

VAJNER CSILLA

AZ ÉRTÉKELÉS MINT AZ ISKOLAI TELJESÍTMÉNY EGYIK ALAPTÉNYEZŐJE

Minden tanulónál szubjektív, hogy a siker elérése vagy a kudarc elkerülése fog-e nagyobb motivációt jelenteni számára. Ezt lényegesen befolyásolják a tapasztalatok, a környezet, a nevelés, illetve az, hogyan reagál a pedagógus és a szülők a kudarcra és a sikerre (Atkinson 1993 in N. Kollár-Szabó, 2004, 181).

A nevelő-oktató folyamatban a pedagógus reakciója leginkább az értékelésben, a visszajelzésben nyilvánul meg, amikor a pedagógus elismeri, jutalmazza vagy éppen elmarasztalja, bünteti a tanulókat. A jutalmazás-büntetés célja a pedagógus által helyezett értékek közvetítése, illetve az általa elvetettek gyengítése. Az értékelés az egyik legismertebb oktatási és nevelési módszer, amely áthatja a pedagógus munkáját, és hozzátartozik az osztály mindennapjaihoz (Bábosík, 2003).

Bizonyított tény a pszichológiában, hogy „a tanári értékelés kapcsolatban áll a tanulói teljesítménnyel, és az is ismert, hogy ennek a kapcsolatnak egyik legfontosabb közvetítő láncszeme a tanulók énképe, saját magukról kialakított ismereteik összessége” (Sallai, 2015). Rendkívül meghatározó tényező a tanulók önjellemzése, döntő szerepe van abban, hogy a tanuló miképpen viselkedik, milyen eredményt ér el.

Ahhoz, hogy a tanulóknál tudás-vágy ébredjen, egy erős emocionális impulzus szükséges, ami az iskolában az értékelés. A nevelési-oktatási folyamatban az értékelés különböző funkciói közül a legerősebb és leg-

gyakrabban alkalmazott a motivációs funkció. A pedagógus értékelése motiválón, ösztönzően hat a tanulók teljesítményére, viselkedésére, tevékenységére, tulajdonságaira. A motiváció alapvetően az ember szükségletein alapszik. A tanulóknak többek között szükségük van arra, hogy teljesíteni tudják a pedagógus által felállított követelményeket, hogy sikeresek legyenek, dicséretet kapjanak és elkerüljék az esetleges kellemetlen következményeket. Az értékelés segítségével a pedagógus ki tudja elégíteni a tanulók e szükségleteit. A tanulók a pedagógus értékelése alapján sikert vagy kudarcot élnek át, ami hatással van a további teljesítményükre, ezért fontos, hogy a pedagógus odafigyeljen értékelésének milyenségére, nehogy demotiválja vagy elkedvetlenítsa a tanulókat a további feladatoktól (Kollár-Sikulová, 2005).

A tanulók teljesítménye alapvetően háromféle célból vizsgálható:

A pedagógus számára mindennek előtt azért fontos a tanuló előzetes tudásának felmérése, hogy ismerje, milyen feltételekkel kezdi a tanuló a nevelő-oktató folyamat egy adott szakaszát. A tanítás során ezt figyelembe tudja venni, és a tanítás tartalmát, módszereit ennek megfelelően tudja megválasztani. Ezt diganosztikus célú (helyzetfeltáró) értékelésnek nevezzük.

Másfelől az értékelés minden tanítás része. A pedagógus folyamatos visszajelzéseket ad a tanulónak, ezzel segítve a tanulási folyamatot. Megerősíti a

tanulók addig elért eredményeit, és feltárja, mi az, ami nehézséget okoz nekik. Ezt formatív (fejlesztő) értékelésnek nevezzük.

Értékelésnek nevezzük azt is, amikor a pedagógus minősíti a tanuló tudásszintjét, és elhelyezi őt egy rangsorban, amelynek jelentősége van az előmenetelre, a továbbhaladás szempontjából. Az ilyen értékelés minősíti a tanuló tanulását, hogyan sikerült elsajátítaniuk egy aktuális tananyagot. Ennek neve szummatív (minősítő) értékelés (Golhofer 2003 in Falus, 2003, 343).

A pedagógus az értékeléskor a pozitív vagy negatív véleményét fejezi ki a tanuló nevelő-oktató folyamatban elvégzett tevékenységével és teljesítményével kapcsolatban. A gyakorlatban ennek a visszajelzésnek különböző formái lehetnek (Skalková 1971 in Kollár-Sikulová, 2005, 16).

Az értékelés alapvetően lehet minőségi vagy mennyiségi. A minőségi értékelés formája a nonverbális jelzésektől a dicséreten át a tanulói teljesítmények részletes elemzéséig terjedhet. Mennyiségi értékelésről akkor beszélünk, ha a teljesítményt egy skálán helyezük el, és nagyságát számszerűen fejezzük ki (Knausz, 2001).

Az osztályozás ma mind a fegyelmezésben, mind a motiválásban központi szerepet játszik. Ez a központi szerep a mutatója annak, hogy az értékelés három fő funkciója közül a szummatív funkció kerül fölénybe a másik kettővel szemben. Knausz úgy véli, hogy „egy ötjegyű skálán értékelni a tanulók tel-

jesítményét teljesen értelmetlen dolognak tűnik fel, ha a diagnosztikus vagy a formatív funkcióból indulunk ki. Mindkét esetben arra van szükség, hogy minél konkrétan és differenciáltabban térképezzük fel a tanulási eredményességét. Sem a tanár, sem a tanuló nem tud mit kezdeni azzal, hogy egy témazáró dolgozat hármásra sikerült: az elvont és üres számjegyből nem derül ki, hogy a teljesítmény mely pontokon felel meg a követelményeknek, és hogy mely teljesítményformák kialakításával kapcsolatban vannak még teendőik“ (Knausz, 2001).

Ebből kiindulva, rendkívül fontos, hogy a pedagógus egyéb formákban is ki tudja fejezni véleményét, és árnyaltabb reflektáljon a tanulók teljesítményére.

A visszajelzés egyik formája a jutalmazás és a dicséret, amely pozitív megerősítés és a tanuló elismerését jelenti. A dicséretnek fontos szerepe van a pedagógusi elvárások kommunikálásában, illetve a tanulók teljesítménymotivációjának és önértékelésének alakulásában (Szitó, 2009, 22).

A pedagógus a jutalmazás különböző formáival buzdíthatja és ösztönözheti tanítványait:

- nonverbális kommunikációval (pillantással, mosollyal) is kifejezi elégedettségét az eredménnyel;
- elfogadja a tanulók véleményét;
- nem tesz különbségeket a tanulók közt, igazságosan értékeli és osztályoz;
- a pedagógus figyelmesen meghallgatja a tanulókat;
- érdeklődik a tanulók munkái iránt;
- a helyes feladatmegoldásokat példaként tünteti fel;
- sok időt tölt a tanulókkal;
- megbecsüli a tanulókat;
- az írott feladatok értékelését megindokolja;
- kiállítja a tanulók munkáit, néhány esetben különleges dicséretben részesíti a tanulókat.

A jutalmazás a tanulók tartós ösztönzését segítheti, viszont nem mindegy, hogy a pedagógus azt miért, mikor és hogyan adja. Sok esetben a tanulók a jutalomért dolgoznak, az osztályzat és a külső elismerés motiválja őket, nem pedig a tanulásból fakadó öröm, tudásvágy vagy a belülről jövő megelégedettség. Tehát ha a pedagógus túl gyakran dicséri és csupán a külső jutalomra támaszkodik, csökkentheti a feladat megoldásából származó örömszerzést. Viszont ha a tanulók annyi jutalmat

kapnak, amennyi a feladat elvégzésére motiválja őket, akkor a feladatmegoldás folyamatát is jobban fogják élvezni. Ebből megállapítható, hogy a mértéktartó jutalmazással növelhető a tanulók belső motivációja (Fodor, 2000; Aronson, 2002).

Az osztályban különböző képességű tanulók keverednek, ezért fontos, hogy a pozitív megerősítésben minden tanuló egyaránt részesüljön. A szerényebb képességű tanulók érdekében érdemes magát az igyekezetet és a részeredményt is értékelni, nem csak a sikeres végeredményt. Ezzel számukra is elérhető lesz a jutalom. Egy gyengébb tanulónak nagy motivációs löketet adhat a dicséret, általa megtapasztalhatja a sikerélményt, növelheti az önbizalmát. A pedagógusnak ismernie kell a tanulók képességeit, határait, azt, hogy mi nyújt számukra sikerélményt, ezáltal fel fogja ismerni a tanulók tényleges igyekezetét és azt, hogy mikor koncentrálnak teljes erőbedobással a kitűzött feladatra (Petty, 1996, 59–64).

A negatív értékelés vagy kritika – hasonlóan a jutalmazáshoz – szerves része a nevelő-oktató folyamatnak. A negatív értékelésnél a pedagógus felhívja a tanulók figyelmét a hibáikra, a teljesítményüket helytelennek, nem teljesnek vagy rossznak minősíti, illetve gyengébb érdemjeggyel vagy pontszámmal jutalmazza őket (Kolár–Šikulová, 2005, 108).

A negatív értékelés a legtöbb esetben kellemetlen érzést vált ki a tanulóknál, amit kudarcként élhetnek meg, és ezt a pedagógus utólag nem tudja befolyásolni. Azt viszont igen, hogy a tanulók hogyan értelmezzék, milyen következtetéseket vonjanak le az értékelésből. Egy hatékony pedagógus tudja, hogy tegye barátságosabbá a negatív értékelést úgy, hogy a tanítványaira ösztönzően hasson, és ne kudarcként éljék meg azt (Szabó 2004 in N. Kollár–Szabó, 2004, 438).

A pedagógus ne csak azt mondja el a tanulóknak, hogy mit rontottak el és csináltak rosszul, de fejtse ki azt is, hogyan javíthatnak munkájukon, legközelebb mit csináljanak másképp. Ezzel azt a hatást kelti a tanítványaiban, hogy a kritika egyben jó tanács (Hrabal–Pavelková, 2010).

Ahhoz, hogy a pedagógus helyes irányba terelje a tanulók önbizalmát és önértékelését, oda kell figyelnie értékelésének tartalmára. A tanulók kognitív képességeikhez mérten, ár-

nyaltan kell értékelnie, és több képességre, tulajdonságra vonatkozó visszajelzéseket kell alkalmaznia. Figyelnie kell arra is, hogy a lehetőségekhez képest elfogulatlan legyen, és az értékelése tartalmazza azokat a módszereket és lehetőségeket, amelyekkel a tanuló változtathat az eredményein (Kőrössi 2004 in N. Kollár–Szabó, 2004, 73).

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM:

- BÁBOSÍK, I. 2003. *Alkalmazott nevelésmélelet*. Budapest: OKKER, 2003.
- BÁRÁNYNÉ JÁMBOR, SZ. – HORVÁTH-MILITITTYI, T. – RÁCZNÉ TÖRÖK, E. 2013. *Tanulók és tanulócsoporthoz megismerése – kiemelt figyelmet igénylő tanulók*. [online]. 2013. [2019-3-2]. Interneten elérhető: http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Tanulk_s_tanulo csoportok_megismerse_-_kiemelt_figyelmet_ignyl_tanulk/index.html
- FALUS, I. 2003. *Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 2003.
- FALUS – GOLNHOFER – KOTSCHY-NÁDÁSI – SZOKOLSZKY, 1989. *A pedagógia és a pedagógusok*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 1989. ISBN: 963 05 5270 1.
- FODOR, G. 2000. *Tanár – szerep – konfliktusok*. In Új Pedagógiai Szemle [online]. 2000, 50. évf., 2. szám. [2019-2-20]. Interneten elérhető: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00035/2000-02-ta-Fodor-Tanar.html>
- HRABAL, V. – PAVELKOVÁ, I. 2010. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-755-8
- KNAUSZ, I. 2001. *Az értékelés*. In *Uő: A tanítás mestersége*. [online]. Miskolc-Budapest, 2001. [2019-3-9]. Interneten elérhető: <http://mek.niif.hu/01800/01817/01817.htm#28>
- KOLÁŘ, Z. – ŠIKULOVÁ, R. 2007. *Vyučování jako dialog*. Praha: Grada Publishin, a.s., 2007. 132 o. ISBN 978-80-247-1541-4
- KOZÉKI, B. – ENTWISTLE, N. J. 1986. *Tanulási motivációk és orientációk vizsgálata magyar és skót iskoláskorúak körében*. In *Pszichológia* [online]. 2. sz. 271–292. o. [2019-3-8]. Interneten elérhető: https://adtplus.arcanum.hu/hu/view/MTA_Pszichologia_06/?pg=291
- N. KOLLÁR, K. – SZABÓ, É. 2004. *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest: Osiris Kiadó, 2004. 639 o. ISBN 963 389 672 X
- PETTY, G. 1996. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2002. 380 o. ISBN 80-7178-681-0
- SALLAI, É. 2015. *Legjobb motiváció az élménybe vonás*. In *Pedagógiai folyóiratok* [online]. 2015. [2019-2-23]. Interneten elérhető: <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-kozneves/legjobb-motivacio-az-elménybe-vonas>
- SZITÓ, I. 2009. *Kommunikáció az iskolában*. [online]. 2009 [2019-3-9]. Interneten elérhető: http://www.szitoimre.com/doc/06_Kommisk_szito.pdf