2026. november–december, XXXIV. évfolyam, 3–4. szám, ISSN 2729-9066

Horváth Zsuzsanna

Cikksorozat a pedagógiai értékelésről

Előhang

Horváth Zsuzsanna vagyok, több évtizede foglalkozom a tanulói teljesítmények értékelésének elméleti és gyakorlati kérdéseivel, legyen szó az értékelés mikroközegéről, a tanóráról vagy az országos léptékű hazai vagy a nemzetközi vizsgálatok eredményeinek értelmezéséről. Végigéltem az IEA* vizsgálatok magyarországi eredményeinek fogadtatását, az 1980-as években az akkori MONITOR mérések időszakát, majd követtem a 2000-es évektől az OECD PISA**, majd és az Országos kompetenciamérés (OKM) indulását. A különböző életkorú gyerekek és felnőttek képességeinek, tudásának mérése egyrészt hatalmas nemzetközi méretű programmá vált, a 2025-ös PISA vizsgálathoz már a Föld 91 országa csatlakozott. Másrészt sok ország fenntart magának egy saját mérési rendszert is, ilyen például a már említett magyarországi OKM. Milliárdnyi adat gyűlik a mérések tárgyát képező olyan alapvető képességterületekről mint a szövegértés, a matematika, a problémamegoldó gondolkodás, a természettudomány vagy újabban a digitális hozzáértés és kultúra. Érzékeljük a léptékek hatalmas különbségét, ha többszázezer különböző nyelvű tanuló szövegértési teljesítményének süllyedő vagy emelkedő átlagát vizsgáljuk egy grafikonon vagy ha egy osztályteremben hallgatunk meg egy kisdiákot, aki éppen egy meserészletet olvas fel a többieknek, akik nem csak hallgatják, hanem értékelhetik is osztálytársuk előadását.
Az évtizedek alatt folyamatosan és egyre inkább foglalkoztat az osztálytermi értékelés, és sokszor gondolkodtam azon, milyen interakciók történtek, és miről milyen teljesítmények jöttek létre, amíg egy–egy osztályzat, más szóval érdemjegy rögzítődik az évente kiosztott hivatalos okmányokban. Érdekeltek a rejtettebb mikrotörténések is, az értékelő gesztusok, mindaz, amiben a verbális közlésen kívül is testet ölt a tanári értékelésben. Több kutatás szerint a tanárok kevésbé találják vonzónak a tanári munkában az értékelést, a magyarázás, a megbeszélés a tanulókkal való közvetlen foglalkozás tevékenységeihez képest. Kevésbé kedvelik a tanári szerepkészlet eme szükségszerű összetevőjét, magát az értékelő szerepet, annak ellenére, hogy szinte észrevétlenül sok-sok informális és formális értékelő közlés hangzik el az osztályterem nyilvánosságában. Ha a működő „értékelési rendszert” elképzeljük, látjuk a nagyságrendjét is: tanévente akár több milliónyi osztályzat jön létre és gyakorol hatást az érintettekre, sőt az értékelőkre magukra is. Érdemes tehát az értékelésről különböző nézőpontból szólni, ez a célja a cikksorozatnak, amely a következő témák közé szerveződik:

- Értékelés a tanórán, a tanítási-tanulási folyamatban
- Az osztályozás és a szöveges értékelés
- A szövegalkotás értékelése: az objektivitás, szubjektivitás dilemmái
- A nemzetközi teljesítménymérések tanári nézőpontból (IEA PIRLS, TIMMS OECD PISA)

