

1. szöveg

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

Sajnos az iskolában ez hamar megszűnik. Bár első osztályban már nagyon régóta nem szokás osztályozni, a minősítő értékelés sok esetben (persze nem minden esetben) már ott annyira átszővi a tanulási folyamatot, hogy nem jut tér a fejlesztő értékelés számára. A bónuszpontok (mosolygósok, angyalkák) rendszerére gondolok. A gyerekek között hamar kialakul a pontgyűjtő verseny, figyelmük erre a külső jutalomra irányul, és ez szükségszerűen homályosítja el, hogy miről is van szó tulajdonképpen. Akinek már sok angyalkája van, azt ez a tény meg fogja nyugtatni akkor is, amikor éppen gyengén teljesít, akinek viszont kevés, az úgy fogja érezni, hogy nincs esélye, hiába teljesít már jól.

A minősítés – akár angyalkákról van szó, akár érdemjegyekről – ugyanis érdekeltté teszi a tanulót abban, hogy saját teljesítményéről hamis (a valóságosnál jobb) képet mutasson a tanárnak, és bizony saját magának is. (...)

Gondoljon most minden olvasó arra, hogy mire emlékszik azokból a tárgyakból, amelyeket nem tanult már az érettségi után! Mennyire értette az anyagot annak idején? És hányas tanuló volt? Hétköznapi jelenség, hogy négyes-ötös osztályzatokat szerez valaki olyan tantárgyakból, amelyekkel kapcsolatban a legalapvetőbb összefüggésekkel sincs tisztában. Megtanulunk az iskolában úgy felelni, úgy fogalmazni, úgy »adni elő magunkat«, mintha valóságos tudással rendelkezünk. Eközben persze sokszor saját magunkat is meggyőzzük arról, hogy minden rendben van: a tanár elégedett, a követelményeket teljesítettem. Igaz, hogy sok mindent nem értek, ami alapvető, de ez rejtve marad, és nem látszik fontosnak. Ez a jelenség ismét azt támasztja alá, hogy az értékelési helyzetekben (felelés, dolgozatírás) a tanulót nem az érdekli, hogy milyen szinten áll a tudása, hanem kizárólag az, hogy jó eredményeket érjen el.

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

Forrás: Knausz Imre: *Mit kezdünk az értékeléssel?* Adalékok az integrációs nevelés pedagógiájához. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhazsnú Társaság, 2008, 29–30. o.

2. szöveg

„Vannak olyan iskolák, amelyek – hagyományosan – a tanulás végtermékére koncentrálnak, és kisebb hangsúlyt fektetnek azokra a tanulási folyamatokra, melyek során ezek a tanulási produktumok, eredmények, »végtermékek« létrejönnek.

Sajátos ellenpéldaként említhető – többek között – a szentlőrinci kísérleti iskola munkacsoportjának egykori kezdeményezése, mely a tanulás tervezésénél, megvalósításánál és értékelésénél is kulcskérdésnek tartotta azt, hogy ne csak a tanulói »végtermék-re«, hanem a folyamatra is koncentrálnak.

A tanulási programok (curriculumok) tervezésénél, a tanulás segítésénél egyaránt hangsúlyozták a következőket: Ha alapvető érték az önálló tanulás, ha feladat tanulni is megtanítani a tanulókat, akkor nemcsak az »akkor« és »ott« benyújtott, leírt vagy elmondott tanulói »végtermék« lesz fontos, hanem az az út is érték lesz, ahogy a tanuló eljutott a »végtermékhez«. A tanulási célok (a követelmények) rendszerében nemcsak a »mit«, a »milyen szinten«, hanem a »hogyan« kategóriáinak is szerepe van.

Fontosnak tartották, hogy átgondolják, megfogalmazzák, értelmezzék (is) a tudás elsajátításához, a teljesítendő feladatok elvégzéséhez szükséges tanulási módokat, s természetes visszajelzést is kapjanak (szóban vagy írásban, képekben vagy kazettán) egy-egy feladat megoldásának útjáról, támogatva azt, hogy a diákok maguk is tudatos részesei legyenek saját tanulásuk nyomon követésének.

Hangsúlyozták, hogy a tanulási cél (a követelmény) sem pusztán azzal egyenlő, ami mérhető, hanem azzal, amit el kell sajátítani és sajátítani, amit értékelni, önértékelni kell. Az alábbi feltevéseket a tanulási, tanulássegítési tapasztalatok meg is erősítették. Ha a tanulók beszámolnak tanulásukról, a feladat elvégzésének útjáról, a feladathoz, s a feladatvégzéshez való viszonyukról, akkor ők maguk is tudatosabban figyelnek saját tanulásukra, saját tanulásuk felelős tervezői, kivitelezői és értelmezői, értékelői lesznek, ugyanakkor a tanulótársak tapasztalatainak kicserélése is gazdagítja a tanulási stratégiák, technikák tárházát, alakítja az értelmes tanulásához való pozitív viszonyulást. A pedagógusok pedig pótolhatatlan információkat kapnak a további fejlesztésekhez, a szükséges beavatkozásokhoz.”

Forrás: Bárdossy Ildikó: *A szentlőrinci iskolakísérlet tantervi munkálatairól (1978–1983)*. Pedagógiai Szemle, 1986/10. sz., 979–989. o. V.ö.: Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika: *A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei*. Tanulási segédlet pedagógusok és pedagógusjelöltek számára a saját élményű tanulásához. PTE, Pécs–Budapest, 2002, 92. o.