

Szabó Imre Gábor

informatikatanár, Hámori András Szakközépiskola és Szakiskola, Tiszafüred

Értékelési szubjektivitás a gyakorlatban

Tanulmányomban azt vizsgáltam, hogy (1) mennyire egységes a tanulói teljesítmények értékelése és minősítése, (2) mennyire vannak tisztában a gyakorló tanárok a saját értékelési szubjektivitásukkal, (3) hogyan alakítják ki a saját értékelési gyakorlatukat, (4) mennyire használják másodlagos célokra a tudatosan szubjektív értékelést. Az eredmények azt mutatják, hogy több osztályzat eltérés is lehet ugyanannak a tanulói teljesítménynek a megítélésében, a válaszadók bő háromnegyede tudja, hogy nem objektíven értékel, a tanárok a környezetük értékelési szokásaihoz igazodnak leginkább, és elterjedt a tanulói teljesítmények tudatosan szubjektív értékelése.

Bevezetés

Az oktatással szembeni elvárások az elmúlt két évtizedben jelentősen változtak és ez a folyamat jelenleg is tart. E folyamat egyik fontos jellemzője a piacosodás: a fejlettebb országok gyakorlatához közeledve az oktatás hazánkban is árucikké válik, egy szolgáltatássá, amelyet minden állampolgár igénybe vehet. A szolgáltatás mint áru értékének megítélésénél fontos szempont az ár, az elérhetőség és a szolgáltatás minősége. A minőség megítéléséhez ismerni kell egyrészt a szolgáltatással szembeni elvárásokat, másrészt azt, hogy a szolgáltatás mennyire felel meg ezeknek az elvárásoknak. Ezt a célt szolgálja a pedagógiai mérés és értékelés.

Bár többen is meghatározták már a pedagógiai mérés és értékelés fogalmát (például Báthory, 1985, 186. o.), pedagógiai értékelésen pedagógiai információk szervezett, módszeres és differenciált értékelésének elméletét és gyakorlatát értem, mely irányulhat tanulóra, tanárra, szervezetre, folyamatra, módszerre, dokumentumra. Ezen belül tanulói teljesítmény mérésén és értékelésén a tanulási-tanítási folyamat pillanatnyi állapotának, ezen keresztül az eredményességének a meghatározását értem. Metodológiai szempontból az értékelés annak meghatározása, hogy a vizsgált valóság mennyire egyezik az ideális állapottal (referenciával). A pedagógiai értékelés sok és sokrétű feladatot lát el: a tanulási teljesítmények és azok változásainak érvényes minősítése, visszacsatolás/visszajelzés a tanulási-tanítási folyamat eredményességéről és ezen keresztül a folyamat résztvevőinek eredményességéről, a teljesítmények összehasonlíthatóságának biztosítása, motiváció, szelekció, külső szabályozás (jutalmazás, büntetés), a mérőeszközök hitelességének igazolása, az értékelés megbízhatóságának és érvényességének növelése, stb. A reális önismeret, értékelés és önértékelés kialakulásának segítése terén „önálló didaktikai feladatként is jelentkezik” (Nagy, 1981, 197. o.).

Az értékeléssel szembeni főbb elvárások: legyen objektív, pontos, megismételhető, egyszerűen és kényelmesen elvégezhető, olcsó, továbbá eredménye legyen érthető, világos, egyértelmű. Mit jelent az értékelés objektivitása? Objektív = valóságos, tényleges, pártatlan, részrehajlás nélküli, tárgyilagos, elfogulatlan (Bakos, 2002, 462. o.). A pedagógiai értékelés sajátos jellemzője, hogy eredendően szubjektív, mivel szubjektum az érté-

kelt (a tanuló), az értékelő (a tanár), szubjektív és egyedi az értékelés tárgya (az egyén tudásstruktúrája), továbbá szubjektív az értékelési folyamatban használt értékelő eszköz, az értékelési módszer és a referencia.

Metodológiai szempontból három követelménynek kell megfelelnie a pedagógiai mérésnek és értékelésnek: legyen érvényes, megbízható és tárgyilagos (Csapó, 2002, 46. o.). Az érvényesség (validitás) annak mértéke, hogy az értékelés módszere és eszköze mennyire alkalmas az értékelési célok és követelmények mérésére/értékelésére. Megbízhatóságon (reliabilitáson) az értékelés állandóságát (konzisztenciáját) értjük, vagyis hogy ugyanannak a jelenségnek több helyen, időben, személlyel és alkalommal végzett mérése és értékelése mennyire ad azonos eredményt. A tárgyilagosság (objektivitás) annak mértéke, hogy mennyire sikerül az értékelés tárgyán (a vizsgált jellemzőn) kívüli, de az értékelésre ható egyéb hatásokat kiküszöbölni, figyelmen kívül hagyni. A leggyakoribb ilyen hatások: a rokonszenv/ellenszenv, valamint a szigor vagy engedékenység hatása, továbbá:

- Sztereotípiák: Egy adott tulajdonsággal rendelkező egyénekre vonatkoztatott felületes és gyakran valótlan általánosítás.
- Halo-effektus (holdudvar-hatás): Egy szembetűnő tulajdonság hatása befolyásolja más tulajdonság vagy jellemző megítélését.
- Pygmalion-effektus: Az önmagát beteljesítő jóslat egyik típusa, amely szerint az embereket a róluk kialakított véleményünknek és a velük kapcsolatos elvárásainknak megfelelően kezeljük, ami hat az adott személyekre. Ilyen a pedagógiai gyakorlatban a magatartásra és az iskolai teljesítményre vonatkozó elvárások együtt járása: jó magatartású gyerektől nagyobb valószínűséggel várnak el jó teljesítményt és fordítva, főként a lányok esetében. Visszafele is működhet: a tanulói elvárások viszont a tanárra hathatnak.
- Rosenthal-effektus: Az önmagát beteljesítő jóslat másik típusa, amely szerint ha valamilyen tulajdonságot jellemzőnek ítélünk valakire, az adott személy hamarosan megvalósítja a tulajdonságra jellemző viselkedést.
- Centrális tendencia: A tanár hajlamos lehet közepes vagy ahhoz közeli osztályzatokat adni, ha bizonytalanok az értékelésének objektivitását.
- A javítás és értékelés adott közegben (tantestületben, munkaközösségben) kialakult és megszokott rendje.
- A javító következetlensége önmagával szemben: idővel változhat az értékelő értékelési szokásrendszere, értékrendje, ennek következtében ugyanazt a tanulói teljesítményt máshogy pontozhatja és értékelheti.
- A javítási sorrend hatása: több személy teljesítményét értékelve az értékelés eredménye függhet attól, hogy az adott teljesítményt a folyamat elején, közepén vagy végén értékeli-e az értékelő.
- Pollyanna-elv: A motiváció hatása az észlelésre. Például az észlelés kellemes elemeit részletesebben dolgozza fel és jobban tárolja az agy, mint a semleges vagy kellemetlen elemeket, ezáltal a tanár a valós értékénél jobbnak értékeli a tanulói teljesítményt, mert a pozitívumok jobban megmaradnak benne, mint a hiányosságok.

Ha az objektivitás sérül, akkor nem valósulnak meg az értékelési célok sem, tehát nem kapnak valós képet a tanulási teljesítményekről az érintettek, a tanulói (és ezen keresztül a tanári és intézményi) teljesítmények összehasonlíthatatlanokká válnak, a hatékony tanulási szokások kialakítása és rögzülése helyett előtérbe kerülhetnek a túlélési praktikák és a rejtett tanterv érvényesülése (például melyik tanárnál hogyan kell puskázni, hogyan lehet jó jegyet szerezni), romolhat az énkép, torzulhat az önismeret. További probléma, hogy nő azok száma, akiknek a magasabb évfolyamba lépéséről elsődlegesen nem a tanulmányi teljesítményük alapján születik döntés, valamint nem a kívánt értékek,

normák, magatartásformák alakulnak ki és rögzülnek, például nem a tudás válik értéké a tanulók között, hanem a kreatív módszerekkel elért jó jegy. (Az már egy másik kérdés, hogy a társadalom legsikeresebb rétegének boldogulási módszereit megvizsgálva a „kreatív”, „alternatív”, „pragmatikus” módszerek alkalmazása gyakran hatékonyabb és eredményesebb, mint a tanulás és a munka.)