IEA*: Az oktatásban az *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* rövidítése, a Tanulói Teljesítmények Vizsgálatának Nemzetközi Társasága, amely nemzetközi összehasonlító kutatásokat végez a diákok tudásáról és iskolai teljesítményéről (ilyen például a 4. osztályosok szövegértését vizsgáló PIRSL, vagy a matematikai és a természettudományos tudást és képességet mérő TIMSS. Célja, hogy

segítse az országok oktatási rendszerének jobb megértését és fejlesztését a mérési eredmények alapján.)
OECD PISA* *: A Programme for International Student Assessment, azaz a Nemzetközi Tanulói Értékelési Program), amelynek keretében az OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), azaz a Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet rendszeres felméréseket szervez. A vizsgálat célja annak feltérképezése, hogy a 15 éves tanulók mennyire képesek alkalmazni az iskolában megszerzett tudásukat a mindennapi életben. A PISA nem a tananyag pontos ismeretét méri, hanem azt, hogy a diákok mennyire tudnak problémákat megoldani, szöveget értelmezni, illetve matematikai és természettudományos gondolkodást használni valós helyzetekben.

Tanítás, tanulás, értékelés

Az osztályterem mint társas tér

Milyen tanuló is vagyok én? Hova sorolnak be engem?

Az iskolába járó gyermekek kisiskolás koruktól hozzászoknak ahhoz, hogy iskolai életük egy társas térben folyik, ideértve azt is, amikor őhozzá szól a tanítója, neki szól egy kérés, vagy őt dicsérik. Az osztálytermi arénában már kisiskolás kortól értelmeződik a gyermekekben a tanítójuk nonverbális visszajelzés-készletének egésze, azaz a testbeszéde, a tekintete, a gesztusai, a hanghordozása, a mimikája stb. Később, amikor tanóránként más-más személyiségű tanár jelzéseit követik, ki-ki akár egy kifinomult értelmezési hálót is kialakíthat magában. De nemcsak a tanárokat „tanulja meg” a kisdiák, majd a nagyobb gyermek, hanem önmagát is: folyamatosan válaszokat keres arra a kérdésre, hogy milyen tanuló is vagyok én, hova sorolnak be engem, és milyen vagyok az osztálytársaimhoz képest. Értelemszerűen a pedagógiai értékelés pszichológiai megközelítése a gyermek önismeretének, önbecsülésének kialakulásában, majd az iskolai pályafutásának függvényében is az önkép alakulásában látja az iskolai értékelés alapvető szerepét, tekintettel az értékelési, minősítési események jelentős érzelmi hatására.

A tanulók számára nemcsak a tanóra, hanem természetesen a szünetek, a kirándulások és a tanórán kívüli közös elfoglaltságok képezik az egész iskolai létet, így akár egymásnak ellentmondó válaszokat is kaphat az önmagáról feltett fenti kérdésekre – különösen akkor, ha a tanóraitól jelentősen eltérő visszajelzéseket kap a társaktól a tanórától eltérő társas helyzetekben. Ezt tudatosítva, mondhatnánk szűkítően, hogy a tanuló számára a tanóra csak az egyik meghatározó terep, színhely, közeg, továbbá nyilvánvaló az is, hogy a tanári figyelem is másként követi a diákokat a kevésbé formalizált élethelyzetekben. Ez jogos következtetés, de mégsem ingatja meg a tanórának az iskolai értékelésben betöltött vezető szerepét.



Forrás: magnific.com

Az értékelés mint a tanítási-tanulási folyamat aktív szabályozója

Néhány alapvető axiómát érdemes felidéznünk, elsőként azt, hogy az értékelés nem egy elszigetelt mérési aktus, hanem jó esetben a diák számára a tanulási folyamat aktív szabályozója. De felvetődik a kérdés: tud-e az értékelés a tanítási-tanulási folyamat szabályozója lenni, és ha igen, milyen értékelés képes erre? Nyilván több értelmes válasz adható a kérdésre, de relevánsnak az értékelés három típusának adekvát alkalmazása tűnik, nevezetesen a diagnosztikus, a fejlesztő és a szummatív értékelésé. Az 1967-ben[1] megalkotott, közismert nevén „értékelési triász" ma is érvényes, nemcsak azért, mert a tanítás-tanulás időbeli folyamatára utal, hanem azért is, mert a tanóra dramaturgiájába jól illeszthetően értelmes tevékenységgé teszi a diákok számára a saját értékelésükben való részvételt. (Mindhárom formáról, különösen a formatív értékelésről igen jó szakirodalom érhető el.)

