

ARATÓ FERENC

# Az értékes gyermek – az értékelés negyedik dimenziója

Egy lehetséges fogalmi keretrendszer vázlata

*A pedagógiai értékelés kérdéskörét a formatív értékelés fogalmának megjelenése emelte újra a neveléstudományi vizsgálódások középpontjába. A több évtizede zajló diskurzus gyakran meggyőző, olykor ellentmondásos eredményei világossá tették, hogy elkerülhetetlen egy fogalmi tisztázás mind a kutatók, mind a gyakorló pedagógusok számára. A tanulmány egy olyan fogalmi keretrendszer vázlatát mutatja be, amelynek segítségével vélhetően összehangolhatók a különböző értelmezések és kutatási eredmények az értékelésről. A fogalmi tisztázás alapját a tanulásméletek által feltárt különböző tanulási dimenziók jelenthetik. A tanulás különböző dimenziói mentén vizsgálható, hogy az értékelés kontextusában használt fogalmak, hogyan jelennek meg az egyes tanulási-tanítási gyakorlatokban. A tanulmány négy ilyen dimenziót javasol megkülönböztetni egymástól mind a tanulás, mind az értékelés területén. A javasolt fogalmi keretrendszer ebben a négy dimenzióban értelmezi az értékeléssel kapcsolatos elképzeléseket, így segítve elő egy konszenzusos dialógus megszületését az értékeléssel kapcsolatos különböző kutatói, gyakorlati és pedagógusképzői diskurzusokban.*

*Kulcsszavak: értékelés, visszajelzés, teljesítményértékelés, formatív értékelés, metakognitív visszajelzés, tanulásszervezés*

## Bevezetés

Az értékelés kérdéskörét a *formatív értékelés* fogalmának megjelenése emelte újra a középpontba a neveléstudományi diskurzusban. A formatív értékeléssel több hazai forrás is foglalkozik, felismerve az értékelés kérdésének jelentőségét. (GOLNHOFFER, 2002; ZÁGONNÉ, 2003; BRASSÓI és tsai, 2005; KNAUSZ, 2008; IMRE, 2012; CSAPÓ és tsai, 2016) Azonban a legtöbb kritika mégis a formatív értékelés és ezzel együtt az értékelés egész fogalomkörének értelmezését, tisztázását kéri számon (BENNETT, 2011; JAMES – LEWIS, 2012; MOEED, 2015; JAMES, 2017). Szükségesnek látszik egy olyan fogalmi keretrendszer konszenzusos létrehozása, amely a kutatás mellett a fejlesztés, a pedagógusképzés, valamint a pedagógiai gyakorlat számára is támogatást nyújt. Egy olyan fogalmi keretrendszer kialakítása lenne az időszerű feladat, amely segít gyakorlati értékelési alapelveket, konkrét gyakorlati fogásokat, pedagógiai eljárásokat beazonosítani egy hatékonyabb, eredményesebb és méltányosabb tanulási-tanítási folyamat megtervezése, megszervezése és irányítása érdekében. Egy ilyen fogalmi keretrendszer a kutatók számára is pontos, meghatározható, megfigyelhető kritériumokat nyújthat, egyre világosabban határozva meg azokat a jelenségeket, amelyek az értékelés, ezen belül például a formatív értékelés körébe tartoznak. Ebben a tanulmányban az értékelés egy lehetséges értelmezési keretrendszerét vázoljuk föl. A kifejtés során –

részben terjedelmi korlátok miatt – a pedagógus értékelési gyakorlatának szintjén teszünk kísérletet a fogalmi tisztázásra.

A formatív értékeléssel kapcsolatos diskurzus tanulmányozása során két eltérő paradigma hatása körvonalazódik az olvasó számára. Az egyik a folyamatelvű curriculum felől közelít az értékelés kérdésköréhez. Alapvetően a tantervi teljesítményértékelés szempontjából ragadja meg a formatív értékelés jelentőségét. A formatív értékelés fogalmát megalakító Scriven (1967) a formatív értékelés (*formative evaluation*) kifejezést használva hívja fel a figyelmet arra, hogy az értékelés során a célok kijelölésének, az elérendő szzenderdeknek, a speciális kritériumoknak nagyobb szerepet szükséges szánni, így reagálva a tanulás folyamatára a tantervi tervezés során. Pár évvel később Bloom (1969) javaslatára a formatív visszajelzés (*formativ assessment*) váltja fel a formatív értékelés fogalmát. Ezzel a fogalmi váltással Bloom felhívja a figyelmet arra, hogy a formatív értékelésnek inkább visszajelzés jellegűnek szükséges lennie, vagyis nem egyszerűen mérésekre, százalékokra, osztályzatokra van szükség az eredményesség növeléséhez, hanem olyan visszajelzésekre, amelyek segítenek leküzdeni a távolságot a tanuló aktuális teljesítménye és az elérendő célok között. A későbbiekben többen reflektáltak erre a fogalmi váltásra. Kritikájuk alapvetően érzékelteti, hogy a tantervi és a kritérium-orientált értékelés fogalmi keretében gondolkodnak a formatív értékelésről. Így például Bennett (2011) amellet érvel, hogy az eredményes formatív értékeléshez a pedagógiai ismereteken túl a pedagógusnak elmélyült szaktudományi tudásra van szüksége, hogy a területén releváns, részletes kritériumrendszer megfogalmazhassa önmaga és tanulói számára. Ezek beazonosításához, méréséhez viszont harmadik fontos kompetencia-elemként a mérési eszközrendszerekben is tájékozottnak szükséges lennie. Az értelmezésnek ezt a tantervi, mérési-értékelési vonulatát olvassa ki Taras (2005) is, amikor Scriven formatív értékelés fogalmát azonosítja a jelen diskurzus teljesítmény-értékelés (*summative assessment*) fogalmával.

Az értelmezés másik vonulatát alapvetően a tanuláselméleti megközelítésekre épülő értelmezések képezik. Ezen belül is az autonóm tanulás jelentőségére koncentráló, egészen Dewey-ig visszavezethető paradigma, amely számára az önálló, önszabályozó tanulás érdekében biztosított értékelő visszajelzések (*assessment for learning*) fontos elemét képezik az autonóm tanulásnak. Sadler (1989, 2010) az első között volt, aki felhívta a figyelmet arra, hogy önmagában az értékelés, még nem jelent garanciát az eredményesség növekedésére, annak építenie kell a tanulók azon képességeire, amelyek segítenek monitorozni saját tanulási tevékenységeiket a minőségi elvárásoknak megfelelően. A jelenlegi diskurzusban ez az értelmezési vonulat alapvetően az önszabályozó tanulás megerősítésében látja a formatív értékelés lényegét (SHEPARD, 2005; KUCEY – PARCONS, 2012; FELTCHER – SHAW, 2012; CLARK, 2012). Vagyis olyan visszajelzések biztosításában, amelyek hatékonyabbá, eredményesebbé teszik a tanulók tanulási tevékenységeit, törekvéseit és elköteleződését.

A kétféle értelmezés gyakran nehézkessé teszi a közös fogalmi keret kialakítását, míg egyik oldalról kritizálják az *assessment of learning* kifejezést (BENETT, 2011), attól félve, hogy a szummatív teljesítmény-értékelésnek éppen a tanulást támogató jellege nem kap elég hangsúlyt a kifejezésben. Figyelmen kívül hagyva, hogy az értékelést felváltó értékelő visszajelzés (*assessment*) kifejezés éppen az értékelésnek ezt a támogató jellegű értelmezését erősíti. A másik oldalon pedig arra hivatkoznak, hogy a különböző tesztrendszernek megfelelő teljesítményre koncentráló formatív visszajelzésekkel éppen a tanulás autonómiája, reflektív és kritikai jellege, illetve a valós, releváns teljesítmény fejlesztésére koncentráló értékelés jelentősége kap kisebb hangsúlyt (SHEPARD, 2005; HUME – COLL, 2009; MANSSELL ÉS TSAI, 2009).

Jelen tanulmányban arra teszünk kísérletet, hogy egy olyan fogalmi keretrendszer vázlatát adjuk, amely segít a különböző értelmezési síkok összehangolásában. Segít abban, hogy, a különböző értelemzések felől érkező fontos kutatási eredmények, gyakorlati meg-

fontolások egy közös értelmezési keretben támogathassák, kiegészíthessék egymást. Egy közös fogalmi keretrendszer segítségével kibontakozó dialógus az értékelésről egyre világosabbá teheti a különböző értékelési dimenziók, értékelési formák konkrét gyakorlati megvalósulását mind a kutatók, mind a pedagógiai gyakorlat számára.

## Az értékelés mint visszajelzés

Az értékelés fogalmára két különböző kifejezést használ a nemzetközi szakirodalom (*evaluation, assessment*). Mindkét szó értékelést jelent, azonban az *assessment* neveléstudományi *terminus technicus*-ként elmozdult az értékelő visszajelzés fogalmának az irányába. A nemzetközi irodalomban ezt az értelmezési vonalat képviseli Sadler (2010), aki a visszajelzés (*feedback*) fogalma felől közelíti meg az *assessment* fogalmát (pl. RAMAPRASAD, 1983 alapján). A tanulmányban így szinonimaként használjuk az értékelés, értékelő visszajelzés, és visszajelzés kifejezéseket, éppen abból a célból, hogy tágítsuk az értékelés fogalmának hazai értelmezési horizontját. A hazai tanárképzésben egyik alpműnek tekintett *Didaktika* kötet (FALUS, 2003) értékelés fejezete (GOLNHOFFER, 2003) már próbálta bemutatni az értékelés (*evaluation*) és – a nemzetközi szakirodalomban az elmúlt több mint három évtizedben elterjedt – értékelő visszajelzés (*assessment*) fogalma közötti összefüggést. Báthory (BÁTHORY, 2000) alapján az értékelést visszacsatolásként, visszajelentésként értelmezve, amely az osztályteremtől az intézményrendszerig bármely szintjén a nevelés-oktatásnak megvalósulhat. Ebben a tanulmányban – mint jeleztük, terjedelmi korlátok miatt – a pedagógus gyakorlatában megvalósuló értékelésre-visszajelzésre koncentrálnunk. A későbbiekben a *Didaktika* idézett fejezete, habár kitekint az újabb megközelítésekre, alapvetően a tanulói teljesítményre, a tanulás eredményességére vonatkoztatja az értékelés, visszajelzés területét. Ebben a tanulmányban – a nemzetközi diskurzussal összhangban – mi is elfogadásra javasoljuk a visszajelzés kifejezést az értékelés dimenzióinak kibontásához. A hazai pedagógiai köznyelvben az értékelés elsősorban a tanulás-tanítás eredményességére, ezen belül főként a tanulói teljesítményre vonatkozó visszajelzés. Ez az értelmezési keret tehát a teljesítmény dimenziójában képzel el az értékelő visszajelzést a tanulásban résztvevők felé. Ehhez képest tárt fel újabb dimenziókat az a diskurzus, amely a formatív értékelés kapcsán bontakozott ki az értékelésről.

## Az értékelés dimenziói

A fogalmi tisztázás során az egyik alapvető feladat, hogy a tanulás és értékelés kapcsolatát megvizsgáljuk. A nemzetközi szakirodalomban a tanuláselméletek felől történő tisztázás kap nagyobb hangsúlyt (JAMES – LEWIS, 2012; KUCEY – PARSONS 2012; MOEED, 2015; JAMES, 2017). Másik megközelítésben az értékeléssel kapcsolatos elméletek tanulmányozása viszont hozzájárulhat a tanulás előmozdításához (BAIRD és tsai, 2017; WILLIAM, 2017). Célszerűnek látszik mindkét megközelítés folyamatos párbeszédének fenntartása.

Jelen tanulmányban a tanuláselméletek felől érkező megközelítésre tesszük a hangsúlyt. James (2017) három fontos tanuláselméleti megközelítés alapján – ezek a behaviorista, a konstruktivista, valamint a szociokulturális megközelítés – három generációját különbözteti meg az értékelésnek. A pszichometriai megközelítésre épülő, illetve azt modelljüknek tekintő tesztek, mérési eszközrendszerek képviselik az első generációs, behaviorista megközelítést, amelyben a tanulást – írja James (JAMES – LEWIS, 2012) Watkins (2003) alapján – úgy képzelik el, hogy az nem más, mint a tanításra adott reakció. Ide tartoznak a standardizált tesztek, különböző pszicho-metrikus mérőeszközök, illetve ezek nem validált

osztálytermi változatai (dolgozatok, feleltetés, zárthelyik stb.). A második generációs értékelést képviselik azok a megközelítések, amelyekben a tanulás egyéni tudás-konstruálásként jelenik meg, és amelyek például a kritérium-orientált értékelési gyakorlatokat, elméleteket emelték be a tanulás és értékelés diskurzusába. James harmadik generációs értékelésnek nevezi azokat az értékelési formákat, amelyek a szociokulturális megközelítés értelmében a tanulást társas és kulturálisan meghatározott interakcióként fogják fel, és ezzel az értékelés egy további dimenzióját bontják ki. Moeed (2012) kitűnő áttekintésében megállapítja, hogy a formatív értékeléssel kapcsolatos diskurzus alapvetően a tanulást, illetve annak értelmezését állítja a középpontba. Jameshez hasonlóan ő is a behaviorista, a konstruktivista, illetve a szociokulturális elméleteket emeli be az értékeléssel kapcsolatos fogalmi tisztázás horizontjára. Értelmezésében egészen addig jut el, hogy a tanulás egy új elméletének körvonalazódását olvassa ki a formatív visszajelzéssel kapcsolatos diskurzusból. A tanulásemelvények hozzájárulása az értékelések-visszajelzések közötti különbségek megállapításában úgy tűnik egy olyan közös értelmezési alap lehet, amely segíthet az értékelés-visszajelzés különböző területeinek megkülönböztetésében. Ebben a tanulmányban az értékelés dimenzióiként jelenítjük meg a tanulásemelvények különböző megközelítéseit. Ez a megfeleltetés természetesen nem egy az egyben megfeleltetés, hiszen az értékelés különböző dimenzióit kölcsönösen áthatják a különböző tanulásemelvényi megközelítések. Alapvetően inkább az eltérő hangsúlyok megállapításában segíthetnek a tanulásemelvényi megközelítések közötti különbségek.

