

TANÁRI ÉRTÉKELÉS – TANULÓI ÉRTÉKREND

Nemes-Németh Nóra, *nemes.nemeth.nora@gmail.com*

Sanda István Dániel, *sanda.daniel@uni-obuda.hu*

Nemes-Németh Nóra, Teleki Blanka Gimnázium, Székesfehérvár

Sanda István Dániel, Óbudai Egyetem, KVK-TMPK

„A fiatalok manapság szeretik a fényűzést, rossz a modoruk, megvetik a tekintélyt, nem tisztelik az időseket, és csak fecsegnek ott, ahol dolgozni kellene. A fiatalok már nem állnak fel, amikor idősebbek lépnek be a szobába. Szüleiknek visszabeszélnek, társaságban nagyozolnak, falják az édességet, keresztbe teszik a lábaikat, és zsarnokoskodnak tanáraik felett...”. (Szókratész, Kr. e. 470-399, Platón Államának 8. könyve alapján...)

Bevezetés

A fenti idézet azt bizonyítja, hogy már a hellén kultúrában is voltak olyan időszakok, amikor az idősebbek a fiatalokat lustának, tiszteletlennek és modortalannak tartották. Ugyanakkor a nevelés történetét áttekintve nyilvánvaló, hogy a gyermekeket évezredek át a felnőttek feltétel nélküli tiszteletére, az idősebbeknek való engedelmességre nevelték. Ez a normatív szemlélet a XX. században megkérdőjeleződött. A posztmodern kor felnőtt társadalmának jelentős része bizonytalan saját élete vezetésében, önmaga sem tud az általa kifelé közvetített és a másoktól elvárt értékek mentén élni. A fiatalokról gyakran úgy vélekednek, mint rossz, neveletlen, agresszív, fegyelmezetlen és viselkedésükben kiszámíthatatlan személyekről. Ugyanakkor gyakran szemtanúi lehetünk, hogy ezek a fiatalok képesek kiállni számukra fontos ügyek mellett, hajlandók nemes célok érdekében küzdeni, együttműködni, egymást segíteni. Továbbá, vitathatatlanul előremutató a felnőtt fiatalok értéket kereső nyitottsága és az újra való fogékonysága. Ezek a tapasztalatok új irányba vihetik a pedagógustársadalom gondolkodását, átalakítva az iskolai oktató-nevelő munka gyakorlatát. (*Bagdy és Telkes, 1988*)

A mai Magyarországon, amely egy elhúzódó átmenet időszakát éli, sokasodnak a problémák, és ezek az iskola működését is befolyásolják. A gyakran rapid és ezért kiszámíthatatlan változások a bizonytalanság érzésével járnak együtt. Például a jelenlegi pandémiás helyzetben számosan korábban nem tapasztalt szakmaváltásra kényszerülnek. Ezek a

tényezők nem csupán azt okozzák, hogy a sikeres viselkedés, az új foglalkozás megtalálása nehezebbé válik, hanem azt is, hogy az értékek és normák bizonytalanná válnak. Ezt a viszonylagos normanélküliséget nevezi Durkheim anómiának. Az anómia oka, hogy a célok túl fontosak az egyén számára, ugyanakkor bizonytalan az, hogy milyen eszközökkel érhetőek el ezek a célok. Ez egy olyan lelkiállapot, amikor csökken a társadalmi összetartozás érzése. Az anómia további következménye, hogy mivel a normák bizonytalanok, az értékek megkérdőjelezhetővé válnak, és a személyes kapcsolatok sem közvetítik kellőképpen a normákat. Mindezek következtében megnő a deviáns viselkedés esélye. (N. Kollár, 2007, 23.)

Ugyanakkor nem állíthatjuk, hogy a fiatalok általában lennének lusták, ambíciótlanak vagy nehezen kezelhetők. Sőt, javarészüik jól nevelt, tehetséges és szorgalmasan készül majdani pályájára. Azonban vitathatatlanul létezik egy olyan réteg, amely céltalanul, jövőkép és – sajnos gyakran – kilátások nélkül sodródik az árral. A fiataalkori bűnözés, a drogfogyasztás és a különféle devianciák növekvő tendenciáit látva mi felnőttek rémülözhetünk ezen a helyzeten, de azt is tudomásul kell vennünk, hogy ezeket a fiatalokat a mi társadalmunk nevelte-szocializálta ilyenné. Pedagógusként nem vonhatjuk ki magunkat a felelősség alól, egyrészt hivatásunkból fakadó kötelességünk, másrészt érdekünk, hogy változtassunk ezen a helyzeten.

A szociálpszichológiára alapozott pedagógiai felfogás szakít a hagyományos gyermekkor-értelmezéssel. Azt állítja, hogy nincsen egységes gyermekkor. Minden egyes gyermek fejlődését alapvetően befolyásolja, hogy melyik korban, a Föld melyik pontján, milyen társadalmi környezetben fejlődik, milyen társadalmi viszonyok között nevelkedik. A gyermekkor tehát társas konstrukció, melyben mindenki maga alkotja meg a gyermekkor-felfogását. (Golnhofer és Szabolcs, 2005)

Az esélyek ilyen értelemben történő megteremtésének és a gyermekkor értelmezésének fenti szemléletét elfogadva az intézményes nevelés csak az egyéni szükségletekre épülő, adaptív tevékenység lehet, melyhez igazodva az értékelés gyakorlata is komplexebb folyamattá válik. (Lénárd és Rapos, 2009, 15.)