A diagnosztikus értékelés egyrészt a diákok előzetes tudását hozza felszínre, a célhoz és a konkrét tartalmakhoz igazított szintmérő egyfajta diagnózis alkotását teszi lehetővé, merre és hogyan, milyen ütemben haladhat tovább a tanár a következő témaegységre. Az egyes értékelési típusokat jellemezhetjük a diákoknak, vizualizálhatóak is a típusok egyes jellemzői. A diagnosztikus értékelési alkalom elhelyezhető például egy háromoszlopos „Tudjuk / Tudni akarjuk / Megtudtuk" (3T) táblázatban, amely általában motivációként egy új tanulási folyamat előkészítésére, majd monitorozására szolgál.

A fejlesztő értékelés a jelen és a jövő trendje: támogató, differenciált, sokféle módszerrel közvetíthető üzenet, melynek az érzelmi tartalma is jelentős, amennyiben bátorító, reális,

[1] Michael Scriven 1967-ben megjelent, mérföldkőnek számító tanulmányában, The Methodology of Evaluation (Az értékelés módszertana) című művében fektette le az értékelés funkcióinak (diagnosztikus, formatív, szummatív) elméleti alapjait. Műve a Perspectives of Curriculum Evaluation (A tantervi értékelés perspektívái) az Amerikai Neveléskutatók Egyesülete (AERA) által kiadott kötet fejezeteként jelent meg.

elérhető, de önfejlesztést, tanulási ráfordítást igénylő célt tűz ki az értékelt diák(ok) számára. A tanulókat a saját fejlődésük alapján motiválhatja, ellensúlyozva a diákok távlatosan az önbecsülést kikezdő önbesorolását („én közepes vagyok”, „én rossz tanuló vagyok” stb.). A fejlesztő értékelés a csoportképzésben, a tanulási környezet alakításában és más óravezetési, óratervezési, módszertani döntések meghozatalában is segít.

Az összegző (szummatív) értékelés pedig egy-egy szakasz végén méri fel és érdemjeggyel minősíti, ki mennyire sajátította el a tantervi, tanári és tanórai követelményekből megalkotható tanulási eredményeket. A szummatív értékelés eluralkodásának kockázata a tesztre, vizsgára, felvételire történő tanulás, ami sok esetben minden erőforrást intenzíven kihasználó rutinműveletek gyakorlása, s ez végül kiszoríthat minden más tanulási formát.

Holisztikus és analitikus értékelés

A tanórán, ami lényegében folyamatosan működő dramaturgia szerint zajlik, szükségszerűen történnek értékelési mozzanatok; többnyire holisztikus (globális, átfogó, benyomásokra épülő, általános, egy-egy szóval is jellemezhető, az óra légkörére, mikrotörténéseire, egyes diákok interakcióira figyelő) értékelés történik, történhet. A tanár ezt sokszor metakommunikációval, gesztusokkal, kézmozdulatokkal vagy más, rá jellemző módszerrel jelzi, amit a tanulók előbb-utóbb már követni és érteni is tudnak, illetve kódolni tudják a gesztusok, félszavak, kis megjegyzések, értékelő szavak jelentését. Ha egy tanulói produktum (pl. egy fogalmazás, egy elkészült ábra, rajz) vagy egy spontán hozzászólás hangzik el, és ezek értékelése történik, akkor az értékelés az „összbenyomásra” épít. Az értékelő nem számolgatja külön a jó vagy kevésbé jó megoldásokat, hanem az értékelt tárgyat egységes egészként kezeli, az egészét nézi. A tanár például elolvas egy esszét, és azt mondja: „Ez a fogalmazás logikus, gördülékeny, eléri az elvárt szintet, ezért a legjobb jeggyel értékelem.” Ez a módszer nagyon gyors, és jól méri a komplex, kreatív készségeket, ahol a részek összege nem feltétlenül egyenlő az egésszel.