A hagyományos értelemben vett értékelést így a visszajelzések egyik dimenziójának tekintjük tehát a továbbiakban, hiszen a visszajelzéseknek a tanulás eredményességére vonatkozó dimenzióját képviseli – ez a *tanulmányi* vagy *teljesítményértékelés* (*assessment of learning*). A nemzetközi szakirodalomban általában két további dimenzióját tüntetik fel az értékelésnek. Az egyik a korábban már említett *formatív értékelés*, amely a tanulás hogyanjára vonatkozó, a tanulás fejlesztése céljából megvalósuló visszajelzéseket jelenti (*assessment for learning*). Amikor a tanulók arra kapnak visszajelzéseket, hogy hogyan tanuljanak; milyen tevékenységek révén lesz tanulásuk hatékonyabb, eredményesebb; hogyan haladhatnak előre, teljesíthetnek jobban stb. A másik a metakognitív visszajelzés (*assessment as learning*), amely inkább a tanulás kontextusára világít rá, a tanulási folyamatban konstruálódó tudásra ad visszajelzést. Egy negyedik dimenzió meghatározása is szükségesnek látszik, amelyben azzal adnak visszajelzéseket a tanulók számára a pedagógusok, ahogyan a tanulási-tanítási folyamatokat szervezik (*assessment by learning*). Ez azt jelenti, hogy a tanulás érdekében szervezett és megvalósuló társas tevékenységekkel magukkal is visszajelzést generálnak a tanulással, a résztvevőktől elvárt viselkedésekkel kapcsolatban, akár tudatos ez az értékelés, akár öntudatlan, spontán üzeneteket hordoz.

### *Teljesítmény-értékelés*

A nemzetközi diskurzusban két kifejezés terjedt el a teljesítmény értékelésével kapcsolatban a szummatív értékelés (*summative assessment*), illetve a teljesítmény-visszajelzés (*assessment of learning*). Mára konszenzus bontakozott ki arról, hogy a két fogalom ugyanarra az értékelési dimenzióra vonatkozik – a tanulás és tanítás eredményességének mérésére és értékelésére (CROOKS, 2004). Általában a formatív értékeléssel párban tárgyalják a teljesítmény értékelésére vonatkozó fenti fogalmakat. Részben ennek is köszönhetően körvonalazódtak azok a specifikumok, amelyek a teljesítmény értékeléséhez szükségesek. A teljesítmény értékelésével kapcsolatban elvárt objektivitás kritériumait is megfogalmazták. Éppen a diskurzusban nagy szerepet játszó *Assessment Reform Group* (ARG) szedte össze azokat az objektivitás minőségeket, amelyeket a szummatív értékelésnek, a tanulás eredményességéről tájékoztató teljesítmény-visszajelzésnek képviselnie szükséges (ARG, 2006). Ilyen a validitás (*validity*), vagyis mennyire érvényesek a mérések, értékelések a mér-

ni és fejleszteni kívánt kompetenciák kritériumaihoz képest. A következő minőség a megbízhatóság (*reliability*), hogy a mérések tényleg azt mérjék és mutassák, amire a tanulásban résztvevőknek valóban szükségük van a fejlődéshez. Ezeknek a minőségeknek a követése vezetett el a kritérium-orientált értékelés megjelenéséhez a teljesítményértékelés, teljesítmény-visszajelzés területén. A hathatóság (*impact*) azt a minőséget képviseli, ahogyan az értékelés valóban hat az eredményességre, a pedagógiai és tantervi tervezésre, szervezésre, irányításra, a tanulók teljesítményváltozására. A gyakorlatiasság (*practicability*) azt jelenti, hogy figyelembe veszi a szükséges humán erőforrás-gazdálkodási bemeneteket, vagyis tudatosítja minden résztvevőben, hogy ez mennyi idejét teszi ki a tanárnak, milyen szakértelmet feltételez a részéről, milyen költségei vannak, továbbá ez mennyi időt vesz igénybe a tanulók tanulási idejéből. Más szerzők (pl. MOEED, 2012) kiegészítve a minőségi feltételeket említik a számonkérhetőséget (*accountability*) és a hitelességet (*creditability*). Másrészről az is világossá vált, hogy a leírt és meghatározott eredményességi kritériumok tudatos követése a pedagógusok és a tanulók részéről, valamint az ezekre adott visszajelzés egyaránt hozzájárulhat a tanulási eredményesség növekedéséhez (lásd erről pl. CROOKS, 2004; CSAPÓ és tsai, 2016).

### *Formatív értékelés*

A formatív értékelés fogalma eredetileg a szummatív értékeléssel összehasonlítva artikulálódott (SCRIVEN, 1967; BLOOM, 1969; SADLER, 1989; WILIAM – BLACK, 1998). Ez azonban egyben az értelmezések gátjává is vált, amint az a későbbiekben megvilágításra kerül. A formatív visszajelzés jelentőségét a kilencvenes években tárták fel először átfogó kutatásokkal. Ekkor jelent meg Wiliam és Black tanulmánya is (1998), amelyben 250 kutatás adatait összevetve megállapították, hogy a formatív visszajelzéseknek jelentős pozitív hatása lehet a tanulói teljesítményre, a tanulás eredményességére. Az összehasonlított csoportokban 15%-kal magasabb eredményt értek el a standardizált teszteken azok a tanulók, akik részt vettek formatív visszajelzési folyamatokban (.4 és .7 közötti hatásnagyság). Ezek az eredmények általános és középiskolai szinten is érvényesnek bizonyultak, a későbbi kutatások szerint is (WILIAM és tsai, 2004; WENGLINSKY, 2002). Ugyanakkor éppen ezeknek a kutatási eredményeknek a megbízhatóságát növelné, ha a formatív értékelés fogalma konszenzusos értelmezésben válna világossá. Bennett (2011) sokat idézett kritikájában kiemeli, hogy a pedagógiai tudás mellett a formatív értékeléshez szükséges egy elmélyült tudományterületi, tantárgyi tudás, valamint a különböző tudás- és tanulásmérési eszközrendszerek ismerete is. Ez azt indukálja, hogy a fogalmi tisztázatlanság mellett érdemes lenne beazonosítani azokat a szükségszerű kompetencia-területeket is, amelyek a formatív értékelés kompetens megvalósításának feltételeit képezik. Addig a nagyobb tanulási eredményességet ígérő, a formatív diskurzusból sokat hivatkozott kutatási eredmények nem lesznek elég meggyőzők sem a tudományos közösség, sem a pedagógusok számára, amíg ki nem alakul egy konszenzust élvező fogalmi keretrendszer, amely segít eligazodni a különböző értelmezések, félreértelmességek között. Az idézett eredményességi kutatások, egyrészt különböző elemeit képviselik a formatív értékelés fogalmköréhez és gyakorlatához sorolt értékelési tevékenységeknek, vagy pilot jellegű gyakorlatok kutatási eredményeire támaszkodnak (BENNETT, 2011). Valójában a jelenlegi kutatások eredményei tendenciákat jelezhetnek, de nem alkalmasak meta-kutatások lebonyolítására a fogalmi tisztázatlanság miatt.

A jelenlegi diskurzusból a formatív visszajelzések alapvetően a tanulás kimeneti oldalával foglalkoznak. Átláthatóvá teszik a célokat és a standardokat. Világos értékelési kritériumokat adnak meg. A tanulók számára érthető, gyakorlati és releváns visszajelzéseket adnak azok saját tanulási eljárásaival kapcsolatban, hogy javíthassák tanulási tevékenységeik hatékonyságát és eredményességét (GREENSTEIN, 2012). A formatív visszajelzésnek



az egyedi tanulóra szükséges vonatkoznia. A tanulási célok elérése áll a fókuszában, azt mutatja meg, hogy a tanulónak hogyan érdemes tanulnia, hogy elérje a kitűzött célokat. Milyen stratégiákat, módszereket érdemes alkalmaznia, milyen képességeit szükséges fejlesztenie saját teljesítményének növelése érdekében (BROOKHART, 2012). Ez a dimenzió alapvetően a tanuló bevonódására épít, vagyis a tanulókkal interakcióban bontakozik ki, kifejezetten az önszabályozó tanulás, a tanulók autonóm és felelős tanulást lehetővé tevő kompetenciáinak területén mozgósítja a szükséges attitűdöket, képességeket és ismereteket (BLACK – WILLIAM, 2009; CLARK, 2012).

A korábban már hivatkozott ARG kutatói csoport olyan alapelveit szedte össze a formatív értékelésnek (*assessment for learning*), amelyeket a kutatási eredmények is igazolnak (ARG, 2002). A formatív értékelés számukra az a folyamat, amely során a különböző tanulási produktumok, eredmények alapján arról folytatnak dialógust a tanulók és tanáraik, hogy hol tartanak a tanulásban, hova kellene eljutniuk, és mi a legjobb módja, hogy el is jussanak oda. A formatív értékelés tehát a pedagógiai tervezés szerves része, a tanulók tanulására koncentrál, így a tanulásszervezés, az osztálytermi gyakorlat központi eleme, ezek szerint egy fontos tanári kompetencia. Az ARG csoport további alapelvei kiemelik, hogy az adott tanulói csoportra érzékeny és konstruktív értékelői attitűdök és gyakorlatok szükségesek a kivitelezéshez. Különösen fontos, hogy a tanulásban résztvevők megértsék az elérendő célokat és a teljesítés kritériumait. Olyan támogató környezetben tanuljanak és értékeljenek, amely előmozdítja az ön-értékelési kompetenciákat, növeli a motivációt, valamint megtanítja a tanulóknak, hogy hogyan fejlődhetnek. Tizedik alapelveként emelik ki, hogy minden egyes tanuló tanulási teljesítményét szükséges elismerni, vele közös dialógusban értékelni.

Sok hasonló modell alakult ki azóta, ilyen például Chappuis (2009) kulcskérdések köré szervezett hét stratégiája a tanulásra vonatkozó formatív értékelés gyakorlatához. A tanulási célokról egy világos, felfogható vízió kialakítása szükséges, továbbá példák és modellek használatával elő kell segíteni a hatékony, eredményes és a nem hatékony teljesítmények közötti különbség megértését. Rendszeres, de leíró jellegű (vagyis osztályzat nélküli) visszajelzések a mindennapi gyakorlat részeként biztosítanak folyamatkövető támogatást a tanulóknak. A diákok megtanítása az ön-értékelésre és a célkitűzésre, vagyis a személyes kompetenciák, az intra-perszonális intelligencia fejlődésének segítése, mint a fenti is idézett szerzők is bizonyítják, kulcspillére a tanulás eredményességét segítő támogatásnak, a formatív értékelésnek. A tanulási folyamat szempontjából szükségesnek mutatkozik egy-egy konkrét tanulási célra kiemelten figyelő, koncentrált órák, foglalkozások betervezése a tanítási-tanulási folyamatba. Fontos továbbá megtanítani a tanulókat arra, hogyan fókuszáljanak az újratervezésre, saját tevékenységeik felülvizsgálatára. Ez nem megy a tanulók ön-reflektív bevonódása nélkül, de anélkül sem, hogy a tanáraik segítenek tartani a fókuszot, miközben a tanulóknak arra is lehetőségük van, hogy megosszák egymással, amit tanultak.

Érdekes módon a hazai diskurzusban a korábban idézett Didaktika fejezet az eredményesség-teljesítmény kontextusban tárgyalja a formatív értékelést is (GOLNHOFER, 2003:396-397), ahol a „mit tudnak és mit nem a tanulók” tulajdonképpen eredményességi dimenziójába szorítja vissza a nemzetközi diskurzusban egyébként a tanulás hogyanjára, formájára vonatkozó, *formatív* értékelést (BLACK és tsai, 2006). A hazai szakirodalomban a formatív értékelésre (GOLNHOFER, 2002; CSAPO és tsai, 2016) *fejlesztő értékelésként* is hivatkoznak (KNAUSZ, 2008; BRASSÓI és tsai, 2005; ZÁGONNÉ, 2003; IMRE, 2012 stb).