Láthatóan nagy jelentősége van az értékelésnek a tanítási-nevelési folyamatban. Egyetlen „jól” időzített és megvalósított (szubjektív, és főként a tudatosan szubjektív) értékeléssel egyrészt a korábbi teljes tanítási-nevelési folyamat eredményét meg lehet kérdőjelezni, másrészt drasztikusan lehet befolyásolni a tanuló további sorsát, harmadrészt módosítani lehet az intézménytől kialakult képet. Az értékelés tehát egy nagyon veszélyes fegyver, amivel szerintem nem minden tanár és nem minden intézményvezető tud megfelelően bánni. A pedagógiai értékelésből nem lehet kiiktatni a szubjektivitást, még a legmodernebb informatikai eszközökkel és módszerekkel sem, de minden eszközzel és módszerrel minimalizálni kell. Ehhez viszont meg kell tennie három lépést minden értékelőnek:

1. lépés: Helyzetfeltárás: tisztában kell lennie a saját szubjektivitásának létezésével, okaival, jellegével, mértékével és visszaszorításának jelentőségével.
2. lépés: Módszertani fejlődés: tisztában kell lennie a szubjektivitás csökkentésének eszközeivel és módszereivel.
3. lépés: Alkalmazás: tudatosan, következetesen és módszeresen alkalmaznia kell ezeket az eszközöket és módszereket.

A vizsgálat bemutatása

A pedagógiai gyakorlatban megjelenő értékelési szubjektivitas mértékére, valamint a tudatosan szubjektív értékelés alkalmazási területeire és területenkénti gyakoriságára vonatkozó konkrét kutatási eredmény hiányában kezdtem a kutatásba, mivel a talált forrásokat (*Csapó*, 2002, 46. o.; *Csapó*, 2002, 62–67. o.; *Nagy*, 1993, 132. o.) vagy túl elméletinek, vagy nem elég frissnek tartottam. Vizsgálatom célja a hiánypótlás: számszerű, konkrét, primer adatok gyűjtése a pedagógusok értékelési szubjektivitasának mértékéről, a tudatosan szubjektív értékelés alkalmazási területeiről és céljairól, a pedagógusok viszonyulásáról az értékelési szubjektivitáshoz, valamint a saját értékelési szubjektivitasuk megítéléséről.

A 2013 októberében végzett adatgyűjtés alanyai többségében a középfokú oktatásban és/vagy a szakképzésben (is) tanító, kisebb részben az alapfokú oktatásban tanító pedagógusok. A KIR intézménylistájából az alap- és/vagy középfokú oktatással vagy szakképzéssel foglalkozó intézmények közül megyék, településtípus és iskolatípus szerint azonos számú, összesen 102 (2,5 százalék) intézményt választottam ki és kerestem meg. A téma jellege miatt erősen túlméreteztem az intézményszámot, hogy nagy valószínűséggel meglegyen a reprezentativitáshoz szükséges mintanagyság. A megkeresett intézmények egyike sem adott pozitív választ, ami a téma ismeretében nem meglepő. Az ismeretségi kör felhasználásával 17 intézmény (6 Jász-Nagykun-Szolnok megyei, a többi a nyugati és a déli megyék kivételével az egész országból) 159 tanára töltötte ki a kérdőívet.

A vizsgálati módszer az írásbeli kikérdezés volt, amelynek során a válaszadók egy önkitaltásos kérdőívet kaptak. Ennek első része az értékelési szubjektivitást vizsgálta már elvégzett mérésekből származó, még nem értékelt tanulói teljesítmények értékelésével: egy első osztályos matematika dolgozatot és egy negyedik osztályos fogalmazást kellett pontozniuk és érdemjeggyel értékelniük a válaszadóknak. A kérdőív második részében a válaszadó értékelési objektivitásra, értékelési szokásaira, az értékelési gyakorlatát befolyásoló tényezőkre és a saját tapasztalatokra irányuló kérdésekre kellett válaszolniuk.

Az ítemek többségében a választ egy tízfokú skálán kellett elhelyezni, a többinél a felkínált válaszlehetőségek közül kellett kiválasztani a megfelelőnek ítéltet. Minden itemnél szerepelt a „Nem kívánok válaszolni” válaszlehetőség is, elkerülendő a válaszolni nem kívánók hibás válaszainak torzító hatását. Hibás vagy hiányos válasz csak két kérdőíven fordult elő, az érintett kérdéseknél úgy tekintettem, hogy a válaszadó nem kívánt válaszolni az adott kérdésre.

Az eredmények bemutatása

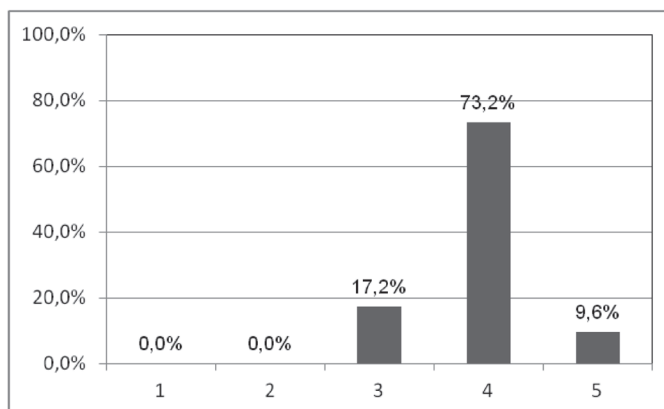
A válaszadók 45,9 százaléka nő, amit az magyaráz, hogy a válaszadók között magas a szakképzésben és alacsony az alapfokú oktatásban tanítók aránya. A teljes populációra vonatkozó ez irányú aktuális és pontos adat hiányában az eredményeket nem korrigáltam (1. táblázat).

1. táblázat. A válaszadók megoszlása oktatási területek szerint

Oktatási terület	Előfordulás
Alapfokú oktatásban	17,8%
Középfokú oktatásban	47,4%
Szakképzésben	24,1%
Iskolarendszeren kívüli szakképzésben	9,9%
Egyéb területen	0,8%

Értékelési szubjektivitás

Az első osztályos matematika dolgozat értékelése során a válaszadók több, mint negyede, 26,8 százaléka a többiekétől eltérő jegyet adott a tanulói teljesítményre. A szórás $s=0,513$, ami a terjedelem 10,26 százaléka (1. ábra, 2., 3. táblázat).



1. ábra. Érdemjegyek eloszlása (matematika, 1. osztály)

2. táblázat. Érdemjegyek eloszlása (matematika, 1. osztály)

Érdemjegy	1	2	3	4	5
Gyakoriság (%)	0,0	0,0	17,2	73,2	9,6

3. táblázat. Matematika érdemjegyek statisztikai mutatói

	Átlag (\bar{x}_1)	Szórás (s_1)
Matematika (i1)	3,92	0,513

A válaszadók által meghatározott elérhető maximális pontszám, a tanuló által elért pontszám, valamint a tanuló által elért százalékos teljesítmény megítélése is változatos képet mutat. Láthatóan az itemek számának és pontozásának megítélésében is jelentős eltérések vannak: a válaszadók 82,9 százaléka 50 és 90 pont közötti sávba eső maximális pontszámot határozott meg a 10 feladatból álló feladatsor értékelésekor. Az elérhető maximális pontszám 24 és 82 között mozgott ($R=58$). A legbeszédesebb adat a tanuló teljesítménye az elérhető maximális pontszám százalékában kifejezve, tehát a válaszadó által megállapított elérhető maximális pontszám és a válaszadó által megállapított tanulói teljesítmény pontszám hányadosa. Ugyanazt a teljesítményt 51 és 97 százalék közé tették a válaszadók, amit jelentős eltérésnek tartok. Árnyalja a képet az alacsony, 0,099-es szórás (4. táblázat, 2. ábra).

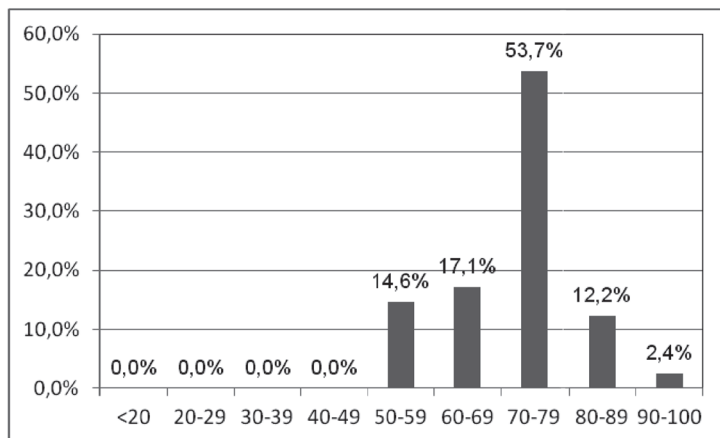
4. táblázat. Az elérhető pontszám, az elért pontszám és az elért százalék eloszlása és statisztikai adatai

Elérhető max. pontszám	<20	20-29	30-39	40-49	50-59	60-69	70-79	80-89	90-100
Gyakoriság (%)	0,0	4,9	12,2	0,0	22,7	19,5	19,7	21,0	0,0

Elért pontszám	<20	20-29	30-39	40-49	50-59	60-69	70-79	80-89	90-100
Gyakoriság (%)	4,9	14,6	2,4	46,3	12,2	19,5	0,0	0,0	0,0

Elért %	<20	20-29	30-39	40-49	50-59	60-69	70-79	80-89	90-100
Gyakoriság (%)	0,0	0,0	0,0	0,0	14,6	17,1	53,7	12,2	2,4

	Min.	Max.	Terjedelem	Átlag	Szórás
Elérhető max. pont	24	82	58	61,9	17,9
Elért pont	17,5	68	50,5	44,6	14,3
Elért %	51	97	46	72	0,099



2. ábra. A tanuló teljesítménye az elérhető maximális pontszám százalékában kifejezve

Az egyes érdemjegyek eléréséhez szükséges pontszámokat az összpontszám százalékában kifejezve látható, hogy 66 százalékosnak ítélt teljesítményre már lehet ötöst kapni, míg 72 százalékra még csak hármast. Az átlagok közötti 9–10 százalékos eltérés és az alacsony szórások viszonylag homogénnek mutatják a válaszadók osztályozási gyakorlatát, a szélsőséges értékek nem gyakoriak (5. táblázat).

5. táblázat. Az egyes érdemjegyek eléréséhez szükséges pontszámok az összpontszám százalékában

Érdemjegy	Min. (%)	Max. (%)	Átlag (%)	Szórás
5	66	97	82	0,115
4	51	88	72	0,090
3	54	72	63	0,073

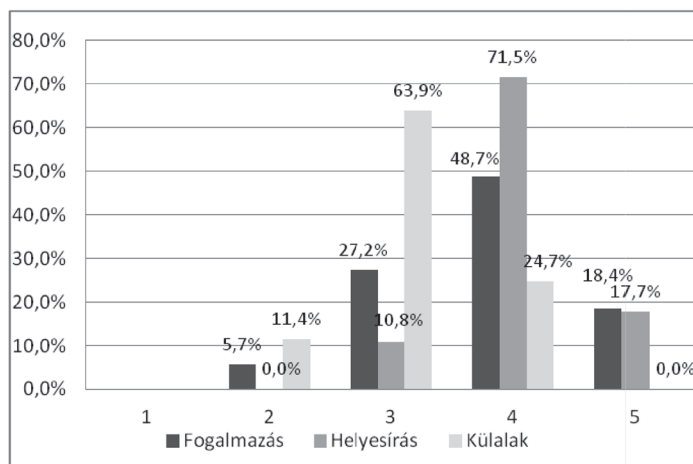
Az értékeltetett matematika dolgozatban hibákat rejtettem el a javítók reakcióinak vizsgálatához. Az ötödik feladat a relációs jelek ismeretét vizsgálta: mindhárom itemében hibásan szerepeltek a relációs jelek, egyiket sem lehetett helyesen megoldani. A tanuló ezt észrevette, de természetesen nem tudta helyesen megoldani. A válaszadók 7,8 százaléka viszont nem vette észre a hibát, hanem vagy nulla pontra értékelte a tanuló hibás válaszait, vagy valamilyen részpontot adott. Ebből arra következtetek, hogy ők „rutinból” javítottak, azt látták, amit látni akartak: agyuk kijavította, megfordította a hibásan álló relációs jeleket. A többség viszont észrevette a hibás feladatot (utólag szóban vagy a kérdőíven jelezte a hibát) és vagy kihagyta az értékelésből, vagy 3 pontot adott a 3 hibás itemre, utóbbi szintén hiba. A kilencedik, utolsó előtti feladatban a feladat szövege felszólítja a tanulót, hogy a válaszait a megfelelő helyre írja. Az egyébként hibátlan tanulói válaszok viszont nem a megjelölt helyen voltak, hanem máshol. Ennek ellenére minden válaszadó elfogadta a tanuló feladatmegoldását, ami formálisan hibás volt.

Az utolsó feladat két egyjegyű pozitív szám összeadását igényelte: „Egy tálban 8 alma és 9 körte van. Hány gyümölcs van a tálban?” A tanuló helyesen számolt, a szöveges válaszában viszont 17 alma szerepelt. A válaszadók többsége elfogadta a hibás megoldást, csak a matematikai művelet eredményét vette figyelembe, a szöveges válaszban levő hibát nem. Ezzel szemben 12,4 százalék vont le pontot a hibás szöveges válaszáért.

A fogalmazás, helyesírás és külalak részteljesítményre adott értékelések szintén nem egységesek. A fogalmazás részteljesítményt a válaszadók közel fele (48,7 százaléka)

négyesre értékelte. A szórás $s=0,8$ (a terjedeleme 16 százaléka), ami magas szubjektivitásra utal. A helyesírás megítélése sem egységes, bár a három jellemző közül ennél a legkisebb a szórás ($s=0,53$, ami a terjedeleme 10,6 százaléka). 71,5 százalék értékelte azonosan a tanulói teljesítményt.

A külalakra megítélése is megosztotta a válaszadó tanárokat: három osztályzat fordult elő, ezek közül a négyes 63,9 százalékos értéke emelkedik ki ($s=0,59$, a terjedeleme 11,8 százaléka). A hisztogramon mindhárom teljesítménynél Gauss-görbe látszik kirajzolódni, ami normál eloszlásra utal (3. ábra, 6. táblázat).



3. ábra. Érdemjegyek eloszlása (fogalmazás, helyesírás és külalakra részteljesítmény, 4. osztály)

6. táblázat. Érdemjegyek eloszlása (fogalmazás, helyesírás és külalakra részteljesítmény, 4. osztály) és statisztikai mutatói

Osztályzat	1	2	3	4	5
Fogalmazás (%)	0,0	5,7	27,2	48,7	18,4
Helyesírás (%)	0,0	0,0	10,8	71,5	17,7
Külalakra (%)	0,0	11,4	63,9	24,7	0,0

	Átlag (\bar{x})	Szórás (s)
Fogalmazás (i_2)	3,80	0,80
Helyesírás (i_3)	4,07	0,53
Külalakra (i_4)	3,13	0,59

A pedagógusok viszonyulása az értékelési szubjektívashoz

A saját értékelési objektivitás megítélését vizsgáló részben az általános objektivitás megítélésének és a kérdőíven levő tanulói teljesítmény megítélésének az objektivitására vonatkozó kérdések szerepeltek. A válaszokat tízfokozatú skálán kellett megjelölni, melyen a nulla a teljes szubjektívashoz, a kilenc a teljes objektivitást jelölte. A két válasz közötti korreláció értéke $r=0,786$ ($r_{0,05}=0,632$), tehát kijelenthető, hogy a válaszok közötti hasonlóság nem magyarázható a véletlennel (7. táblázat).

7. táblázat. A saját értékelési objektivitás megítélése

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Konkrét (%)	0,0	1,9	0,0	0,0	6,5	31,0	29,7	5,2	9,0	15,5
Általános (%)	0,0	1,9	0,0	4,4	6,3	19,5	16,4	10,7	18,2	22,0

	Átlag	Szórás
Konkrét (i9)	6,16	1,70
Általános (i10)	6,59	1,96

A válaszadók 50,9 százaléka ítélte a saját értékelési gyakorlatát 6-nál magasabbra és 22 százalék gondolta úgy, hogy ő mindig teljesen objektívan értékeli a tanulók teljesítményét. Ez utóbbi adatot gondolatébresztőnek tartom.

A válaszadók 12,3 százaléka állította, hogy a munkahelyén van olyan írásos szabályzat vagy iránymutatás, ami meghatározza a tanárok értékelő tevékenységét. Ez a válaszadók munkát adó intézmények 17,6 százaléka. A „Nem tudom” válaszlehetőséget megjelölő válaszadók 37,4 százalékot tesznek ki. Feltehetőleg az ő munkahelyükön sincs ilyen szabályzat, mert ha lenne, akkor valószínűleg tudnának róla, mert be kellene tartaniuk.

Az értékelési gyakorlat igazodási jellemzőit vizsgáló részben a tantestület, a munkaközösség és a válaszadó által kiválasztott személy értékelési gyakorlatához igazodás mértékére és gyakoriságára vonatkozó kérdések következtek. A gyakorisági skálán a nulla a „soha”, a kilenc a „mindig”, míg a mérték skálán a nulla a „semennyire”, a kilenc a „teljesen” lehetőséget jelentette. Az átlagok alapján a legerősebb igazodási szempontnak a munkaközösség értékelési, osztályozási gyakorlata mutatkozott: a 6, 7 és a 8 válaszok aránya egyenként 15 százalék felett, együttesen 50 százalék felett van. A testülethez igazodás adatainál a 2, a személyhez igazodásnál a 0 és az 5 válaszlehetőséget megjelölők aránya kiugróan magas (8. táblázat).

8. táblázat. Az értékelési gyakorlat igazodása

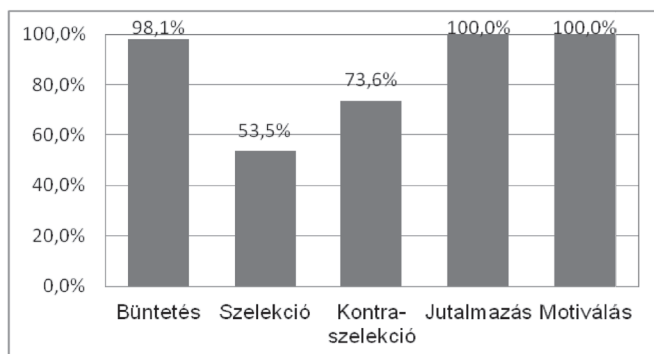
Válaszlehetőségek	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Átlag	Szórás	Variancia
Munkaközösség értékelési gyakorlatához igazodás													
Gyakoriság (%)	3,1	0,0	13,2	13,2	5,7	1,3	18,2	15,1	20,1	5,7	5,46	2,48	0,455
Mérték (%)	3,1	0,6	12,6	13,2	5,7	1,3	15,7	17,6	20,1	5,7	5,48	2,50	0,457
Nevelőtestület értékelési gyakorlatához igazodás													
Gyakoriság (%)	3,1	0,6	22,6	10,1	6,3	12,6	10,7	6,9	6,9	13,8	4,87	2,66	0,546
Mérték (%)	3,1	0,6	22,6	9,4	4,4	15,1	10,7	6,9	6,9	13,8	4,91	2,65	0,541
Egy személy értékelési gyakorlatához igazodás													
Gyakoriság (%)	16,4	0,0	15,7	4,4	2,5	22,6	10,1	13,2	4,4	2,5	4,12	2,65	0,644
Mérték (%)	16,4	0,0	15,7	4,4	5,7	18,9	10,7	10,7	6,9	2,5	4,12	2,69	0,652

Az utolsó kérdéscsoport a tudatosan szubjektív értékelés alkalmazási területeit vizsgálta. A válaszokat itt is tízfokú skálán kellett ábrázolni (0: soha, 9: minden lehetséges alkalommal). A büntetési, a jutalmazási és a motiválási célú alkalmazásra vonatkozó kérdésekhez az alkalmazás eredményességére vonatkozó kérdések is tartoztak (tízfokú skála, 0: eredménytelen, 9: eredményes). A büntetésnél 5,49-es átlagos eredményesség adódott

($s=2,35$), a válaszadók 22 százaléka 3-alatti válaszlehetőséget jelölt meg, a többiek 4 felettit. Jutalmazásnál 6,21-es eredményesség látszik ($s=2,2$), motivációnál 5,97 ($s=2,7$), egyiknél sem jelent meg 0 vagy 1 a válaszok között. Tehát a másodlagos célokra használt szubjektív értékelés eredményessége közepes, ennek ellenére jutalmazásra és motiválásra a teljes minta használta már a tudatosan szubjektív, tehát a valós tanulói teljesítményt figyelmen kívül hagyó értékelést, méghozzá átlagosan közepes gyakorisággal, amire a 4,49-es és az 5,51-es átlag utal. 98,1 százalék használta már büntetésre is az osztályozást, bár az 1,88-as átlag szerint elég ritkán (9. táblázat, 4. ábra).

9. táblázat. A tudatosan szubjektív értékelés alkalmazási területei és gyakorisága

	<i>Előfordulási gyakoriság</i>	<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>
Büntetés	98,1%	1,88	1,35
Szelekció	53,5%	1,18	1,66
Kontraszelekció	73,6%	3,54	3,19
Jutalmazás	100,0%	4,49	1,88
Motiválás	100,0%	5,51	2,28



4. ábra. A tudatosan szubjektív értékelés alkalmazási területei és gyakorisága

Szelekcióra, tehát a minimális követelményeket teljesítő, de egyéb szempontból, például magatartási problémák miatt nem kívánatosnak gondolt tanulóknak a csoportból vagy osztályból eltávolítására a válaszadóknak az 53,5 százaléka használta már az osztályzatokat, de az 1,18-as átlag szerint igen ritkán. (Az ez irányú alkalmazás motívuma ismert: magatartásból nem lehet megbukni a legtűrhetlenebb viselkedés mellett sem, viszont az osztály vagy a csoport érdekében mindenki megpróbál „megszabadulni” a „problémás” gyerektől más megoldás hiányában, ami viszont az ilyen gyereken nem segít, sőt.) Kontraszelekció, tehát a követelményeket teljesíteni nem tudó tanulók megtartása a válaszadók közel háromnegyedénél fordult már elő, a 3,54-es átlag szerint viszonylag ritkán.

Összegzés

Összefoglalásként megállapíthatónak tartom, hogy ugyanazt a tanulói teljesítményt a válaszadó pedagógusok eltérően ítélték meg. A szélső értékek között két-három osztályzat eltérés is lehet, ami már jelentősnek mondható. A szubjektivitás mértéke kevésbé függ attól, hogy látszólag mennyire egzakt vagy konkrét az értékelt teljesítmény: az írás

külalakjának és a matematikai teljesítménynek a megítélése között nem látszik jelentős strukturális eltérés. A válaszadók többsége tisztában van a saját értékelési szubjektivitásával és tudatosan alkalmazza is másodlagos, mögöttes célokra. Hogy ez nevelési szempontból mennyire eredményes, az egy külön vizsgálat tárgya lehetne, jelen vizsgálatban ezt változónak ítélték a válaszadók. Az ekkora mértékű szubjektivitás kétségesessé teszi az osztályzatok funkcionalitását: a tanulói teljesítmények nem hasonlíthatóak össze, ezért csak korlátozottan alkalmasak például a reális önértékelés segítésére vagy a tanuló továbbhaladásáról szóló döntésnek megalapozására. A válaszadók többsége változó mértékben, de alkalmazkodik környezeté értékelési gyakorlatához, viszont ez a gyakorlat többségében informális, nem szabályozott, nem átlátható, nem ellenőrzött.

Az eredmények alapján talán érdemes lenne egy mélyebb országos kutatást végezni, másrészt szükségesnek és hasznosnak tartom egy országosan egységesebb értékelési gyakorlat kialakítását a pedagógusképzés és főként a továbbképzés lehetőségeinek felhasználásával.

A válaszadók többsége tisztában van a saját értékelési szubjektivitásával és tudatosan alkalmazza is másodlagos, mögöttes célokra.

Hogy ez nevelési szempontból mennyire eredményes, az egy külön vizsgálat tárgya lehetne, jelen vizsgálatban ezt változónak ítélték a válaszadók. Az ekkora mértékű szubjektivitás kétségesessé teszi az osztályzatok funkcionalitását: a tanulói teljesítmények nem hasonlíthatóak össze, ezért csak korlátozottan alkalmasak például a reális önértékelés segítésére vagy a tanuló továbbhaladásáról szóló döntésnek megalapozására. A válaszadók többsége változó mértékben, de alkalmazkodik környezeté értékelési gyakorlatához, viszont ez a gyakorlat többségében informális, nem szabályozott, nem átlátható, nem ellenőrzött.

Irodalomjegyzék

Balázs Éva, Kocsis Mihály és Vágó Irén (2011, szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Barabási Tünde (é. n.): *Az értékelés elmélete és gyakorlata. Tanulmányi útmutató*. Babeş-Bolyai Tudományegyetem Távoktatási Központ Pszichológia és Neveléstudományok Kar.

Báthory Zoltán (1985): *Tanítás és tanulás*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Csapó Benő (2002, szerk.): *Az iskolai tudás*. Második, javított kiadás. Osiris Kiadó, Budapest.

Csapó Benő (2005): *Az előzetesen megszerzett tudás mérése és elismerése*. Kutatási zárótanulmány. Nemzeti Felnevelési Intézet, Budapest.

Cserné Adermann Gizella (é. n.): *Andragógiai mérési, értékelési elvek és technikák*. 2013. 07. 14-i meg-

tekintés, <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=kihivasok-cserne>

Cserné Adermann Gizella (1996): Erővonalak és távlatok: a pedagógiai értékeléssel kapcsolatos kutatásokról. *Iskolakultúra*, 6. 12. sz. 58–61.

Cserné Dr. Adermann Gizella (2003): Önbeteljesítő tanári elvárások – iskolai kudarcok. *Tudásmenedzsment*, 4. 1. sz. 53–62.

Golnhoffer Erzsébet (2003): *A pedagógiai értékelés*. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Hatodik, átdolgozott kiadás. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 385–414.

Nagy Sándor (1993): *Az oktatás folyamata és módszerei*. Volos Bt., Budapest.

Nagy Sándor (1981): *Az oktatásmélet alapkérdései*. Tankönyvkiadó, Budapest.