1. Tanulás-tanítás a folyamatosan változó környezetben

Az egyre gyorsabban változó társadalmi viszonyok új funkciókat várnak el a pedagógustól és az iskolától (Simonics-Holík, 2014), miközben új, és egyre adaptívabb tudásbázist igényelnek az iskolapadot elhagyó populációktól. Azonban, ahogy a változások kritika nélküli elfogadása sem lehet helyes irány, egy demokratikus társadalomban az sem fogadható el, ha az oktató-nevelő munka céljait a politikai és gazdasági elit gyorsan

változó elvárásai determinálják. Ugyanis paradox módon, ahol az oktatásügyben reformokat reform követ, gyakran éppen a fő kérdés, a tanítás és tanulás szorul háttérbe.

Korunk egyik sajátos jellemzője, hogy a nevelési színterek száma folyamatosan gyarapodik. Elég itt utalnunk a sportolási lehetőségek újabb és újabb formáira, a Korona-vírus járvány miatt bevezetett online oktatásban széles körökben használt alkalmazásokra (Microsoft Teams, Samsung Smart School, Cisco Webex Meetings, Zoom...) a videokonferenciák terjedésére vagy a chat-szobák virtuális közösségeire, ahol a tanulásról vallott nézetek új formái jelennek meg. (Molnár, 2020) Egyéb hatásaikat most nem elemezzük, de azt aligha vitathatjuk, hogy a diákok képességei bizonyos területeken messze meghaladják a tanáraik képességeit, azok ugyanis nem illeszthetők az iskolai tantárgyak szűk keresztmetszetébe, s emiatt a pedagógusok többsége előtt örökké rejtve maradnak, ha nem próbálják azokat kreatívan bevonni tanulás – tanítás folyamatába. (Némethné és mtsai, 2020)

Ma a pedagógustársadalom előtt álló legnagyobb kihívás az, hogy miképp értelmezheti át, fogalmazhatja újra a tanítás-tanulás hagyományos paradigmáját. (Makó, 2004). Azt a XVIII-XIX. századi gyors iparosodás következtében fellépő társadalmi folyamatot, melyben kialakult az oktatási rendszerben ma is meglévő tudáshierarchia-szemlélet, mely szerint az értelmiségi ember eszköze az intelligencia, a kétkezi munkásé a szerszám. E felfogás szerint kimondva-kimondatlanul a tanulók képességeik szerint kialakított homogén csoportokba sorolhatók. A professzionalizáció eme értelmezése szerint a tanár „kvázi értelmiségi” a tanító „képzett szakmunkás”, hiszen a képzése során gyakorlatias tudásra tett szert.

Az iskola és benne a tanárok funkciója azonban a XXI. században átértelmeződik (Holik-Pogátsnik, 2016), mert már nem a tudás egyedüli forrásaként kell megjeleníteniük, hanem olyan tanulási környezetet kell biztosítaniuk, melyben a gyermek tanulóvá válva aktívan építheti fel, konstruálhatja meg a saját tudását.

„Mindenki képes a gondolkodásra, de mindenki másképp gondolkodik” – mondja Howard Gardner. Ebből következően nem a jó képességűek, illetve a kevésbé jó képességűek megkülönböztetése a tanár feladata, hanem az optimális fejlődés biztosítása valamennyi tanuló számára.

Reich (1992) szerint a posztmodern világban való boldoguláshoz szükséges alapkészségek a következő négy csoportba sorolhatók:

- absztrakció; azaz a sémák és jelentések felismerésének a képessége;

- rendszerben való gondolkodás, azaz a jelenségek közötti összefüggések felismerésének képessége;
- kísérletezés, azaz az állandó tanulás révén történő eligazodás képessége;
- a másokkal való együttműködéshez szükséges szociális készségek.

E rendkívül összetett készségek fejlesztésének kulcsa a tanár, akinek arra kell felkészítenie a tanítványait, hogy vele együtt dolgozzanak, saját megoldásokat keressenek, majd osszák meg azokat tanuló társaikkal és a pedagógussal. Ebből a szempontból nem is az az elsődleges fontosságú, hogy helyes válaszokat adnak-e, illetve, hogy mindenre tudják a helyes választ, hiszen akkor nem kellene iskolába járniuk.

A készségek fejlesztése szempontjából sokkal fontosabb kérdés, hogy a diák hogyan jut el a megoldásig, és hogy közben azt érezze: a gondolatait, az ötleteit, a megoldási javaslatait komolyan veszi a környezete. Lényeges aspektus, hogy a tanuló aktív cselekvőként, tevékeny irányítóként vegyen részt saját tanulásában (*Kolosai, 2019*). Folyamatosan azt kell tapasztalnia, hogy mindent megtesznek annak érdekében, hogy

- megértsék az ő gondolatmenetét,
- amit azután összehasonlítanak a magukéval.

Ezt a szemléletet az a felismerés jellemzi, hogy a felnövekvő fiatalok boldogulásához nem elég az értelmi fejlődésükkel kapcsolatos feladatokra koncentrálni, hanem az emberi létet meghatározó – összetett – készségeknek a fejlesztésére is kiemelt figyelmet kell fordítani. (*Tordai-Holik, 2018*)

A posztmodern kor egyik velejárója, hogy a munkahelyek zöme a szolgáltatóiparban található, ahol a fiatal felnőttek szinte mindig team-munkában kell tevékenykednie. A rendszerben való gondolkodás, az együttműködéshez szükséges szociális készségek megléte előfeltétele a munkahelyi beilleszkedésnek, a megfelelő munkatársi kapcsolatok kialakításának. Az iskolának és benne a pedagógusoknak egyrészt hivatásukból eredő szép feladata, másrészt elsődleges felelőssége e készségek kialakítása és folyamatos fejlesztése.

Amennyiben a mindennapi pedagógiai gyakorlatban a tudásértelmezés e komplex megközelítése érvényesül, akkor a tanulást-tanítást segítő és támogató értékelésnek is komplexebbé kell válnia. Az értékelést a tantervfejlesztést és a tanítási stratégiákat érintő változásokkal egységben kell szemlélni. (*Lénárd és Rapos, 2009: 18*)

A fentiekből logikusan következik, hogy az értékelést a tanítási-tanulási folyamat, mint komplex rendszer egyik szerves elemének tekintjük. A

következő fejezetben azokra a folyamatokra fókuszálunk, amelyek a fejlesztő értékelés kialakulásához vezettek.

2. Az értékelés módjai és szerepe a folyamatosan változó környezetben

A tanuló az oktatási-nevelési folyamat bemeneti „nyersanyaga”, a pedagógus feladata pedig az, hogy ezt a „nyersanyagot” az oktatáspolitikai irányítói által meghatározott követelmények (évfolyamok, tantárgyak, óraszámok, vizsgák stb.) szerint „formába öntse”, és a megfelelő kimeneti terméket produkálja. A tanár eredményességét, egyszerűbben fogalmazva a sikerességét a vizsgaeredmények mutatják. Mi sem bizonyítja ezt jobban, mint az a még ma is sajnos – széles pedagógiai szakmai – körökben is elterjedt nézet, hogy a tanári és iskolai eredményesség mércéje, sőt bizonyítéka a tanulók olvasási és matematikai teszteken elért eredménye. Tehát feszültség van a fejlesztő értékelés, valamint a tanulók és az iskolák teljesítményét „minősítő”, a figyelem középpontjában álló tesztek között, továbbá hiányzik az osztálytermi, az iskolai és a rendszerszintű értékelések közötti összhang.

Gardner állítása – miszerint „mindenki képes a gondolkodásra, de mindenki másképp gondolkodik” –, aligha vitatható. Tanítványainknak az egyik területen jobb, a másikon gyengébb képességeik vannak. A XXI. századi demokratikus iskolának, mint a legfőbb nevelési színtérnek erkölcsi kötelessége minden aktív résztvevőjéről feltételezni, hogy értékes, felelősségteljes és – több mindenben – tehetséges, ezért a tanulási teljesítményekkel, a szummatív értékelés eredményeivel szemben, az ahhoz vezető utat kell előnyben részesítenie, minél több területen lehetőséget kínálva a bizonyításra. (*Lénárd és Rapos, 2009*)

Ehhez a komplex fejlesztéshez speciális értékelés is szükséges. A valódi, az alkalmazni képes tudást bizonyító produktumokon alapuló teljesítmény-értékelés évtizedek óta jelen van a magyar oktatásban, mégsem alkalmazzák azokat következetesen és eredményesen. A tanulás új paradigmája a tanulás-tanítás és az értékelés olyan gyakorlatát eredményezi, amely minden tanuló számára kedvező, és elvben lehetőséget teremt arra, hogy mindenkit méltányosabban értékelhessünk. Ebben az összefüggésben ismét hangsúlyos lesz a tanulók önmagukról alkotott személyes meggyőződése, énképe (erről bővebben lásd: *Ladnai, 2019a*). Közhely, mégis fontos hangsúlyozni, hogy a nagyobb önbizalom következtében rendszerint sokkal jobban megy a tanulás azoknak a tanítványainknak, akik ügyes, felelősségvállaló, „valamirevaló” embernek tartják magukat.

A nevelési szinterek számának gyarapodásával ez a pozitív vagy negatív énkép azonban az iskolán kívüli színterektől és azok szereplőitől legalább annyira függ, mint az iskolától. Egyre hangsúlyosabbá válik az iskolán kívüli tapasztalatszerzés, amely tulajdonképpen kontextushoz kötött tanulás, ezért kiemelt szerepet játszik a személyiségfejlődésben és a tudásszerzésben egyaránt. A fiatalok sporttevékenység nagymértékben segítheti az olyan kompetenciák fejlesztését, mint a kitartás, a versenyszellem és az összpontosítás. (Gósi – Faragó, 2020) Nem hagyhatjuk figyelmen kívül az értékelés tanulói viselkedésre gyakorolt hatásait sem. Az önfegyelem, a fegyelmezett viselkedés kialakításának támogatásában is kiemelt szempont, hatékony eszköz lehet a fejlesztő értékelés.

A pedagógus számára ez új kihívásokat teremt, hiszen tanítványai az alapvető egyéni sajátosságaikon túl nagyon különböző értékpreferenciákkal rendelkeznek. (Fűzi, 2016) A tanár-diák között kialakuló bizalmi kapcsolat alapja ebben az esetben is csak a kölcsönös megismerés és elfogadás lehet minden nevelésben részt vállaló kolléga esetében, hogy holisztikusan szemlélje tanítványai tanulását, tanulási teljesítményét, fejlődési folyamatát. Amennyiben a tanulásra nem úgy tekintünk, mint a tanítási órák zárt rendszerének privilégiuma, akkor a más színtereken szerzett tapasztalatok is részévé válnak a diák tudásának. Ebben az esetben a pedagógus már nem csak elméletben, hanem a gyakorlatban is „látja az értékeléssel járó kihívásokat és problémákat”. (Erről bővebben lásd: Sántha, 2006, 64.)

A fejlesztő értékelés tehát meglehetősen időigényes, mivel a pedagógusnak időt kell szakítania arra, hogy külön-külön és csoportosan beszélgesse a tanítványaival, és szorosabb együttműködést szükséges kialakítani a diákok nevelésében az iskolai időn kívül aktívan jelenlévő személyekkel. A pedagógiai értékelés a tanulási-tanítási folyamat integráns része. Ezért a fejlesztő értékelést sem csak önmagában, hanem az értékelés, mint komplex rendszer részeként értelmezzük, ami a differenciálásban gyökerezik.

3. A differenciálás formái és módszerei

A megszámlálhatatlanul sok szempontból eltérő tulajdonságokkal rendelkező tanulókból álló osztályokban a tanárnak azt kell tisztán értenie és átgondolva elfogadnia, hogy minden tanítványa másban jó, és másban szorul támogatásra. (Ezt minden gyakorló pedagógus tudja saját tapasztalatából, ezen a ponton talán mégsem hiábavaló a tudatosítása.) Az osztályok és a csoportok heterogén összetétele kényszerű tény. Ebből azonban igazi előny is származhat, hiszen a tanulás során az egyéni

különbségek felszínre hozása és tudatos figyelembevétel gazdagítja az osztályközösséget.

Tehát, nem az egyforma tananyagban, az azonos tempóban, az egyféle tanulási út biztosításában, hanem az egyes tanulók – saját ütemében történő – optimális fejlődésének elősegítésében rejlik a fejlesztés, felzárkóztatás, esélyteremtés maximális lehetősége, s ennek egyik eleme a fejlesztő értékelés. (Báthory, 1997)

A diákok egyéni igényeihez jobban igazodó iskolai tanulásszervezésre történő áttérés szükségességét támasztják alá a gyermekek fejlődésének tudományos vizsgálati eredményei, valamint a gyermekkor megváltozott értelmezése, amint már a fentiekben is utaltunk rá. A tanulás-tanítás új paradigmája megköveteli, hogy minden diáknak lehetőséget nyújtsunk tudása tanulási élményeken keresztül, tantervi fejlesztéseken alapuló, fejlesztő értékeléssel kísért és rugalmas tanulásszervezéssel segített gyarapítására.

4. Hogyan értékeljük?

A diákok szükségleteit figyelembe vevő adaptív tanulásszervezés során a pedagógusok módszereikben alkalmazkodnak a különböző tanulói igényekhez. Ennek egyik célja az, hogy a diákokban kialakítsák a hitet saját készségeikben, tudásukban, valamint abban, hogy képesek irányítani saját tanulásukat. Ennek megfelelően különféle módszerekkel, valós helyzetekben és változatos kontextusban értékelik a tanulók egyéni fejlődését. Olyan értékelési szituációk megteremtésére törekednek, melyekben az egyébként gyengén teljesítő diákok is sikerélményhez juthatnak, egyben bizonyíthatják tudásukat és képességeiket is (Ladnai, 2019b). Az ilyen értékelések egyrészt tájékoztatást adnak arról, hogy a diákok mennyire képesek új helyzetekben alkalmazni az elsajátítottakat, másrészt tudósítanak arról is, hogyan tudják elmélyíteni, továbbfejleszteni a megszerzett ismereteiket.

Az adaptív tanulásszervezés mindennapos alkalmazására nem lehet az egyik napról a másikra áttérni. Hosszú innovációs folyamat eredményét jelentheti, melyben minden szereplő fejlődésének vannak lépcsőfokai. A különböző iskolák vezetői, tanítói és diákjai más-más szintre juthatnak saját tanulási folyamatukban. Egyes vezetők a támogatás formáinak eredményesebb útját találják meg, egyes tanítók merészebben alakítják át a tanításuk módját, változtatják meg osztálytermi szerepüket, mint kollégáik. A legkönnyebben a diákok tudnak alkalmazkodni a megváltozott körülményekhez, de esetükben is hosszabb tanulási folyamatot igényel, hogy reálisan tudják értékelni saját teljesítményüket, hogy megtalálják azokat a bizonyítékokat, melyek alapján véleményt tudnak formálni saját

tanulásukról. A fejlesztő értékelés megjelenése a mindennapi iskolai gyakorlatban nem egyszerűen az új módszerek rendszeres használatát jelenti, hanem azok reflektív eszközként való alkalmazását, amelynek során az egyes egyén jobban megismerheti saját tanulási folyamatát, tisztább képet alkothat ismereteiről, és képes önmaga számára megfogalmazni továbbfejlődésének lépéseit. Ehhez javasoljuk az alábbi – bevált – módszereket.

4.1. Készítsünk egyéni tanulási tervet, amikor a tanuló valamilyen téren egyéni fejlesztést kíván!

A tanulási napló a tanulási folyamat diák által vezetett dokumentuma, írásbeli kommunikáció a tanár és tanítványa között. Ez a „jegyzőkönyv” különféle feljegyzéseket tartalmazhat, formáját és alkalmazásának gyakoriságát legcélszerűbb a tanárnak a diákkal közösen kialakítania. A tanár beletekint és reflektálja, de érdemjeggyel nem osztályozza. A tanulási napló vezetése megerősíti a diákokban a saját tanulásuk iránti felelősségérzést, a tudatos tervezés és elemzés szerepét, és mindeközben sikerélményhez jutnak.

1. táblázat: Tanulási napló

Egy minta a tanulási naplóra		Mikorra kell elkészülni?	Mikor készült el?
	Feladatom:		
hétfő			
kedd			
szerda			
csütörtök			
péntek			
Programjaim:			
Korábbi céljaimból mit értem el?			
Figyelnem kell rá:			
Amit el szeretnék érni:			
Szülő megjegyzése:			
Tanár észrevételei:			

Forrás: Lénárd és Rapos, 2009: 55.

4.2. Figyeljünk tanítványaink eltérő tanulási tempójára a „jelzőlámpa” módszerének használatával!

Tanítványaink eltérő megértési képességére, tanulási tempójára figyelhetünk a „jelzőlámpa módszer” alkalmazásával, melynek lényege a gyors és egyszerű visszajelzés! A legszélesebb körben arra használják, hogy egy-egy anyagrész, feladattípus, problémahelyzet lezárása előtt minden tanuló a jelzőlámpa megfelelő színének felmutatásával jelzi, hogy mennyire érzi magabiztosnak magát az adott területen, megértette-e az összefüggéseket, illetve hogyan ítéli meg saját felkészültségét:

- a zöld szín jelzi, hogy „értem a tanultakat”;
- a sárga jelentése, „azt hiszem értem, de nem vagyok biztos benne”;
- a piros pedig a „még nem értem” jelzése.

Ez a módszer egyrészt támogatja a tudatos önértékelés kialakulását, másrészt fontos visszajelzés a tanár számára, hogy kinek van szüksége az adott területen több odafigyelésre még a tanórán (sárga) illetve, ki igényel külön foglalkozást (piros) a saját megítélése szerint. Fontos megemlíteni, hogy a tanulóktól csak akkor várható el őszinte visszajelzés, ha biztosak abban, hogy semmilyen minősítést, netán büntetést nem kapnak ezért.

4.3. Készítsünk T-kártyákat a fejlesztési célok értékelésére

A tanulási teljesítményre vonatkozó követelményeket a tanulási-tanítási folyamat elején kell meghatározni. A T-kártya alapkérdése a közös fejlesztési célok és az azokhoz tartozó értékelési szempontok kialakítása. Miután meghatároztuk, hogy a tanulóink mire figyeljenek az adott tevékenység során, egyértelművé válik számukra, hogy mit fogunk értékelni. A T-kártya emellett arra a kérdésre is válaszol: Hogyan vonhatjuk be diákjainkat e szempontok megfogalmazásába a közös nyelv és a konszenzus kialakításához? Összegezve tehát azt keressük ebben a pontban, hogy mit értékelhetünk a T-kártya segítségével, s erre a válaszuk: a közös értékelési szempontokat.

A T-kártya a formájáról kapta a nevét, és kialakításának menete a következő:

1. Először megfogalmazzuk azt a tevékenységet, produktumot, amire az értékelés irányulni fog. Például: „Mire figyeljünk a szabályos sokszögek szerkesztésekor?” Majd a tanulók egy ötletrohamban vagy pármunkában összegyűjtik azokat a szempontokat, amelyekre ők figyelnének.
2. Ezután közösen megbeszéljük, értelmezzük a felírt szempontokat, miközben azokat megmutatják az osztálytársaiknak is. A pedagógus feladata a szempontsor szükség szerinti kiegészítése, miközben ezt magyarázza a tanítványainak.
3. Következik a rendszerezés, vagyis a nagyobb kategóriák megalkotása, amelyek alkalmasak lesznek arra, hogy a tanulók által megnevezett szempontokat összegezzék, csoportosítsák.
4. Végül T alakú formába rendezzék a közösen kialakított kategóriákat, s a hozzájuk tartozó szempontokat, újraértelmezve, megbeszélve a tartalmukat, esetleg a megfogalmazást pontosítva, hogy mindenki ugyanazt értse rajtuk. A T vízszintes vonala maga a téma, balra a

nagyobb kategóriák, jobbra az azokat leíró szempontok (maximum 3-5) kerülnek.

5. Ez az eszköz akkor tölti be a funkcióját, ha az értékelés során valóban tudatosan használják. Bevezetésekor és az első néhány alkalommal érdemes újból és újból visszatérni a megfogalmazott szempontokhoz; frissíteni, a fejlődés alapján újrafogalmazni azokat. (Lénárd és Rapos, 2009, 64.)

4.4. Beszélgessünk egyénileg is a diákkal a tanulási folyamatáról

Értékeljük közösen a tanítványunk tanulási folyamatát! Az eddigiekből már nyilvánvaló, hogy a fejlesztő értékelés egyik sarokköve a gyakori interperszonális interakció, jelen esetben az egyéni beszélgetés. A tanár számára ekkor válik lehetővé, hogy ne csak tanulási tevékenységeket tervezzen, hanem a tanítványának a tanulási folyamatát tudja elemezni, értékelni és ösztönözni. Ennek elengedhetetlen feltétele a gyakori személyes kapcsolat, melynek középpontjában a tanár és tanítványa adott munkáról folyó párbeszéde áll.

- – „Miért hoztad ide ezt a munkádat?
- – Mert nem jól sikerült, elrontottam az axonometrikus ábrát.
- – Fogalmazd meg, szerinted melyik ponton rontottad el a rajzolást?
- – A „z” tengellyel párhuzamos oldal rajzolásánál.
- – Miért aránytalan az ábrázolásod?
- – A rövidülés miatt...
- – Hogyan javítanád?”

Az interakció történhet a tanórán ugyanúgy, mint a szünetben vagy a délutáni foglalkozások keretében. Célja, hogy a tanuló minél többet megtudjon a saját erősségeiről, nehézségeiről, vagyis arról, hogy mi az, amit tud, – abban megerősítjük –, és – segítséget nyújtunk neki abban –, hogy miképp léphet tovább. (Makó, 2015.) Ezekben a párbeszédekben kulcs a jó kérdésfeltevés. Ez segíti és ösztönözheti a tanulót abban, hogy maga fogalmazza meg a fejlődésének további tartalmát, irányát.

4.5. Irassunk a tanulókkal olvasási naplót, szervezzünk olvasó beszámolókat!

- A tanulói kérdésekből állítsuk össze a témazáró dolgozat/teszt kérdéseit!
- Használjuk fel a feladatok helytelen megoldásait a továbblépéshez!
- Alakítsunk ki szabályokat közösen a társas együttlétre, amelyek az értékelés részét képezik!

Ebben a folyamatban mindenki tanul, természetesen más-más szinten, eltérő tartalmakkal.

A diák azt tanulja, hogyan lehet:

- reflektálni, az elvégzett munkát értelmezni;
- önmagát és társait értékelni;
- beszámolni a tanulási folyamatáról;
- önmagát motiválni egy adott tevékenységre.

A pedagógus azt tanulja, hogyan lehet:

- a célok tervezésével a tanulási folyamatot irányítani;
- a tanulók fejlődésében felhasználni tanulási teljesítményük bizonyítékait;
- együttműködni a tanulási folyamat érintettjeivel.

Az iskolavezetés azt tanulja, hogyan lehet:

- eredményesen támogatni a tanárokat a továbbfejlődésükben;
- hiteles egy fejlesztési folyamatban.

A szülő azt tanulja, hogyan lehet

- segíteni gyermeke tanulási folyamatát, fejlődését;
- együttműködni más szereplőkkel gyermeke érdekében;
- ellesni másoktól otthon is hasznos módszereket.
(Lénárd és Rapos, 2009, 31.)

A változások dinamikáját értő oktatási szakemberek számára nyilvánvaló, hogy a fejlesztő értékelés mindennapos gyakorlattá tétele egy hosszú fejlesztési folyamat eredménye lehet, melyben minden résztvevőnek a saját tempójában kell haladnia.

Összegzés

A magyar pedagógiai szemlélet a tanítás és a számonkérés szempontjából egyaránt ismeretközpontú. Egyrészt, az iskolában rengeteg olyan adatot, tényt stb. kell megtanulnunk, amire később nem, vagy csak keveseknek lesz szükségük. Másrészt, az elmélet és a gyakorlat aránya szinte minden tantárgyban az elmélet felé billen, az oktatás kevés életszerű, praktikusan alkalmazható tudással vértézi fel az iskolák padjait elhagyó generációkat.

A mindennapokban mentális folyamataink jelentős része nem lehet tudatos, de a tudatosság a kognitív tevékenységekben alapvetően fontos. A

készségfejlesztés akkor lehet eredményes, ha a tanár tudatában van annak, hogy az milyen tudatosan tervezett lépésektől válik hatékonná.

A pedagógiában paradigmaváltásra van szükség. Tanári munkánk, tanítási tevékenységünk célpontjába tanítványaink gondolkodási folyamatainak fejlesztését kell helyeznünk. Ehhez a folyamathoz kell eszköznek – még hozzá elengedhetetlen eszköznek – tekintenünk az ismeretátadást. De ne feledjük, ezáltal nem csak „tudásgyarapodást” érhetünk el, hanem a diákok életminőségének javulásához is jelentős mértékben hozzájárulhatunk. (*Patakiné Bősze, 2019*)

Jól tudjuk, hogy az ismeretek alkalmazása nélkül nincsen készségfejlesztés. (Üresfejű embernek a készségei sem fejlődhetnek.) Ehhez a tanárnak ismernie kell a gondolkodási műveletek egyes összetevőit, a műveletek mechanizmusait, és ezek fejlesztésének tudatos tervezési módját. Oktató-nevelő munkánk célja, hogy a tanuló képes legyen saját gondolkodásának menetét megismerni, azt szabályozni, arra tudatosan támaszkodni. Pedagógusként a végső célunk, hogy miközben a tanítványaink megtanulnak tanulni, eljuttassuk őket a tudásuk tudásáig. Világossá kell tennünk számukra, hogy a tanulás akkor eredményes és sikeres hosszú távon, ha pozitív attitűddel, aktív módon veszünk részt az aktuális tananyag(rész) elsajátításában. Ha érdeklődően viszonyulunk az adott témához, akkor nem az a cél, hogy végre eltehessük a füzetünket vagy a könyvünket, mert a számonkéréshez már elég a tudásunk, hanem a tanulás lényegére irányulhat a figyelmünk. A tanulás kulcsa az, hogy egy új információt a már meglévőhöz kapcsolunk, nem csak egymás mellé helyezzük őket, mint a polcon a könyveket. Ennek viszont előfeltétele tudnunk azt, hogy mit tudunk már, és azt, hogy az új információ hová kapcsolható, mit kezdhethetünk vele.

Ehhez azonban elengedhetetlen a diák személyiségének formálása, helyes értékrendjének kialakítása, melyben az erkölcs²⁹ és a tudás, mint „elvehetetlen kincsek” a legfőbb értéké válhatnak.

Nevelőként három területen látok lehetőséget a problémák kezelésére:

1. A diákok saját problémamegoldó képességének növelése,
2. a kortársak támogatása, és
3. a felnőttek által nyújtott segítség biztosítása.

²⁹ Az *erkölcs* fogalma alatt – ezen a helyen – a társadalom által hosszabb időn át leszűrt tapasztalatok alapján összegyűjtött és helyesnek ítélt viselkedési szabályok összességét értjük.

Tanítványaink fejlődése szempontjából az önálló és felelősségteljes viselkedéshez a megkívánó nevelői attitűd nyújt leginkább alapot. A szeretetteljes nevelés, a gyermekek egyenrangú félként kezelése, az életkoruknak megfelelő mértékű szabadság biztosítása, ugyanakkor a határozott követelményállítást alakítja ki a személyekben a belső kontroll attitűdjét. A nevelés során a másik lényeges szempont az intrinzik (belső) motiváció megteremtése, amelyhez az iskolai oktatás a sikerélményeken keresztül járulhat hozzá leghatékonyabban. „Ha az iskolában sikert osztanak, szívesen járnának oda a gyermekek...” mondja Gyarmathy Éva.

A kortárs kapcsolatok szempontjából az osztályközösségnek kitüntetett szerepe van. Az osztály légkörének javítását nemcsak a közös szabadidős programok, hanem a tanítás során átélt csoportélmények, elsősorban a kooperatív csoportmódszerek alkalmazásai szolgálják.

Konklúzióként levonhatjuk, hogy a tanárok szerepe jelentős a diákok életében. Tanítványaink kevés kivételtől eltekintve igénylik a harmonikus kapcsolatot a tanáraikkal is. Végül, de nem utolsósorban a szülőkkel való együttműködés hozhat eredményeket a problémák megoldásában, nem csupán az óvodás- és kisiskoláskorban, hanem a kamaszkorban is. (N. Kollár, 2007; Ceglédi, 2020)

Irodalomjegyzék

Bagdy E. – Telkes J. (1988): Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest.

Báthory Z. (1997): Tanulók, iskolák, különbségek. Okker Kiadó, Budapest.

Bognár M. (2006): A fejlesztő értékelés osztálytermi gyakorlata. Új Pedagógiai Szemle, 3. sz. p19-26

de Bono, D. (1985): Six thinking hats. http://www.debonoconsulting.com/Six_Thinking_Hats_as_Applied_in_Six_Sigma.asp

Bourdieu, P. (1978): A társadalmi egyenlőtlenségek újratemelődése. Tanulmányok. Gondolat Kiadó, Budapest.

Ceglédi T. (2020): Mitől lendül az ugródeszka? A hátrányok ellenére sikeres, reziliens negyedikes diákokat segítő tényezők. Kapocs 2020/2. 65-80.

Elkind, D. (2016): Hajszolt gyerekek - Felőni túl gyorsan és túl korán. Jaffa Kiadó, Budapest.

Fűzi B. (2016): Didaktika és oktatásszervezés. Typotop Kft., Budapest.

Golnhofer E. – Szabolcs É. (2005): Gyermekkor: nézőpontok, narratívák. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

Gósi Zs. – Faragó B. (2020): Kompetencia, sport, tanulás a sporttudományi képzésben résztvevő hallgatók nézőpontjából. *Képzés és Gyakorlat* 18:1-2. p23-31

Holik I. – Pogátsnik M. (2016): An Investigation of the Effectiveness of Dual Learning Students, Majoring in Information Technology Engineering. *Óbuda University E-Bulletin* 6: 2, p33-39

Kolosai N. (2019). A kortársoktatás neveléstudomány fogalmi keretei. In Feith H. J. – Falus A. (szerk.), *Egészségfejlesztés és nevelés. A kortársoktatás pedagógiai módszertana elméletben és gyakorlatban*. Akadémiai Kiadó. p108-114

Ladnai A. (2019a): "Pozitív teljesítmény" Az alternatív kerettantervek vonatkozásában. 11th International Conference of J. Selye University. Pedagogical Sections. Conference Proceedings online tanulmánykötet. <http://uk.ujs.sk/dl/3334/8Ladnai.html> (lt.20.01.14)

Ladnai A. (2019b) A „pozitív pedagógia” lehetséges útjai. Autonómia és Felelősség 2019/IV. In.: http://nevtud.btk.pte.hu/sites/nevtud.btk.pte.hu/files/files/_af_09_beliv_01.pdf p.25-48 (lt.20.06.30)

Lénárd S. – Rapos N. (2009): *Fejlesztő értékelés*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Makó F. (2004): Paradigm change in teacher training through the use of multimedia technologies. In: „Doktoranduská konferencia I.”. Slanická Osada: ÚTV-PF UKF v Nitre, ISBN: 80-8050-824-0

Makó F. (2015): *Tanulásmódszertan*. Budapest: Óbudai Egyetem TÁMOP-4.1.2 B2 Pályázat könyvei, http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002_tanulasmodszertan/adatok.html

Molnár Gy. (2020): Realitás vagy utópia? A jövő korszerű digitális oktatási és módszertani lehetőségei, valamint ezeket meghatározó keretrendszerek hatása. In: Hideg G. - Simándi Sz. – Virág I. (szerk.): *Prevenció, intervenció és kompenzáció*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, p78-100

N. Kollár K. (2007): Változó világ, változó gyerekek – A pedagógus lehetőségei a problémák kezelésében. In.: *Budapesti Nevelő*, 2007/1-2.

Némethné Tóth O. – H. Ekler J. – Patakiné Bősze J. és Koltai M. (2020): Sportszakos hallgatók (STI, ESI) véleménye a távolléti oktatásról az ELTE-n. In: Gósi Zs. – Magyar M. (szerk.): III. Sport – Tudomány – Egészség. COVID19 – Testi és lelki egészség – Sport-oktatás – Sportgazdaság Konferencia. Absztrakt kötet. p12-13 https://esi.ppk.elte.hu/media/da/ae/cd9bc771c15dc985efc4d2356f00c582159e0bc66e2131f9fa3353eed1a5/ESI_Absztrakt-K%C3%B6tet-3-dik-Sport-Tudom%C3%A1ny-Eg%C3%A9szs%C3%A9g-Konferencia-ESI-2020Vegleges.pdf

Patakiné Bősze J. (2019): Alternatívák a rekreációs módszertanban. In: Gósi Zs. – Bárdos Gy. – Magyar M. (szerk.) II. Sport – Tudomány – Egészség. Sokszínű rekreáció konferencia. Absztrakt kötet. 10. https://esi.ppk.elte.hu/media/76/ca/a7e200438b681d8b81d1dcbac48b64f7114c93e21402344e1f7818a80532/ESI_SportTudAbszraktkotet2019.pdf

Oroszlány P. (2010): Tanulásmódszertan. Metódus-Tan Bt., Budapest.

Sanda I. D. (2016): Fejlesztő értékelés. Typotop Kft., Budapest.

Sántha K. (2006): Mintavétel a kvalitatív pedagógiai kutatásban. Gondolat Kiadó, Budapest.

Simonics I. – Holik I. (2014): Információfeldolgozási technikák a mentortanárok képzésében. In: Ollé J.(szerk.): VI. Oktatás-Informatikai Konferencia Tanulmánykötet. ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, Budapest, p517-530

Tordai Z. – Holik I. (2018): Student's Characteristics as a Basis for Competency Development in Engineering Informatics Education. International Journal of Engineering Pedagogy 8: 4, p32-42