Ezek a szakirodalmak a formatív értékelést az értékelés funkcionális megközelítéséből tárgyalják, általában a diagnosztikus/formatív/szummatív trichotómiában határozva meg a formatív értékelés helyét. Ez az interpretáció azonban félreértésekhez vezet. Egyrészt, mint fent is kifejtettük, a tanulás hogyanjára vonatkozó, formatív visszajelzések az

értékelés, a tanulás egy önálló dimenziójára vonatkoznak. Arra, hogy hogyan lehet hatékonyan és eredményesen tanulni. Ez azt jelenti, hogy a formatív értékelés nem egyszerűen egy funkciója csupán az értékelésnek. Másrészt a formatív értékelés funkciója is lehet diagnosztikus jellegű (pl. a tanuló milyen tanulási tevékenységeket gyakorol, melyeket lehetne ajánlani a számára), és lehet szummatív jellegű is (pl. milyen szövegfeldolgozási technikákat, eljárásokat, sablonokat sajátított el történelmi források feldolgozásához az elmúlt fél évben).

A hazai diskurzus, azzal, hogy a diagnosztikus és szummatív értékelési funkciók közé illesztve értelmezi a formatív értékelést, úgy tűnik, a folyamatkövető értékeléssel azonosítja a formatív értékelést (BRASSÓI és tsai, 2005; VOJNITSNÉ – KÖKAYNÉ, 2008; IMRE, 2012). A folyamatkövetés önmagában még nem ragadja meg azt a dimenziót, amelyben a tanulás hogyanjára vonatkozó visszajelzéseket kaphatnak a tanulók. Ez az azonosítás a hazai és nemzetközi diskurzusnak a tanítás- és curriculum-elméletek felől érkező kezdeti értelmezéséhez kapcsolódik (SCRIVEN, 1967), amelyben Scriven a tanulási folyamatra visszaható értékelésként emeli ki a formatív, alapvetően diagnosztikus funkciójú visszajelzések szerepét. A formatív értékelés folyamatkövető, kritérium-orientált visszajelzésként artikulálódik más szerzőknél is (ARG, 2002; CSAPÓ és tsai, 2016; SOMOGYI, 2016). Csapó Benő és munkatársai által bemutatott SAILS projekt tapasztalatai visszaigazolják a formatív értékelés fent leírt néhány fontos kritériumát, például a tanulók kritérium-orientált önértékelésének beemelését a formatív visszajelzés folyamatába. Az általuk bemutatott értékelési gyakorlat mégis inkább a tudatos, kritérium-orientált teljesítmény-visszajelzés kategóriájába tartozik, mintsem a formatív visszajelzések közé. A bemutatott értékelési modellekből ugyanis éppen a tanulás hogyanjára vonatkozó visszajelzések hiányoznak. Azok a visszajelzések, amelyek nemcsak azt mutatják meg a tanulóknak, hogy hol tartanak egy-egy ismeret vagy képesség elsajátításában, hanem azt is, hogy hogyan mozdulhatnak tovább a kritériumok segítségével feltérképezett szintről a hatékonyabb és eredményesebb tanulás irányába.

A sokféle diskurzusrendi megnyilatkozás alapján talán azt lehet kijelenteni, hogy a nemzetközi diskurzus a formatív értékelés kezdeti tanár-orientált, a tervezési folyamat kiigazítására koncentrált – curriculum- és tanárszemponturnak – megközelítésétől mára elmozdult a tanulók bevonására, önszabályozó tanulására, a tanulás formáinak interaktív fejlesztésére irányuló értelmezése felé (SHEPARD, 2005; CLARK, 2012; JAMES, 2017).

### *A visszajelzés mint tanulás*

A visszajelzések harmadik dimenziója alapvetően a kognitív tudományok, a gondolkodásfejlesztés, eredményeinek hatására artikulálódott erőteljesen – ez a tanulás miértjére, a tudásról való tudásra adott, *meta-kognitív visszajelzések* dimenziója (BÁRDOSYI és tsai, 2002; EARL – KATZ, 2005; BENNETT 2010; FLETCHER – SHAW, 2012; JAMES 2017). Ez az a visszajelzési dimenzió, amikor a reflektív, kritikai gondolkodás segítségével maga a visszajelzési folyamat válik tanulássá (*assessment as learning*). A visszajelzés során megértett, belátott, sőt gyakorolt összefüggések, és azok adaptálása más kontextusokban szintén fontos elemei az eredményes tanulásnak. Itt a visszajelzést szolgáló tevékenységek során megvalósuló reflexiók, felismerések, vagyis maga a visszajelzés folyamata során végzett tevékenységek képezik a tanulás lényegét. Így válik a visszajelzési folyamat maga is tanulási folyamattá. A hazai szakirodalomban nem említik a szerzők ezt a kifejezést, a nemzetközi szakirodalomban pedig gyakran keveredik a formatív értékelés fogalmával. A nemzetközi diskurzusban valóban a formatív visszajelzések gyakorlata alapján bontakozott ki az az álláspont, hogy szükséges még egy dimenziót megkülönböztetni a tanulás érdekében. Azt a metakognitív folyamatot, amelyet a tudásra vonatkozó kritikai reflexiók révén érhetnek el a tanulásban résztvevők. Értelmezésünkben ez a tanulás miértjére vonatkozó dimenzió. Ez az új dimenzió kiemelkedve az adott tantárgyi vagy feladati kontextusból, meta szint-

ten biztosít tanulási lehetőséget és támogatást a résztvevők mindegyike számára a tanulás folyamata során. Egészen pontosan ez a dimenzió a tudásról szóló tudás dimenziója, amelyben a diákok reflektálnak saját tudásukra, de nem az eredményesség szempontjából, vagy a hozzá vezető tanulás hatékonyságának fejlesztése érdekében, hanem a tanulás miértjére vonatkozó kérdésekre válaszolva. Alapvetően ez az a dimenzió, ahol például a „Miért kell matematikát tanulnom, ha soha nem fogom használni az életben?” típusú tanulói kérdésekkel foglalkozhatnak a tanulási folyamat során. Ez az a dimenzió, ahol a felismeréseket, összefüggéseket, gondolkodási stratégiákat és tudáskonstrukciókat reflektíven vizsgálják, kontextualizálják és re-kontextualizálják (Hol lesz nekem hasznos, amit most megértettem? Milyen más területen tudom felhasználni?). Továbbá megfogalmazzák azokat a kihívásokat, kételyeket, amelyek a megszerzett, vagy elsajátítandó attitűdökkel, képességekkel, vagy az ismeretek használhatóságával kapcsolatosak.

### *Értékelés a tanulásszervezés gyakorlatával*

Az értékelések negyedik dimenziója először egy lisszaboni konferencián merült fel önálló területként (ARATÓ, 2013a). Ennek lényege, hogy azzal, ahogyan a tanulás-tanítás folyamatát szervezik a pedagógusok, már önmagában is visszajelzést adnak a tanulásban résztvevők számára. Ez a megközelítés részben a konstruktivista, szociálkonstruktivista megközelítésre, részben pedig a szociokulturális tanulásméleti megközelítésre támaszkodik. Az a felismerés fontos itt, hogy ahogyan a tanulási folyamatot szervezi a pedagógus az döntően befolyásolhatja, hogy a résztvevők milyen személyes konstrukciókat hoznak létre, sajátítanak el a tanulásról, a tudásról, a tudáselsajátítási folyamatban való tanulói részvételükről (BLACKWELL és tsai 2007, JUSSIM és tsai, 2009; ARONSON – JUAREZ, 2012). Egy másik fontos felismerés, hogy maga a tanulásszervezés is szociokulturálisan meghatározott. Vagyis a tanulás szervezésének módja magán hordozza azt a szociokulturális örökséget, amelyet a tanár vagy maga is tanulóként megtapasztalt, vagy amelyet tudatosan, a tanári pályára készülő szakemberként kritikusán szemlélt és alakított (lásd például SKIBA – PETERSON, 2003). Akár tudatosak ezek a visszajelzések, akár öntudatlan választások, a visszajelzés megtörténik a tanulás-tanítás szerveződési formájával is tehát (*assessment by learning*). A tanulás szervezője a tanulás szervezési és megvalósítási folyamatai révén mindenképpen üzen a tanulás résztvevői számára, még ha ezek az üzenetek akár a saját maga számára is rejtettek maradnak.

A neveléstudomány bizonyította, hogy a tanulásról alkotott elképzelések, a tanulási tevékenységek spontán másolása, bevése, a tanuláshoz való hozzáállás, sőt akár a tanuláshoz való hozzáférés alapvetően befolyásolható a tanulás szervezési módjával (pl. ARONSON, 2008; JOHNSON – JOHNSON, 1999; vagy pl. itthon BENDA, 2002). Arról az üzenetről van itt szó, amelyet a tanulás szervezési módja, szimbolikus rendje (FOUCAULT, 1994), akár öntudatlanul követett hagyományos gyakorlata, rejtett tanterve üzen a tanulásban résztvevőnek. Ez az üzenet lehet az, hogy a tanulásban a tanuló szerepe a fegyelmezett hallgatás és figyelés, az olvasás és memorizálás, de lehet az is, hogy a tanulásban a legfontosabbak az ön-fegyelmező érdeklődés és az önszabályozó, autonóm és felelős egyéni tanulási törekvések, amelyek pozitívan függenek össze tanulótársainak tanulási tevékenységeivel, céljaival. Jól érzékelhetően ez az a visszajelzési dimenzió, amely tovább erősítheti a szociokulturális tanulásméletek eredményeinek beemelését az értékelés gyakorlatába. Hogy milyen tanulói identitása alakul ki a tanulásban résztvevőknek, milyen naiv pedagógiai nézetei alakulnak ki ennek hatására a tanulásról, az iskoláról, a tanárokról, az osztálytársakról, az döntően befolyásolhatja saját teljesítményüket. Ezért szükségesnek látszik egy olyan visszajelzési dimenzió tudatos követése, amely a pedagógiai környezet, a szervezett tanulási tevékenységek szintjén reflektál az egyén személyes helyére, a helyzetével kapcsolatos érzelmeire, félelmeire, elvárásaira, tudatosságára. Ez az a dimenzió, amelyben elérhetjük



a rogersi én-artikulációs tendenciát (ROGERS, 2004), a tanulás életre szóló belső motorját. Ez a dimenzió tehát a tanulásban résztvevő egyének, individuumok személyes érzelmi, tudati, és reflektív-kritikai kompetenciáinak mozgósításával és fejlesztésével segít megtalálni egy konstruktív tanulási részvétel egyénre szabott feltételeit. Teszi ezt azzal, hogy a tanulás-szervezés folyamataival, megtervezett tevékenységeivel lehetőséget ad az ebben a dimenzióban szükséges, akár mégis spontán visszajelzések megjelenésére (pl. ARONSON, 2008; DURLAK és tsai, 2011).

A tanulás-szervezés paradigmatiságára, és önállóan vizsgálandó tanulási dimenziójára a kooperatív tanulás-szervezés nemzetközi diskurzusa hívta fel a figyelmet, az elmúlt 40 évben (JOHNSON – JOHNSON, 2009; ARATÓ, 2011, 2013b, 2014; SHARAN, 2012). Ha a tanulási folyamatot a kooperatív alapelvek szerint strukturálja a pedagógus, akkor jó eséllyel ad teret arra, hogy ebben a negyedik dimenzióban is a tanulást támogató visszajelzéseket kapjanak a résztvevők. A kooperatív szervezett tanulási struktúrákban minden egyes tanulásban résztvevő megtalálhatja saját helyét, szerepét, megfogalmazhatja kétségeit, kérdéseit, bemutathatja, megtaníthatja saját tudásának elemeit stb. A tanulás szervezésének kooperatív módja segít tehát kibontani a negyedik dimenzióban rejlő értékelési lehetőségeket. A résztvevők számára egyre világosabban bontakozik ki, hogy kiért is tanulnak, valamint az is, hogy egyéni céljaik követésével, személyes törekvéseikkel hogyan támogatják a többiek tanulását, illetve, hogy a többiek tanulása, hogyan támogatja az egyének tanulását. Éppen így elemezhető, hogy bizonyos tanulás-szervezési eljárások, hogyan nem segítik, akár szándékaik ellenére sem, a tanulásban résztvevők valódi fejlődését, releváns kompetenciáinak mozgósítását és önszabályozó fejlesztését. Az értékelés a tanulás-szervezés módjával szocializációs dinamikaként mindenképpen megvalósul minden egyes osztálytermi gyakorlatban. A cél, hogy a pedagógus a tanulás-szervezés módjával megfogalmazott üzenetekkel egyre inkább tisztában legyen, és hatékonyabb, eredményesebb és méltányosabb tanulás-szervezési módok irányába mozdítsa el mindennapi gyakorlatát. Így a kialakuló pedagógiai környezet olyan visszajelzéseket adhat minden egyes résztvevőnek, hogy azok egyre inkább otthon érezzék magukat saját tanulásukban.