Az analitikus értékelés a teljesítményt különálló szempontokra, kritériumokra bontja, s minden egyes kritérium külön pontszámot kap. A részletes analitikus értékelés fejlesztő hatású, mert minden kritérium értéke jól követhetően, pontosan és objektíven utal a jó és gyengébb megoldásokra. Az analitikus értékelés alkalmas a tanulás támogatására. A holisztikus értékelésben a teljesítményre irányuló személyes figyelem és az átfogó értékelő nyelvhasználat az értékelt számára meggyőző és hiteles hatású. Egy tanórai kiselőadás vagy egy rajzórai munka értékelése gyakran holisztikus módon, a tanár általános szakmai benyomása alapján történik.

A tanóra deklarált célja az iskolai tudásszerzés és tudásalkalmazás optimalizálása, még akkor is, ha a nagyobb, zömében a középiskolás diákság esetében a tanóra már nem a tanulás kizárólagos színtere – egyszerűen azért, mert elérhetőek azok az információforrások, amelyek az iskolaival összemérhető mennyiségű és érvényességű tudás megszerzését teszik lehetővé, bár e tudásszerzés mélységét, kiterjedtségét nem tudja hatékonyan magához vonni az iskolai értékelés.



Forrás: magnific.com

A tanóra – a rejtett tantervi hatás

A diákság bizonyos mértékig minden iskolában szociálisan heterogén, így különböző felkészültségű, motivációjú diákok válnak egymás teljesítményeinek hallgatójává, nézőjévé, egyes esetekben – például csoportmunkában – egymás együttműködő partnereivé. Az iskola így egyfajta szociális-társas tanulási terep is, ahol egymás teljesítményeinek tanúi is a diákok, bár e szerepük nem feltétlenül tudatosul. Hallják, látják az osztálytársakra irányuló értékelői jelzéseket, vagy érzékelik azok hiányát, s egy idő után el is helyezik egymást a rossz tanuló–jó tanuló skálán.

A tanári értékelés rejtett üzeneteinek helyes kódolása (mi számít úgymond nálunk az iskolában, és melyik tanárnál jó teljesítménynek, melyik tanár mit és kit preferál, és mit és kit nem stb.) a diákok elemi érdeke. Emellett érdekük az is, hogy átlássanak az iskola működésén, észleljék az ellentmondásokat, a deklarált célok és a valóságos történések eltéréseit. Ezekkel a hatásokkal, a társas tanulási folyamatokkal, az iskola tényleges hatásrendszerével a rejtett tanterv elmélete foglalkozik. A rejtett tanterv ugyanis a deklarált, manifeszt törekvések és a látens hatások különböző arányú keverékéből szerveződik.

A tanóra, de különösen az iskolázás során végigélt több száz, majd az érettségiig ezres nagyságrendben megélt tanóra a diák élményeiben magába sűríti a tanári értékelés számos lehetséges „tárgyát” és az erre adott tanári megnyilvánulást a tanuló órai jelenlétének és részvételének minőségéről (ld. figyelem, aktivitás), a tudásának a tanóra nyilvánosságában történő megjelenítéséig (ld. kérdésre válaszolás, hozzászólás, felelet, kiselőadás, vitában való részvétel). Egy tananyagrész interaktív feldolgozását célzó, tanár-diák, diák-diák interakciókkal jellemezhető tanórán a tanár értékelő megjegyzései konstruktív tanácsként is értelmeződnek. A tanórai értékelés miléntje, tartalma, nyelve, szóhasználata erősen függ az alkalmazott tanítási-tanulási és természetesen az értékelési módszerektől. Mindezt azért jegyeztük meg, mert a tanórai értékelés módja, miléntje az egyik rejtett tantervi forrás. A tanítási-tanulási folyamat strukturális tényezői, valamint az oktatásügy valamennyi

szerephordozójának kulturálisan és szociológiailag releváns „tulajdonságai” erőteljesen belejátszanak abba, hogy adott környezetben miféle „rejtett tanterv” alakul ki.

