

A FORMATÍV ÉRTÉKELÉS SZEREPE A TANULÁSI EREDMÉNYESSÉGBEN

Tomory Ibolya, tomory.ibolya@tmpk.uni-obuda.hu

Óbudai Egyetem KVK Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ

Bevezetés

A pedagógusok, szülők gyakran találkoznak a tanulási kedv hiányára utaló megnyilvánulásokkal, amelyek a tanulási kedv csökkenését jelzik, a háttérben pedig többnyire kudarcélmények és a külső-belső motiváció egyensúlyának felbomlása áll. A tanulási kedv megtartásában az értékelésnek motiváló, előre vivő hatása van, amit számos iskolai megfigyelés, kutatás is igazol, és saját kutatásom is alátámaszt.

A motivációkutatások szerint a belső motivációt kedvezően befolyásolja, ha a tanulás során a diák visszajelzéseket kap haladási üteméről. (Németh, 2001) Hunyady és M. Nádasi Mária (2004) szerint az értékeléseredmények szerint az oktatás akkor lesz folyamatosan motiváló, ha:

- a tanár hangneme megfelelő
- és folyamatosan ad visszajelzést a diákok eredményeiről.

McCombs (1991) a tanár szerepéről úgy gondolja, hogy minden, amit az oktató a tanórán tesz, motiváló erővel bír – pozitív vagy negatív irányban.

Réthy Endréné a különböző tanári teljesítmény visszajelzések hatását a tanulók személyiségfejlődésével, és tanulmányi teljesítményével szoros összefüggésben látja. A siker és kudarc tapasztalatok is az értékeléssel összefüggésben vizsgálандók szerinte. Rendszerében az értékelés funkciójának hatékonyságát a tanítási-tanulási folyamatba beépülő, megfelelő hangnemben adott formatív értékelés biztosítja. (Réthy, 2005)

A tanulók sikeres fejlődéséhez, a hatékony tanuláshoz tehát elengedhetetlen az eredményekről, változásokról, teljesítményről, vagyis magáról a tanulási folyamatról szóló visszajelzés. „A hazai és nemzetközi források szerint a neveléstudomány fontos feladata, hogy a kutatók és a pályán lévő pedagógusok egyaránt világosabb képet tudjanak alkotni arról, mit és hogyan lenne szükséges változtatni az értékelés gyakorlatán.” (Arató, 2018, 23. old.)

Az oktatásban mégis leggyakrabban az osztályozó, minősítő, mennyiségi értékeléssel találkozunk, ami nem szolgálja ezt a feladatot, vagy csak bizonyos feltételek mellett lehet alkalmas az értékelés gyakorlatának megújítására.

Kutatási eredmények támasztják alá, hogy a tanárok a dolgozatot, röpdolgozatot és a szóbeli feleletet értékelik leginkább, ezek a legnépszerűbb értékelési eszközök. Ezeket követi a házi dolgozat és teszt. A gyakorlati produktum, projektmunka terméke csak ezután jelenik meg a rangsorban, az online feladatok pedig a végére kerülnek. Kevésbé sorolják ide a feladatlapokat, amit módszerként sem alkalmaznak gyakran. (Radnóti, 2009)

Ugyanakkor fontosnak tartják a tanulók nyomon követését, de ennek kevés alternatív eszközét ismerik vagy alkalmazzák. Így például a rendszeres írásbeli, szöveges értékelés vagy az egyéni fejlődési naplók jellemzően a reformpedagógiai iskolákban vannak jelen, míg a rendszeres osztályozás és a jegyek figyelemmel kísérése a legnagyobb arányban épül be az iskola hétköznapijaiba. (Radnóti, 2009) Az értékelés továbbra is kihívást jelent és fontos a tanulók/hallgatók és tanárok számára is.

A tanulmány ezen okok miatt szeretné felhívni a figyelmet a formatív értékelés jelentőségére. Összegzi egy tanulási motivációkat vizsgáló saját kutatás ide vonatkozó egyes elemeit, az értékelés szerepét az oktatási folyamatban, valamint a formatív fejlesztő értékelésről ad rövid összefoglalót, rámutatva lényegére, hatásaira.

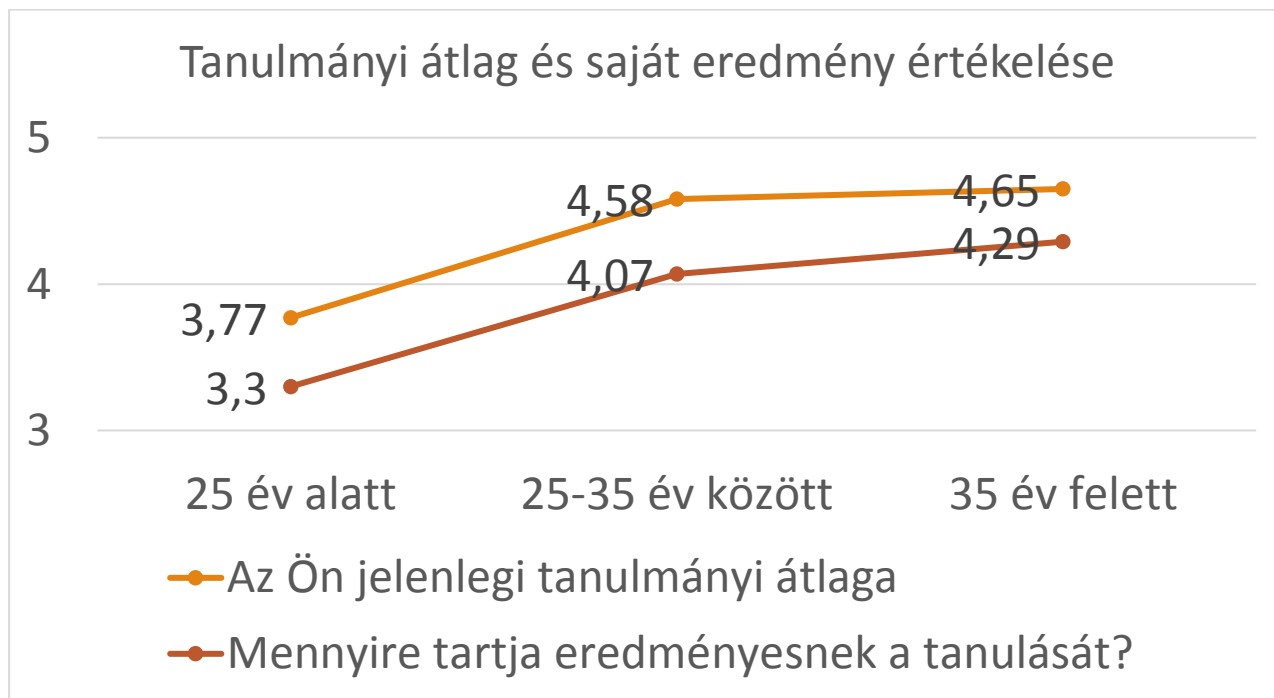
1. Mérnök és mérnökstanár hallgatók a motivációról és értékelésről

Egy az Óbudai Egyetem Kandó Kálmán Villamosmérnöki Karának Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központjában korábban megkezdett, tanulási motivációkkal kapcsolatos vizsgálatom során az értékelés és visszajelzések gyakorisága, hangneme és típusa is előtérbe került, mint a tanulási kedvre gyakorolt nagyhatású tényező az egyetemi évek alatt. A hallgatói válaszok rámutatnak, hogy a diákok a tanulásról szóló visszajelzéseket szorosan összekötik az eredményes vagy sikertelen tanulás és vizsgák okaival.

A kutatás 2015 szeptember – 2020 március között történt, különböző képzési formában résztvevő mérnök/mérnökstanár hallgató vett részt, összesen 323 fő, 25 év alattiak, 25 és 35 év közöttiek, 35 év felettiek. Anonim kérdőív kitöltésével, főleg zárt kérdésekre és néhány nyitott kérdésre válaszoltak. Ezek résztvevő megfigyelés módszerével gyűjtött információkkal, jegyzetekkel és interjúkkal kiegészítve kerültek értelmezésre a leírt és elhangzott szövegek, mondatok, megjegyzések,

esetek közös pontjainak azonosításával. Itt most két elemet emelek ki közülük.

A tanulásra adott visszajelzések kérdéséhez előzetesen a tanulási eredményességet és annak megítélését néztem meg. Ezt összegzi az 1. ábra

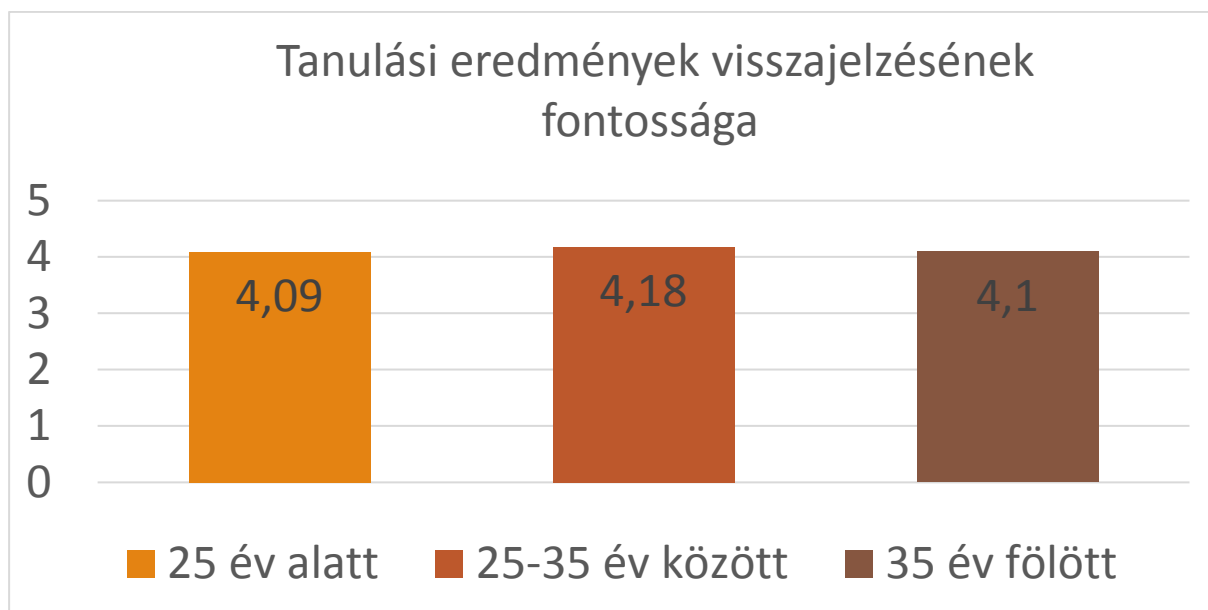


Forrás: Saját ábra

1. ábra Tanulmányi átlag és saját eredményesség értékelése

Ami jelen témához kapcsolódva megmutatkozik, hogy a hallgatók tanulmányi átlagukon alul értékelik saját tanulásuk sikerét. Úgy érzik, lehetnének eredményesebbek. Úgy tűnik, az önbizalom és a lehetséges vagy elért teljesítmény nincs arányban. A szabadon adható válaszokból és az órai megfigyelések alkalmával megerősödik, hogy a kapott visszajelzések vagy azok hiánya negatívan hat az önértékelésre. Ezt figyelembe véve a hallgatói válaszok arra is rámutatnak, hogy a diákok számára a tanulásról szóló visszajelzések és az eredményes vagy sikertelen tanulás ok-okozati összefüggésben vannak.

A 2. ábra összegzi a válaszokat a kérdésre, hogy mennyire fontos a tanároktól kapott visszajelzés az évközi feladatokról, és vizsgák eredményéről.



Forrás: Saját ábra

2. ábra A tanulási eredmények visszajelzésének fontossága

A válaszok szinte egyöntetűek. Minden hallgató, kortól függetlenül kiemeltnek fontosnak gondolja a tanári visszajelzést. Azok a hallgatók, akik már rendelkeznek iskolai, oktatási gyakorlattal, szóban és a nyitott kérdésekben is kifejezik, hogy ez alapvető az oktatói/tanári munkában és hiányolják az egyetemi oktatásból. Interjúk és résztvevő megfigyelés keretében tették hozzá, hogy ez általános probléma, aminek megoldása nem az ő kezükben van. Ugyanakkor az is kiderült, hogy más oldalról is érzik a hiányt: a képzés során szerzett tapasztalatok, minták azért is fontosak, mert ők maguk is erre támaszkodva tudnak majd megfelelő módon értékelni saját tanári/szakoktatói gyakorlatukban. Az igény megvan.

Azt is megfogalmazták, hogy a megfelelő értékelés hiánya bizonytalanságot kelt, valamint, hogy legtöbb esetben a puszta eredményt látják, ami önmagában nem elég, hogy legközelebb jobb eredményt érjenek el. Kifejezik, hogy a negatív értékelésből is lehet tanulni és segít a javításban, és bármilyen visszajelzés jobb, mint a magyarázat nélkül hagyott rossz eredmény. A jobb eredményről szóló értékelést is hasznosnak gondolják, a sikertelen feladatmegoldásokat pedig egyenesen elengedhetetlennek. A visszajelzéseket gyakrabban és intenzívebben igényelnék a vizsgaeredmények javítása, saját tudás realizálása és az önbizalom miatt.

A nappali tagozatos hallgatók a különböző értékelési és vizsgahelyzeteket az egyik legerősebb stresszkeltő életeseményként jelzik.

Ez megerősíti azt a hipotézist, hogy a visszajelzés hiánya motivációvesztéssel járhat. Más kutatásokhoz hasonlóan ez előre

bejósolható következménye az egyoldalú, számszerűsítő mennyiségi értékelési formáknak, amelyek nem mindig reálisak. (Németh, 2001; Csapó, 2002)

2. Az értékelés és helye az oktatási folyamatban

2.1. Az értékelés fogalma

Az értelmezés az idők folyamán tárgult, különböző megközelítések más-más hatást gyakoroltak rá. A Pedagógiai Lexikon meghatározása szerint az értékelés „az a folyamat, amelyben szisztematikusan vizsgálják v. megítélik valamilyen jelenségnek, eseménynek v. tárgynak az értékét.” (Báthory-Falus, 1997, 396. old.)

Az értékelés és a teljesítménykultúra összefonódott, az előre lefektetett célok és az ezekhez illeszkedő módszerek, eszközök és tervezés tükrében értelmezik az oktatás eredményeit. (McLean, 1995) A kilencvenes évekre az OECD-országok értékelési tendenciáiban a tanulói teljesítmények és azok értékelése, a tantervi és módszertani megújulással összefüggő kérdéssé vált. Máig tart a kialakítás, megújulás folyamata. (European Parliament, 2016)

Az értékelés ma meghatározó szerepet tölt be a pedagógiai folyamat egészében és a tanulás egy meghatározott szakaszában. (Báthory-Falus, 1997) „Az oktatási rendszerekben több szinten, többféle funkcióval jelenik meg az értékelés, ezért módszerei és technikái és az ezekkel kapcsolatos megoldatlan problémák is befolyásolják az értékelési kultúra alakulását. Többek között például a kvalitatív és a kvantitatív adatok közötti egyensúlyra törekvés, a mennyiségi értékelés leegyszerűsítő jellege...az eltérő módszertani kultúrából fakadó kommunikációs zavarok.” (Golnhofer, 2001, 81. old.)

2.2. Az értékelés funkciói és hatásai

Az értékelés funkciói többértékűek. Tájékoztatást nyújt az oktatás eredményességéről, hatékonysági fokáról és visszajelzés minden érintettnek. Egyik legfontosabb funkciója a tanulók szelekciója. Meghatározza, hogy továbbléphet-e a tanuló a következő évfolyamba, iskolafokra. Ez a pályaválasztás, pályaaorientáció egyik alapeleme, annak mutatója, mely területen jó a tanuló.

Az értékelés napjainkban egyre gazdagabb jelentéssel bír, az oktatás egyre több elemére is kiterjed és túlmutat a tudás, a teljesítmény, a tanulási eredményesség mérésén. A nevelésre, személyiségfejlesztésre is komoly hatást lehet értékeléssel gyakorolni, hiszen az osztályzat és minden más értékelés jutalomként és büntetésként is alkalmazható, a diákok pedig

gyakran annak élik meg. Ez szoros összefüggésben van a személyiségfejlődéssel. A tanár mintát, példát is ad azzal, hogyan értékel, amit és ahogyan értékel. Az értékelésnek tehát kétségkívül énkép- formáló és motiváló hatása van, mindkettő felbecsülhetetlen és hosszú távon meghatározó lehet.

2.3. Az értékelés típusai, helye az oktatási folyamatban

Mai értelemben véve inkább folyamatról beszélünk, mint számszerűsítő értékelésről. Az oktatási folyamat a tanulandó tartalmak feldolgozása, elsajátítása, didaktikai feladatok tervszerű rendszere és lépései ismeretszerzéstől az értékelésig. (Báthory, 1992) Itt szűkebb és tágabb értelemben egyaránt értelmezzük: jelentheti egy témakör tanítását-tanulását, de vonatkozhat egy teljes képzési ciklusra is. Scriven három alapvető értékelési típust nevezett meg az oktatási folyamatban, ezek ma is alapfogalmak a pedagógiában (lásd 1. táblázat). (Falus, 2016)

1. táblázat Az értékelés az oktatási folyamatban

Típus	Funkció	Módszer, eszköz
Diagnosztikus	Diagnosztizálás, helyzetfeltárás. A viszonyítás alapja, honnan indulunk ki, előzetes tudás, saját tudás ismerete. Ne osztályozzunk!	Teszt, megfigyelés, diagnosztikus vizsga.
Formatív	Formáló, támogató értékelés. Útmutatás: a haladás iránya, a tanulás hatékonysága. Az osztályzás nem, vagy csak kevésbé ajánlott!	Megbeszélés, tanulói önértékelés, társak, csoport értékelése, tanári visszajelzések, tanulói naplók, portfólió, röpdolgozat, részbeni/diagnosztikus teszt.
Szummatív	Összegző, lezáró, minősítő. Eredmények, teljesítmény elhelyezése. Osztályoz.	Szóbeli felelet, témazáró dolgozat, teszt, félévi, év végi felmérő, vizsga.

Forrás: Saját táblázat

A diagnosztizálás fontossága abban rejlik, hogy megadja a későbbi viszonyítás alapját, hogy a diák teljesítményét tudjuk mihez viszonyítani. Irányadó mind a diák, mind a tanár számára, ha a tanuló is ismeri, hol tart, honnan indul és hova szeretne eljutni. Hasznos hozama, hogy a pedagógus megismeri a diákok előzetes tudását, és attitűdjét, így alapja lehet egy valóban közös munka megkezdésének.

A szummatív, összegző-lezáró értékelés a tanulási folyamat végén, a tudás minősítése kritériumokhoz, normákhoz igazítva, számszerűsítve. Fontos, hogy ebben a fázisban a folyamatra visszamenőleg már nem tud hatást

gyakorolni. Jellegéből adódóan ennek az értékelési formának a fejlesztő hatása kevésbé hatékony, lezáró-összegző típusú értékelésként az eredményei gyakran nem motiválnak. A megelőző, folyamat közben adott visszajelzések azonban jelentősen befolyásolhatják mind eredményét, mind hatását a tanuló önértékelésére és motivációjára nézve.

A formatív értékelés a tanulási folyamat során alkalmazott különböző értékeléseket, támogató visszajelzéseket jelenti. Nem mennyiségi, hanem minőségi értékelés, a fejlesztő értékelés alapja és megvalósítási kerete, maga a fejlesztő értékelés.

3. A formatív értékelés

Az alábbiakban a formatív /fejlesztő értékelés jellemzőit foglalom össze dióhéjban, ahogyan azt célszerű megvalósítani neves szakemberek szerint, és az Óbudai Egyetem Mérnökpedagógiai Központjában, a tanárképzésben tantárgyaim oktatása közben szerzett saját gyakorlatom tükrében.

3.1. Fogalmi tisztázás

A fogalmi tisztázás itt is indokolt, hiszen a formatív értékelés számos dimenziója ismert és bár eltér az értékelési folyamat másik két összetevőjétől, azoktól el nem választható.

A formatív értékelés elnevezése onnan származik, hogy itt az értékelés közvetlenül a tanuló, illetve a tanulás formálását, alakítását célozza. Alapvetően tartalmi-minőségi értékelés. Fejlesztő értékelésnek is nevezik a tanulási folyamatot fejlesztő-formáló (formatív) hatására asszociálva.

Az alkalmazást nézve folyamat közben alkalmazott kisebb-nagyobb értékelést, támogató visszajelzést soroljuk a formatív értékelés körébe.

A sokféle magyarázat és definíció közül számos publikáció fűződik a téma egyik legismertebb szakértője, Dylan Wiliam (2004) nevéhez (Londoni Egyetem), aki szerint az értékelés híd a tanítás és tanulás között. A formatív értékelés az ő értelmezésében a tanítási-tanulási folyamat eredményességét támogató értékelés, amit fejlesztő értékelésnek is neveznek, más kifejezéssel tanulást támogató értékelésként is emlegetik.

Ugyanakkor számos előadásában (konferenciákon, youtube csatornán) és cikkében felhívja a figyelmet, hogy a minden fejlesztő szándékú értékelés is tanulást támogató értékelés, ha nem pusztán az aktuális tudás felmérése vagy a tanulók minősítése a cél. Ily módon az is támogató értékelés lehet, ha egy kilátásba helyezett felelet vagy dolgozat végül elmarad vagy egy feladatsorral, kérdésekkel, teszt megírásával gyakoroltatunk, de nincs pontozás, osztályozás.

William professzor szerint a formatív értékelés úgy éri el célját, hogy szeretnénk befolyásolni a tanulási folyamatot, de ahhoz, hogy valóban formáljon és befolyásolni tudjuk az értékeléssel a célok megvalósulását, figyelembe kell vennünk a folyamat eredményeit és a további lépéseket áttervezni ezekre támaszkodva. A formatív vagy fejlesztő értékelés azt jelenti, hogy mindig a tanulás támogatását kell szem előtt tartani, mind az aktuális helyzetre, mind a jövőbeli szummatív célokra tekintettel. Ez a szemlélet az értékelést egyetlen folyamatnak tekinti, amelyben adott részeredményről formatív visszajelzést adhatunk, de szummatív módon is felhasználható. (William, 2017)

A motivációkutatásokra (Németh, 2001; Csapó 2002) visszautalva mindezek tükrében a formatív értékelés legfőbb hozama a folyamatos visszajelzés.

3.2. A formatív értékelés iránya, célja

A formatív értékelés célja, hogy még a tanulási folyamat lezárása előtt – amíg még befolyásolható a folyamat – elősegítse a tanulói tudás gyarapítását, elmélyítését és ehhez segítséget nyújt tanulás-módszertani javaslatokkal, útmutatással. Emellett vonatkozhat a formális értékelés a tanuló személyiségére, személyes fejlődésére is – pl.: a csoporttal való együttműködésére, energia befektetésére, logikájára, problémamegoldó készségeire stb. A formatív értékelés tehát információt ad arról, hogy hol tart a tanuló, mit tud, és mit nem tud, hol vannak a hiányosságai. Ebben az értelemben segíti a tanuló önértékelését. A formatív értékelés nem csupán pozitív visszajelzéseket jelent, hanem erősségek, gyengeségek azonosítását. Tehát alapvetően a fejlesztésre irányul a tanulási folyamat elősegítését és a visszacsatolás megvalósítását támogatva. Cél és eszköz a tanítási-tanulási stratégiák megváltoztatása, a tanulói önértékelés segítése.

A formatív értékelésnek van diagnosztikus funkciója, és előre mutat a szummatív értékelés felé. Például, amikor az óra elején átismétljük kérdésekre adott válaszok formájában a múlt órán tanultakat, illetve mikor a válasz nélkül maradt kérdésre a tanár annyit mond „Már megint nem készültetek.” (Réthyné, 2005)

A formatív értékelés permanens, minden egyes órán jelen van és végigkíséri az oktatási folyamatot. Ez azt jelenti, hogy a visszacsatolás rendszeres, nem csupán számonkéréshez kapcsolódik, és nemcsak az órákon, hanem valóban folyamatosan történik. Ez nem zárja ki a szummatív értékelést is, de úgy vélem, ha a formatív értékelés valóban működik, akkor a kapott jegy kevésbé fontos a hallgatók számára.

3.3. Az értékelés új megközelítése: a visszajelzés

Általában úgy tartjuk, hogy az értékelés lényege, hogy segítsük a diákokat, és kövessük a haladásukat. Az értékelés legnagyobb hozama a visszajelzés, amit a diák felé adunk, de ha jobban belegondolunk, a tanárnak is szól. Azt is jelzi, hogy a tanár milyen hatásokkal tanít. A visszajelzés kétirányú és egyik irány, hogy a tanár kap visszajelzést saját munkájáról. A diák értékelésével önmagát is értékeli. Minden ilyen lehetőség előre visz, lehetőséget teremt saját munkánk, felkészülésünk ráhangolására. (Hattie és tsai, 2021)

Másik kérdés, hogy mi a visszajelzés, és milyen a jó visszajelzés. John Hattie didaktikatanár (Melbourne Egyetem Pedagógiai Kutatóintézet igazgatója) a hatékony visszajelzések fontosságáról elmondja, hogy a jó visszajelzés három kérdésre ad választ: hogyan haladok, merre tartok és mi a következő feladat/teendő. A diákokat a praktikus oldal, a feladat, a tennivaló foglalkoztatja leginkább, a tanár a haladásra koncentrál. Érdemes a kettőt összehangolva szem előtt tartani a pedagógusnak már a következő lépést is tervezve. A jó visszajelzés ugyanis segíti a diákot, hogy lássa, mi következik, mi lesz a következő lépés, és mi lesz az ő konkrét teendője. (Hattie, 2010; Hattie, 2020, youtube)

3.4. A formatív értékelés feltételei

Felmerül a kérdés, hogyan tudjuk elérni, hogy az értékelés jól működjön, és valóban meghezza az eredményeit.

A formatív értékelés abból az alapelvből indul ki, hogy mindig értékelünk és folyamatosan kapunk is értékeléseket, mert minden emberi reakció értékeli a másik embert. Verbálisan és nem verbálisan, tudatosan és tudattalanul. (William, 2006) Jól ismert pedagógiai alaptétel az önmagát beteljesítő jóslat, ami az értékelésre is igaz: a tanár elvárásai a diákról alkotott megalapozott vagy megalapozatlan feltevéseit kivetítik és előidéznek a tanuló ezekhez igazított viselkedését. A teljesítmény is az értékeléshez igazodva alakul. (Atkinson, 2005) Világos, hogy az értékelés motiváló hatása felbecsülhetetlen.

A válasz a kérdésre: ezek segítségével a légkör megteremtése, ami azt jelenti, hogy a diákok őszintén válaszolni mernek a kérdéseinkre, nyugodtan mernek hibázni, bátran adnak visszajelzéseket. Ez persze minden csoportnál kicsit más, mert ők is másak.

A formatív értékelés alapelve és megvalósulásának feltétele, hogy a lehető legkörültekintőbb módon, objektivitásra kell törekedni, hogy a diagnosztikus szakaszra visszanezve a haladás, az összehasonlíthatóság lehetővé váljon, a szummatív minősítés pedig reális legyen. Utóbbit számos kockázati tényező befolyásolhatja, egyik legveszélyesebb a rejtett tanterv, ami tanáronként változó, a tanár személyiségéből, szerepértelmezéséből

fakad és sokszor nem tudatos. Ez még fontosabbá teszi a megelőző szakaszban a formatív értékelés megvalósulását, az adott visszajelzések mennyiségét és minőségét, illetve magának a folyamatnak az értelmezését.

A támogató légkörhöz kulcsszavaim: biztonságos, partneri, együttműködő, elfogadó. Egyenrangúként kezelni a diákokat, hallgatókat nem mindig könnyű. Nekem segít az antropológiai énem, könnyen váltok szempontot, és képes vagyok partnerként kezelni a tanítványokat. Ez a képesség fejleszthető és szükséges is fejleszteni az oktatói szerephez.

A biztonság itt azt jelenti, hogy direkt és indirekt módon is megvalósul a szabály: nincs rossz válasz, rossz hozzászólás, senki nem neveti ki. Ezt is szokni, gyakorolni kell.

A légkör megteremtését segítő eszközök: a módszertani változatosság, a feladatszervezés az egyik legfontosabb eszköz, a tanári felkészülés az órákra ezzel karöltve a másik. A felkészülés a tanár részéről is folyamatos kell legyen. A közös szabályok megteremtése és a partnerként hozzáállás szintén szükséges.

3.5. A formatív értékelés módszerei

Alapelv, hogy néhány módszer használatával nem biztos, hogy jelentős változást fogunk elérni. A módszerek egymástól elszigetelten való alkalmazása sem célravezető. Ahhoz, hogy pozitív változást idézzünk elő, mindenekelőtt a tanításhoz való hozzáállásunkat kell jobban diák-központúvá tenni. A folyamatos és változatos értékelést sokszor észre sem veszik a hallgatók, de végül mindig érzik a hatását. A tananyag mellett ezeket segítő feladatok adása elősegíti a folyamatot, egymás megismerését és a tanári szerepet. A formatív értékelés során ezért bármely módszer alkalmazható, beleértve a szóbeli kikérdezés és felelet, az írásbeli feladat, röpdolgozat, a korrektúra, a gyakorlati foglalkozások során az eredmények ellenőrzése stb.

Kevésbé ajánlott a versenyeztetés, mert alá-fölérendeltségi és hatalmi erőviszonyokat támogat. Legelőnyösebb a kollaboratív, kooperatív csoportmunka jól tervezett, tudatos alkalmazása. Értendő ezalatt a valóban kooperatív módszerek alkalmazása, ami nem azonos az általános értelemben vett csoportmunkával vagy az egyszerű párhuzamos tanulással. Az egyéni módszerek, feladatok szintén érdekesek, monotonitást megtörő hatásúak, és korrekt, többértékes értékelésre is lehetőséget kínálnak a tanulók és tanár oldaláról egyaránt. Fontos a társak értékelése és az önértékelés, és igen hasznos és népszerű lehet a kevésbé megszokott szöveges értékelés.

Itt tehát nem pusztán módszerek alkalmazásáról van szó, hanem konkrét tevékenységek, feladatterhelés összekapcsolása az értékeléssel, a tanári és tanulói szereppel.

Jól bevált módszer a kérdve kifejtés, amire azonban különös gondot fordít a formatív értékelés. A kérdezési technikák és a metakommunikáció, a folyamatos jelzések minden módon jelen kell legyenek, ezek csiszolása szinte kötelező. A formatív értékelés szerepe azért is fontos, mert a metakommunikatív jelzések a leghatékonyabb jutalmazási eszközök is.

A jutalmazás és büntetés számos formában megvalósulhat. Népszerű és leggyakoribb a tárgyi jutalmak alkalmazása, ha a nevelési célt nézzük, ez akkor azonban átgondolandó, mert a külső motívum, valaminek a megszerzése vagy az elmarasztalástól való félelem fog dominálni. A tárgyi, anyagi jutalmazás erős motiváló hatással bír, de csak bizonyos fokig és ideig. (Németh, 2001)

A belső motívumokra, mint az érdeklődés, becsvágy, az alkotás, a tevékenység öröme, egy cél elérése, sokkal inkább és tartósabban hatnak a szociális/metakommunikatív visszajelzések. Egy elismerő szó, egy mosoly, egy bólintás hatása messze felülmúlja a megszerzendő tárgyi jutalmat. Ezért a minőségi értékelés és minőségi értelmezés összekapcsolódva, tárgyi jutalomként ritkábban értelmezve, szöveges, szóbeli, metakommunikatív formában viszont folyamatosan jelen van. (Bronson–Merryman, 2014; Csíkszentmihályi, 2001)

Összegzés

A motivációkutatások eredményei azt mutatják, hogy a folyamatosan adott visszajelzések a belső motivációt erősítik, a tanulási kedvet nagymértékben támogatja, ha a diák haladási üteméről rendszeres visszajelzést kap. A tanulási eredmények fejlesztése a tudásszint mérése és ellenőrzése helyett, de legalább mellette jóval hatékonyabb sikertényező, mint az osztályozó értékelés. Ugyanakkor a formatív fejlesztő értékelés kevesebb hangsúlyt kap az oktatás mindennapjaiban, miközben a szummatív, számszerűsítő értékelés az iskolai tanulás napi kísérője. Ezért célszerű lenne az arányok ártérítékelése és megváltoztatása a diagnosztikus és formatív értékelés javára.

Ezért fontos az értékelés szemléleti kereteinek átgondolása, újratervezése és a formatív értékelés beépítése a pedagógiai gyakorlatba, ami az Óbudai Egyetem Mérnökpedagógiai Központjában a mérnökstanár- és szakoktató képzés pedagógiai alaptárgyainak egyik fontos elméleti és gyakorlati összetevője. Aktív gyakorlással összekötve foglalkozunk vele az órákon,

hogy a tanárszakos hallgatók egyetemi tanulmányaik alatt személyesen is meg tapasztalják a formatív értékelés pozitív hatásait.

Irodalomjegyzék

Arató Ferenc (2018): A négydimenziós értékelés néhány gyakorlati aspektusa. In: Új Pedagógiai Szemle 2018/11-12. p23-45.

Atkinson, R.C.-Hilgard, E. (2005): Pszichológia. Osiris Kiadó, Budapest

Báthory Zoltán (1992): Tanulók, iskolák, különbségek. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

Báthory Zoltán-Falus Iván (szerk., 1997): Pedagógiai Lexikon. Keraban Könyvkiadó, Budapest

Bronson, Po – Merryman, Ashley (2014): Amit rosszul tudtunk a gyerekekről. Kulcslyuk Kiadó, Budapest

Csapó Benő (szerk., 2002): Az iskolai tudás. Osiris Kiadó, Budapest

Csíkszentmihályi Mihály (2001): Flow – Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája. Akadémiai Kiadó, Budapest

European Parliament (2016): Research for Cultcomittee-Evaluation of Education at the European Level. External author Gábor Halász (ELTE University, Budapest, Hungary)

Falus Iván (2016): A tanítás-tanulás elmélete, A pedagógiai értékelés folyamata, formái és eszközei. Elérhető: <http://11tetel.blogspot.com/2016/12/a-pedagogiai-ertekeles-folyamata-formai.html> Letöltés: 2020. 11.14.

Golnhofer Erzsébet (2001): Új értékelési kultúra kibontakozása. In: Iskolakultúra 2001/09. p78-82.

Hattie, John és tsai (2021): From fixing the work to improving the learner: An initial evaluation of a professional learning intervention using a new student centred feedback model. Studies in Educational Evolution, Vol. 68, March 2021, Elsevier

Hattie, John (2010): Visible Learning What Is Good For The Goose. Research Article. Department of Education and Early Childhood Development, Melbourne

Hattie, John (2020): Impact on Learning - The importance of feedback. Elérhető: https://www.youtube.com/watch?v=GioY3nQPSck&feature=emb_logo Letöltés: 2020. 04. 22.

Hunyady Györgyné-M. Nádaszi Mária (2004): *Osztályozás? Szöveges értékelés! Modern pedagógia a gyakorlatban*

McCombs, Barbara L. (1991): Motivation and Lifelong Learning. In: Educational Psychologist 26(2) p117-127.

Németh Erzsébet (2001): Hogyan jutalmazunk? In: Fehér Irén (szerk.): Pedagógia és pszichológia. Szöveggyűjtemény. Comenius, Pécs p255-266.

McLean, M. (1996): The European Union and the Curriculum. In: Oxford Studies in Comparative Education.

Radnóti Katalin (2009): Milyen oktatási és értékelési módszereket alkalmaznak a pedagógusok? In: Kerber Zoltán (Szerk.) Hidak a tantárgyak között. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. p131-167.

Réthy Endréné (2005): A különböző tanári teljesítmény visszajelzések hatása a tanulók személyiségfejlődésére és tanulmányi teljesítményére. In: Balogh László és Tóth László (szerk.): Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből. Neumann Kht., Budapest. Elérhető:

https://mek.oszk.hu/04600/04669/html/balogh_pedpszich0036/balogh_pedpszich0036.html Letöltés: 2020. 10. 17.

Wiliam, Dylan (2004): Working Inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom. In: Phi Delta Kappan, Vol.96/1. 28-21.

Wiliam, Dylan – Black, Paul (2006): „Inside the Black Box”. King’s College London

Wiliam, Dylan – Black, Paul (2017): Assessment: The bridge between teaching and learning. In: ATA Magazinve Vol. 97:4 – Summer 2017