## Az értékelés alapja

### *Normatív vagy kritérium-orientált értékelés*

Az értékelés mindig valamilyen viszonyítási alaphoz kötődik (GOLNHOFFER, 2003; KNAUSZ, 2008). Az értékelésnek valamilyen szempontrendszerhez, teljesítményszempontokhoz, vagy kritériumrendszerhez igazodva szükséges megállapítani az eredményességet, a teljesítmény értékét. A hazai szakirodalomban a *normatív* és *kritérium-orientált* megközelítést különböztetjük meg (GOLNHOFFER, 2003; NAGY, 2007; KNAUSZ, 2008). A normatív megközelítésben egy adott populáció tagjaihoz hasonlítjuk az egyéni teljesítményeket. Ennek egyik legdifferenciáltabb formája az egyéni haladási ütem szerinti értékelés, amelyet például az élsportokból is ismerhetünk. Ilyenkor a tanuló saját egyéni normáihoz viszonyítva értékeljük az elért eredményeket. Ez azonban nem csak a magasabb normák esetében hasznos pl. olimpiakonok értékelése, hanem bármilyen szinten, így akár a minimum szint körül teljesítők esetében is. Ez annak ellenére normatív értékelés, hogy egyéni normákat vesz figyelembe. A kritérium-orientált pedagógia és ezen belül a kritérium-orientált értékelés területén a szegedi neveléstudományi műhely tette és teszi a legtöbbet a hazai pedagógiai kultúra fejlesztéséért (NAGY, 1996, 2007). A nemzetközi diskurzushoz hasonló módon a kritérium-orientált, teljesítmény központú megközelítésük felől érkeztek meg a formatív értékelés jelentőségének felismeréséhez (CSAPÓ és tsai, 2016).

*Formatív hatékonyság és eredményesség*

A hazai szakirodalomban a normatív és kritérium-orientált értékelés fogalmai terjedtek el, azonban az értékelés-visszajelzés alapját nemcsak normák és/vagy kritériumok képezhetik. A formatív értékelés során a tanulás bizonyos formai elemei kerülnek a középpontba, vagyis a tanulók egyedi tanulási tevékenységeit, stratégiáit, attitűdjeit kifejezetten a hatékony és eredményes tevékenységformákhoz viszonyítva elemzik. Ilyenkor azt vizsgálják, hogy az adott tanuló tanulási viselkedése, tevékenységei mennyire hatékonyak, használ-e olyan tanulási tevékenységeket, internalizált-e olyan viselkedésmintákat, amelyek lehetővé teszik, hogy amit tanulásként végez, az megfelelően hatékony is legyen, vagyis megtérüljön számára a befektetett energia és időráfordítás. Ebben a viszonyításban nemcsak azt vizsgálják, hogy hatékony-e a tanulás formája, hanem azt is, hogy a hatékonyan végzett tevékenység mennyire eredményes rövid, közép és hosszú távon, és ehhez figyelembe veszik az eredményességi dimenziót is. Hogy egy pedagógus, vagy egyetemi oktató vizsgálni tudja ezt a dimenziót, ahhoz kellően széles repertoárt szükséges ismernie a tanulási tevékenységekből, szükséges tisztában lennie a hatékony és eredményes tanulás pszichológiai-kognitív jellemzőivel és feltételeivel. Akkor lehet igazán autentikus visszajelzéseket biztosítani ebben a dimenzióban a tanulók számára, ha mind a tanulás szervezője, mind a tanulás résztvevői tudatosítják a tanulásban résztvevők tanulási tevékenységeit, a használt viselkedésmintákat, és a formatív visszajelzés során ezeket meg is beszéljük, illetve hatékonyabb, eredményesebb tanulási formákat sajátítanak el. Olyan viselkedésmintákat, amelyek a tanulás hatékonyságát és eredményességét növelik az adott tanuló esetében.

*Metakognitív és kritikai reflexió*

Az előzőekben vizsgált eredményességi és formatív hatékonysági viszonyítási alapokhoz képest egy harmadik szempontrendszer képvisel a tudásról való tudás viszonyrendszere. Itt nem azt vizsgálják, hogy a tanulási formák mennyire eredményesek, vagy hatékonyak. A viszonyítás alapja ebben az esetben az elsajátított tudás, a létrehozott tudáskonstrukció. Ezért képvisel ez az értékelési-visszajelzési terület egy további dimenziót a formatív értékeléshez képest, miközben természetesen összekapcsolódik az eredményességi és formatív dimenzióval. Itt az értékelés alapját az a reflexió biztosítja, amely „hátrébb lép”, „kiemeli fejét” a tanulási folyamatból, egy metakognitív szintre helyezkedve, és úgy tekint rá a megszerzett tudásra. Azt vizsgálja, hogy az adott tudáskonstrukciónak mi a jelentősége a tudományterület tágabb összefüggéseiben, milyen más kontextusokban alkalmazhatók a megismert, elsajátított összefüggések, képességek, megközelítések. Hogyan lehet más területeken is érvényesíteni az elsajátított ismereteket, képességeket, attitűdöket? Röviden azt az alapvető kérdést járják körül a tanulás szervezői és résztvevői, hogy mi a jelentősége a tanulási folyamat adott szakaszának, miért érdemes befektetni a tanulásba. Ehhez metakognitív eszközöket vesznek igénybe, így a viszonyítás alapját az a reflexió biztosítja, amely során a tanulásban résztvevő rátekint saját megszerzett, konstruált megközelítéseire, képességeire, ismereteire, s azokat kritikai szempontból is elemzi, összeveti más, releváns tudáskonstrukciókkal.

*A tanulásszervezés módozatainak hatása*

Az értékelés-visszajelzés negyedik dimenziójában a viszonyítási alapot a tanulásszervezés módjának hatásai képezik (lásd pl. JOHNSON – JOHNSON, 1999). Ebben az esetben egyrészt azt vizsgálják, hogy a tanulás szervezői mit üzennek – tudatosan vagy öntudatlanul – a tanulásszervezés formájával a tanulásban résztvevőknek azok saját szerepéről, részvételi lehetőségeiről. Ez a személyes és szociális kompetenciák szempontjainak vizsgálata. Ilyenkor azt vizsgálják, hogy a tanulás szervezésének módozatai, a megvalósuló tanulásszervezési eljárások, hogyan hatnak a tanulók önértékelésére, önbizalmára, elköteleződésére,

egyedi tanulói identitására. Mozgósítják, fejlesztik, vagy hátráltatják a tanulók empátiáját, az együttműködési és konfliktuskezelési kompetencia-elemeket a megszervezett tanulási tevékenységek? Másrészt azt vizsgálják, hogy a tanulásszervezés módja mennyiben járul hozzá a kognitív és metakognitív kompetenciák kibontásához. Vagyis milyen mértékben teremt olyan helyzeteket, amelyekben a tanulásban résztvevők hozzáférnek olyan visszajelzésekhez, illetve a tanulási környezet és tevékenységi formák révén beszerezhetnek olyan visszajelzéseket, amelyek segítségével egyre inkább egy önszabályozó tanulás formájában, kognitív és metakognitív szinten is önmagukra találnak a tanulási folyamatban. A tudatos, releváns módon adott eredményességi, formatív és metakognitív visszajelzések mellett tehát a tanár a tanulási-tanítási folyamat megszervezésével, irányításával is visszajelző környezetet, struktúrát és folyamatokat teremt. Az a döntő kérdés, hogy ahogyan a tanulási folyamatot szervezi, azzal elősegíti-e a tanulók releváns, fejlesztő jellegű, önszabályozó és autonóm tanulását. A negyedik dimenzióban tehát azt szükséges megvizsgálni, hogy a tervezett, megvalósított vagy megvalósítandó tanulásszervezési struktúrák, folyamatok vajon minden egyes tanulónál hozzájárulnak-e a személyes, szociális, kognitív és metakognitív kompetenciáinak mozgósításához és fejlődéséhez. A csoportos tanulási helyzetek szervezése az iskolai osztálymunka során különösen jó lehetőséget ad arra, hogy olyan konstruktív, együttműködésre nyitott és képes szociális identitás elemek épüljenek be a tanulásban résztvevők mindennapi rutinjába, a tanulás szervezési módja, és az általa közvetített üzenetek révén, amelyek életre szólóan pozitívan befolyásolhatják társas helyzetekben megvalósuló viselkedésüket. A tanulás és tanítás szervezési módjai által küldött üzenetek alapvetően meghatározzák, hogy a tanulók hogyan identifikálják önmagukat mint tanulók, ezen keresztül mint személyek és társas-társadalmi szereplők.

A különböző tanulásszervezési módozatok szerepét a személyes, szociális, kognitív és metakognitív kompetencia elemek hatékonyabb, eredményesebb, és mindenkire kiterjedő fejlesztésében a kooperatív paradigma kutatói tárták fel (pl. JOHNSON – JOHNSON, 1999; ARONSON, 2008). Azt találták, hogy a kooperatív alapelvekre épülő tanulásszervezési módok mind a négy fenti kompetencia-területen eredményesebbnek bizonyultak, mind az előrébb járó tanulók esetében, mind a normához képest alacsonyabb teljesítményt mutató tanulók esetében. A kooperatív tanulásszervezés paradigmatis jellege éppen abban segít, hogy a tanulási folyamatok, tanulásszervezési módok értelmezhetőek és kiigazíthatók legyenek a kooperatív paradigma alapelveinek, szimbolikus általánosításainak segítségével (ARATÓ, 2008). A kooperatív tanulásszervezés garantált visszajelzéseit érvényesítik a konkrét pedagógiai gyakorlatban a kimutatott és tudományos kutatások százaival igazolt kooperatív alapelvek. Ez a tanulásszervezési forma azt üzeni a tanulók számára, hogy fontos a részvételük a saját tanulásukban, fontosak az egyéni igényeik, szükségleteik, céljaik, fejlődésük. Minden egyes résztvevőre, így rájuk is szükség van ahhoz, hogy sikeresen lehessen tanulnia az osztályközösségnek. Fontos, hogy használják a fejüket, több oldalról közelítsék meg a témákat, a saját maguk által felvetett, vagy az érdeklődésüket felkeltő problémákat. Azonnali visszajelzéseket kapnak az értelmezéseikről, megközelítéseikről, gyakorlatukról, ismereteikről. A kooperatív alapelvekre épülő tanulásszervezési folyamatoknak köszönhetően egyre inkább lehetnek jelen saját tanulási folyamataikban, szem előtt tartva, hogy kiért, kikért zajlik az a folyamat, amelyre a demokratikus rendszerekben a közoktatásban kötelezve vannak. A negyedik dimenzióban javasolt kooperatív alapelvek segítségével beazonosíthatunk olyan további tanulásszervezési eljárásokat, amelyek önmagukat nem a kooperatív paradigma fogalmai szerint határozták meg, mégis érvényesülnek bennük a kooperatív alapelvek. Így ezek a nem kimondottan kooperatív modellek is jó eséllyel hordozzák ugyanazokat a visszajelzéseket, üzeneteket a tanulásszervezés módjában mint a különböző kooperatív modellek. Ilyen például a magyar nyelven is elérhető moderátoriskola modellje (NISSEN – IDEN, 1999).

Ahhoz, hogy bármilyen megvalósuló tanulási-tanítási folyamatot elemezzünk a tanulásszervezéssel történő visszajelzés szempontjából a fentiek alapján tehát jó kiindulási alap a kooperatív tanulásszervezés paradigmája által feltárt alapelvek vizsgálata. Ehhez szükséges még felvenni azokat a tudományterületi kontextusban értelmezett szempontokat, valamint fejlesztő eljárásokat, mérőeszközöket, amelyek az egyes kompetencia-területek (személyes, szociális, kognitív, metakognitív) mozgósításához, fejlesztéséhez, és feltáráshoz javasol az adott terület irodalma. Vagyis a tanulásszervezés kapcsán is végig szükséges gondolni az eredményességi kritériumokat, az elvárt és elsajátítandó formatív elemeket, konkrét tevékenységeket és produktumokat, továbbá azokat a metakognitív visszajelzést szolgáló tevékenységeket, amelyek hozzásegítik a tanulókat a hatékonyabb, eredményesebb tanuláshoz.

A fentiekben kifejtett érvelésünk lényege, hogy a négy felvázolt értékelési-visszajelzési dimenzióban különbözik az értékelés alapja, más a viszonyítási alap. Az eredményességet valamely normához és/vagy kritériumhoz hasonlítva tudjuk értékelni. A formatív visszajelzés során az egyén által megvalósított tanulási formákat vetjük össze a hatékonyságot, eredményességet biztosító tanulási formákkal, tevékenységekkel, eljárásokkal. A metakognitív visszajelzés során, az elsajátított, konstruált és alkalmazott tudást vetjük össze, az adott terület jelentőségével, tudományosan alátámasztott felismeréseivel, relevanciájával. A negyedik dimenzióban pedig az alkalmazott tanulásszervezési módok hatásait vetik össze azokkal a tanulásszervezési gyakorlatokkal, elvrendszerekkel, amelyek bizonyítottan előmozdítják a személyes, szociális, kognitív és metakognitív kompetenciaelemek mozgósítását és fejlesztését minden egyes tanuló esetében.

## Az értékelés funkciói

Az értékelések-visszajelzések funkciója határozza meg, hogy azok milyen szerepet töltenek be a tanulási-tanítási folyamatban. A formatív értékelés szakirodalmában sokat hivatkozott szerző, Wiliam (2011) is az értékelés funkciója mentén tesz különbséget szummatív és formatív értékelés között. Értelmezésünkben azonban a formatív értékelés kifejezéssel mégsem az értékelés funkciójára utalunk elsősorban, hanem a tanulás-értékelés egy dimenziójára, ahogyan azt fent kifejtettük. Ez a szummatív/formatív dichotómia képezi az egyik leggyakrabban értelmezési nehézséget, hiszen a formatív értékelést az értékelés funkciói közé sorolja, megnehezítve így a fogalmi tisztázást.

Az értékelés-visszajelzés funkciói mentén megkülönböztethetünk diagnosztikus, szummatív, intervencionális, és folyamatkövető funkciót. A *diagnosztikus* funkció szerepe, hogy a visszajelzés alapján képet lehessen nyerni a fejlesztési irányokról, erősségekről és fejlesztendő területekről. A *szummatív* funkció szerepe az értékelésben, hogy valamely képzési folyamat, egy tantárgyi témakör, egy transz-diszciplináris probléma, vagy egy egész képzési program végén összegző visszajelzést kapjunk az értékeltek releváns kompetenciáiról, kompetencia-területeiről, kompetencia-elemeiről. Az értékelés funkciója lehet továbbá *intervencionális*, amikor az értékelésnek valamilyen tanulási, tanítási, vagy fejlesztési beavatkozás támogatása a célja. Ilyenkor az értékelés szempontrendszerét, a tanulási-tanítási vagy fejlesztési folyamatban meghatározott helyét a beavatkozás jellege határozza meg (pl. egyéni fejlesztés megvalósítása, egyénre szabott feladatok módosítása). A *folyamatos értékelés* kifejezéssel is azonosítják a formatív, vagy fejlesztő értékelést (pl. KNAUSZ, 2003:29). Ez a megnevezés arra utal, hogy a tanulás hogyanjára vonatkozó visszajelzéseknek végig szükséges kísérniük, kezdetben akár lépérről lépésre, a tanulás folyamatát. Így adva visszajelzést a résztvevőknek arra, hogy milyen tevékenységeket, milyen megközelítéseket, viselkedésmintákat érdemes elsajátítaniuk az adott lépésekhez, tanulási



folyamatokhoz, hogy eredményesebben tanuljanak. A folyamat alapú megközelítés nemcsak az időbeli folytonosságra utal, hanem arra is, hogy a fejlesztő értékelés egy interaktív dialógusban, egészen pontosan egy polifón dialógusban bomlik ki a résztvevők bevonásával, vagyis interakcióban a résztvevőkkel. Ez is egy folyamat, amelyet akár külön gonddal szükséges tervezni a tanulási és értékelési folyamatok tervezése során. A dialógus lehetővé teszi, hogy a résztvevők ön- és társreflexiót igénylő eszközöket is alkalmazzanak az értékelés során, így például ön-fejlesztési naplót készítsenek (pl. KNAUSZ, 2008).

A *folyamatkövető* funkció azonban nemcsak a formatív értékelés sajátja, hiszen pl. a tanulmányi átlag alakulásának a nyomon követése is egy folyamatkövető értékelés. A folyamatkövetés tehát inkább egy további lehetséges funkciója bármely tanulási dimenzióban megvalósuló értékelésnek. A szakaszonkénti értékelési funkciók (diagnosztikus és szummatív) mellett fontos szerepe van a folyamatkövető, folyamatközi visszajelzéseknek az autentikus értékelésben (*authentic assessment*). A tanulók családi háttértől függetlenül növelhető tanulási teljesítményének egyik fontos gyakorlati tényezője, hogy szakaszonként és a folyamat során egyaránt biztosít visszajelzést a pedagógus (lásd pl. WENGLINSKY, 2002). Úgy tűnik általában a hazai szakirodalom ezt a folyamatkövető funkciót azonosítja tévesen a formatív értékelés dimenziójával (pl. GOLNHOFFER, 2003; TÓTH, 2012; SOMOGYI, 2016), vagyis a tárgyalt funkciót azonosítja egy dimenzióval, miközben, ahogyan azt fentebb is jeleztük, továbbra is az eredményesség dimenziójában értelmezi azt.

Ennek a félreértésnek a tisztázásában talán az segíthet leginkább, ha megértjük, hogy ezek a funkciók tranzitív funkciók, vagyis minden értékelési-visszajelzési dimenzióban működhetnek, nemcsak a tanulás eredményességére vonatkozó értékelésben. A tanulási szokásokról, egyéni eljárásokról szintén készíthető diagnosztikus jellegű formatív értékelés-visszajelzés, amelyben feltárják az adott tanuló meglévő tanulási szokásait, tanulási eljárásait stb. Készülhet egy szummatív értékelés is (pl. milyen szövegfeldolgozást segítő módszereket, eljárásokat ismert meg a tanuló az adott tanulási periódusban). A folyamatkövetés és intervencionális értékelés a tanulás hogyanjával kapcsolatban valóban kiemelt jelentőségű, hiszen éppen a tanulás folyamatára kíván visszajelzést adni, az alkalmazott tanulási formák hatékonysága és eredményessége szempontjából. Talán ez lehet az oka, hogy a folyamatkövető funkciót azonosítják a formatív értékelés dimenziójával, noha ez nem azonos kategóriarendszer-elemek összekapcsolását eredményezi.

A diagnosztikus és a szummatív értékelés a tanulás miértjére, kontextusára, adaptálhatóságára vonatkozóan is alkalmazható. A meta-kognícióban elért felismeréseket, feltárt összefüggéseket vizsgálhatjuk, értékelhetjük, visszajelezhetjük diagnosztikus szemmel, azt kutatva, hogy melyek azok az összefüggések, amelyek még nem világosak a tanuló közösség tagjai számára. Vagy visszajelezhetünk egy tanulási szakasz lezárásaként, öszszegző jelleggel. Ilyenkor a visszajelzés funkciója az, hogy arról tájékoztassa a résztvevőket, a pedagógust és tanulókat egyaránt, hogy a célként kitűzött tematikus összefüggések, értelmezési szintek, és adaptív megközelítések mindegyike jelentkezik-e az összes tanuló-nál. Képesek-e az összes fontos összefüggés megfogalmazására, képesek-e ezeket az összefüggéseket más kontextusokban is felismerni, alkalmazni, relevanciájuk mellett érvelni? A tudásról való tudásunk artikulálása, bővülése lépésről lépésre történik meg, ezért fontos, hogy erre a folyamatra reflektáljunk, és lehetőleg folyamatkövető reflexiókkal kövessük a tanulásnak ezt a dimenzióját. Vagyis nemcsak a tanulás hogyanjára vonatkozó reflexióknak, hanem a tanulás miértjére vonatkozó reflexióknak is szükséges végig kísérniük a tanulás folyamatát. Vannak pedagógiai helyzetek, amikor éppen beavatkozás jelleggel szükséges felmérni, hogy milyen szinten értik a résztvevők annak a jelentőségét, amit éppen tanulnak. Különösen olyan helyzetekben, ahol kifejezetten elutasító vagy értetlenkedő a résztvevők hozzáállása a tanulási feladatokhoz, ezért beavatkozás szükséges a pedagógiai tervezés, szervezés, irányítás területén.

A tanulás formájával történő visszajelzések kapcsán, mivel főként tanulásszervezési dimenzióról van szó, szükséges értékelési szakaszokat is beépíteni a folyamatba, amelyek során tudatosan tekintenek rá a tanulásszervezési folyamatokra, azok hatékonyságára, eredményességére, az egyéni érzésekre, elvárásokra, félelmekre (lásd pl. ARATÓ, 2011). Ezeket a visszajelzéseket szintén lehet diagnosztikus, összegző, folyamatkövető, esetleg beavatkozó jelleggel szervezni és felhasználni. A gyakorlatban is mindenkit bevont-e egyénileg a tanulási folyamatba, ahogyan a pedagógus a tanulási-tanítási folyamatokat szervezte? Ez a bevonódás milyen hatással volt az illető önértékelésére, lelkiismeretességére, elköteleződésére a tanulás iránt? A gyakorlatban is segítette-e a kognitív és metakognitív kompetencia-elemek mozgósítását, ahogyan a tanulási-tanítási folyamatokat szervezte? Szükséges-e beavatkozást tervezni, módosítani a tanulásszervezés módját, hogy a tanulók még jobban a magukénak érezzék a tanulási feladatokat, megszólítva érezzék magukat? Elmélyült részvételre ösztönzik-e a felajánlott tevékenységek, folyamatok a tanulásra kötelezett tanulókat?

Számos szerző kiemeli az értékelés nevelési funkcióját, többnyire egy olyan értelmezési horizonton, ahol az értékelést azonosítják a klasszifikáló (pl. osztályzatokra épülő) értékelési keretrendszerrel, és annak felhasználását jutalmazó-büntető magatartás-befolyásoló pedagógiai eljárások során (pl. GOLNHOFER, 2003; KNAUSZ, 2003). Ez az értelmezési horizont meglehetősen leszűkíti az értékelés nevelési funkciójának értelmezését. Egyrészt alapvetésként fogadja el, hogy kizárólag klasszifikáló értékelési keretrendszerben gondoljuk el az értékelés rendszerét. Másrészt különösen szűk, ráadásul tudományosan nem igazolható nevelési eszközrendszerrel azonosítja a nevelési funkciót az értékelésben – a jutalmazás-büntetés eszközrendszerével (lásd ennek kritikáját pl. GORDON, 2001; KAGAN –KAGAN, 2009). Az értékelésnek, visszajelzésnek valóban vannak *nevelési funkciói*, amelyek akkor tudnak megalapozottan érvényesülni, ha az értékelést, visszajelzést végzők egyrészt tudatos, autentikus, konstruktív, reflektív és kritikai visszajelzések biztosítására törekednek, másrészt, ha e visszajelzések nemcsak a tanulás eredményességére, hanem hogyanjára, miéértjére, a tanulásban résztvevők személyes részvételére (céljaira, igényeire, szükségleteire, érdekeire) is vonatkoznak. Ez a nevelés funkció azonban ebben az értelemben egy általános funkció, vagyis minden egyes értékelési célú tevékenység esetében érdemes újra értelmezni az adott kontextusban, az adott szereplőkre vonatkoztatva, hogy annak milyen nevelési hatása van a tanulásban résztvevőkre. Mivel az általános nevelési funkció e nélkül az értelmezés nélkül kiürül, vagyis túlságosan általánosan utal az értékelés nevelési oldalára, nem használható abban az értelemben konkrét értékelési funkcióként, ahogyan a szummatív, diagnosztikus, intervencionális, vagy folyamatkövető funkció.

A hazai szakirodalomban az értékelés funkciójaként azonosítják a minősítést is (GOLNHOFER, 2003; KNAUSZ, 2008), ennek veszélyeit szemléletesen tárta fel Knausz Imre (2008). A nemzetközi irodalommal összhangban (BROOKHART, 2012) rámutatott arra, hogy a fejlesztő értékelés, amelynek kifejeződését látja az érdemjegyek és osztályzatok közötti megkülönböztetésben, nem alkalmazhat klasszifikáló formákat. Hiszen, amennyiben például az érdemjegyek céljuk szerint a tanulás folyamatát támogatják, fejlesztő módon, viszont mégis beleszámítanak a minősítéshez vezető osztályzat átlagába, akkor éppen nem a tanulók önfejlődését fogják támogatni, hanem a jó jegyek megszerzésének stratégiáit alakítják ki a tanulóknál („puskázás”, „lesés”, plagizálás). Vagyis éppen az érdem nélküli jegyszerzés viselkedésmintái internalizálódnak (KNAUSZ, 2008:10). Ha ezzel még a jutalmazás-büntetés dimenziójában felfogott tanári értékelési gyakorlat is összekapcsolódik, akkor különösen felerősödik az az irány, hogy a tanulók a „jegyekért tanulnak”.

A minősítés, valamilyen végzettség (pl. általános iskola első osztályos végzettség, jogosítvány, nyelvvizsga) megszerzésének perlokúciós kommunikációs aktusa. Tehát egy olyan kommunikatív cselekmény, amelynek eredményeként a minősített személy bizonyos kompetencia elvárásoknak megfelel, vagy nem felel meg, és erről hivatalos doku-

mentummal rendelkezik a sikeres perlokució aktus révén, illetve azt követően. Ez az aktus általában egy szummatív funkciójú és valamelyest komplex értékelésre épül, a hazai gyakorlatban elsősorban teljesítmény-visszajelzésekre építő módon. Talán ez az oktatástörténeti hagyományból eredeztethető összekapcsolódása a minősítésnek az értékeléssel lehet az oka, hogy a minősítést az értékelés egy funkciójaként gondolják sokan. Az értékelés objektivitását éppen az képviselné, hogy független a minősítés aktusától, ahogyan azt korábban már megvilágítottuk Knausz nyomán.

Értelmezésünkben a minősítés tehát nem az értékelés funkciója. Legalábbis nevelési szempontból hasznos lenne végre az értékelést leválasztani a minősítésről. A cél, hogy az értékelés, az értékelő visszajelzés ne legyen egyből minősítésként is értelmezve sem a tanárok, sem a tanulók oldaláról. Éppen azt kellene a tanulóknak megérteniük, hogy egy adott értékelés arra használható, hogyan lehet még jobb teljesítményt elérni, világos képet lehessen kialakítani az elért és elérendő teljesítményről. Ha az értékelést egyből minősítésként értelmezik a szereplők, akkor az negatívan hathat az önismeretre, a fejlődésre, az adott értékelés során alul teljesítők saját tanulói identitásának alakulására. Ha azonban megértik, hogy az alsó értékeken mozgó teljesítményről azért kapnak visszajelzést, hogy megértsék, mit kell még javítaniuk, hogyan kell hatékonyabban tanulniuk, mindennek mi a haszna, értelme a számukra, akkor másképpen alakul a tanulói önértékelésük, s a vizsga jellegű minősítéseken (pl. érettségi) is másképpen szerepelnek majd. Az értékelés szummatív funkciója az, hogy a minősítés megszerzésének eldöntéséhez összegző visszajelzést adjon a minősítésre jelentkező teljesítményéről, kompetenciáiról, kompetencia-elemeiről a döntésre jogosult minősítők számára. A szummatív értékelés felhasználása minősítési eljárás során, valójában tehát a szummatív értékelés eredményének az értelmezési keretét jelenti, vagyis a már lezajlott értékelés eredménye, és annak értelmezése alapján határoznak a minősítésről. A minősítés így a perlokució értelmezési kerete egy többnyire komplex szummatív értékelés eredményének, amelynek révén például az iskolai rendszeren keresztül valaki iskolai végzettséggel megszerezhető társadalmi javakban részesülhet.

A minősítés és értékelés fogalmának összekapcsolódása különösen felelős azokért a sztereotípiákért, amelyek nemcsak a pedagógusok, hanem a szülők értelmezési horizontját is beszűkítik a rájuk bízott gyerekek nevelésével kapcsolatban. Ha valakinek a tanulói identitása a „gyenge képességű”, vagy „kettes tanuló” naív sztereotípiával van azonosítva, és ezzel azonosul, akkor az döntően befolyásolja az iskolai eredményességét (MERTON, 1948; ROSENTHAL, 2003). Ráadásul mindez befolyásolja saját önértékelését, vélekedését a tanulásról, a tanulási képességeiről, és egyre inkább eltávolodik a tanulási tevékenységektől. Ennek köszönhetően kisebb esélye lesz olyan életre szóló kompetenciákat mozgósítani és továbbfejleszteni, amelyek az egész életen át tartó tanulás kihívásában segítenek megfelelni az állampolgároknak.

### **Az értékelés értelmezési keretei**

Fontos külön vizsgálni azt a síkját az értékelésnek, hogy maguk az értékelők, milyen kognitív tevékenységet végeznek az értékelés során. Milyen gondolkodási, értelmezési képességeiket szükséges mozgósítaniuk, hogy az értékelés megtörténjen. A minősítés elválasztását az értékeléstől éppen ez a reflexió biztosíthatja. Egy tágabb értelmezési keretben vizsgálva tehát a minősítés egy kommunikatív aktus, de nem része az értékelésnek. Érdemes megvizsgálni, hogy az egyes értékelési-visszajelzési dimenziókhoz, milyen értelmezési kereteket, milyen kognitív kompetenciákat szükséges mozgósítani az értékelőknek.

Ha értékelésre gondolunk az iskolában, a hazai kultúrában mindenkinek többnyire az osztályozás jut az eszébe, vagyis egy klasszifikáló értékelési kerettel azonosítjuk leginkább

az értékelést. A felelésre, a dolgozatokra, a vizsgákra, a magatartásra, a szorgalomra, az órai viselkedésre mindig valamilyen osztályzatot kaptak a tanulásban résztvevők, az elmúlt száz évben. Ez a tapasztalati interpretáció beszűkíti az értékelés fogalmát, ráadásul annak minősítő jellegét túlhangsúlyozza. Az értékelés értelmezése kapcsán fontos lenne tisztázni a tanulás és értékelés fogalmait, azok kapcsolatát, ahogyan erre James (2017) is rámutat korábban már idézett kritikájában. A tanuláselméleti alapvetések hangsúlyos szerepére az értékelés kapcsán több más szerző is felhívja a figyelmet (MOEED, 2012; KUCEY – PARSONS, 2012; JAMES – LEWIS, 2012). Ezek az írások abban közösek, hogy úgy látják, a formatív értékelési gyakorlat implementálásában mutatkozó sikertelenségek mögött a tanulásról alkotott elképzelések tisztázatlansága állhat.

Az osztályzással azonosított értékelés értelmezési keretei befolyásolták a szöveges értékelés értelmezését is a hazai kötelező adaptáció során a 2006 és 2011 közötti időszakban (IMRE, 2012; TÓTH, 2012). Ezt jól érzékeltetik az olyan szöveges értékelési modellek, amelyek ötfokozatú skálán helyezkedő, választható szövegvariánsokra épülnek – valójában újra alkotva egy ötfokú klasszifikációs értékelést. Most nem vizsgálva mélyebben azt a problémát, hogy oktatási reformokat nem lehet pusztán miniszteri rendeletekkel megvalósítani, kijelenthetjük, hogy a bevezetés sikertelenségéhez, a tanárok és szülők ellenállásához az is hozzájárult, hogy a szöveges értékelés forgalma, gyakorlata, lehetséges visszajelzési funkciói, dimenziói nem voltak tisztázva az érintettek, de még a kutatók számára sem.

A klasszifikáló-osztályozó értelmezési keret önmagában azonban még az eredményességgel kapcsolatban sem ad pontos visszajelzést sem a tanulók, sem a minősítők, sem a társadalom számára, még akkor sem, ha esetleg az értékelés alapja kritérium-orientált. A másik három dimenzióban pedig nem releváns az osztályzatok használata (lásd pl. BROOKHART, 2012). A tanulás eredményességét visszajelentő értékelés alapvetően konstruktív-interpretatív értelmezési keretben valósul meg, még akkor is, ha az értékelés alapját valamiféle norma, vagy kritérium képezi. Ez azt jelenti, hogy az eredményességet értelmező személy kritérium- és/vagy normaelemeket konstruál az értékelés során, szakmailag megalapozott vagy naiv módon (pl. „harmadikosként már illik tudni szorozni és osztani százas számkörben”), és a tanulók viselkedését, tanulási folyamatban létrehozott produkcióit ez alapján interpretálja, értelmezi. Ez a konstruktív-interpretatív folyamat akkor a leghitelesebb, ha jól meghatározott kritériumokra épül, amelyek ráadásul a tanulásban résztvevők számára is világosak (NAGY, 2007; CSAPÓ és tsai, 2016), másrészt az értékelő kellően elmélyült saját tudományterületén ahhoz, hogy a kritériumokat felfogja, sőt esetleg megállapítsa, illetve rendelkezik e kritériumok méréséhez szükséges ismeretekkel, képességekkel (BENNETT, 2011).

A formatív visszajelzés során szintén konstruktív-interpretatív tevékenységeket végez az értékelő. Azonban itt az értelmezési keretet az a közös konstrukció adja, amelyet a tanulósszervező pedagógus és a tanuló közösen hoz létre az adott tanuló tanulásával kapcsolatban. Ennek a konstrukciónak a kialakítása a tanár felelőssége, ahogyan ez a hazai adaptáció tapasztalataiból is kiderül (lásd a tanári irányítás jelentőségének újra-felismerését az idézett SAILS projekt kapcsán, CSAPÓ és tsai, 2016). Ez a közös konstrukció mindig produktív jellegű is egyben, hiszen a cél az, hogy a közös értelmezés során beazonosítsanak tanulási viselkedéseket, és további követendő, elsajátítandó, vagy létrehozandó tanulási viselkedési formákat jelöljenek ki a tanulás hatékonyságának, eredményességének növelése érdekében. Ebben a dimenzióban nem érdemes klasszifikáló-osztályozó értelmezési keretet alkalmazni, hiszen a cél a tanuló ön-értelmezésének, ön-szabályozó tanulásának a támogatása. Ebben a visszajelzési folyamatban is figyelembe vehetnek kritériumokat, mint a fent idézett SAILS projektben (SOMOGYI, 2016), azonban a fókusz az egyedi tanuló tanulási szokásain, stratégiáin, megközelítésein van, amelyeket értelmetlen osztályzatokkal értékelni.



A metakognitív visszajelzések értelmezési kerete is konstruktív-interpretatív jellegű, a formatív értelmezéshez hasonlóan, a tanulásszervező és a tanulásban résztvevők közösen értelmezik a keletkező tudásokkal kapcsolatos összefüggéseket, azok alkalmazhatóságát a különböző kontextusokban. E közös értelmezés során a tanuló kilép saját értelmezési keretei közül, a visszajelzési folyamat során új attitűdöket, reflektív ismereteket, új tanulási-kognitív képességeket elsajátítva átalakul saját tanulói, vagy személyes identitása. A metakognitív visszajelzések folyamata így válik tanulási folyamattá, amelyben a tanulók saját gondolkodásukról, saját tudáskonstrukcióikról szereznek új tudáselemeket. Ebben a folyamatban a tanulás *transzformatív* jellege a hangsúlyos (MEZIROW, 2000), az a reflektív és kritikai átalakulás, amely a tanulóban végbemegy a tanulási és metakognitív értékelési folyamatoknak köszönhetően. Ezért ebben a dimenzióban a konstruktív-interpretatív tevékenységek erre a transzformációra koncentrálnak.

A tanulásszervezés módjával biztosított, tudatosan szervezett, a személyes, a szociális, a kognitív és metakognitív kompetenciákra visszajelző dimenzióban a konstruálás és interpretálás, az értelmezési keret alapvető fókuszja az együttműködés a tanulás szervezője és a tanulás résztvevői között. A tanulás és tanítás folyamataiban, struktúráiban realizálódó együttműködés értelmezése válik lényegessé. A közös értelmezési keretben arra a kérdésre keresik a válaszokat, hogy kiért zajlik az a közös tevékenység, amelyet a tanulás-tanítás fogalmával írunk le általában. A tanulásszervezés módjaival biztosított visszajelzés, akár rejtett folyamataival is, reflektív és kritikai értelmezési keretet nyit meg a tanulók számára („Nekem nem megy a tanulás, de nincs is számomra semmi értelme matematikát tanulni!”). Célszerű ezért olyan tanulásszervezési módokat választani, ahol ez az értelmezési keret nem spontán, rejtett és reflektálatlan, hanem ahol a tanulás reflektív és kritikai értékelése folyamatosan és tudatosan van jelen, lehetőleg együttműködést generáló kooperatív struktúrákkal garantálva az én-aktualizáló tendenciák követését minden egyes tanulásban résztvevő számára (ARATÓ, 2013, 2014).

### **További vizsgálati szempontok: mélység, formai jegyek, tanulásszervezési módok**

Az értékeléssel kapcsolatos egyik fontos felismerés, hogy az jelentős szubjektivitást tartalmaz, miközben objektivitásra törekszik (lásd például SZABÓ, 2014). A cél nem a szubjektivitás kizárása, hanem annak felismerése, tudatosítása. Ebből a szempontból is kiemelt szerepe van a tanárok és tanárjelöltek képzésében a hozott pedagógiai és értékelési nézetek artikulálásának, összevetésének a tudományosan igazolt érv- és nézetrendszerrel. (SZIVÁK, 2002; VAMOS, 2003; WUBBELS, 2005; BÁRDOSSY – DUDÁS, 2011). Az értékelő szubjektumot az iskolai tanulás-tanítás során a tantestületi pedagógusok értékelő közössége is befolyásolja. Ez történhet tudattalan módokon, spontán munkahelyi szocializációs dinamikák mentén, vagy egy artikulált értékekre építő, tudatos kollektíva támogatásával (lásd pl. KNAUSZ, 2008:19). Az értékalapú intézményfejlesztési modellek (pl. BOOTH – AINSCOW, 2002; ARATÓ, 2008) szintén a közös értékartikulációt tekintik a helyi pedagógiai kultúra alapjának. Ezekre építve tudnak gyakorlati alapelveket megfogalmazni közösen, amelyek befolyásolják majd a szubjektumok értékelési gyakorlatát, amennyiben kapnak visszajelzéseket a pedagógus közösség részéről is. Az értékelés mélységét azonban nemcsak a tudatosság szintje, illetve a vélekedések, nézetek reflektálatlan volta befolyásolhatja, hanem az értékelők felkészültsége a mérési eszközök szempontjából. Ez alapján három különböző mélységű értékelésről beszélhetünk. Az első szint, amikor az értékelő a hétköznapi vélekedés szintjén, az öröklött, vagy az iskolai szocializáció szintjén tapasztalt elképzeléseinek megfelelően értékeli. Ehhez kapcsolódik, amikor nem validált eszközzel, mégis valamiféle szakmai kritérium-rendszer mentén igyekszik megbecsülni a tanulók előrehaladását. A

harmadik szint, amikor validált eszközök segítségével, mérésekre épülő értékelést végez. Ez azonban általában a teljesítmény, vagy a tanulói viselkedés egy-egy szeletének értékelésére vonatkozik mindössze. Fontos lenne, hogy az értékelés során összetett vizsgálattal, a különböző tanulási dimenziókat, a tanulási eredményességet befolyásoló egyéb tényezőket (például családi háttérindex) is figyelembe véve, komplex értékelést végezzon.

A mérés-megítélés eszközei tranzitív jellegűek, vagyis akár a teljesítményről, akár a tanulás formájáról, akár a metakognícióról, vagy a tanulás szervezéssel történő visszajelzésről van szó, minden dimenzióban használható produktum alapú (pl. esszé, portfólió, előállított termék), performancia alapú (viselkedés-tevékenység megfigyelésére épülő), vagy teszt jellegű értékelés.

A hazai irodalomban a tanulás értékelésének formái jellemzőit gyakran kapcsolják össze az értékelés tartalmi jellegzetességeivel (ZÁGON, 2004; TÓTH, 2012; IMRE, 2012). Ez gyakran vezet félreértelmezésekhez. Erre a legjobb példa, amikor a szöveges értékelést azonosítják a formatív értékeléssel. Ha valaki azt hallja, hogy szöveges értékelés, gyakran kutatóként is azt gondolja, az akkor formatív értékelést jelent. Ilyen az is, ha valaki a társas visszajelzést már önmagában formatív értékelésként értelmezi. Ezek az értelmezések általában a formai jegyek révén igyekeznek azonosítani az értékelés dimenzióját. A forma jegyek azonban nem árulkodnak az értékelés dimenziójáról. A szöveges értékelés vonatkozhat a teljesítményre, amikor szövegszerűen leírt kritériumok mentén értékelik valakinek a teljesítményét, vagyis ekkor nem formatív az értékelés, hiszen szövegesen ugyan, de a teljesítményt értékelték. Amikor a tanár összeírja tanítványa számára, hogy milyen hasznos tanulási tevékenységeket figyelt meg nála, és ezt a listát közösen átbeszéli, akkor formatív értékelésről beszélünk, hiszen szövegesen, de ebben az esetben a tanulás hogyanjáról szolt a visszajelzés. A társ-reflexió, amikor a tanulásban szintén résztvevő társ ad reflexiót a tanuló számára, szintén vonatkozhat a teljesítményre is, amikor például ő ellenőrzi a társ megoldásait egy feladatlapon. Ilyenkor nem formatív, hanem teljesítményértékelés történik, igaz, társértékelés a formája. Amikor a társak arra adnak reflexiót a társuknak, hogy milyen tanulási, jegyzetelési stb egyéb szokásokat vettek át, vagy szeretnének átvenni tőle, akkor is társreflexió zajlik, de a tanulási viselkedésminták a téma.

Az értékelés formai jegyei, mint például, hogy numerikus vagy szöveges formában valósul-e meg az értékelés, tehát nem adnak biztos iránymutatást arról, hogy az adott értékelés melyik dimenzióra vonatkozik. A kritérium-orientált teljesítményértékelés alapvetően éppen szöveges jellegű, hiszen a kritériumokat szövegesen érdemes rögzíteni, ez azonban nem formatív értékelés. Másrészt a tanulás hogyanjára vonatkozó összegző jellegű értékelés lehet akár numerikus is (pl. a tanuló a kapott szöveges forrásokat alapvetően 3 különböző szövegfeldolgozási stratégiával dolgozta fel). Az értékelés formai jegyei tehát minden értékelési dimenzióban megjelenhetnek (szöveges, numerikus, társas és ön-értékelés stb.), így nem adnak útmutatást az értékelés tartalmára vagy dimenziójára vonatkozóan.

A javasolt négy értékelési dimenzió alapján a tanulási-tanítási folyamat tervezése számára különböző aspektusokat, különböző megközelítéseket lehet ajánlani. A teljesítmény értékelésére vonatkozó dimenziót akkor támogathatják leginkább a pedagógusok, ha tudatos, kompetencia alapú, kritérium-orientált fejlesztés kialakítására törekednek, vagyis a résztvevők számára is világosak és tudatosan követhetők az elérendő, megvalósítandó, kifejlesztendő tanulási és tudásbéli kritériumok, kompetencia-elemek. A tanulás tervezése, szervezése és irányítása során *tudatos kompetencia alapú fejlesztésnek* nevezzük, amikor ezeknek a kritériumoknak a tudatos követésére mind a pedagógus, mind a tanulásban résztvevők oldaláról releváns és tervezett tevékenységek sora valósul meg. A formatív értékelés során, amikor a tanulás formai elemeire, a tanulás hogyanjára kíván a pedagógus visszajelzéseket biztosítani, célszerű a *tanulva cselekedni* (*doing by learning*, lásd pl. SCHANK, 1995) megközelítést szem előtt tartani. Vagyis a tervezés, szervezés és irányítás során olyan

tanulási tevékenységeket tervezni, amelyek megvalósítják az elvárt tanulási kritériumokat, mintákat adnak az elvárt tanulási és tudásbéli tevékenységek, viselkedések számára. A metakognitív dimenzió számára a legkézenfekvőbb olyan cselekvéses tanulási helyzeteket teremteni, amelyek az adott cselekvés kontextusában teszik világossá, hogy amit tanulnak, annak mi az értelme, milyen relevanciája van – ez a *cselekedve tanulni* (*learning by doing* lásd pl. BESANKO és tsai, 2010) megközelítés. A szociálkonstruktivista és szociokulturális tanuláselméleti megközelítés felől érkező értékelési dimenzióban javasolt olyan konkrétan, a gyakorlatban is azonnal vizsgálható aspektusokat, alapelveket megadni, amelyek segítségével mind a pedagógus, mind a tanulásban résztvevők reflektálhatnak arra, ahogyan a tanulás szervezési módja befolyásolja saját eredményességüket, jelenlétüket a tanulási folyamatokban. Olyan tervezési és szervezési megközelítések előnyben részesítésére van tehát itt szükség, amelyek hozzájárulnak ahhoz, hogy a tanulásban résztvevők megértsék, hogy a tanulásuknak milyen személyes, társas és társadalmi relevanciája van (*learning to be, learning to live together* lásd pl. DELORS és tsai, 1996). Tanulásuk milyen módon járulhat hozzá, hogy konstruktív társas kapcsolatokat alakítsanak ki, és sikeres egyéni boldogulásuk révén, méltányos módon részesülhessenek a társadalmi javakból.

## Összegzés

Az értékelés fogalmi hátterének és gyakorlati vonatkozásainak tisztázásához első lépésben kitértünk az értékelés értelmezését a visszajelzés fogalmának használatával. A tanulás különböző dimenzióinak bemutatásával tettük világossá, hogy az értékelés multidimenzióális keretek között talán pontosabban ragadható meg mind az elmélet, mind a gyakorlat számára. A következő lépésben azt vizsgáltuk, hogy amennyiben a tanulás más-más dimenzióra vonatkozik a visszajelzés, az azt jelenti, hogy a viszonyítás alapja is különböző az egyes értékelési dimenziókban. Az értékelés-visszajelzés funkcióinak tárgyalásakor talán a leghangsúlyosabb felismerés az volt, hogy az értékelési funkciók tranzitív jellegűek, vagyis mindegyik tanulási dimenzióban relevánsan alkalmazható funkcióként érdemes azokat felfogni. Ezután az értékelő személy – az egyes tanulási dimenzióknak megfelelő – értelmező, kognitív tevékenységeire hívtuk fel a figyelmet. A tárgyalás zárásaként további, a félreértéseket tisztázandó vizsgálati szempontokat vetettünk fel.

Tanulmányunkban arra tettünk kísérletet, hogy a tanuláselméletek, a kognitív tudományok felismerései mentén, az értékeléssel kapcsolatos neveléstudományi diskurzust tanulmányozva, a tanulás négy feltárt, az eredményességet befolyásoló dimenzióját ajánljuk a fogalmi tisztázás alapjaként. A tanulás alapkérdései a *Mit? Hogyan? Miért? Kiért?* így válnak önálló dimenzióivá az értékelésnek is.

Ebben a fogalmi keretben talán világossá tehető, hogy a négy dimenzióban más és más az értékelés alapja. A teljesítmény értékelésénél a viszonyítás alapja normatív és/vagy kritériumorientált, a formatív értékelésnél a hatékony és eredményes viselkedés és szerepminták képezik az összehasonlítás alapját. A metakognitív visszajelzés során az egyedi és szociális tudáskonstrukciók összevetése az alapja az értékelésnek-visszajelzésnek. A tanulás formájával történő visszajelzés esetén pedig a szervezési módot szükséges összehasonlítani más, hatékonyabb, eredményesebb és méltányosabb szervezési módokkal.

A formatív értékeléssel kapcsolatos értelmezések egyik nehézségét az okozza, hogy a funkciót és a dimenziót gyakran összekeverik, miközben az összefüggés egyszerűen tranzitív jellegű. A diagnosztikus, a folyamatkövető, a szummatív és az intervencionális funkció az értékelés-tanulás mind a négy dimenziójában fontos funkció. Vagyis a diagnózis, a folyamatkövetés, az összegző értékelés, valamint a beavatkozásokat támogató értékelési funkció egyaránt fontos a tanulás eredményessége, a tanulás hatékonysága és modelljei, a

metakognitív felismerések, valamint az életre szóló és élethosszig tartó tanulási attitűdök, képességek, ismeretek szempontjából.

Az értékelés során az értékelő kognitív munkát végez – interpretál, konstruál, reflektál, kritikailag szemlél stb. Az egyes tanulási dimenziókról szóló dialógusok úgy tűnik más-más kognitív folyamatokat, más-más kognitív kompetencia-elemeket mozgósítanak, fejlesztenek az értékelő személyek gyakorlatában. Érdemes az adott területhez leginkább relevánsnak ígérkező kognitív tanári-szakmai kompetenciaelemeket mozgósítani és/vagy fejleszteni, ennek a mozzanatnak a döntő jelentőségére az itthoni diskurzusban is többen felhívták a figyelmet (pl. BÁRDOSY-DUDÁS, 2011; ARATÓ, 2015).

Az is világossá tehető a felvázolt fogalmi keretrendszerrel, hogy az értékelés formai jegyei önmagukban nem adnak felvilágosítást arról, hogy a tanulás milyen dimenziójában ad visszajelzést az adott konkrét tevékenység.

Érintettük az értékelés mélységének a kérdését. Ezzel az volt a célunk, hogy rávilágítsunk, az értékelés használatának van egy öntudatlan szintje, amely teljesen reflektálatlan maradhat az értékelő részéről. A cél azonban az, hogy az értékelés validált mérésekre is építve, komplex szempontrendszer mentén, széles repertoárú értékelési készlettel, hozzáértő és reflektív módon valósuljon meg a mindennapi gyakorlatban.

Mindehhez érdemes olyan tanulásszervezési modelleket keresni, amelyek összetetten képesek megfelelni a tanulás és értékelés négy dimenziójának a mindennapi gyakorlatban. Ilyen modellek például a kooperatív tanulásszervezés különböző modelljei, de akár a frontális moderációra épülő moderátoriskola is.

A tanulmányhoz csatolt függelékben egy összefoglaló táblázatban tettük áttekinthetővé azt a fogalmi keretrendszert, amelyet a fogalmi tisztázás érdekében, ha csak átmenetileg is, felhasználhatónak vélünk, mind a kutatók, mind a pedagógusok számára.



## Az értékes gyermek – az értékelés negyedik dimenziója

### Egy lehetséges fogalmi keretrendszer vázlatja

Az értékelés dimenziói	Visszajelzés a tanulás eredményességére	Visszajelzés a tanulás formájára	Visszajelzés a tanulás miértjére	Visszajelzés a tanulás formájával
Nemzetközi megnevezések	<i>assessment of learning</i>	<i>assessment for learning</i>	<i>assessment as learning</i>	<i>assessment by learning</i>
Az értékelés alapkérdése	<b>Mit?</b>	<b>Hogyan?</b>	<b>Miért?</b>	<b>Kiért?</b>
Az értékelés alapja	– normák és/vagy kritériumok	– formatív hatékonyság és formatív eredményesség	– reflektív és kritikai metakogníció a tudásról	– személyes, szociális, kognitív, metakognitív egységiség
Az értékelés értelmezési keretei	klasszifikáló konstruktív-interpretatív perlokúciós (minősítő)	konstruktív-interpretatív produktív	konstruktív-interpretatív transzformatív	konstruktív-interpretatív, kooperatív reflektív, kritikai
Az értékelés funkciói	diagnosztikus, folyamatkövető, intervencionális, szummatív	diagnosztikus, folyamatkövető, intervencionális, szummatív	diagnosztikus, folyamatkövető, intervencionális, szummatív	diagnosztikus, folyamatkövető, intervencionális, szummatív
A mérés-megítélés eszközei	produktum peformancia teszt	produktum peformancia teszt	produktum peformancia teszt	produktum peformancia teszt
Az értékelés mélysége	köznapi vélekedés becslés <i>mérésre épülő komplex</i>	köznapi vélekedés becslés <i>mérésre épülő komplex</i>	köznapi vélekedés becslés <i>mérésre épülő komplex</i>	köznapi vélekedés becslés <i>mérésre épülő komplex</i>
Javasolt tanulászervezési megközelítések	Tudatos kompetencia-fejlesztés	Tanulva cselekvés/ <i>Doing by learning</i>	Cselekedve tanulás/ <i>Learning by doing</i>	Életre szóló tanulás/ <i>Learning to be and live together</i>

### Hivatkozások

- ARATÓ Ferenc (2008): A kooperatív tanulás szerepe az IPR alapú intézményfejlesztésben. In ARATÓ Ferenc (szerk.): *Kooperatív tanulászervezés az integráció szolgálatában*. Educatio Társ. Szolg. Kht., Budapest. 7-12.
- ARATÓ Ferenc (2011a): A kooperatív tanulászervezés paradigmatis jellege In Kozma Tamás – Perjés István szerk. *Új kutatások a neveléstudományokban 2010*, MTA Neveléstudományi Bizottságának sorozata, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.11-22.
- ARATÓ Ferenc (2011b): Csoportalakítás és csoportfejlesztés kooperatív tanulászervezéssel hallgatói csoportokban. In Arató Ferenc szerk. *Kooperatív tanulászervezés a felsőoktatásban*. PTE BTK, Pécs 89-105.
- ARATÓ Ferenc (2013a): A deeper insight – How to provide a wider range of assessment in our everyday practices? (plenáris előadás a VI. Encontro do CIED – I. Encontro Internacional em Estudos Educacionais konferencián, 2013. november 15-16)
- ARATÓ Ferenc (2013b): Towards a Complex Model of Cooperative Learning. *Da Investigação às Práticas*, 3(1), 57-79.
- ARATÓ Ferenc (2014): On deconstruction of Education. In Hungarian Educational Research Journal 4(4)
- ARATÓ Ferenc (2015): Korlátozó előítéletek intézményvezetők körében. In *Autonómia és felelősség* 2015 Vol. I. 1. 45-58.

- ARATÓ Ferenc - VARGA Aranka (2012): *Együtt-tanulók kézikönyve - Bevezetés a kooperatív tanulásszervezés rejtelméibe* (átdolgozott, bővített kiadás), Mozaik Kiadó, Szeged.
- ARONSON, Elliot (2008) *A társas lény*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 504 oldal.
- ARONSON, J., - JUAREZ, L. (2012): Growth mindsets in the laboratory and the real world. In R. F. Subotnik, A. Robinson, C. M. Callahan, & E. J. Gubbins (Eds.), *Malleable minds: Translating insights from psychology and neuroscience to gifted education* (pp. 19–36). Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented.
- ASSESSMENT REFORM GROUP (2002): *Assessment for learning: 10 principles*. Research-based principles to guide classroom practice assessment for learning. ARG, online kiadás <https://www.aaii.org.uk/content/uploads/2010/06/Assessment-for-Learning-10-principles.pdf>
- ASSESSMENT REFORM GROUP (2006): *The role of teachers in the assessment of learning*. Newcastle Document Services, Newcastle.
- BAIRD, J.A., ANDRICH, D., HOPFENBECK, T. N., & STOBART, G. (2017). *Assessment and learning: Fields apart*
- BÁRDOSY Ildikó – DUDÁS Margit (2011): *Pedagógiai nézetek*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs. 190.
- BÁTHORY Zoltán (2000) *Tanulók, iskolák – különbségek*. Egy differenciális tanításmélet vázlata. Okker Oktatási Kiadó, Budapest.
- BENDA József (2002): A kooperatív pedagógia szocializációs sikerei és lehetőségei Magyarországon. *Új Pedagógiai Szemle*, 2002/9. sz. 26–37. és 10. sz. 21–30.
- BENNETT, Randy Elliot (2011): *Formative assessment: a critical review*. In *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. Volume 18 Issue 1. 5-25 | Published online: 25 Jan. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 24(3), 317–350. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1319337>
- BENNETT, Randy Elliot (2010): *Cognitively based Assessment of, for, and as learning (CBAL): A preliminary theory of action for summative and formative assessment*. In *Measurement* 2010/8 70-91.
- BESANKO, David – DORASZELSKI, Ulrich – KRYUKOV, Yaroslav – SATTERTHWAITTE, Mark (2010): *Learning by Doing, Organizational Forgetting, and Industry Dynamics*. In *Econometria* Vol. 78 (2) 453-508
- BLACK, P. – WILIAM, D. (1998): *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. *Phi Delta Kappan* 80. 2. 139-148.
- BLACK, P. – WILIAM, D. (2009): *Developing the theory of formative assessment*. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. doi:10.1007/s11092-008-9068-5
- BLACK, Paul – McCORMICK, Robert – JAMES, Mary – PEDDERD, David (2006): *Learning How to Learn and Assessment for Learning: a theoretical inquiry*. *Research Papers in Education* Vol. 21, No. 2, June 2006, pp. 119-132
- BLACKWELL, L. S., TRZESNIEWSKI, K. H., & DWECK, C. S. (2007). *Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention*. *Child Development*, 78(1), 246–263. doi:10.1111/j.14678624.2007.00995.x
- BLOOM, B. S. (1969). *Some theoretical issues relating to educational evaluation*. In R. W. Tyler (Ed.), *Educational evaluation: New roles, new means* (Yearbook of the National Society for the Study of Education, Vol. 68, Part 2, pp. 26–50). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- BOOTH Tony – AINSCOW Mel (2002): *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools, revised edition*. CSIE, New Redland Building, Coldharbour lane, Frenchay, Bristol. 122
- BRASSÓI Sándor, HUNYA Márta, VASS Vilmos (2005): *A fejlesztő értékelés: az iskolai tanulás minőségének javítása*. *Új pedagógiai Szemle*. július-augusztus.

- BROOKHART, Susan M. (2010): *Formative assessment Strategies for Every Classroom: An ASCD Action Tool*. ASCD, Alexandria.
- CHAPPUIS, J. (2009). *Seven strategies for assessment of learning*. Boston, MA: Pearson.
- CLARK, I. (2012): Formative assessment: Assessment is for self-regulated learning. In *Educational Psychology Review* 2012/24 205-249
- CROOKS, T (2004): Tensions between assessment for learning and assessment for qualifications. paper presented at the Third Conference of the Association of Commonwealth Examinations and Accreditation Bodies (ACEAB), Fiji.
- CSAPÓ Benő, CSIKOS Csaba, KOROM Erzsébet (2016): Értékelés a kutatásalapú természettudomány-tanulásban: a SAILS projekt. In *Iskolakultúra* Vol. 26. 3. 3-16.
- DELORS, Jacques et al. (1996): *Learning: The Treasure Within*. Paris: UNESCO
- DURLAK, J., WEISSBERG, R., DYMNIKI, A., TAYLOR, R., & SCHELLINGER, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- EARL, L., - KATZ, S. (2005). *Rethinking Classroom Assessment With Purpose in Mind*. Winnipeg, Manitoba: Western Northern Canadian Protocol.
- FALUS Iván (szerk.) (2003) *Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- FLETCHER, Anna - SHAW, Greg (2012): How does student-directed assessment affect learning? Using assessment as a learning process. In *International Journal of Multiple Research Approaches* Vol. 6. 3. 245-263.
- FOUCAULT, Michel (1994): A szubjektum és a hatalom. in *Pompeji 1994/1-2*. 177-187.
- GOLNHOFFER Erzsébet (2003) A pedagógiai értékelés. In Falus Iván (szerk.) *Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 385-416.
- GORDON, Thomas (2001) *Tanítsd gyermeked (ön)fegyelemre!* Assertiv Kiadó, Budapest.
- GREENSTEIN, Laura (2010): *What Teachers Really Need to Know About Formative Assessment*. ASCD, Alexandria.
- HUME, A., & COLL, R. (2009). Assessment of learning, for learning, and as learning: New Zealand case studies. in *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16(3), 269-290.
- IMRE Anna (2012): Fejlesztő értékelés az általános iskolákban. In *Educatio* 2012/3 386-400.
- JAMES, Mary (2017) ( Re)viewing assessment: changing lenses to refocus on learning. in *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*. Vol. 24(3) 404-414
- JAMES, Mary - LEWIS, Jenny (2012) Assessment in harmony with our understanding of learning: problems and possibilities, In: J. Gardner (Ed) (2012) *Assessment and Learning*. 2nd Edition. (London: Sage) 187-205
- JOHNSON, D. W. - JOHNSON, R. T. (2009): An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. Downloaded from <http://er.aera.net> on July 14, 2015
- JOHNSON, Roger T. - JOHNSON, David W (1989) *Cooperation and Competition: Theory and Practice*. Edina: Interaction Book Company
- JOHNSON, Roger T. - JOHNSON, David W. (1999) *Learning Together and Alone*. Massachusetts: Allyn and Bacon
- JUSSIM. L., ROBUSTELLI, S., & CAIN, T. (2009). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies. In A. Wigfield & K. Wentzel (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 349-380). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- KAGAN, Spencer - KAGAN, Miguel (2009) *Kagan Cooperative Learning*. San Clemente: Kagan Publishing
- KLENOWSKI, V. (2009). Assessment for learning revisited: An Asia-Pacific perspective. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16(3), 263-268. doi:10.1080/09695940903319646

- KNAUSZ Imre (2008) *Mit kezdjünk az értékeléssel?* Educatio Kht., Budapest.
- KUCEY, Sharen, – PARSONS, Jim (2012) Linking Past and Present: John Dewey and Assessment for Learning. *Journal of Teaching and Learning*. VOL. 8 NO. 1
- MANSELL, W., JAMES, M., ASSESSMENT REFORM GROUP, & NEWTON, P. (2009). Assessment in schools. Fit for purpose? A commentary by the Teaching and Learning Research Programme. London, England: Economic and Social Research Council, Teaching and Learning Research Programme.
- MERTON, Robert K. (1948): The self-fulfilling prophecy. *The Antioch Review*, Vol. 8, no. 2, 193-210.
- MEZIROW, J. (2000): *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey Bass.
- MOEED, Azra (2015): Theorizing Formative Assessment: Time for a Change in Thinking, *The Educational Forum*, 79:2, 180-189
- NAGY József (1996): *Nevelési kézikönyv személyiségfejlesztő pedagógiai programok készítéséhez*. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged. 206
- NAGY József (2007): *Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia*. Mozaik, Szeged. 384
- NISSSEN, Peter – IDEN, Uwe (1999): *Moderátoriskola*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó
- RAMAPRASAD, A. (1983): On the definition of feedback. *Behavioral Science*, 28(1), 4–13.
- ROGERS, Carl (2004): Az igazán fontos tanulás a terápiában és az oktatásban in *Valakivé válni – A személyiség születése*. Budapest: Edge 2000 Kft 347-368.
- ROSENTHAL, Robert (2003): Covert Communication in laboratories, Classrooms, and the truly Real World. in *Current direction in Psychological science*. Blackwell Publishing, Volume 12, nr. 5, 151-154.
- SADLER, D. Royce (1989): Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119–144.
- SADLER, D. Royce. (2010): Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5): 535-550.
- SCHANK, Roger C. (1995): What We Learn When We Learn by Doing. (Technical Report No. 60). Northwestern University, Institute for Learning Sciences.
- SCRIVEN, M. (1967): The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagné, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39–83). Chicago, IL: Rand McNally.
- SHARAN, Yael (2012): What we can learn from the history of cooperative learning. In: Annette Hildebrand Jensen, Ed., *Perspektiver pa Cooperative Learning*. Dafolo, Denmark.]
- SHEPARD, L. A. (2005): Formative assessment: Caveat emptor. Paper presented at the ETS Invitational Conference, New York, NY.
- SKIBA, R., & Peterson, R. (2003): Teaching the social curriculum: School discipline as instruction. *Preventing School Failure*, 47(2), 66–73.
- SOMOGYI Ágota (2016): A SAILS projekt tapasztalatai a pedagógus szemszögéből: a kutatás-alapú tanulás szervezésének és értékelésének hatása a pedagógus attitűdjére. In *Iskolakultúra* Vol. 26. 3. 101-108.
- SZABÓ Imre Gábor (2014): Értékelési szubjektivitás a gyakorlatban. In *Iskolakultúra* Vol 24. 9. 86-95.
- SZIVÁK Judit (2002): *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Műszaki Tankönyvkiadó, Budapest. 121
- TARAS, M. (2005): Assessment – summative and formative – some theoretical reflections. *British Journal of Educational Studies*, 53(4), 466–478. doi:10.1111/j.1467-8527.2005.00307.x
- TÓTH Edit (2012): Pedagógusok nézetei az osztályzásról és a szöveges értékelésről. In *Iskolakultúra* Vol. 22. 2. 34-45.
- VAMOS Ágnes (2003): Metafora a pedagógiában. *Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest*.

- VOJNITSNÉ Kereszty Zsuzsa – KÓKAYNÉ Lányi Marietta (2008): *Könyv a differenciálásról: máshonnan – máshogyan – együtt– Kézikönyv az 1–6. évfolyamon tanítók számára.* Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság
- WATKINS, C. (2003): *Learning: a sense-maker's guide.* London: Association of Teachers and Lecturers.
- WENGLINSKY, H. (2002): How schools matter: The link between teacher classroom practices and student academic performance. *Education Policy Analysis Archives*, 10(12).
- WILLIAM, Dylan (2007): Once you know what they've learned, what do you do next? Designing curriculum and assessment for growth. In R. W. Lissitz (Ed.), *Assessing and modeling cognitive development in school* (pp.241–270).MapleGrove, MN:JAMPpress.
- WILLIAM, Dylan (2011): What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*,37(1),2–14.
- WILLIAM, Dylan (2017): How Can Assessment Support Learning? A Response to Wilson and Shepard, Penuel, and Pellegrino. *Educational Measurement: Issues and Practice* xxxx2018,Vol.00,No.0,pp.1–3
- WILLIAM, Dylan., LEE, C., HARRISON, C., & BLACK, P. (2004): Teachers developing assessment for learning: Impact on student achievement. *Assessment in Education*, 11(1), 49–65.
- WUBBELS, Theo (2005): Hogyan változtassuk meg a tanárjelöltek felfogását? In: Szabó László Tamás (szerk): *Didaktikai szöveggyűjtemény.* Kossuth Egyetemi Kiadó, Debreceni Egyetem, Debrecen. 230-235.
- ZÁGON Bertalanné (szerk.) (2004): *Értékelés osztályozás nélkül. Ismertető pedagógusoknak, szülőknek.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó