különbségével. Eszerint az érdemjegy fejlesztő jellegű, visszajelzés a tanulónak, lehetőséget ad a menet közbeni korrekcióra, az osztályzat viszont végleges, a kívüllátnak szól, minősít, és sokszor nagyon fontos dolgok – elsősorban a továbbtanulási esélyek – múlnak rajta. A törvény azonban mást is mond: „A félévi és az év végi osztályzatot az érdemjegyek alapján kell meghatározni.” Ez a mondat csak kodifikálása egy mindenki számára evidens összefüggésnek, mert hát mi más alapján is lehetne megállapítani az év végi osztályzatot? Vagy kérdezzünk inkább fordítva? Mi másra szolgálnának az érdemjegyek, mint az év végi

osztályzat megalapozására?

Ha azonban az év végi minősítés az érdemjegyekre épül, akkor az érdemjegyek maguk is minősítenek. Ebben a helyzetben az érdemjegyek bónuszpontokként szolgálnak, azaz egy nagyon sajátos érdekeltségi helyzetet teremtenek. Mivel a tanuló érdekelt a jó osztályzatban (ennek sok oka lehet: tovább akar tanulni, büszke akar lenni, megveri az apja, ha rosszul tanul, biciklit kap a jó jegyért stb.), ezért érdekelt a jó érdemjegyben is. Hogy az érdemjegy visszajelzés is lehet, amelynek nyomán módosíthatja tanulási stratégiáit, nos ez a funkció teljesen elhomályosul. Az érdemjegy nem a teljesítményről szól a tanuló számára, hanem az osztályzatról. A jeles felelet nem azzal jelzi előre a jeles osztályzatot, hogy a tanuló tudásáról mond valamit („ha most ilyen felkészült, várhatóan felkészült lesz az év végén is”), hanem azzal, hogy már megvan, és beleszámít. A színész a próbán, a sportoló az edzésen, a nyelvtanuló a nyelvórán kíváncsi a visszajelzésekre, mert tudja, hogy ezek segítik abban, hogy a teljesítménye nőjön. Ha a futó edzőjének elromlik a stoppere, és rendszeresen kevesebb időt mér a valóságosnál, ez előbb-utóbb zavarni fogja a futót, és vagy az edzőt veszi rá, hogy cserélje le a stoppert, vagy ő cseréli le az edzőt. Ha viszont a történelemtanár számol rendszeresen több pontot a témazáró javításakor, és ad ennek következtében jobb jegyeket, ez nem fogja zavarni a tanulókat, mert tudja, hogy minél több jobb jegyet szerez, annál nagyobb valószínűséggel lesz jobb az osztályzata.

Igen ám, mondhatjuk, de van itt egy nagy különbség. A színész, a sportoló, a nyelvtanuló önként csinálják, amit csinálnak, és belső motiváció hajtja őket, hogy a teljesítményüket növeljék. A tanuló ezzel szemben azért jár iskolába, mert kötelező, és ő valójában nem akarja növelni a történelemtanulási teljesítményét. Nagyon lehet. Csakhogy ez a rendszer tovább irtja a belső motivációt. Mert ugye kétféle tanórai teljesítmény van: amiért jár érdemjegy, és amiért nem jár. Az utóbbi eleve kevésbé fontos, valójában nem is érdemes megerőltetni magunkat ilyenkor. Az előbbi esetben pedig az érdemjegy számít, és nem a körítés. Az embernek az a gondolat jut eszébe, amit a kitüntetésekkel kapcsolatban szoktak kérdezni a régi rendszerben (?): „jár vele boríték is, vagy csak a szegényen?” Az osztályozás valójában egy bónuszrendszer, amely a rendszerkonform magatartást jutalmazza, és nem segíti elő a saját teljesítmény tudatosítását és tudatos fokozását. Más szavakkal: kiiktatja a fejlesztő értékelést.

Persze jogos lehet a kérdés, hogy miért baj ez? Az iskola által elvárt magatartásnak végül is része a rendszeres készülés, és ennek során a tanulók kétségkívül okosodnak. Igaz, megpróbálnak érdemtelenül – puskázással, sűgással – jó érdemjegyeket szerezni, de hát oda kell figyelni, és kész. Valamit csak tanulnak. Ez is igaz, a kérdés azonban az, hogy mit. Hogy

az osztályozás növeli vagy csökkenti az oktatás hatékonyságát, az attól is függ, hogy milyen tudás közvetítését várjuk el az iskolától.

3. Igazságosság és kompetencia

Az iskolarendszer egyik alapvető funkciója a társadalmi felemelkedés közvetítése. A „jó” – jól fizető, magas presztízsű, nagy hatalommal, befolyással járó – társadalmi pozíciók száma véges, mindenki nem érheti el őket, és a demokratikus társadalmakban – természetesen más, párhuzamosan érvényesülő mechanizmusok mellett – az iskolarendszer tölti be azt a szerepet, hogy igazságosnak tekinthető módon, az érdemek alapján válogassa ki azokat, akiknek ez megadatik. Aki jól teljesít az általános iskolában, az nagyobb eséllyel juthat be a magasabb presztízsű, jobb továbbtanulási mutatókkal rendelkező középiskolákba, és aki jól teljesít a középiskolában, az könnyebben juthat be a legjobb munkaerő-piaci pozíciókat kínáló felsőoktatási intézményekbe. Az iskolai teljesítmény azért és annyiban alkalmas a felemelkedés legitimálására, mert és amennyiben nagy mértékben múlik az egyén akaratán. Igaz, szociológiai kutatások többszörösen igazolták a társadalmi háttér meghatározó befolyását a tanulói teljesítményre, ez azonban statisztikai igazság, amely egyéni erőfeszítéssel mindig felülírható. Szemben például a származási különbséggel, amely kicsit sem múlik az egyéni elhatározáson.

Az iskolai tudás ma *visszamonddható* tudásként jellemezhető, azaz alapvetően szövegek és rutinszerűen alkalmazható algoritmusok alkotják. Az ilyen tudás jellemzője, hogy elsajátításának hatékonysága közvetlen összefüggésbe állítható az elsajátításra fordított idővel, iskolai kifejezést használva: az elsajátítás sikeressége elsősorban a *szorgalmon* múlik. Ha két óra nem elég a felkészülésre, három órát kell tanulni, ez az egyszerű elv szabályozza az iskolakonform magatartást. Éppen ez, a szorgalommal való közvetlen összefüggés teszi különösen alkalmassá a visszamonddható tudást az iskolai szelekció legitimálására. A haszontalanok gyengébben teljesítenek és lemaradnak, a szorgalmasak pedig kemény munkával még az értelmi képességek esetleges hiányából fakadó hátrányokat is kompenzálni tudják.

Nem így áll a helyzet akkor, ha az iskolai teljesítményt *kompetenciaként* értelmezzük. Kompetencián itt az egyszerűség kedvéért alkalmazható tudást értek, azaz olyan tudást, amely problémahelyzetek megoldására tesz képessé. Egy kompetencia elsajátítása soha nem tisztán szorgalom kérdése, hanem óriási szerepe van benne az otthonról hozott, korábban elsajátított képességeknek és még inkább annak, hogy kellő és szakszerű pedagógiai segítségben

részesül-e a tanuló. A kompetenciakülönbségeken alapuló szelekció is lehet igazságos, de ennek feltételeit sokkal nehezebb megteremteni, mint a visszamondható tudás esetében. Mivel a kompetenciák minősítő jellegű értékelése során a tanár mindig saját magát is értékeli, ezért különös gondot kell fordítani a tanítási és a minősítési helyzetek elválasztására. Másrészt kompetenciákat tanári segítséggel, egy iskolai tanulási folyamatban való tudatos részvétellel lehet csak elsajátítani. A visszamondható tudás elsajátításakor a fejlesztő értékelés hiánya tulajdonképpen áthidalható, itt a tanulás alapvetően otthoni tevékenység, és ha a szülőnek vagy egy társnak a tanuló felmondja a leckét, az tulajdonképpen betölti a fejlesztő értékelés szerepét, és sok gyereknél ez is elhagyható. A kompetencia tanulása azonban sokkal komplexebb folyamat – gondoljunk a sportolóra, a színészre vagy a nyelvtanulóra –, amelyben éppen a törekvő, előrejutni akaró tanulónak van szüksége a folyamatos visszajelzésre, ahol tehát a fejlesztő értékelés a hatékonyság kulcselemévé válik.

A rendszeres minősítő értékelés – azaz, ha minden értékelési gesztus minősítő jellegű – azt a célt szolgálja, hogy rávegye a tanulókat az iskolakonform magatartásra, azaz a folyamatos készülésre. Ez nem kis mértékben a szorgalmat, az erőfeszítést jutalmazza. Hogy nem a tudás értékeléséről van szó, az nem szorul külön bizonyításra, elég arra a közismert jelenségre utalni, hogy amit januárban egy röpdolgozatban megkérdeztünk, azt inkorrekt dolog volna májusban is megkérdezni, hiszen akkor más a tananyag, és *természetes*, hogy a tanuló nem emlékszik már a januári dolgokra. De a visszamondható tudás elsajátításának általában ez a módja: memorizálni és gyakorolni kell. Ha az anyag 90%-át el is felejtjük, 10% azért megmarad, a rendszer tehát működik, legalábbis nem feltűnően diszfunkcionális. Ha azonban azt kezdjük el elvárni az iskolától, hogy különböző élethelyzetekben használható tudást adjon – pl. bonyolultabb szövegek megértésére vagy problémamegoldásra készítsen fel –, akkor értelemszerűen ezt kellene értékelnünk az oktatási folyamatban is.

Tegyük fel, hogy egy történelemtanár úgy tanítja a történelmet, hogy elsősorban a történelemről való gondolkodásra, a problémák érzékelésére és megoldására akarja felkészíteni a gyerekeket! Mi a baj itt az osztályozással? Ha rendszeresen – pl. feleltetéssel, röpdolgozattal – azt minősíti, hogy a tanulók mit tudnak kezdeni még közösen fel nem dolgozott problémákkal, és az így összegyűjtött jegyekből áll össze az év végi osztályzat, akkor az az osztályzat bizony nem a tudást fogja tükrözni, hanem a legjobb esetben is a tanulás sebességét: a lassabban tanulók osztályzata alacsonyabbra fog kijönni, mint a gyorsabban tanulóké, akkor is, ha végül ugyanazt a szintet érik el. Ráadásul nem is csak a tanulás sebességéről, hanem mindenekelőtt a kompetencia kezdőszintjéről van szó. Akiknek a

kiinduló tudása magasabb szintű, azok „jobban járnak” egy ilyen rendszerben. Ha viszont a feleltetés és dolgozatírás tárgya nem a problémamegoldás, hanem egy hagyományos visszamondható tananyag, akkor a tanulók nem lesznek érdekeltek a problémamegoldást fejlesztő órai gyakorlatokban, mi több, értetlenül fogják megkérdezni, hogy miért nem arra készíti fel őket a tanár, amire az osztályzatot adja.

A dilemma megítélésem szerint feloldható, de ehhez egyrészt az osztályozás jelenlegi rendszerével kell szakítanunk, másrészt radikálisan felül kell vizsgálnunk azt is, hogy mit akarunk értékelni. Mielőtt azonban erre rátérnék, foglalkozni kell azzal a nagyon fontos problémával, hogyan függ össze mindez a hátrányos helyzetű tanulók esélyeivel.

4. Értékelés és hátrányos helyzet

A hátrányos helyzet az iskolában elsősorban két dolgot jelent: egyrészt alulmotiváltságot, azaz azt, hogy ezek a gyerekek különböző okok miatt nem nagyon akarnak részt venni az iskolai folyamatokban; másrészt a tanulási képességek terén mutatkozó deficitet, amely nagyon sokféle tényezőből áll össze, de amelyben a nyelvi hátrányok kiemelten fontos szerepet játszanak. Általánosságban elmondhatjuk, hogy minél kevésbé motivált és kevésbé felkészült gyerekekkel van dolgunk, annál nagyobb szerep hárul az iskolára a fejlesztés terén. A másik oldalról nézve: erősen motivált és jól felkészült tanulók szinte maguktól is tudnak tanulni, elég ha a tanár megmondja, hogy mi a feladat. A nehezebben tanulók tanulási folyamatait azonban meg kell szervezni. Gondoljunk arra, hányan vagyunk képesek egyedül nyelvet tanulni. Van, aki igen, de sokan azt mondjuk: szükségünk van tanári segítségre, mert különben elhanyagoljuk a tanulást (motiváció), és nehezen értjük meg, sajátítjuk el a tananyagot (képességek). A tanulási folyamatok megszervezése pedig magába foglalja a folyamatos visszajelzést, azaz a fejlesztő értékelést is. Még világosabban kimondva: az iskola ma fájdalmasan nélkülözi a fejlesztő értékelést, mert minden értékelő megnyilvánulásával közvetlenül minősít. Ez más szavakkal azt jelenti, hogy nem fejleszt, és ez mindenekelőtt azokat sújtja, akik nehezebben tanulnak, azaz szükségük volna a fejlesztő eljárásokra. Ugyanakkor a rendszeres minősítés – az osztályozás – az ő esetükben jellemzően negatív, büntető jellegű, ami folyamatosan rongálja amúgy is – vagy amúgy talán nem is? – gyenge iskolai motivációjukat.

Képzeljünk el egy fogyókúras tábor különböző mértékben elhízott és különböző mértékben motivált résztvevőkkel! És képzeljük el, hogy minden nap megméri minden táborozó testtömegindexét, de úgy, hogy mindig megdicsérik azokat, akiknek alacsony, megszidják

azokat, akiknek magas, és világossá teszik, hogy ez egy verseny, ahol az győz, akinek végül a mérések átlagából a legalacsonyabb érték jön ki. Kétségkívül lesznek, akiknek ez kedvezni fog, de hogy fognak reagálni a leginkább túlsúlyos résztvevők? Jól fogják érezni magukat a táborban? Erősen törekedni fognak a fogyásra? És végül: sokat fognak fogyni? Tudjuk a választ: esélytelenek lesznek, és ezt az első pillanattól fogva tudják. Ebből azonban nem következik, hogy nem lehet normálisan is fogyókúra táborát csinálni. Olyant, ahol nemcsak értelmes gyakorlatok vannak, hanem a rendszeres mérésnek is megvan a maga helye: visszajelzés a fogyni akaróknak, és nem rövidre zárt minősítés.

5. Tézisek egy értékelési reformhoz

1. Sokan azt gondolják, hogy az osztályozás lényege a számszerűség, és a hátrányai is ebből fakadnak. Ez tévedés. Igaz, hogy az értékelésnek nem kell számszerűnek lenni, sokszor nagyon hasznos a szöveges értékelés, az osztályozás sajátossága azonban nem a számszerűség. Ez egy egészen speciális értékelési rendszer, amely egyszerre választja külön és mossa össze az érdemjegyet és az osztályzatot. Csak minősítő értékelést ismer, ezért a fejlesztő értékelés minden kísérletét eleve súlytalanná és végső soron lehetetlenné teszi.

2. A szöveges minősítő értékelés bevezetése az alsó tagozaton előrelépés, de további kiterjesztése erősen problematikus addig, amíg az iskolarendszer szelektíven működik, hiszen ez a szelekció összemérhető minősítéseket igényel. A kulcs nem a minősítő értékelés elkenése, hanem a fejlesztő értékelés megvalósítása.

3. Ehhez világosan definiálni kell, hogy mikor kerül sor olyan teljesítményellenőrzésre, amelynek célja a minősítés. Valószínűleg minél fiatalabb tanulókról van szó, annál gyakrabban kell ilyen alkalmakat szervezni. Ezekon kívül azonban az iskolában tanuláshoz kell folynia, és a tanulási folyamat során létrejövő teljesítmények – szóbeli, írásbeli, rajzos, mozgásos, egyéni és csoportos stb. – megnyilvánulások semmilyen formában nem befolyásolhatják az év végi és félévi minősítéseket.

4. Annál nagyobb szükség van az ilyen teljesítmények – köztük próbamérések – alapos értékelésére. A teljesítmény jellegétől függően ez lehet szóbeli és írásbeli, lehet számszerű és szöveges, végezheti a tanár, a társ vagy maga a tanuló, meg lehet őrizni, és át lehet adni azonnal a feledésnek, de nem lehet *beszámítani* a minősítésbe. Ezt nevezhetjük fejlesztő értékelésnek.

5. Mindehhez természetesen tisztázni kell, hogy mit is értékelünk. Az iskola a maga

hagyományos rendje szerint nagyon jól elműködik úgy, hogy nem világosak az osztályzatok kritériumai. A fentiekből ez érthető. Az osztályzat nem a tudást értékeli, hanem az iskolakonform viselkedést. Ha a tudást akarjuk értékelni, akkor pontosítani kell a célokat. (Az alsó tagozatos szöveges értékelés éppen ezen a téren jelent nagy előrelépést még sokszor megmosolygott „aláhúzásos” formájában is.) És a pontosított célokhoz ki kell dolgozni a mérés és becslés megfelelő formáit. Ez mind a fejlesztő, mind a minősítő értékelés megvalósításának feltétele.

6. Fejlesztő értékelés viszont csak úgy képzelhető el, ha a tanítás céljait valamilyen formában maguk a tanulók is megértik, és magukévá teszik. Alapvetően fontos a gyerekek bevonása a tanulási folyamatba. „Ide akarunk eljutni, te most itt vagy, ehhez ezt kell tennünk.” Ez a fejlesztő értékelés mottója.

7. Végül alapvetően fontos, hogy tisztázzuk: a minősítő értékelés során mihez viszonyítjuk a tanulók teljesítményét. Természetesen a követelményekhez. Igen, de a minősítés alapját legalább négyféle viszonyítás képezheti: viszonyíthatunk a) egy kritériumhoz, azaz a követelményszinthez („75%, az 75%”); b) az országos eredményekhez („az országban a legjobb eredmény 75%, aki tehát nálunk elérte, az kiemelkedően jó”); c) a tanulócsoport többi tagjához („75% a középmezőny az osztályban”); d) a tanuló korábbi teljesítményeihez („korábban 66% volt az eredményed, ez 9 százalékpontos javulás”). Látható, hogy minden viszonyításforma alapját az a) változat képezi, de a b)-d) esetekben egészen különböző következtetéseket vonhatunk le belőle. Ezek között csak akkor van ellentmondás, ha mindet ugyanazzal az osztályzattal akarjuk kifejezni.

II. A minősítő értékelés átalakítása

Ebben és a következő fejezetben néhány gyakorlati javaslatot szeretnék megfogalmazni azon iskolák számára, amelyek törekszenek arra, hogy értékelési rendszerüket az integrációs nevelés és a kompetenciafejlesztés szempontjai szerint alakítsák át. Egy-két dolgot azonban fontos elöljáróban leszögezni.

1. Az értékelés átalakítása az iskola pedagógiai programját és helyi tantervét érinti, nem lehet tehát egy-egy pedagógus magánakciója, sem egy-egy tantárgy belügye. Ez nem bürokratikus előírás, hanem nagyon fontos tartalmi elv. Nincs ugyanis esély arra, hogy a rendszer egészétől lényeges pontokon eltérő értékelési eljárások hosszú távon gyökeret verjenek egy iskolában. Itt komoly megfontolás után hozott tantestületi szintű döntésekről van szó. Igyekszem ugyanakkor olyan javaslatokat megfogalmazni, amelyek a jelenlegi

jogszabályi környezetben egy-egy iskolán belül megvalósíthatók.

2. Ugyanakkor olyasmiről fogok írni, aminek a megvalósítása nagyon sok munkát és szakértelmet igényel. Természetesen sokkal jobb lenne, ha az iskolarendszer szintjén valósulna meg egy értékelési reform, és nem egy-egy iskola elszigetelt helyi fejlesztő munkája révén.
3. Végül mindez egy szakember javaslata, amely természetesen vitatható, és nagy szükség is volna a vitatására. Óva inteném az iskolákat attól, hogy kritikátlanul és módosítás nélkül kezdjenek hozzá javaslataim megvalósításához.

Ezek után lássuk, mit kezdhet egy iskola a minősítő értékelés rendszerével!

Először is le kell szögezni: a történet mindig a minősítő értékelés reformjával kezdődik, és csak azt követheti a fejlesztő értékelés megvalósítása. Amíg a minősítés mindent átható közegében mozgunk nap mint nap, és nem tudjuk azt a maga jogos területére korlátozni, addig nincs esélyünk másfajta értékelési módok gyakorlására.

A minősítő értékeléssel kapcsolatban az alapkérdések a következők.

- Mit (milyen tudást) értékelünk?
- Milyen módon gyűjtünk adatokat a tanulók tudásáról?
- Mihez viszonyítjuk és hogyan kódoljuk a kapott eredményeket?

1. Mit értékelünk?

Az iskola hagyományosan úgy működik, hogy valójában nem történik meg tantárgyanként a követelmények tisztázása. A kezdő tanár gyakorlatilag probléma nélkül tud tanítani anélkül, hogy alaposan tanulmányozná, vagy akár csak megnézné az iskola helyi tantervét. Ennek az oka, hogy az osztályozásnak nem feltétele a követelményrendszer ismerete. A tanár tanít, és utána visszakérdezi azt, amit tanított. A jó osztályzat feltétele nem a követelmények teljesítése, hanem az, hogy a tanuló „készült-e”, azaz a rendszerkonform magatartás.

Most azonban arról van szó, hogy elszántuk magunkat a kompetenciafejlesztő oktatás megvalósítására, tegyük tehát meg az első, tovább már nem odázható lépést! *Vegyük elő a helyi tantervet!*

Ez természetesen a szakmai munkaközösségek feladata, hiszen tantárgyanként külön elvégzendő munkáról van szó. Az iskola helyi tanterve tartalmazza azokat a kompetenciákat, amelyek fejlesztésére az iskola elvileg kötelezettséget vállalt. Vegyük sorra ezeket a

kompetenciákat, és vizsgáljuk meg egyenként mindegyiket! Nagyjából a következő kérdésekre kell választ keresni.

- Értjük-e hogy mit jelentenek?
- Elképzelhető-e, hogy ezek megvalósulása minősítő értékelés tárgyát képezze?
- Van-e olyan köztük, amely nem alkalmas erre?
- Hiányzik-e közülük valami, amit fontosnak érzünk az adott tantárgy oktatásában?

Amikor egy tantárgy esetében összeállítjuk az értékelendő kompetenciák listáját, a fentiek mellett figyeljünk arra is, hogy azok valóban tantárgy-specifikusak-e, azaz ténylegesen kapcsolódnak-e azokhoz a műveltségterületekhez, amelyek az adott tantárgyat alkotják. Az olyan általános képességek, mint az együttműködés, a kommunikáció vagy a szövegértés ilyen általános megfogalmazásban nem alkothatják a kémia vagy a történelem tantárgy sajátos követelményrendszerének részét. A források kritikus elemzése, illetve egy anyag szerves vagy szervetlen jellegének meghatározása viszont igen. Általánosságban hasznos, ha a tantárgy-specifikus kompetenciát úgy határozzuk meg, mint a tantárgyi tudás alkalmazásának képességét a világ dolgainak értelmezése során.

Ha – amint az valószínű – azt találjuk, hogy a helyi tanterv kompetencialistája nem teljesen kielégítő, további forrásokhoz kell fordulnunk. Ezek közül kétségkívül a legfontosabb a *Nemzeti alaptanterv* legfrissebb változata (e kézirat szerkesztése idején a 2007-es kiadás). Mindezek alapján állítsuk össze a – még áttekinthető hosszúságú – listáját azoknak a kompetenciáknak, amelyek elég egyértelműek és fontosak ahhoz, hogy a minősítő értékelés alapját képezzék. Ez a lista természetesen évfolyamonként eltéréseket (de persze átfedéseket is) mutathat.

Most tehát rendelkezünk a tantárgyi kompetenciák egy véges, áttekinthető és érthető listájával. Ahhoz, hogy ezek mérhetőek legyenek, meg kell próbálni pontosabban behatárolni őket a tanulók életkorát és a tananyagot is figyelembe véve. Mit jelent az, hogy „történelmi források kritikus elemzése”? Mi tartozik ide? Pl. ugyanarra a dologra vonatkozó különböző források összehasonlítása? Az elfogultság vizsgálata? Annak vizsgálata, hogy a szerző mit tudhatott, és mit nem? Beletartozik esetenként a régies (pl. 17. századi magyar) nyelv fohodulatainak bizonyos megértése? Beletartozik régi iratok keltezésének értelmezése? Tanítunk ilyesmit? Elvárható mindez a tanulóktól? Egy-egy központi kompetenciát ilyen módon részkompetenciákra kell bontanunk, hogy a gyakorlatban felhasználhassuk.

Itt egy nagy jelentőségű önvizsgálatnak kell következnie, amellyel most nem tudunk foglalkozni, mert messze túlmutat az értékelés problémakörén. Meg kell ugyanis vizsgálnunk, hogy az iskola tényleges osztálytermi gyakorlata valóban az ily módon azonosított kompetenciák fejlesztésére irányul-e. Ha nem, mit kell megváltoztatni? Csak felsorolásszerűen néhány dolog, amivel ebben a folyamatban foglalkozni kell:

- az elsajátítandó tananyag tartalma,
- az alkalmazott módszerek,
- az időszervezés (45 perces órák, epochális szervezés stb.).

Egyáltalán nem lenne meglepő, ha ez a folyamat arra a felismerésre vezetne, hogy át kell dolgozni a helyi tantervet.

2. Hogyan ellenőrizzük a tudást?

Talán ezen a ponton van szükség a legradikálisabb fordulatra. A minősítő értékelés összegző (szummatív) jellegű, egy tanulási periódus lezárásakor van szükség rá. Iskolai körülmények között jellemzően év végén és félév végén jelenik meg. A kérdés az, minek az alapján, milyen adatokra építve fogalmazódik meg egy-egy összegző jellegű minősítés.

A minősítő célú tudásellenőrzés klasszikus formája a *vizsga*. A felsőoktatásban, a nyelvoktatásban, a jogosítvány megszerzésekor ezzel találkozunk: a tanulási periódust annak befejezése után a vizsga követi, amelynek révén meg lehet állapítani, hogy a tanulás eredményes volt-e, a jelölt elsajátította-e a szükséges tudást. Az általános és középiskolákban valószínűleg nem érdemes félévente ismétlődő vizsgák rendszerében gondolkodni, az azonban itt is megvalósítható, hogy minden félévben meghatározott számú, mindenki számára egyaránt kötelező ellenőrzési helyzet összesített eredményei alkossák a félévet és az évet záró minősítő értékelést.

Nézzük meg közelebbről, mit jelent ez, és miért tér el olyan radikálisan a ma megszokott gyakorlattól. Tegyük fel, történelmet tanítunk az általános iskola 7. évfolyamán. Tegyük fel, hogy az iskola reformszellemű értékelési rendszere ebben félévben három kompetencia-központú írásbeli felmérő dolgozatot ír elő, és ezek alapján kell kialakítani a félévet záró minősítést (hagyjuk egyelőre homályban, hogy ez osztályzat, másfajta numerikus értékelés, szöveges elemzés vagy ezek kombinációja). Mi következik mindebből?

1. Az előírt dolgozatokat mindenkinek meg kell írni. Ha a tanuló beteg a dolgozatírás

időpontjában, akkor később kell pótolnia, de kibújni egyetlen dolgozat alól sem lehet.

2. Az így szerzett értékeket sem pozitív, sem negatív irányban nem módosíthatja semmi. Nem lehet pl. a rendetlenkedő gyereket „jegyre” feleltetni, de nem lehet egy jól megtartott kiselőadásért sem feljavítani a záró minősítést. Ezek ugyanis nem a tudást mérik.

Azt természetesen nem akarom sugallni a fenti példával, hogy feltétlenül három felmérésre van szükség, sem azt, hogy a felmérésnek szükségszerűen írásbelinek kell lenni. Állítom viszont a következőket.

1. Az értékelési helyzeteknek mindenkire ki kell terjedniük. Az igazságosság itt nagyon fontos szempont (hiszen az értékelésnek tétje van), ezért nem engedhető meg, hogy egyeseknek több lehetőségük vagy kötelezettségük legyen a megmértetésre, mint másoknak.
2. Ami a leglényegesebb: két minősítő esemény között senkinek nem kell tartania a minősítéstől. Ebben az időszakban az iskolában „tanulásnak kell történnie”, ami legalább részben azt jelenti, hogy közösen készülünk a következő minősítő eseményre.

Mi a helyzet a *feleltetéssel*? Ez kényes kérdés, mert a feleltetés a mai iskolai gyakorlat egyik sarokköve, ugyanakkor szemmel láthatóan nem illik bele ebbe a rendszerbe. Mi a baj a feleltetéssel?

1. Nem lehet kiszámolni, hogy mindenki ugyanannyiszor feleljen, így bele van kódolva egy alapvető igazságtalanság. Ha mégis megvalósítjuk, hogy mindenki ugyanannyiszor kerüljön sorra, akkor a feleltetés lényegét alkotó kiszámíthatatlanság kerül veszélybe.
2. Persze diákként mindenki megtanulta, hogy a feleltetés ritmusa korántsem kiszámíthatatlan, így azt sem lehet elérni vele, hogy mindenki rendszeresen készüljön az órára.

Amit a felelés mellett még a leggyakrabban fel szoktak hozni, az az, hogy ez megszólalási lehetőséget biztosít a tanulóknak. Ezzel azonban csak azt áruljuk el, hogy az órákat tipikusan a tanárok beszélik végig. A kommunikációs képességfejlesztésre a stresszmentes órai beszélgetések sokkal több lehetőséget biztosítanak, mint a nagy téttel bíró, és éppen ezért mindig szorongással átszótt feleltetési helyzetek.

Mivel az egész osztályt megmozgató átfogó szóbeli vizsgát csak ritkán szervezhetünk, ezért a minősítő célú tudásellenőrzés tipikus formája kétségkívül az *írásbeli felmérés*. A továbbiakban érdemes erről szólni néhány szót.

A mindannyiunk által ismert témazáró tesztek jellemzően a „visszamontható tudást” ellenőrzik. A visszamontható tudás részben szövegek és adatok ismerete, részben rutinszerűen alkalmazható algoritmusok begyakorlottsága. Ha azonban kompetenciákat akarunk ellenőrizni, azaz – emlékezzünk csak – a tantárgyi tudás alkalmazásának képességét, akkor másfajta tesztekre kell gondolkodnunk. Itt természetesen nincs lehetőség arra, hogy végigmenjünk a tesztkészítés teljes elméletén, néhány alapvető vonást azonban megfogalmazhatunk.

1. A teszteknek összhangban kell lenniük az előző pont értelmében kiválasztott és célul kitűzött kompetenciákkal. Azaz olyan gyakorlati ismeretalkalmazási feladatokat kell tartalmazniuk, amelyek az adott kompetenciák meglétét ellenőrzik.
2. Egy adatszerű tudást ellenőrző teszt természetesen nem felel meg a fenti kritériumnak. De nem felel meg az a teszt sem, amely már begyakorolt gyakorlati feladatot ad (pl. egy órán feldolgozott irodalmi mű értelmezését). Egy ilyen feladatlapnak jellemzően olyan feladatokból kell állnia, amelyek még újak a tanulók számára.
3. Az ugyanakkor nagyon is kívánatos, hogy a feladatlapok lehetővé tegyék azoknak az ismereteknek az alkalmazását, amelyekkel az adott időszakban foglalkoztak a tanulók. Ezek a feladatok tehát nagyon is kötődnek az éppen feldolgozott témákhoz, de az ott tanultak felhasználását új kontextusban teszik lehetővé és szükségessé.

Érdeemes a minősítő tesztek kifejlesztését iskolai szintű projektnek tekinteni, ezen a területen közösen előre dolgozni. Ugyanakkor érdemes a témát nyitottan kezelni, azaz lehetővé tenni, hogy a feladatok kötődjenek azokhoz az altémákhoz, ismeretkörökhöz, amelyekkel az adott tanulócsoport az adott évben ténylegesen foglalkozott.

Bár a minősítő értékelés kiemelten fontos eleme az írásbeli tesztekkel történő mérés, semmiképpen nem gondolhatjuk, hogy ezek kizárólagosak lehetnek. Ráadásul nem is minden tudásterületen alkalmazhatóak. Gondoljunk például a rajzóra! Ha a cél a tanulók rajzkészségének és kreativitásának a fejlesztése, akkor az ezen a területen való előrehaladást nyilván maguk a tanuló által készített rajzok mutatják a leghitelesebben. Éspedig mindenekelőtt a tanuló legjobb sikerült rajzai – függetlenül attól, hogy azok mikor és milyen alkalomból készültek. Vegyük észre, hogy ez az elv nemcsak vizuális vagy művészi területen érvényesíthető, hiszen miért vonatkoznának más szabályok egy irodalmi vagy történelmi esszére, vagy akár egy fizikai minikutatás naplójára?

Ha kompetenciafejlesztő oktatást akarunk megvalósítani, akkor valószínűleg gyakran fogunk

ilyen jellegű kreatív feladatot adni a tanulóknak, amelynek eredménye részét képezheti a minősítő értékelésnek. Nem csúszunk ezzel vissza a hagyományos osztályozáson alapuló (a fejlesztő és minősítő értékelést összemósó) értékelési rendszer zavaros vizébe? Vizsgáljuk meg ezt a kérdést! Egy hagyományos rajzórán – és most egyszerűsítsük le egy kicsit a dolgot! – a tanulók az órán rajzolnak, a rajzokra érdemjegyet kapnak, és ezeknek az érdemjegyeknek az átlagából alakul ki az év végi osztályzat. Az itt ismertetett rendszer szerint is rajzolnak a gyerekek az órán, de ennek deklarált célja a gyakorlás, a fejlesztés, nyugodtan el is lehet rontani a rajzot, hiszen ebből is lehet tanulni. A legjobban sikerült rajzok fogják mutatni, hogy hová jutott el a tanuló, és ezek – csak ezek – fogják a minősítő értékelés alapját képezni. Másképpen fogalmazva: a legjobb munkák kerülnek be a tanuló *portfóliójába* esetleg más dokumentumok, pl. kiértékelt tudásszintmérő tesztek mellé.

Érdeemes tehát minden tanuló számára egy értékelési dossziét (portfóliót) nyitni – ezt vezetheti a tanár, de nagyobb gyerekek esetében gondolhatja maga a tanuló is –, amelyben összegyűjtjük azokat a kiértékelt teszteket, esszéket, kreatív munkákat, munkanaplókat, szóbeli vagy gyakorlati vizsgák értékelését, amelyek a minősítő értékelés alapját képezhetik. És ezek alapján történhet meg maga az értékelés.

3. Mit kezdhetünk az eredményekkel?

Minden értékelés viszonyítás. A kérdés mindig az, hogy a tanulói teljesítményeket mihez viszonyítjuk. Az, hogy Varga Ági az egyik történelem teszten 75%-os eredményt ért el, annyit tesz, hogy az elérhető maximális pontszám háromnegyedét szerezte meg. Ez azért nem mond sokat, mert az elérhető pontszám maximuma meglehetősen esetleges. Ahhoz, hogy valamit kezdeni tudjunk ezzel a 75%-os eredménnyel, további viszonyítási aktusokra van szükség.

Szerencsés, de egyelőre ritka esetben a teszt, amelyről szó van, egy országos felmérésben használt teszt. Ilyenkor meg tudjuk mondani, hogy Varga Ági aktuális tudása hol helyezkedik el *az országos mezőnyben*. Ezen túlmenően az egész osztályt is tájékoztathatjuk arról, hogy az ország más osztályaihoz képest hol tartanak a fejlődésben. Emlékezzünk vissza arra, hogy minősítő értékelésre elsősorban a továbbtanulási esélyek megítélése szempontjából van szükség. Innen nézve a nagy, országos összehasonlítások egyáltalán nem lennének közömbösek.

Országos összehasonlítási bázis híján az eredményeket *az osztályon vagy iskolán belül* hasonlíthatjuk egymáshoz. Az osztályzatok a maguk hagyományos formájában lényegében ezt a célt szolgálják. Van-e ennek értelme? Talán meglepő lesz, de amellet fogok érvelni,

hogy igen, sőt az ilyen viszonyítás aligha kerülhető el egy szelektív iskolarendszer körülményei között. A magyar iskolarendszer ugyanis erősen szelektív, ami azt jelenti, hogy hivatalosan is már korán elkezdődik a válogatás, azaz annak kiválogatása, hogy kik juthatnak be a csak kevesek számára elérhető magasabb szintű képzést nyújtó intézményekbe. 4. évfolyam után eldől, hogy kik mehetnek nyolcosztályos gimnáziumba, 6. után az, hogy kik mehetnek hatosztályos gimnáziumba, 8. után pedig az, hogy kik kerülhetnek be a legjobb továbbtanulási mutatókat produkáló gimnáziumokba, kik a kevésbé népszerű középiskolákba, és kik töltik fel az erősen kontraszelektált szakiskolák osztálytermeit. A szelekció alapja pedig elvileg – és jelentős mértékben a gyakorlatban is – az iskolai teljesítmény.

A gyerekének továbbtanulásáért aggódó szülőt, a továbbtanulni szándékozó tanulót, és nem utolsósorban a hátrányos helyzetű tanulók továbbtanulásáért felelősséget érző pedagógusokat, társadalmi szervezeteket stb. tehát érdekli, hogy az adott tanuló teljesítménye hogy viszonyul a „többiek” teljesítményéhez. A „többiek” pedig kézzelfogható módon elsősorban azok, akiket ismerünk, akik ugyanattól a tanártól azonos körülmények között ugyanazt tanulják, tehát az osztálytársak.

A százalékos eredmények önmagukban is lehetővé teszik ezt az összehasonlítást. Sokszor azonban plasztikusabban kifejezik ezt a rangsort a hagyományos osztályzatok, és a szülők nagyon is alapos indokkal kíváncsiak arra az összehasonlításra, viszonyításra, amit az ötfokú skála áttekinthetően lehetővé tesz. Ne feledjük el azt sem, hogy a bár a közoktatási törvény 70. §-ának (3) bekezdése lehetővé teszi az ötfokú skálától eltérő értékelési rendszerek alkalmazását – és élni is kell ezzel a lehetőséggel –, ugyanakkor azt is előírja, hogy szükség esetén az értékelés átváltható legyen hagyományos osztályzatra. Képmutatás lenne tehát letagadni az átváltásnak ezt a lehetőségét.

Ez azonban nem jelenti azt, hogy meg kell elégedni egyetlen üres és absztrakt számmal, amikor egy tanuló egész éves munkáját, teljesítményét értékeljük. Három nagyon lényeges pont van, amivel az osztályozás megőrzése mellett is komplexebbé tehetjük a minősítést.

1. A portfólió szemléletű értékelés

Lehet, hogy Varga Ági összteljesítménye közepes lesz, de a bizonyítványban vagy értékelő füzetben megadhatjuk, hogy emögött milyen számszerű eredmények állnak, azaz a felmérőket milyen eredménnyel írta meg. Megadhatjuk, hogy milyen eredményt ért el országos vagy regionális méréseken. Csatolhatjuk a korábban említett kreatív munkák, munkanaplók, gyakorlati feladatok szöveges vagy éppen számszerű értékelését, és ezzel egy pontosabb,

árnyaltabb, a szülők számára is értelmezhetőbb képet adunk a tanuló teljesítményéről.

2. Osztályzatvektor

Ez a furcsa név az osztályzat „egydimenziós” jellegére utal. Ha valaki magyarból elégséges, abból nem derül ki, hogy van-e különbség pl. a szövegértési és a szövegalkotási kompetenciái között. Azt azonban semmi sem zárja ki, hogy egy tárgyból több osztályzatot adjunk, és így az osztályozást „többdimenzióssá” tegyük. Ehhez néhány – még áttekinthető számú, tehát 2-3 – fő kompetenciaterületet kell azonosítani.

3. A saját teljesítmény mint összehasonlítási alap

Ez kétségkívül a leglényegesebb pont, és nagyon komoly érvek szólna a megvalósítása mellett. Bár a szelekció szempontjából a „többiekhez” mért teljesítmény látszik a legfontosabbnak, még ebből a szűk szempontból nézve is számottevő jelentősége lehet egy olyan összevetésnek, amely az aktuális teljesítményt a tanuló saját korábbi teljesítményeivel hasonlítja össze, illetve fejlődési trendeket vázol fel. Különösen fontos, hogy az alacsonyabb kiinduló teljesítményű tanulók – jellemzően hátrányos helyzetűek – esetében érvényesítsük ezt a szempontot a szummatív jellegű minősítő értékelés kialakításakor. Végül meg kell jegyezni, hogy a teljesítmények alakulását iskolai szinten is érdemes regisztrálni, mert éppen ez az – a „hozzáadott érték” –, ami a legpontosabban képes jellemezni egy iskola teljesítményét.

III. A fejlesztő értékelés megvalósítása

1. Mi a fejlesztő értékelés?

A minősítő értékelés a tanulási *eredményekre* koncentrál. Most azonban változtatni kell a nézőpontunkon: a fejlesztő értékelés a tanulási *folyamat* szerves része. Kellene, hogy legyen... Bármit meg akarunk tanulni, szükségünk van a visszajelzésre arról, hogy hol tartunk most a tanulási folyamatban, mire van még szükség, mit kell másképp csinálnunk. Ebben a mondatban a kulcsszó az „*akarunk*”. A fejlesztő értékelés nélkülözhetetlen előfeltétele, hogy a tanulónak legyenek tanulási céljai, azaz aktív részese legyen a saját tanulási folyamatának.

Sajnos az iskolában ez hamar megszűnik. Bár első osztályban már nagyon régóta nem szokás osztályozni, a minősítő értékelés sok esetben (persze nem minden esetben) már ott annyira átszövi a tanulási folyamatot, hogy nem jut tér a fejlesztő értékelés számára. A bónuszpontok

(mosolygósok, angyalkák) rendszerére gondolok. A gyerekek között hamar kialakul a pontgyűjtő verseny, figyelmük erre a külső jutalomra irányul, és ez szükségszerűen homályosítja el, hogy miről is van szó tulajdonképpen. Akinek már sok angyalkája van, azt ez a tény meg fogja nyugtatni akkor is, amikor éppen gyengén teljesít, akinek viszont kevés, az úgy fogja érezni, hogy nincs esélye, hiába teljesít már jól.

A minősítés – akár angyalkákról van szó, akár érdemjegyekről – ugyanis érdekeltté teszi a tanulót abban, hogy a saját teljesítményéről hamis (a valóságosnál jobb) képet mutasson a tanárnak, és bizony saját magának is. Az iskolai gyakorlatban ennek nagyon gazdag eszköztára alakult ki. Az első dolog, ami eszünkbe jut, a *csalás*. Nagyon érdekes, ahogy a csalást a magyar iskolákban erkölcsileg megítélik. Az, hogy a diák puskázik, vagy hogy a felelőnek sűgással segítenek, annyira természetes, hogy már a legtöbb tanár sem tud rajta erkölcsileg felháborodni, a gyerekekről nem is beszélve. A csalást általában elítéljük, elítéljük diákjaink is, de a tanárral szemben, dolgozatírásakor természetesen más szempontok érvényesülnek. Tanár és tanuló ellenfélként állnak szemben egy ősi háborúban, amelyben a puskázás éppoly kevéssé elítélhető, mint másfajta puskák használata az igazi harctéren. Lebukni persze kellemetlen, de a lebukás szinte soha nem erkölcsi megsemmisülés, inkább bosszantó kudarc a tanuló, és sikerélmény a tanár számára. Az az egyszerű tapasztalati tény, hogy a magyar diákok túlnyomó többsége megtanul puskázni az iskolában, hogy tehát kevesen, alig néhányan végzik el úgy az iskoláikat, hogy közben egyetlen egyszer sem puskáztak (lestek, használtak sűgást stb.), fel kell, hogy hívja a figyelmünket arra, hogy a feleltetés, a dolgozatírás esetében semmiképpen nem beszélhetünk fejlesztő értékelésről.

De látni kell, hogy nemcsak a csalásról van szó. Ha igaz, hogy az egyik legfontosabb dolog, amit az iskolában megtanulunk, a puskázás művészete, a másik nagyon fontos ilyen hozadék az iskolai éveknek, legalábbis az ún. jó tanulók esetében *a tudás szimulálása*. Hogyan kell úgy csinálni, mintha tudnánk? Ennek a mechanizmusait még nem igazán írta le a szakirodalom, de a létezése kétségbevonhatatlan. Gondoljon most minden olvasó arra, hogy mire emlékszik azokból a tárgyakból, amelyeket nem tanult már az érettségi után! Mennyire értette az anyagot annak idején? És hányas tanuló volt? Hétköznapi jelenség, hogy négyes-ötös osztályzatokat szerez valaki olyan tantárgyakból, amelyekkel kapcsolatban a legalapvetőbb összefüggésekkel sincs tisztában. Megtanulunk az iskolában úgy felelni, úgy fogalmazni, úgy „adni elő magunkat”, mintha valóságos tudással rendelkeznenk. Eközben persze sokszor saját magunkat is meggyőzzük arról, hogy minden rendben van: a tanár elégedett, a követelményeket teljesítettem. Igaz, hogy sok mindent nem értek, ami alapvető,

de ez rejtve marad, és nem látszik fontosnak. Ez a jelenség ismét azt támasztja alá, hogy az értékelési helyzetekben (felelés, dolgozatírás) a tanulót nem az érdekli, hogy milyen szinten áll a tudása, hanem kizárólag az, hogy jó eredményeket érjen el.

A kérdés tehát ez: lehetséges-e az iskolában olyan értékelési helyzeteket teremteni, amelyekben az eredmények úgy érdeklik a tanulókat, mint a fogyókúrázót a testsúlya, a nyelvtanulót a tudáspróba eredménye, a táncolni tanulót a tánctanár instrukciói, a sportolót az edzésen mért eredmények? Lehet-e az iskolai értékelés visszajelzés? A fejlesztő értékelés ezt próbálja megvalósítani.

Melyek a fejlesztő értékelés legfontosabb jellemzői?

1. Bár természetesen helyes, ha a tanulók sok pozitív és biztató visszajelzést kapnak, ebben a kontextusban már *helye van a negatív értékelésnek is*. A hiba, a hiányosság nem szégyen, a velük való szembenézés a továbbhaladás, a fejlődés előfeltétele.

2. Ebből viszont az is következik, hogy a fejlesztő értékelés nemcsak a szaktárgyi teljesítményre irányul, hanem a tanulók *önértékelését* is fejleszteni kívánja. Itt mutatkozik meg talán a legerőteljesebben a hagyományos osztályozás és a fejlesztő értékelés különbsége. Osztályozás esetén a hiányosságok titkolandók, ez pedig lehetetlenné teszi az önértékelést. Fejlesztő értékelés esetén jutalmazni kell, ha a tanuló fel tudja tárni, meg tudja fogalmazni a hiányosságait.

3. A hiányosságokat, a hibákat viszont csak az tudja megfogalmazni, aki pontosan tudja, hogy mit is akar elérni, hogy a hiányosság mihez képest hiányosság. A fejlesztő értékelés előfeltétele tehát, hogy a tanulókat *bevonjuk a célok megfogalmazásába*. Tudatosítani kell bennük a célokat, sőt részben éppen nekik kell megfogalmazniuk a saját önfejlesztési céljaikat hosszú távon is, és az egyes konkrét feladatokkal kapcsolatban is.

4. Míg a minősítő értékelés esetében a különböző tanulók teljesítményének összehasonlítása áll a középpontban, itt a figyelem mindig *az egyén fejlődésére*, a teljesítmény alakulására irányul. A kérdés mindig az, hogy az egyéni teljesítmény hogy viszonyul ahhoz, amire a tanuló képes lenne (ahogy ez különböző munkáiból és korábbi teljesítményeiből megítélhető).

5. Tekintettel arra, hogy az értékelés a tanulási folyamat szerves része, és attól időben sem mindig elválasztható, azt teljesen átszövi, *módszertani szempontból is nagyon sokféle* kell, hogy legyen: eszköztára az egyszerű értékelő gesztusoktól az elemző jellegű szóbeli vagy írásbeli szöveges értékelésen keresztül a számszerű mérésekig és a teljesítményt folyamatosan nyomon követő táblázatos regisztrációig terjedhet.

6. Míg a minősítő értékelés egyértelműen a pedagógus – vagy éppen külső hivatalos minősítők – felelőssége, a fejlesztő értékelés esetében *az értékelő személye* is változhat. Bár a döntő tényező természetesen itt is a pedagógus, nagy szerep hárulhat a társakra – különösen kreatív feladatok esetén –, de éppígy a szülőkre vagy más laikusokra is.

2. Néhány tipikus értékelési helyzet

Mikor van szükség fejlesztő értékelésre? Mindig.

Időigényes dolog ez? Igen.

Megengedhetjük ezt magunknak? Muszáj.

A mai iskolában mindig az időhiánytól szenvedünk. Addig ez nem is lesz másképp, amíg nem tudunk megszabadulni attól az illúziótól, hogy a „tananyag leadása” a tanítás leglényegesebb összetevője. Úgy érezzük, a tananyag nagy, és a rendelkezésre álló kevés időt arra akarjuk felhasználni, hogy a gyerekekkel átvegyük ezt a hatalmas ismeretmennyiséget. Mindenekelőtt tehát azzal kell szembenéznünk, hogy a tananyag leadása még korántsem garantálja a tanulást, vagyis azt, hogy a tanulók el is sajátítják az anyagot. A tanítás nem közlés, nem ismeretátadás, hanem a tanulás segítése. És a tanulást csak azzal tudjuk segíteni, ha folyamatosan *visszajelzéseket gyűjtünk* a munkánk eredményességéről, és *visszajelzéseket adunk* a tanulónak a saját tanulási folyamatáról. Mit gondolnánk arról a futóedzőről, aki kiadná az instrukciót a sportolónak: fusson, de arra már nem jutna ideje, hogy mérje az időt? Az értékelés szükségszerűen elveszi a tanórák jelentős részét. De hiszen ez mindig így van, ha valakit segíteni akarunk a tanulásban!

És éppen mivel így van, lehetlenség sorra venni a fejlesztő értékelés összes lehetséges formáját. Az alábbiakban példaként ismertetek néhány helyzetet.

1. Értékelő megbeszélések

Vegyünk egy szándékosan provokatív példát! Erre – mármint a provokatív szándéokra – azért van szükség, mert a fejlesztő értékelés önmagában nem értelmezhető. Csak akkor van értelme, ha a jelenleg megszokottól lényegesen különböző kompetenciafejlesztő oktatás keretei között valósítjuk meg. Szóval a gyerekek egy általános iskolai történelemórán azt a feladatot kapják, hogy olvassanak el egy forrást Kőszeg ostromáról, és utána készítsenek oknyomozó tévériportot a szövegből megismert eseményekről. Dolgozzanak 4-5 fős csoportban! (Most számunkra mellékes, hogy ezalatt a többiek ugyanezen a feladaton dolgoznak, vagy valami

más, ehhez hasonló munkát kapnak. Én úgy csinálnám, hogy minden csoport kapja meg ugyanazt a forrást, de a feldolgozás műfaja más legyen.) Mi itt a feladat értékelési szempontból?

1. Az óra elején egyértelműen tisztázni kell a gyakorlat *pedagógiai célját*. Miért csináljuk ezt? Lehetséges válaszok: gyakoroljuk a nehéz történelmi szövegek megértését (eljátszani csak akkor lehet, ha helyesen értettük meg), tudatosítjuk magunkban, hogy mi történhetett meg a 16. században, és mi az, ami a mi korunkra jellemző (ez a különbség ebben az esetben pl. a humor forrása lehet), gyakoroljuk a szereplést, az improvizatív beszédet stb.

2. A jelenet bemutatása után feltétlenül szükség van egy *értékelő megbeszélésre*. Az értékelés tehát nem merülhet ki egy üres „ügyesek voltatok”-ban. Ilyen típusú feladatok esetében a komplex értékelő megbeszélés legalább három fázisból áll: a) a csoport önértékelése, b) a többiek véleményének meghallgatása, c) a tanár értékelése. Természetesen minden esetben az előre megbeszélt szempontok alapján.

3. Az önértékelésben fontos szerepet kell, hogy játsszon a *felmerült nehézségek* felelevenítése, és a beszámoló arról, hogy hogyan lettek úrrá rajtuk. Ha pl. a szövegben nehezen érthető szavakba, kifejezésekbe botlottak, mit tettek? Kérték-e a tanár segítségét? Használták-e a mellékelt magyarázatokat? Elővették-e a teremben található kézikönyveket? Ha nem éltek ezekkel a lehetőségekkel, a tanár (vagy a többiek) erre figyelmeztethetik őket. A felmerült nehézségek számba vétele azért fontos, mert ennek során tudatosul a tanulóknak, hogy hol vannak hiányosságaik, mire van szükség a további fejlődéshez.

4. A társak értékelő megjegyzései gyakran indulatokat váltanak ki. Nagyon fontos, hogy kezdettől egy olyan *konstruktív légkör* megteremtésén fáradozzunk, amelyben a hibázás nem szégyen, és ezért arra sem kell haragudni, aki szóvá teszi a hibákat. Ennek persze a fordítottját is gyakorolni kell: a gyerekek az ilyen értékelő megbeszélések során sajátítják el a konstruktív kritika módszereit, vagyis azt, hogy mindig ki kell emelni a pozitívumokat is, kerülni kell a gúnyt stb.

5. Ha csoportban végzett munka értékeléséről van szó, általában érdemes külön foglalkozni az *együttműködés* színvonalával, az esetlegesen felmerült konfliktusok kezelésével, a kialakult légkörrel, és más hasonló kérdésekkel is.

2. Folyamatos támogatás

Bár ennek az egész írásnak az alapgondolata a fejlesztő és minősítő célú értékelés

következetes elválasztása, néha adódnak olyan helyzetek, amikor a kettő találkozik. Természetesen ilyenkor is az elválasztás az elsődleges feladat. Elképzelhető a minősítő értékelésnek olyan rendszere, amelyben időről időre egyéni vagy csoportos projektszerű feladatot kell megvalósítani, és ennek eredménye bele fog számítani a év végi minősítésbe (ami lehet pl. osztályzat is). Mivel itt hosszabb ideig tartó, folyamatos munkáról van szó, ebben a folyamatban lehetőség nyílik a fejlesztő értékelés bekapcsolására.

Vegyünk most az egyszerűség kedvéért egy irodalmi témájú egyénileg elkészítendő házi dolgozatot. Egy esszét arról, hogyan mesélné el a *János vitéz* történetét Iluska. Amikor a gyerekek beadják a dolgozatot, akkor a tanárnak ezt meghatározott szempontok szerint értékelnie kell. Választott példánkban ez már a minősítés. (Természetesen nem szükségszerű, hogy így legyen. A házi dolgozat célja lehet a gyakorlás is, amely tehát nem része a minősítésnek.) Mielőtt azonban elkészül a dolgozat, szülehetnek részeredmények. A tanár megkívánhatja, hogy a tanulók először egy vázlatot adjanak be. Vagy először csak a faluban játszódó történetrészt dolgozzák ki Jancsi elbujdosásáig. Ezeknek az értékelése még nem része a minősítésnek, sokkal inkább segítség ahhoz, hogy a végeredmény jobban sikerüljön. Tehát fejlesztő értékelés.

Az ilyen típusú tevékenységek esetében jól használható a modern infokommunikációs technológia. A tanulók a részmunkákat elektronikus úton is elküldhetik, vagy feltölthetik megosztott webhelyekre. Még több lehetőség van abban, ha az ilyen megosztott helyekre nemcsak szöveget, hanem vizuálisan is megformált dokumentumokat töltenek fel. A tanárnak lehetősége van a munka figyelemmel kísérésére, és a visszajelzések többé-kevésbé folyamatos biztosítására.

3. Tudáspróbák

Tudáspróbának ebben a szövegben azokat az alkalmakat nevezem, amikor a tudás (azaz a kompetenciák) színvonalát olyan módon mérjük, mintha minősítő célú ellenőrzésről lenne szó, a cél azonban ezekben az esetekben még nem a minősítés, hanem a saját teljesítménnyel való fejlesztő célú szembesülés. Nézzünk néhány tudáspróbát a hétköznapi életből: színházi próba, edzőmérkőzés, nyelvtani teszt megoldása a nyelviskolában, a lecke felmondása otthon a nagymamának stb. Iskolai körülmények között is nagyon sokféle tudáspróba képzelhető el. Nézzünk néhány lehetséges formát!

- „*Felelés*”. Bár korábban élesen támadtam a minősítő célú ún. feleltetés gyakorlatát, a fejlesztő értékelés részeként ez teljesen elképzelhető. Nagyon fontos kompetencia

ugyanis, hogy érthetően, követhetően és tömören össze tudjuk-e foglalni a korábban tanultakat. *Ez* a felelés abban különbözik *attól* a feleléstől, hogy eredménye nem számít bele a minősítésbe, célja csak az, hogy a tanulók gyakorolják ezt a kompetenciát, és visszajelzést kapjanak az eredményekről. Nagyon sok módon lehet növelni ennek a gyakorlásnak a hatékonyságát. Érdemes például tisztázni, hogy pontosan mik is az elvárásaink, és milyen szempontok alapján fogjuk értékelni a feleletet. Lehetővé tehetjük, hogy a tanuló összeszedje a gondolatait a produkció előtt, és hogy feleletvázlatot (pl. gondolattérképet) készítsen. Az értékelést érdemes itt is önértékeléssel kezdeni, és bevonni a folyamatba a többi tanulót. A szokásos feleltetési rituálék képmutató jellege talán abban nyilvánul meg legérzékletesebben, amikor a tanár megkérdezi a felelőt (és a társakat), hogyan értékelik a feleletet. Ez a gesztus nem lehet eredményes, mert túl erős az érdekeltség abban, hogy jó eredmény szülessék. Fejlesztő értékelés esetén azonban éppen ez lehet a folyamat egyik legfontosabb összetevője.

- *Tesztek.* Erről sokat nem érdemes írni. Ha szerepelnek az adott tantárgy értékelési rendszerében minősítő célú kompetenciatesztek, akkor logikus, hogy szükség van olyan tesztekre is, amelyek az „éles” mérés előtt felméri a tanuló tudását, és figyelmeztetik az esetleges hiányosságokra.
- *Esszék és projektszerű feladatok.* Ezekről is ugyanaz mondható el, mint a tesztekéről: ha a minősítés részét képezik, akkor gyakoroltatni kell őket, a gyakorlás során keletkező „termékeket” pedig értékelni kell, és pedig ugyanazon szempontok szerint, mint ahogyan a minősítés fog történni. Újra és újra hangsúlyozni kell az értékelési szempontok nyilvánosságát és következetes érvényesítését.

3. A fejlődés nyomon követése

A fejlesztő értékelés egyrészt egyes konkrét produktumok értékeléséről szól, és erről esett szó a fentiekben. Másrészt azonban arra is szükség van, hogy az egyes értékelési aktusok nyomán kirajzolódó trendet, azaz a tanulók kompetenciáinak fejlődését hosszabb távon is nyomon kövessük. A fejlődési tendenciák megfogalmazása a tanuló számára is fontos információ, ezen túlmenően azonban a szülőket is ennek segítségével tudjuk folyamatosan tájékoztatni a tanuló előrehaladásáról.

1. Szöveges fejlődési naplók

A fejlődés naplózása természetesen rendkívül munkaigényes feladat, és a naplózás formáját

úgy kell megválasztani, hogy a megvalósítás lehetséges legyen. Alsó tagozaton – illetve minden olyan képzési formában, ahol kevés pedagógus tanítja a tanulócsoporthoz, de magas óraszámú – lehetséges a fejlődés szöveges nyomon követése. Itt a pedagógus megteheti azt, hogy időről időre (pl. negyedévenként) részletesen összefoglalja a tanuló teljesítményét. Erről itt azért nem érdemes hosszasan írni, mert a kötelező szöveges értékelés nagyon sok jó gyakorlatot produkált az elmúlt években, és ennek a területnek az irodalma is meglehetősen kidolgozott. Egészen más helyzettel találkozunk azonban akkor, amikor az oktatás szakrendszerűvé válik. Szakrendszerű oktatás esetén nem ritka, hogy egy tanár csak heti 2 órában találkozik a tanulókkal, viszont ennek megfelelően akár 10 tanulócsoporthoz, akár 300 gyereket is taníthat párhuzamosan. Egy ilyen helyzetben semmiképpen nem érdemes a klasszikus értelemben vett szöveges fejlődési naplót (sem az ezzel összefüggő egyéni fejlesztési tervet) szorgalmazni. Az így létrejövő összefoglalók egészen biztosan üresek és semmitmondóak lesznek, hiszen nem elképzelhető ennyi gyerek valódi megismerése a rendelkezésre álló időkeretek között.

Mit lehet tenni? Az első dolog, amit végig kellene gondolni, annak a lehetősége, hogy kevesebb tanár tanítson egy tanulócsoporthoz. Ennek természetesen jogi értelemben határt szab a képesítések szűk rendszere, azaz a biológia szakos nem taníthat kémiát. Integrált természetismeretet azonban már igen, érdemes tehát legalábbis elgondolkozni a helyi tanterv integrált szellemű átalakításán. Az olvasó itt esetleg megkérdezheti, hogy nem a gombhoz akarjuk-e varrni a kabátot? Nem nagyon furcsa-e az olyan logika, amely az értékelés hatékonyabbá tétele érdekében veti fel a tantárgyi integráció szükségességét? Az ilyen kérdések azonban azon a régi beidegződésen alapulnak, amely az értékelést a tanításhoz képest valami külsődleges függeléknek tekinti (mivel a minősítéssel azonosítja). Ezzel szemben újra és újra hangsúlyozni kell, hogy a fejlesztő értékelés annyira szerves része minden tanításnak, hogy sokszor szinte elválaszthatatlan a tanítás többi elemétől. Magántanítvány vagy nyelvtanítás esetében ez teljesen magától értetődő. A pedagógiai értékelés viszont a tanuló ismeretén alapul, a személyiség megismerése teszi csak lehetővé a fejlődés érzékelését, és nagyon kevés olyan áldozat van, amit nem érdemes meghozni azért, hogy a tanulók megismeréséhez jobb feltételek jöjjenek létre.

2. Táblázatos megoldások

Ha azonban mégis az alacsony óraszámú tárgyakra szétszabdalt szakrendszerű oktatás keretei között kell megvalósítani a fejlesztő értékelést, akkor mindenképpen célszerű megpróbálkozni a kompetenciák fejlődésének táblázatos nyomon követésével. Ez különben szöveges fejlődési

napló vezetése esetén is jó szolgálatot tesz. A táblázat természetesen sokféle lehet, az alább ismertetett forma csak az egyik lehetséges megoldás.

Minden tanulónak saját táblázata van. A legegyszerűbb formában a sorok a fejlesztendő kompetenciáknak felelnek meg. Mint fentebb, a minősítő értékelés kapcsán már szó volt erről, a fejlesztendő kompetenciákat ökonomikusan kell kijelölni, hogy a rendszer még áttekinthető legyen. A számuk ne haladja meg a 6-8-at. Az oszlopok konkrét értékelési helyzeteket jelölnek, mondjuk, egy félév terjedelemben. Ebben lehetnek csoportfeladatok, egyéni munkák, tudáspróbák, a minősítő értékelés alkalmai stb. Érdemes a táblázatot úgy elkészíteni, hogy az oszlopok fejlécének egy részét üresen hagyjuk, mert minden értékelési alkalom nyilván nem tervezhető előre. Az egyes cellákba leginkább pontszámok kerülhetnek. Nem kell mindig azonos skálát használni, de az egyes kompetenciasorokon belül az azonos skála alkalmazása tetemesen megkönnyíti a bejegyzések értelmezését. A fejlesztő és minősítő értékelés összemosásának elkerülése érdekében nyomatékosan ajánlom, hogy itt – és az év végi és félévi minősítéseket leszámítva mindenütt – *kerüljük az ötös skála alkalmazását!*

A különböző témazárók és tudáspróbák természetesen mindig többféle kompetencia ellenőrzését szolgálják különböző feladataikkal. Az értékelő táblázat vezetése tehát valamivel mindig bonyolultabb feladat, mint egyszerűen beírni a tudáspróba százalékos eredményét. Az eredményt ugyanis részletezni kell a tesztben megjelenő kompetenciaterületek szerint. Fontos továbbá felhívni arra a figyelmet, hogy a táblázatban szükségszerűen lesznek mindig kitöltetlen rubrikák abban az értelemben is, hogy ugyanaz a hely az egyik tanulónál kap értéket, a másikonál nem. Ez elkerülhetetlen, hiszen nem számíthatunk arra, hogy egy-egy csoportfeladat megoldása nyomán minden tanuló értékelő bejegyzést kaphat. De a tudáspróbákat sem biztos, hogy mindig mindenki megírja, egyedül a minősítő feladatok esetében kötelező előírás a teljes körű megoldás. De a hiányok éppen arra jók, hogy figyelmeztessenek, hol van szükség újabb megfigyelésre, becslésre vagy mérésre.

A táblázat értelmezését nagymértékben segíti a már többször emlegetett *portfólió* alkalmazása. Nem szabad azonban elfeledni, hogy a portfólió és a fejlődési táblázat nem ugyanaz, és a kettő nem helyettesítheti egymást. A portfólió a tanulók munkáit – a kreatív munkáktól a kijavított tesztekig – tartalmazza, és mintegy a tanulói teljesítmény tükré mind a tanuló, mind a szülő, mind a tanár számára. A fejlődés trendje azonban nem mindig olvasható ki belőle közvetlenül, egy gazdag portfólió értelmezése legalábbis időigényes. A folyamatosan vezetett táblázat ezen a problémán segíthet. A filozófus szavait profanizálva: a táblázatok portfólió nélkül üresek, a portfóliók fejlődési feljegyzések nélkül vakok.

3. A tanulók és a szülők bevonása a nyomon követő értékelésbe

A fejlődési táblázat, a szöveges fejlődési napló és a portfólió megteremti a lehetőséget annak is, hogy a tanulók ne csak az egyes teljesítmények kapcsán, hanem a hosszú távú folyamatok értékelése kapcsán is bekapcsolódjanak önmaguk értékelésébe, és természetesen a következtetések levonásába. Magától értetődő, hogy ezek a feljegyzések nyilvánosak, legalábbis az érintett tanuló számára mindig hozzáférhetőek kell, hogy legyenek. A tendenciák összefoglaló kiértékelését sokszor maga a tanuló alkothatja meg, és egy ilyen értékelés tartalmazhat célkitűzéseket is a elkövetkező időszakokra. Ha valakinek pl. jól kitapinthatóan egy meghatározott kompetenciaterületen gyengébb a teljesítménye, az megfogalmazhatja magának, hogy milyen feladatokat lát maga előtt ennek a hiányosságnak a kiküszöbölése érdekében. És ez nemcsak azt jelenti, hogy pl. *„gyenge vagyok a képek elemzése terén, és ezen a téren fejlődnöm kell”*, hanem az is megfogalmazható, hogy milyen tevékenységekre van szükség ennek a fejlődésnek az előmozdítására. Az ilyen önértékelő feljegyzések számára külön füzetet vagy értékelő lapokat lehet rendszeresíteni, amelyek természetesen a portfólió részét képezik.

Hasonló a helyzet a szülők bevonásával. Pedagógusok gyakran panaszkodnak arra, hogy a szülők egy részét – és gyakran éppen a hátrányos helyzetű tanulók szüleiről van szó – nem érdekli a gyerekek konkrét teljesítménye, csak az osztályzat. Ez azt jelenti, hogy a szülő szeretné, ha a gyerek jól teljesítene az iskolában, azaz ha pályafutása az iskolarendszeren belül kedvezően alakulna, úgy érzi azonban, hogy a részletek, a gyerek fejlődésének konkrét mutatói már nem tartoznak az illetékességi körébe. Egy ilyen álláspontot minden további nélkül méltányolni lehet. Ugyanakkor komoly pedagógiai haszna lehet annak, ha mégis be tudjuk vonni a szülőt az értékelési folyamat rejtelseibe.

1. Ha a szülőt esetleg tényleg csak a minősítés érdekli, az azért ebben az esetben sem hagyja hidegen, hogy miért kapott a gyerek ilyen vagy olyan minősítést. A minősítő értékelés akkor legitim, ha igazságos, a szülő viszont csak akkor győzhető meg erről, ha legalább némi fogalma van a minősítés teljesítménybeli háttéréről.
2. Az a szülő, aki hajlandó a gyereket jobb iskolai teljesítményre sarkallni, jobb helyzetben van ezen a téren, ha ezt nemcsak általában teszi, hanem „képben van” abban a tekintetben is, hogy milyen területen van szükség elsősorban a teljesítmények fokozására.
3. Végül a szülők egy része igenis érdeklődést mutat a gyerek fejlődése iránt az iskolai pályafutás, továbbtanulás szempontján túlmenően is. Az ilyen szülő a pedagógus értékes szövetségese lehet, azaz ennek révén megteremthető egy olyan helyzet, amelyben a szülő

és a pedagógus ugyanazt akarják.

A fejlődést nyomon követő feljegyzések és a portfólió gazdag és beavató jellegű háttéranyagként szolgálhatnak azokon az értékelő jellegű megbeszéléseken, amelyeken a pedagógus tájékoztatja a szülőt a tanuló előmeneteléről.

További olvasmányok

Ami működik az oktatás fejlesztésében. A tanulás fejlesztése a fejlesztő értékelés segítségével. Nemzetközi és magyar szeminárium. Budapest, 2005. szeptember 29-30.

<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=hirek-konferencia-20050929-info>

Arató László – Knausz Imre – Mihály Ottó – Nahalka István – Trencsényi László: Az egyszintű, kompetencia-központú érettségi-felvételi vizsga koncepciója. *Iskolakultúra*, 2003. 8. sz. Melléklet, 60 o.

Bognár Mária: A fejlesztő értékelés osztálytermi gyakorlata. *Új Pedagógiai Szemle*, 2006. 3. sz.

Brassói Sándor – Hunya Márta – Vass Vilmos: A fejlesztő értékelés: az iskolai tanulás minőségének javítása. *Új Pedagógiai Szemle*, 2005, 7. sz.

Falus Iván – Kimmel Magdolna: *A portfólió*. Gondolat Kiadói Kör, Budapest, 2003, 104 o.

Fejlesztő értékelés. A tanulást fejlesztő osztálytermi módszerek a középfokú oktatásban. OKI, Budapest, 2005, 3001 o.

Fóti Péter: Az osztályozás és a bürokratikus iskola – Knausz Imre: Válasz. *Taní-tani*, 2007. 2. sz.

Horváth Zsuzsanna: Reflexiók a tanórai értékelésről. *Új Pedagógiai Szemle*, 2002. 2. sz.

Hunyady Györgyné – M. Nádasi Mária: *Osztályozás? Szöveges értékelés! Modern pedagógia a gyakorlatban.* Dinasztia Kiadó, Budapest, 2004, 30 o.

Knausz Imre: *A tanítás mestersége.* IFA, Budapest–Miskolc, 2001, 176 o.

Knausz Imre: A tanulók értékelése. In: *Intézményvezetés és közoktatási értékelés.* Okker Kiadó, Budapest, 2005.

Kovácsné Duró Andrea: Értékelési helyzetek a középiskolás tanulók narratíváiban. *Taní-tani*, 2007. 3. sz.

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

Marzano, Robert J.: *Transforming Classroom Grading.* ASCD, Alexandria, 2000, 148 p.

Síklaki István: A tanári dominancia buktatói. *Iskolakultúra*, 1998. 10. sz., 42-55. o.

Vass Vilmos: A fejlesztő értékelés nemzetközi tendenciái. *Új Pedagógiai Szemle*, 2006. 3. sz.

Zágon Bertalanné (szerk.): *Értékelés osztályozás nélkül. Ismertető pedagógusoknak, szülőknek.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2004, 91 o.