A deklarált cél a méltányos és differenciált értékelés, a valóság azonban az (is lehet), hogy az iskola tevékenységtartománya, és így értékelő nyelvezete is meglehetősen szegényes és szűkös, éppen úgy, mint értékelő tevékenysége. Azaz hiába a deklarált cél, ha az értékelés nyelvét és kommunikációját különféle sztereotípiák eluralása jellemzi, a „címkézés”, a „skatulyázás” jelensége, és végül a skatulyázás nyomán a fejekben kialakult képzetekben, képekben tárolódik a gyerekekről kialakult kép (közepes képességű, kiváló). A címkékben összefoglalt (és tartósan tárolt) értékítéletek rejtetten közvetítődnek a gyerekekhez – mondja a nemzetközi kutatások összegzése alapján a rejtett tanterv elméletének hazai megalkotója, Szabó László Tamás. A Pygmalion-effektussal kapcsolatos az a közismert jelenség, hogy a pedagógus értékelését az osztálytársak átveszik és felerősítik. A rossz tanulókról alkotott vélemények a gyerekek fejében is generalizáltan élnek, s diffúz módon, általános értékítéletként rögzülnek. A szerző megjegyzi, hogy saját terepvizsgálataik is megerősítették azt a szakirodalmi tényt, hogy a jó tanulónak szinte valamennyi megnyilvánulását „lereagálja” a tanár, ezzel szemben a többieké gyakorta visszajelzés nélkül marad (Szabó László, 2010).

A mai oktatáskutatás fő kérdései a tanórai értékelésről

A fejlesztő és a minősítő funkció világos elkülönítése, azaz összemosásának elkerülése fontos a tanuló nézőpontjából; ha ugyanis minden hibáért azonnal rossz minősítésben részesül, akkor elvész úgymond a hibázás joga. A hiba és értelmezése, a hiba mibenlétének megértése, majd korrigálása, sőt a korrigálás tanulói magyarázata nagyon fontos tényező a fejlesztő értékelésben, magában a tanulási eredményességben mint annak egyik garanciája. Kutatások vizsgálják, hogy a tanórán hogyan biztosítható olyan szakasz, ahol a diák tét nélkül kap visszajelzést a hiányosságairól. Ezzel a kérdéskörrel is összefügg a tanári visszajelzés minősége, fejlesztő jellegű használata. A feedback (visszajelzés) akkor tekinthető úgymond jó minőségűnek, ha az érdemjegyen vagy valamely kvantitatív értékelésen (pl. százalék, pontszám) kívül kvalitatív, azaz szöveges értékelést, kommentárt is tartalmaz, amely továbbvezeti a tanulót, hogy önmaga is korrigálni tudja a pontszámvesztést, az alacsony eredményét okozó hiányosságát. Az előremutató visszajelzés konkrét tanácsot is ad arra nézve, hogyan javítható a hiba.

Általános igény, hogy a tanulói munka tanári értékelése optimális időben visszajusson a tanulóhoz. A tanóra szervezését, továbbá a tanár-diák, diák-diák viszonyt is érintő kulcskérdés a diákok bevonása az értékelésbe, ideértve az individuális, a diák önmagára, azaz a saját teljesítményére irányuló úgynevezett önértékelést, illetve a társas értékelést. Mindkettő a „tanulásként megvalósuló értékelés” címszó alatt fut a kutatásokban. A cél ugyanis az, hogy a diák tanulja meg, hogyan lehet reflektálni a saját tudására. A kutatások arra is irányulnak, képesek-e a diákok egymás munkájának értékelésére, pl. pontozására, képesek-e előre megadott értékelési szempontok alkalmazására egymás és akár a saját munkáik értékelésére. A feltevések szerint ezek a tevékenységek fejlesztik a kritikai gondolkodást és a tanulói autonómiát.

Végül a legdrágább és egyúttal legnagyobb érdeklődést és/vagy kritikai visszhangot kiváltó kutatási téma a digitális és mesterséges intelligencia alapú értékelési rendszerek térnyerése. Az MI vagy AI már most is képes személyre szabott házi feladatokat kreálni a diákoknak, majd azt egyéni visszajelzésekkel kommentálni, azaz értékelő visszajelzéseket adni a diákoknak. Nyilván minden közoktatási, felsőoktatási tanárban felmerült már a kihívás:

hogyan lehet hitelesen értékelni a diák otthoni munkáját egy olyan világban, ahol az esszéket vagy projekteket a generatív MI is elkészítheti? (Ez a puszta tény a kutatásokat a tanórai, teljesítményalapú és szóbeli értékelés felé tereli.) Az utolsó itt idézett kutatási kérdés a differenciált értékelés a mainál szélesebb körű megvalósulásának esélyeit kutatja, elsősorban a méltányosság szempontjából. Az SNI, BTMN diagnózissal és más hasonló problémákkal küzdő tanulók teljesítményének méltányos értékelése szinte minden európai és Európán kívüli ország tanügyében kihívásnak számít. Az eltérő szociális hátterű, hátrányos tanulók, az SNI, BTMN diagnózisú tanulócsoportok és egyének, akiknek a tanulmányi eredményessége függhet a rájuk szabott, méltányos és fejlesztő értékeléstől, tehát újra és újra a kutatások középpontjába kerülnek.

Végül ide kívánkozik egy szubjektív megjegyzés: igazán sajnálatos, hogy napjaink hazai iskoláiban már jó évtizede nem folynak terepkutatások, nem ismerjük azt a folyamatosan változó iskolai életvilágot, amiben egyes szerzők szerint nemsokára majd a mesterséges intelligencia által készített, már létező programok fogják értékelni a tanulók teljesítményét. (Ld. az online kvízek, pl. Kahoot, Wooclap, edForm, amik azonnali, valós idejű diagnosztikus adatokat adnak a tanárnak, aki így azonnal látja, melyik tananyagrészt kell újramagyaráznia).



Forrás: magnific.com

Ajánlott irodalom

Csapó Benő (2003): *A pedagógiai értékeléstől a tanítás módszereinek megújításáig: diagnózis és terápia.* In: Új Pedagógiai Szemle, 2003/3.

Derényi A. – Kovács Zs. – Magócs É. – Sediviné B. I. (2023): *A tanulási eredményekre irányuló értékelési módszerek és eszközök az oktatásban. Esetgyűjtemény.* Budapest, Oktatási Hivatal.

Horváth Zsuzsanna (2002): *Reflexiók a tanórai értékelésről.* In: Új Pedagógiai Szemle, 2002/2. url: https://oszk.hu (Letöltés ideje: 2026. október 5.)

Horváth Zsuzsanna (2010): *Szintleírások és teljesítményszintek a közoktatásban. Az Országos Képesítési Keretrendszer közoktatási vonatkozásai.* In: Iskolakultúra, 20. évf., 5–6. sz.

Ranschburg Ágnes (2004): *Az iskolák értékelési-mérési gyakorlata és a kompetenciák.* In: Új Pedagógiai Szemle, 2004/3. url: https://oh.gov.hu (Letöltés ideje: 2026. október 6.)

Szabó László Tamás (1993): *A rejtett tanterv.* Budapest, Magvető Kiadó, Gyorsuló idő.

Szabó László Tamás (2010): *Bevezetés a tanári mesterségbe.* Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó.