



Veszprémi László

Az értékelés
és osztályozás
korszerűsítésé-
nek kérdései

AKADÉMIAI KIADÓ, BUDAPEST



VESZPRÉMI LÁSZLÓ

AZ ÉRTÉKELÉS ÉS OSZTÁLYOZÁS KORSZERŰSÍTÉSÉNEK KÉRDÉSEI

Az értékelés és osztályozás témája mindenkor fontos kérdése volt a pedagógiának, ma pedig kiváltképpen aktuálissá vált. Ezt az a körülmény is magyarázza, hogy új társadalmi viszonyok között, új társadalmi igények korrelációjában, új fejlődési periódusban és az értékelés új lehetőségeinek perspektíváiban merülnek fel korszerűsítésének módozatai. A szerző munkájában ezt az időszerű és a közoktatásügy szempontjából rendkívül aktuális kérdést tette konkrét vizsgálatok tárgyává; olyan kérdést, mely az 1972. évi oktatásügyi párthatározatnak megfelelően is a pedagógiai kutatás fő vonalába tartozik.

Veszprémi László sokévi kutatás eredményeit foglalja össze, áttekinti az iskolai osztályozás történetét, és bemutatja a probléma felvetődését világszerte. Taglalja a helyesnek elismert értékelés, osztályozás ismérveit, részletesen tárgyalja a tanulók, a pedagógusok és szülők elvárásait a tanulmányi teljesítmény értékelésével kapcsolatban. A munka a gyakorló pedagógusok széles táborának érdeklődésére tarthat számot.



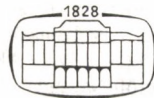
AKADÉMIAI KIADÓ
BUDAPEST

VESZPRÉMI LÁSZLÓ

AZ ÉRTÉKELÉS ÉS OSZTÁLYOZÁS
KORSZERŰSÍTÉSÉNEK KÉRDÉSEI

VESZPRÉMI LÁSZLÓ

AZ ÉRTÉKELÉS
ÉS OSZTÁLYOZÁS
KORSZERŰSÍTÉSÉNEK
KÉRDÉSEI



AKADÉMIAI KIADÓ, BUDAPEST 1981

AKADÉMIAI KIADÓ
ÉS ÖRÖKÖZŐ
KÖRNYELVI TUDÁS
KÖNYVTÁRA

ISBN 963 05 2353 1

© Akadémiai Kiadó, Budapest 1981 · Veszprémi László

A kiadásért felelős az Akadémiai Kiadó igazgatója

Felelős szerkesztő: Gellériné Lázár Márta

Műszaki szerkesztő: Kozma Anikó

A burkoló- és kötésterv Tomaska Irén munkája

Terjedelem: 13,65 (A/5) iv — AK 1676 k 8083

80. 01167 Petőfi Nyomda, Kecskemét

Printed in Hungary

TARTALOMJEGYZÉK

<i>Bevezetés</i>	7
A vizsgálat körülhatárolása, célkitűzései	8
I. <i>Problématörténeti elemzés</i>	11
1. Az értékelés, osztályozás funkciója, elméleti és gyakorlati kérdései	11
2. Milyen hibaforrások alakultak ki az értékelés, osztályozás során a neveléstörténetben?	24
3. A tanulói teljesítmény mérésének összefüggései az osztályozással, a tantervi követelményekkel	27
4. A korszerűsítés igényének felmerülése világszerte	32
II. <i>A helyesnek elismert értékelés, osztályozás ismérvei</i>	36
1. Általános és középiskolai tanulók, főiskolai hallgatók, szülők, pedagógusok igénye és kritikája	36
2. Találkozzák-e a pedagógusok által adott érdemjegy, osztályzat a tanulóközösség helyeslésével?	45
3. Helyes-e, ha azonos érdemjegyet ad esetenként a pedagógus — nevelési szándékkal — nem azonos tanulói teljesítményre?	47
4. Szeretik-e a tanulók, ha értékelik, osztályozzák őket?	49
5. Tanárjelöltek tapasztalata, visszaemlékezése a nevelők értékeléséről	53
III. <i>A szülők elvárása az iskolától</i>	59
1. Elégedettek-e a szülők gyermekük tanulmányi eredményével?	59
2. Elégedettek-e a szülők az iskolai értékeléssel, osztályozással?	66
3. Kifogásolható szülői magatartás gyermekük értékelésével kapcsolatban, a pedagógusok szerint	70
IV. <i>Az osztályozás szükségességének elvi és gyakorlati kérdései</i>	74
1. A tanulmányi munka osztályozása	74
2. Témazáró osztályozás	76
3. Jó és gyenge tanulók eltérő értékelése, osztályozása	82
4. Az érettségi	86
5. Pedagógiai kísérlet	89
6. Egy megyei vizsgálat tanulságai	93

V. <i>Az értékelés, osztályozás hatása a tanulókra és a családi nevelésre</i>	98
1. Az iskolai jó, rossz felelet (siker, kudarc) hatása a tanulókra	98
2. Az iskolai siker és kudarc (jó, rossz felelet) kedvezőtlen hatása a gyengébb tanulókra	106
3. Az iskolai értékelés, osztályozás (siker, kudarc) hatása a szülők nevelési módszereire: a jutalmazásra: a büntetésre	107
VI. <i>A kutatás megállapításainak összegzése</i>	126
VII. <i>A jövő tendenciái</i>	131
<i>Irodalom az értékelés, osztályozás témaköréből</i>	135
<i>Függelék</i>	147

BEVEZETÉS

Az oktatásügygel, az intézményes neveléssel szemben korunk gazdasági-társadalmi és tudományos-technikai fejlődése fokozottabb mértékben támaszt igényt, mint a történelem során bármikor.

Hatékonyabb, eredményesebb oktató-nevelő munkát kívánnak az iskolától. A követelményeknek, az elvárásnak egy adott ország iskolarendszere csak akkor tud megfelelni, ha állandóan figyelemmel kíséri a társadalmi-tudományos-technikai fejlődés által létrehozott változásokat, ha folyamatosan korszerűsít. A korszerűsítésnek ki kell terjednie az iskolarendszerre, az oktatás szervezeti formáira, valamint az oktatás tartalmára és módszereire.

Tekintettel arra, hogy az értékelés és az osztályozás szorosan összefügg az oktató-nevelő munka egészével, így minden korszerűsítési törekvés az értékelés, osztályozás területén, csakis együtt képzelhető el. Ezt igazolják azok a törekvések is, amelyek az elmúlt évtizedben az értékeléssel, osztályozással kapcsolatban a különböző társadalmi rendszerű országok pedagógiai kutatóit foglalkoztatták.

Ezeknek a szerteágazó, sokrétű vizsgálódásoknak, kutatásoknak alapján megállapíthatjuk, hogy a korszerűsítési törekvés az értékelés, osztályozás vonatkozásában is világszerte általános. Lényeges ugyanakkor annak a rendező elvnek — szempontnak — megfogalmazása is, hogy az értékelést és az osztályozást azért kell elsősorban korszerűsíteni, mert a fejlődés területén jelentősen előbbre jutottunk, mert a társadalmi-tudományos-technikai forradalom által felgyorsult fejlődés új helyzetet, más körülményeket teremt nap mint nap az oktató-nevelő munka egésze számára; biztosítja, felkínálja az újabb és újabb oktatástechnikai eszközöket, különböző lehetőségeket teremt az iskolai nevelés-oktatás hatékonyságának fokozására.

Mindez természetesen befolyásolja korábban alkalmazott elveinket az ismeretszerzés, a tanítás-tanulás folyamatáról. Ezzel egyidőben szükségképpen kialakítja az értékelés és osztályozás új elveit, módszereit, bírálva azokat a korábbi nézeteket, amelyeket a megváltozott körülmények indokolnak.

Társadalmi rendszerünk, közoktatásügyünk dinamikus fejlődésének természetes következménye, hogy már a felszabadulást követő első években megkezdődött a régi értékelés, osztályozás bírálata, illetve az új megoldási javaslatok ki-munkálása. Jelentős az az előrehaladás, eredmény, ami ezen a területen az elmúlt 30 évben elvi szempontból megfogalmazódott és a gyakorlatban megvalósult. A társadalmi rendszerünk célkitűzéseiből adódó demokratikus, felszabadult ta-

nár—diák viszony kedvező feltételeket teremtett az értékelés és osztályozás számára is.

Az eredmények, a pozitívumok mellett számottevő hiányosságok is kimutathatók az általános és középiskolai tanulók tanulmányi munkájának értékelése és osztályozása terén. Ezért fogalmazta meg az MSZMP KB 1972. június 15-i határozata: korszerűsíteni kell a pedagógiai munka e fontos területét. Egyértelmű bírálat érte — a felülvizsgálat során — az értékelés és osztályozás gyakorlatában évszázadnyi időtartamban felgyülemlett konzervatív nézeteket, elveket, ugyanakkor azt is leszögezték, hogy „az osztályozásra szükség van”. Mindebből az következik, hogy az értékelés-osztályozás korszerűsítésével kapcsolatos elgondolások csak akkor valósíthatók meg a jelenben, ha megvizsgáljuk *a neveléstörténet során kialakult pozitív—negatív, helyes—kifogásolható elveket, módszereket*, és azt, hogy milyen módon élnek mindezek a ma gyakorlatában: a pedagógusok, a szülők, a tanulók között. Ezeknek a véleményeknek gondos számbavétele, megismerése, elemzése lehet csupán a biztosítéka annak, hogy helyes alapról kiindulva megnyugtatóan dolgozzák ki az értékelés és osztályozás fejlődési tendenciáit, hogy megalapozott intézkedéseket tegyenek az oktatásügyünket irányító szervek képviselői. Ezért aktuális — egyben feltétlen szükséges is — napjainkban az értékelés és osztályozás témakörében vizsgálandni.

A VIZSGÁLAT KÖRÜLHATÁROLÁSA, CÉLKITŰZÉSEI

Az iskolai gyakorlatban az általános és középiskolai tanulók értékelése, osztályozása komoly gondot, felelősségteljes munkát jelent a pedagógusok számára. Fokozza felelősségüket az a tény, hogy a történelem során soha ennyi 6—18 éves korú gyermek nem részesült intézményes nevelésben, mint napjainkban. Nagyobb mértékben tehát, mint bármikor eddig a történelem során — a szülők is azt várják: mutassa meg az iskola, mire képes gyermekük, igazolja, milyen mértékben sajátították el a tantervi anyagot, milyenek adottságai, milyen fokon fejlődtek képességé, és ezek alapján milyen pályák felé orientálódhat reálsan gyermekük.

Ezekre a kérdésekre a tanulók egyes tárgyakból kapott osztályzatai, érdemjegyei adnak elsősorban választ: megnyugtatóan a szülőket, vagy éppen ellenkező hatást váltanak ki. A szülők az osztályzatokkal kapcsolatos elvárásaikat gyermekük adottsága, érdeklődése, szorgalma, a biztosított lehetőségek, saját ambíciójuk, elképzeléseik alapján alakítják ki — gyakran kifogásolható, helytelen nézetek alapján. Mindez a szülők, sőt az egész társadalom körében fokozottabban, sokszor nem kívánt feszültséggel állítja a közérdeklődés, az iskolai munka középpontjába a tanulók minősítésének kérdését.

Érthető az is, hogy mind a szülők, mind a tanulók megfogalmazzák, milyenek szeretnék látni az iskolai értékelést és osztályozást.

Nem lényegtelen társadalmi kérdés, hogy elégedettek-e a szülők az iskolai értékeléssel; helyeslik-e azokat az elveket, amelyeket a pedagógusok a tanulók érté-

kelésében, osztályozásában érvényesítenek; ösztönző-e — megítélésük szerint — értékelési rendszerünk?

Másfelől:

— A tanulók szeretik-e egyáltalán, ha munkájukat, magatartásukat értékelik, osztályozzák?

— Szükség van-e számokban kifejezett érdemjegyekre, osztályzatokra?

— Szükség van-e — jelenlegi körülményeink között — érettségire?

— Milyen kifogásolható, konzervatív elvek, módszerek alakultak ki a tanulók értékelésével kapcsolatban?

A felsorolt kérdések önmagukban is jelzik: az iskolai értékelés ma rendkívül aktuálissá, fontossá, egyben problematikusává vált. Ahhoz viszont, hogy e kérdés elvi-gyakorlati problémáiról minél sokoldalúbban, minél részletesebben tájékozódjunk, mindenekelőtt ismernünk kell azok véleményét, akik erről elengedhetetlenül fontos jelzést adhatnak. Ezért véltem időszerűnek, helyesnek, hogy vizsgálódásom során kérdéseket tegyek fel: szülőknek, pedagógusoknak, általános és középiskolai tanulóknak, főiskolai hallgatóknak a tanulmányi munka értékelésének, osztályozásának témaköréből. Tanulmányom három fejezetének kérdéseit a következő témák köré csoportosítottam.

— Az értékelés, osztályozás pedagógiai funkciói.

— A szülők elvárása az iskolától.

— Az osztályozás szükségességének elvi és gyakorlati kérdései.

Vizsgálódásom további részében abból indultam ki, hogy az iskolai teljesítmény értékelésének tartalma: a siker vagy a kudarc nagy hatással van a tanulók otthoni magatartására, hangulatára, családi életben való részvételére, munkakedvére. Ezért tartottam fontos, megvilágítandó kérdésnek azt is, hogy milyen mértékben határozza meg az iskolai értékelés a szülők magatartását, érzelmi kapcsolatát, alkalmazott pedagógiai módszereit gyermekükkel szemben, azaz *milyen hatása van az értékelésnek és osztályozásnak a családi nevelésre?*

Szólnom kell továbbá arról a nem elhanyagolható tényről, hogy vizsgálódásomat jelentős mértékben a gyakorló pedagógus szemszögéből, helyzetéből ítélt meg. Ehhez elsősorban a mintegy két évtizednyi időtartamú általános és szakfelügyelői, valamint gyakorlóiskolai igazgató beosztásom, munkaköröm alapján kapcsolódtam. Említésre méltó tapasztalatokat gyűjtöttem továbbá témámmal kapcsolatban 1974 tavaszán, amikor a Művelődésügyi Minisztérium megbízása alapján részt vettem egy megye oktatásügyi vizsgálatában. Ez alkalmat adott arra, hogy kutatásomat kiegészíthessem a *Tapasztalatok az értékelés, osztályozás gyakorlatából* c. fejezettel.

Törekedtem arra, hogy témámat a nemzetközi és hazai helyzet összefüggéseiben, fejlődésében is elemezzem, ezért évszázadnyi időtartam törekvéseiből, korszerűsítési igényeiből, főbb elgondolásaiból állítottam össze a *Problématörténeti elemzés* című fejezetet.

A kutatás megállapításainak összegzése, valamint A jövő tendenciáinak elemzése is részei a jelzett témának: az általános és középiskolai tanulók tanulmányi munkája értékelésének, osztályozásának a fenti felsorolt területeivel foglalkoznak.

Szükséges még a vizsgálat további körülhatárolása érdekében néhány kiegészítő megállapítást tenni.

A szocialista iskolának célokat és feladatokat kell kitűznie, ezek elérése érdekében tartalmakat, módszereket kell megtanítania, magatartást, beállítottságokat kell kialakítania, követelményeket kell támasztania. A tanulók — a tanítás-tanulás folyamatában — fokozatosan közelítik meg a kitűzött célokat. A teljesítményeket a célokhoz viszonyítva rendszeresen kell értékelni. Összetett, sokoldalú pedagógiai ténykedés ez. Teljes megközelítésre éppen ezért nem törekedhettem.

Nem tettem fel direkt kérdést jelenlegi értékelési rendszerünk gyenge oldalára vonatkozóan, s nem került sor arra, hogy a magasabb iskola nyilatkozzék a megalapozó iskolák értékelésének megbízhatóságáról, a felsőoktatási intézmény a középiskolai, a középiskolai az általános iskolai érdemjegyek eligazító jellegéről. Nem mutatható ki a kérdéseinkre adott válaszokból az a közismert tény, hogy az érdemjegyek, osztályzatok nem országos normához igazodnak, hanem az iskola jellegétől, objektív körülményeitől, az osztály összetételétől, a pedagógus igény-szintjétől függően a különböző iskolákban — egy iskolán belül is a párhuzamos osztályokban — ugyanaz az érdemjegy, osztályzat lényegesen eltérő tanulói teljesítmény jelzője lehet.

Nem irányulnak a kérdések az osztályozás megkülönböztető jellegére sem: mennyire segíti a tanulót, a szülőket a magasabb iskola és az életpálya megválasztásában. Arra is kevés támpontot kapunk, hogy mit értékel nagyra az iskola, hogy milyen mérvű a szerepe az emlékezeti tudásnak, illetve az önálló gondolkodásnak az osztályzat megállapításánál.

Azt tűztem ki célul, hogy az értékeléssel, osztályozással és érettségivel kapcsolatban a meglevőhöz, a tényleges hazai gyakorlathoz kapcsolódó viszonyulást vizsgáljam azért, hogy minél tisztábban lássunk ebben a kérdésben.

A különböző megközelítésből megfogalmazott feleletektől azt vártam, hogy választ kapunk azokra a legfontosabb problémákra, amelyek napjainkban foglalkoztatják a nevelésemélet szakembereit, a minisztérium képviselőit, a gyakorló pedagógusokat, hogy összesítve láthassuk e vizsgálat során mindazt, ami e téren napjainkban helyes, illetve kifogásolható.

Arra vállalkoztam, hogy a jelenlegi helyzet feltárásával adalékokat szolgáltat-sak, segítséget nyújtsak a tanulók értékelésével, osztályozásával, az érettségivel kapcsolatos pedagógiai munka javításához, további korszerűsítéséhez.

I. PROBLÉMATÖRTÉNETI ELEMZÉS

Témánkkal kapcsolatban először néhány fogalom pontos megfogalmazására, felidézésére vállalkozunk. A továbbiakban középpontba állítjuk az értékelés, osztályozás funkciójának kialakulását, annak neveléstörténeti körülhatárolását. Nagyon fontos ugyanis, hogy napjaink korszerűsítési törekvései során világosan lássuk, milyen társadalmi igényekből, a pedagógia milyen gyakorlatából és mikor alakult ki szükségszerűen a határozott, egyértelműbb értékelési forma, az összegző jellegű, számszerű osztályozás. Hogyan lehetett beépíteni mindezt a pedagógia rendszerébe a tanulói személyiség minél hatékonyabb fejlesztése érdekében?

Azt is látnunk kell, hogy évszázadnyi időtartamban milyen kifogásolható nézetek láttak napvilágot az elmélettel foglalkozó szakemberek körében, illetve milyen helytelen gyakorlat alakult ki a pedagógusok között a tanulók értékelésével, osztályozásával kapcsolatban.

Mindezek alapján annak számbavételét tűztük ki célul, hogy milyen megoldási javaslatok fogalmazódtak meg a kifogásolható elvi-módszertani kérdések javítása érdekében? Milyen tendenciák figyelhetők meg napjainkban a tanulók értékelésének, osztályozásának témakörében? Hogyan lehet felhasználni a múlt tapasztalatait? Végezetül bemutatjuk — néhány ország törekvésén keresztül —, hogyan merül fel világszerte a korszerűsítés igénye az értékelés, osztályozás problémakörében.

1. AZ ÉRTÉKELÉS, OSZTÁLYOZÁS FUNKCIÓJA, ELMÉLETI ÉS GYAKORLATI KÉRDÉSEI

Az értékelés és osztályozás azonos fogalomrendszerbe tartoznak. A „nagyobb” fogalom, a „nem” fogalom az értékelés. Általában a különbségeket szokás megfogalmazni az értékelés-osztályozás között, pedig — jelenlegi körülményeink között — a hasonlóság lényegesen nagyobb arányú. Amikor azt mondjuk, hogy az „értékeléssel” a több, a nagyobb körű, a többet magában foglaló fogalmat jelöljük, azt is látnunk kell, hogy mindenféle értékelés — pozitív, illetve negatív megjegyzés, biztatás-buzdítás a teljesítményre, feladatlapra adott pontszám — leggyakrabban érdemjegy vagy osztályzat formájában jut kifejezésre.

Az értékelés — az oktatás-nevelés folyamatában — visszajelentés a pedagógus részéről a tanulóknak: a helyes válasz, magatartás, teljesítmény megerősítése, el-

ismerése, illetve a hibás válasz, a helytelen magatartás, a kifogásolható teljesítmény kijavítására való felhívás, felszólítás.

A tantárgyi osztályzat, a tantervi követelmények egybevetése a tanuló összteljesítményével rangskála segítségével. Az osztályozás: az iskolai értékelés alapvetően fontos formája: érdemjegyekkel, osztályzatokkal való értékelés.

TÖRTÉNETI VISSZATEKINTÉS

Európa-szerte a XIX. század második felében történt jelentős változás a tanulmányi munka értékelésében;

A társadalom részéről felmerült igény — amely összefüggésben az 1865—1900 közti technikai és tudományos fejlődés lökésszerű és nagyarányú előrehaladásával — hozta létre a kötelező oktatás bevezetését, a középiskolai hálózat bővítését. Egyre határozottabban fogalmazták meg — elsősorban a polgári államok —, mit várnak az iskolától a kapitalista társadalmi rend gépezete számára, azaz: írni-olvasni tudó, elemi műveltséggel rendelkező munkásokat, a gyáripart irányító mérnököket, az államgépezet növekvő adminisztrációjának vezetőit, ipari-kereskedelmi szakembereket.

Ezen az alapon — ezeknek az igényeknek kielégítésére — jött létre, alakult ki egy-egy ország közoktatási rendszere: a kötelező népoktatás; a középiskolai hálózat bővítése; polgári-, reál-, szakiskola, a gimnázium.

Az állam — a társadalom — azt kérte az iskolától: olyan oktatást-nevelést biztosítson, olyan ifjúságot neveljen, akik képesek ezeket a feladatokat megoldani, és igazolja ezt, mutassa meg, ki milyen mértékben alkalmas arra, hogy megfeleljen a társadalmi célkitűzéseket megvalósító iskola követelményeinek.

Ezek a körülmények, célkitűzések alakították ki szükségszerűen az iskolának azt a funkcióját, hogy

- körülhatárolt tantervi anyagot oktasson;
- értékeljen határozottan;
- minősítse a tanulókat;
- mutassa meg a tanulók közti különbséget, szelektáljon;
- bizonyítsa, igazolja a tanulók előrehaladásának, illetve összegzett tudásának fokát.

A tanulók képességének iskolai előrehaladásának differenciált fejlesztése, ennek minősítése, igazolása szükségszerűen hozta létre a „határozott”, „egyértelműbb” értékelési formát: a számszerű osztályzatot, az érdemjegyeket, a bizonyítványt, az érettségit.

— Számszerűen értékelték — érdemjegyekkel, osztályzatokkal — tanév közben és végén a tanulók teljesítményét.

— Bizonyítvánnyal igazolták a tankötelezettség, illetve egy-egy iskolatípus elvégzését.

— Érettségi bizonyítványt kaptak a gimnázium befejezése után.

A „társadalom” ezt azzal viszonyozta, hogy az iskola „igazolását”, minősítését

figyelembe vette, előnyben részesítette azokat, akik ezzel rendelkeztek az állások betöltésénél; az egyetemi, felsőoktatási felvételinél; a katonai szolgálat teljesítésekor.

Egyúttal az értékelésnek ez az új funkciója kétségtelenül erősítette az iskolák társadalmi tekintélyét. A társadalmi érdekek által felvetett igény így találkozik, ilyen formát ölt a pedagógiai értékelésben a XIX. század második felében. Napjainkban Európa minden államában adnak bizonyítványt: részben kötetlen formában, de legtöbb helyen meghatározott osztályozó skálát alkalmaznak.

Az értékelés történeti geneziséét áttekintve elsősorban Comeniust, az újkori neveléstörténet első nagy alakját kell megemlíteni, aki a XVI—XVII. századi kapitalizálódó polgárság törekvéseit is kifejezte pedagógiájában. Mikor látta a korabeli iskolának az eredménytelenségét — amely többek között a meghatározatlan tananyagból és az oktatás egyéb anarchiájából származott — megkövetelte, megszervezte az *osztályrendszert*, a *tanórarendszert* s a *tanévet*.

Határozott tananyagot követelt, s elsőként ismerte fel a tanterv, tanmenet szükségességét, fontosságát. Természetesen a határozott tantervi anyag megvalósításáig, az ehhez kapcsolódó didaktikai elvek kidolgozásáig, általánossá tételéig, amely alapot ad, lehetőséget kínál az értékelés-osztályozás számára, még évszázadokig várni kell, de különböző formákban — egyenlőtlenül — nyomon követhető e folyamat:

A német oktatásügyben a XVI. században jelennek meg az értékelés első formái, pl. a szász iskolai Rendtartás már 1530-ban előírja a félévi vizsgát.

A számjegyes osztályozásra való átmenet időpontja nem állapítható meg pontosan: a XVIII. században már gyakran alkalmazzák, de mellette írásos minősítés, jellemzés is előfordul. *Dohse*¹ kimutatta, hogy az osztályzat eredetileg a segélyezettek vagy ösztöndíjasok osztályzata volt — *a rászoruló diákok kívánságára*.

Az érettséginek a német oktatásügyben is csak a XIX. sz. közepétől volt jelentősége: egyértelműen a modern abszolutisztikus állam érdekeit szolgálva. Először Poroszországban szerveztek érettségi vizsgálatot a XVIII. sz. végén (1788-ban) az uralkodó osztály művelődési monopóliumának megóvása érdekében. Ausztriában az 1849-ben kiadott „Organisationsentwurf” honosította meg az érettségit, amelynek hatályát kiterjesztették Magyarországra is. (Hazánkban 1851-ben tartották az első érettségi vizsgálatot.) Az érettséginek kettős funkciója alakult ki: a felsőfokú tanulásra jogosító, valamint a középiskolát lezáró szerep.

Kezdetől fogva az egyetemi, főiskolai tanulmányokra való alkalmasság, „érettség” szempontja volt a domináló funkció. Ezt igazolja az „Entwurf” 1851-es szabályzata is, amely az érettségi célját kifejezetten ennek alapján fogalmazta meg.

Magyarországon a tanulmányi előmenetel értékeléséhez a kiindulási alapot az I. Ratio Educationis rendelkezései között többféle formában találjuk. (Összekapcsolva mindig az erkölcsi magatartás értékelésével.) Tantárgyi „kalkulus” még

¹ Közli: *Ingenkamp, Karlheinz*, 1970 (Megjegyzések az értékelés és osztályozás problémájához. Die Deutsche Schule, 7—8.)

nincs. Egyik formája a „magasabb osztályba lépés”, amit a tantestület együttesen döntött el. A II. Ratio Educationis részletesebben foglalkozik az értékeléssel. 1848-ban használják először az „osztályzat” kifejezést. Az „Organisationsentwurf”-ban már megjelenik a bizonyítványszemlélet, tantárgyanként értékelik az előmenetelt, de kalkulus nélkül: osztályrangsorban kifejezve az egyének teljesítményét. 1860-ban egységessé tette a helytartótanács (I. Rendtartás). A középiskolában, polgári iskolában tehát a XIX. sz. második felétől a tantárgyak szerinti teljesítmény mérőeszközként az osztályzat, a kalkulus bevonul a neveléstörténetbe, az iskolai gyakorlatba Európa számos — legtöbb — országához hasonlóan. (A számskálában legtöbb országban az 1—5-öt alkalmazzák, de van példa az 1—6, az 1—10, illetve 1—20-as skálára is. Ez utóbbi Franciaországban 1895 óta van érvényben.)

A problémátörténet vázlatos felidézése alapján is látható, hogy az osztályozással, értékeléssel szemben támasztott igény a XIX. század második felétől lényegesen megnőtt.

Mit fejez ki az osztályozás?

Miért olyan lényeges, fontos a szerepe az oktató-nevelő munkában?

Mi a funkciója?

Milyen pozitív, negatív jellemzőket állapítanak meg az osztályozással kapcsolatban az elmondottakon kívül?

Dohse szerint az osztályozásnak két funkciója van: alapfunkció és szolgálati funkció.

Az alapfunkció feladata a rangsoroló megítélés, értékelés, a szolgálati funkcióé a kiválogatás, az ellenőrzés, az ösztönzés, valamint pedagógiai és jogi.

Ezek a felosztások — Ingenkamp szerint — a történelmi fejlődési fokokhoz igazodnak. Az osztályozás jelentős része állami, társadalmi megbízásból jön létre, funkciói tehát részben ebből erednek.

A másik nagy területe: pedagógiai, didaktikai, pszichológiai funkciók. *Dann, Müller és Fohrbordt* meghatározása az érdemjegyek, osztályzatok funkciói közül az orientálást, az ösztönzést és a pályaválasztási szelekcióit emelik ki, melyek közül véleményük szerint a gimnáziumban a legerőteljesebben a szelekciós funkció érvényesül.

A. Lipa lengyel kutató szerint a tanórarendszerben az osztályozás *háromféle*, didaktikai, nevelési és társadalmi funkciót tölt be.

A NEVELÉSI FUNKCIÓ

Levsin a tanár és tanuló kölcsönös és nélkülözhetetlen kapcsolatát, valamint az ösztönző funkciót emeli ki. „Az érdemjegy a tanár és tanuló belső kölcsönös munkakapcsolatainak nélkülözhetetlen és kívánatos láncszeme. A tanuló számára az osztályzat mint határozott ítélet fáradozásainak elismerését jelenti, olykor bátorí-

tást, ösztönzést és útmutatást a további munkához.”² A tájékoztatósi és nevelési, ösztönzési funkciót emeli ki az Új Magyar Lexikonban megfogalmazott meghatározás. Az osztályozás feladata tehát „... hogy a tanulót, szüleit, az oktatásügyi szerveket tájékoztassa a tanuló tanulmányi előrehaladásáról, illetve iskolai magatartásáról, a tanulót jobb munkára serkentse, kötelességeinek folyamatos teljesítésére nevelje”.³

Az idézetekből világosan kirajzolódik, hogy a történetiség folyamatában milyen feladat betöltését oldotta meg az osztályozás, illetve melyek a funkciói, mit várnak tőle: a társadalom, a szülők, az iskola, a pedagógusok, a tanulók.

Részletesen bemutattuk, elemeztük az osztályozás rangsoroló funkcióját. Ehhez kapcsolódik az osztályozás másik funkciója, a szelektálás.

AZ OSZTÁLYOZÁS SZELEKTÁLÓ, KIVÁLASZTÓ FUNKCIÓJA

Attól kezdve, amikor a társadalom részéről határozott igényként jelentkezett az iskolával szemben, hogy mutassa meg, mire alkalmas a tanuló, igazolja, milyen területen, milyen mértékben használhatja az iskolában tanultakat, a kiválogatási, a szelektáló funkció egyre jobban előtérbe került. Az iskola szerepe, felelőssége, tekintélye, az oktató-nevelő munka jelentősége ezzel párhuzamosan megnőtt.

A kérdés az volt, hogy az osztályozás rendszerével, formájával adott időben képes-e az iskola a tanulókat képességeik szerint értékelni, a társadalom pedig ennek megfelelő helyre tudja-e állítani őket, továbbá igazságos alapon történik-e a szelekció. Ez utóbbi elvet vonta kétségbe — haladó művelődéspolitikai szemlélettel — *Kemény Gábor* a két világháború között.⁴ Kimutatta, hogy az I. világháborút követő másfél évtizedben kifogásolható, rossz szelekció valósult meg a gyakorlatban, mert az uralkodó osztály tudatos kultúrpolitikával szorította vissza a tehetséges munkás, paraszt fiatalokat a magasabb iskolától, vagyis társadalmi szelekciót alkalmazott. Közismert *Kemény Gábor* állásfoglalása: meg kell szüntetni az osztályozás jelenlegi formáját, s helyette általános tehetségpróbát kell alkalmazni.

Kérdés, lehet-e ezért az iskolai értékelés, osztályozás tényét, formáit hibáztatni. Pontosabban: megoldotta-e volna ez az intézkedés a helytelen, a társadalmi rendszer politikai célkitűzéseit szolgáló szelekciót?

Szükség van-e az osztályozás, értékelés szelekciós funkciójára?

Az osztályzat egyik funkciója a szelekció — állapítja meg többekkel *Nilsson* svéd kutató, majd így folytatja: Bizonyos szelekcióra szükség van. Ezt támadni

² Idézi: *P. Balogh Katalin*, 1970, Fejlődéslektan és pedagógiai pszichológia. Bp. Kossuth, 371—72.

³ Új Magyar Lexikon. Bp. Akadémia 1961, 317.

⁴ *Kemény Gábor*, 1934, Iskolai értékelés és kiválasztás. Bp.

nem ésszerű, mert ha nem osztályozással, akkor valamilyen más módon kell szelekciót elvégezni.⁵

Több nyugat-európai szerző (pl. *Hohmann*) tiltakozik az ellen, hogy az iskola társadalmi funkciót valósítson meg: az iskola, a tanárok neveljenek, oktassanak, segítsenek a tanulóknak, és ne „kezeljék és rendezzék” a tanulókat. . . „az iskola minél jobban teljesítse a pedagógiai feladatát”. Hasonló gondolatot fogalmaz meg 1937-ben *Bognár Cecil*: „Szét kell választani az osztályozást és a szelekciót.”⁶ Az osztályozás szolgálja a pedagógiai funkciót, s ezért a mindent megértő, mindent megmagyarázó és mindent megbocsátó szellem „álhumanizmus”. Elméletben lehetséges — mondja —, hogy az iskola nem alkalmaz semmiféle minősítést, kiválogatást, mindenki járhat iskolába, ahova és ameddig akar. A kiválogatást rábízná az életre. Gyakorlatban csakhamar alkalmaznának mindenféle osztályozáspótló kiválogatási módszereket.

AZ OSZTÁLYOZÁS PEDAGÓGIAI FUNKCIÓJA

A didaktikai funkció

A didaktikai funkció szerint az osztályzat a tanuló munkaeredményeinek értékmérője: — feltűnteti a tanuló teljesítményeit, hibáit; alapot teremt az egyes tanulók, osztályok és iskolák munkaeredményeinek összehasonlításához. Enélkül — mondja *A. Lipa* lengyel kutató — lehetetlen az oktatási-nevelési folyamat tökéletesítése.⁷ *Rissz és Ljadumova hasonlóan foglal állást ezzel kapcsolatban*. Az ellenőrzés, értékelés didaktikai célja minden esetben a tantervben lefektetett és a tananyagban tükröződő általános didaktikai célok vizsgálata, s adekvát módon kell kifejezni a tantervben lefektetett oktatási célt.⁸

Kiss Árpád több tanulmányában, sokoldalú megvilágításban mutatja be annak szükségességét, hogy a szocialista iskolának célokat kell kitűzni, ezek elérésére módszereket alkalmazni, — végül pedig pontos eszközrendszerrel mérni, ki és mit valósított meg a célokból, ki milyen mértékben érte el azokat. Egyben bírálja is ezzel kapcsolatos hiányosságát oktatási rendszerünknek, mivel „Keveset tudunk köznevelési rendszerünk tényleges működésének eredményességéről, kevesebbet, mint ahogy gyakran hisszük.”⁹ Az idézett tanulmányában bemutatja a világméretben is jelentkező problémát a BIE (az UNESCO genfi intézete) egyik összehasonlító vizsgálata kapcsán.

Ez a vizsgálat arra irányul, hogy minél egyértelműbben, pontosabban megállá-

⁵ *Nilsson K. L.*, 1973. Az osztályzat torzító hatása. *Utbildningstidningen*, 4. 28.

⁶ *Bognár Cecil*, 1937. Szelekció és osztályozás.

⁷ *Lipa, A.*, 1965. Az objektív iskolai osztályzatokkal kapcsolatos vizsgálatok tapasztalatai. *Ruch Pedagógiczony*.

⁸ *Rissz, V. L.—Ljadumova, N. Ja.*, 1974. Az ismeretek és képességek ellenőrzésének és értékelésének objektivitása az iskolában. *Szovjetszkaja Pedagógika*, 9.

⁹ *Kiss Árpád*, 1973. Az iskolai teljesítmények mérésének és értékelésének indoklása. *Magyar Pedagógia*, 1—2. 3.

pítsa, hogy elérték-e a tanulók a különböző országokban az iskolázás ideje alatt — és főleg utána — azokat a célokat (képessegek fejlődése, tárgyi tudás és beállítottságok terén), amelyeket alapul vesznek az értékelésnél. Olyan értékelési kritériumokat keresnek, amely a cél elérésének fokát is megmutatja, olyan normákat, „szabályozó értékeket”, amelyekhez viszonyítva a tanulók teljesítményét kiemelkedőnek, kielégítőnek vagy elégtelennek kell minősíteni.

A kérdés komplex összefüggéseit mutatja be, elemzi *Nagy Sándor* is. „A tanulók értékelése, osztályozása számokkal történő minősítése — írja a szerző — a pedagógia egyik legnehezebb módszertani problémája, és sokféle tényező számbavételét teszi szükségessé napjainkban. A társadalmi követelmény ma már nem elégszik meg az ismeretek emlékezetbe vésésének — esetleg egy része alkalmazásának szintjével, hanem teljesítményképes tudás megszerzését szorgalmazza. A tananyag megértése különböző szinteken mozog és a „magas szintű” alkalmazások elvégzésére csak az lehet képes, akinek a tananyag színvonalas feldolgozása során intellektuális képességei is felfejlődtek a *kívánt szintre*.”¹⁰

A tanítás—tanulás folyamatában változatos formákban jelennek meg a tanulói teljesítmények, melyeket a korszerű értékelés, osztályozás számba vesz és rögzíti, regisztrálja, hogy egy-egy növendék képességének milyen szintű emelkedése következett be. Ezeket a teljesítményeket — természetesen — az oktatási folyamat egészében kell értékelni, osztályozni, valamennyi tanulói teljesítményt figyelembe véve, differenciáltan.

AZ ÉRTÉKELÉS, OSZTÁLYOZÁS ÖSZTÖNZŐ FUNKCIÓJA

Az oktató-nevelő munka célja, hogy minden egyes tanuló személyiségfejlődése számára optimális előrehaladást érjen el. Segíti-e — és hogyan — az értékelés, osztályozás a kívánt optimális előrehaladást, fejlődést?

Ágoston György szerint: „Minden értékelés, osztályzat célja csak az lehet, hogy a tanuló teljesítményeinek igazságos, tárgyilagos feltárásával, tudatosításával ösztönözze, előreldentse, fejlessze őt.”¹¹

Az osztályozásnak pedagógiai szempontból a lényege s legfőbb feladata az ösztönző, fejlesztő funkció. Ezt az ösztönző funkciót emeli ki *Szokolszky István* is. „Valamennyi tanuló munkáját, amennyire csak lehetséges, folyamatosan figyelemmel kísérve megjegyzéseket teszünk, eredményeikben a tanulókat megerősítjük, hibáikat nyesegetjük, ösztönzünk és figyelmeztetünk . . .”¹²

Az osztályozás alkalmából kialakult tanár és tanuló közötti kapcsolat nevelő hatását emeli ki *Lipkina* is. Legfontosabb annak a hatásnak a kérdése — állapítja meg — amelyet az elbírálás, osztályozás az ismeretek elsajátításának folyamatára gyakorol: a dicséret, az ösztönzés.

Többen fogalmazzák meg, kísérletileg is igazolják, hogy a tanulókat ösztönzi,

¹⁰ *Nagy Sándor*, 1967, Didaktika. Bp. Tankönyvkiadó, 232.

¹¹ *Ágoston György*, 1970, Neveléstudomány. Bp. Tankönyvkiadó, 301.

¹² *Szokolszky István*, 1964, A tanulók értékelése és osztályozása. Bp. OPI, 12.

ha tevékenységük eredményeit ismerik,¹³ külön fokozza tanulási kedvüket, növeli aktivitásukat, ezáltal az oktatási és nevelési eredményeiket, ha az osztályzatokhoz biztatás, buzdítás, elismerés társul, ha teljesítmény közben pozitív pszichológiai szituációt teremt a nevelő.¹⁴

A dicsérő, buzdító munkára serkentés és az eredményt minden alkalommal közlő nevelői magatartás egyértelműen legkedvezőbb hatását tapasztaltuk egy féléves kísérlet során három 7. osztály matematikai teljesítményének mérésekor. Legkedvezőtlenebb, legeredménytelenebb volt a tanulók teljesítménye akkor, amikor a nevelő — mintegy két hónapon keresztül — nem közölt eredményt, „közömbös” volt a gyerekek munkájával szemben.¹⁵ Sokak véleményét fejezi ki *Nagy Sándor* Didaktika című művében: „... a legfontosabb az, hogy olyan légkört teremtsünk, amelyben a tanuló valóban produkálja azt, amit tud. Fel kell oldani a gátlásokat, félelmeket, mindazt, ami a tanulót akadályozza a tényleges tudásának megfelelő teljesítmények elérésében”.¹⁶

Az NDK két kutatója „Az osztályozás pedagógiai hatékonyságának emelése” című témával kapcsolatban leszögezi, hogy milyen nagy pedagógiai hatással jár a tanulói személyiségek és kollektívák fokának értékelése. Hatékony eszköz — írják a szerzők — a tanár kezében, mert általa neveli a tanítványait, formálhatja jellemüket, befolyásolhatja figyelmüket, kitartásukat. Jelentősnek tartják a társadalmi véleményt is, amely egyre inkább fokozódó hatással van az iskolai értékelésre is: „A szocializmusban állandóan növekszik az értékelés nevelő, személyiségformáló hatása, mert a társadalmi és egyéni érdekek objektíve megegyeznek, ezért egyre jelentősebbé válnak a társadalmi vélemények és értékelések.”¹⁷

Az iskolában hasonló elveknek kell érvényesülni az értékeléssel kapcsolatban, mint a társadalomban. Ezt a véleményt fejezi ki *Szokolszky István* is: „Az iskolában nem lehetnek más elvei az értékelésnek, mint az életben, hiszen az iskolának az életre kell előkészíteni. A szocialista társadalomban az az elv érvényes, hogy ki-ki képességei szerint dolgozzék és munkájának tényleges eredményei szerint részesüljön erkölcsi és anyagi elismerésben. Ennek az elvnek az iskolában is érvényesülnie kell, ami azt jelenti, hogy a tanulók tudását teljesítményeik valóságos értéke szerint minősítjük. A tantárgyi osztályozás éppen a tantárgyi teljesítmények objektív értékelése útján járulhat hozzá leghatékonyabban a nevelés eredményességéhez.”¹⁸

¹³ *Byok—Norbell*. Az eredmények ismeretének befolyása a tanulás menetére. Közli: Rubinstein: Az általános pszichológia alapjai Bp. Akadémiai.

¹⁴ *Ormai Vera*, 1962, A különböző nevelői magatartásformák hatása egy osztály tanulóinak tantárgy iránti érdeklődésére és munkafegyelmére. Magyar Pedagógia, 382—417.

¹⁵ *Ágoston György—Veszprémi László*, 1967, A pedagógusok magatartásának hatása a tanulók teljesítményeire egy vizsgálat tükrében. Pedagógiai Szemle, 3. 198—209.

¹⁶ Nagy Sándor i. m. 235.

¹⁷ *Ohl, W.—Wech, H.*, 1972, Az iskolai értékelési gyakorlat javítása emeli a szocialista oktatás és nevelés színvonalát. Deutsche Lehrerzeitung, 4.

¹⁸ *Székely Endréné—Szokolszky István*, 1975, Didaktika műszaki pedagógusok számára. Bp. Tankönyvkiadó, 211.

Semmi sem motivál erősebben, mint a siker, amelyet számjegyekkel is ki lehet fejezni a *H. Roth* által kidolgozott tanulási modell szerint.

A határozott ítélet, osztályzat mellett foglal állást egyik osztrák tanulmány is és arra a kérdésre: „Mi a feladata az eredmények osztályzatokkal való elbírálásának?” a következőt írja: „A tanulók számára a határozott ítélet (osztályozás) jelenti fáradozásainak elismerését, olykor bátorítást, útmutatást, ösztönzést, irányítást a további munkához. Az osztályzatoknak bizonyos szerepük van a nevelő személyek, a szülők felé is: nevelő munkájukat irányítják, utat mutatnak, hol kell segíteni, tanácsot adni az iskola és életpálya választásában. . . ”¹⁹

OSZTÁLYOZÁS NÉLKÜLI ÉRTÉKELÉS

A számszerűség elhagyásának elve

Nem sokkal az osztályozás általános bevezetése, gyakorlattá válása után különböző szempontból bírálták Európa-szerte — napjainkban is — a klasszifikálás elvét.

A bírálók egyik csoportja csak a már elemzett, bemutatott hibákat kívánja kiküszöbölni: jobb oktatást, a tanulók alaposabb megismerését és ennek kapcsán a személyiségfejlődésre pozitívabban ható értékelést, osztályozást sürgetnek már a múlt század végétől.

A másik csoport felveti az osztályozás egyes funkcióinak — vagy valamennyi- nek — a létjogosultságát:

— Szükséges-e az iskolai osztályozás a tanulók minősítése céljából?

— Nincs-e emberieségtől megfosztó mozzanata a másokról kimondott ítéletben?

— Nincs-e nevelésellenes és antidemokratikus kihatás az osztályozási gyakorlatban?

— Alkalmas-e az osztályozás formája „technikája” arra, hogy funkcióját betöltse?

— A gyermek — ha osztályozzák — nem az ismeretek elsajátításáért tanul, hanem a jó osztályzat megszerzéséért.

Hazánkban már 1894-ben felmerült az osztályozás megszüntetésének gondolata: 1903-ban „megfelelt” — „nem felelt meg” minősítési fok gyakorlatát szeretnék többen megvalósítani. A *Gyermektanulmányi Társaság* egyértelműen az osztályozás radikális eltörlése mellett foglal állást, s javasolja, hogy a képesség megítélésénél a gyermeki személyiség egészét vegyék figyelembe és ennek megítéléséhez, vizsgálatához pedig lélektani szempontokat juttassanak érvényre: adjanak általános jellemzést a tanulókról, amely meggyőzően tájékoztat a gyermek érdeklődéséről, képességéről, szorgalmáról. *Kemény Gábor* 1912-ben szintén tiltakozik (a

¹⁹Lang, Ludwig, 1963, A tanulmányi eredmények osztályozási problémái. Erziehung und Unterricht, 1. 311. (Dok.)

„Gyermek” című folyóirat hasábjain) a tanulói értékelés leegyszerűsítése, a csak számjegyes osztályozás ellen.

Az osztályozás és a vizsgák korabeli rendszerét, formalizmusát erőteljesen bírálták a Magyar Tanácsköztársaság idején, és ezt rendeletekben is megfogalmazták: „... ezentúl a tanév végén a tanulókat nem kell többé különböző fokozatokba sorolni, hanem csupán azt kell megállapítani — minden egyes tanulóról — hogy a megadott követelményeknek megfelel-e vagy nem”.²⁰

Az iskolai bizonyítványokba tehát két minősítés került: „megfelelt” és „nem felelt meg”.

A Népbiztosság megszüntette az érettségi vizsgát is, amelyet a rendelet szerint a tantestületi értekezlet helyettesít, ahol a diákok képviselői is elmondhatják véleményüket, és a tanulókat csupán az év végi osztályozásnak megfelelően minősítik.²¹

A felszabadulást követő első években megindult vitában ismét felmerült az osztályozás bírálata, és újszerű megoldási javaslatok is napvilágot láttak, de gyakorlati megvalósításra nem került sor.

Az 1972. évi oktatáspolitikai határozat néhány megállapítását követő minisztériumi irányelvek, utasítások, OPI által irányított kísérletek a következőképpen foglaltak állást az osztályozással kapcsolatban. Részben összefoglalták, megerősítették az 1960-as évek végétől kialakult törekvéseket, részben új — nem alapvető változást tartalmazó rendelkezéseket hoztak. (Az 1. és 5. osztályokban, valamint az első alkalommal tanult tárgyaknál eltörölték a félévi osztályzatot; az első hónapokban a számszerű osztályozást, az érdemjegyekkel minősítést.)²² *Az osztályozás szelektáló, rangsoroló funkciójának buktató, osztályismétlő hatásának csökkentése, megszüntetése érdekében szervezték meg az „automatikusan” továbbhaladást, az általános iskola 1—2. osztályaiban.* Abból az elvből indultak ki, hogy helyes pedagógiai szemlélettel, segítséggel csaknem valamennyi tanulónál elérhető, hogy a 2. tanév végére elsajátítsa a tantervi minimumot. A kísérlet befejeződött, és eredményeként 1978—79-es tanévtől minisztériumi utasítás tette kötelezővé az alkalmazását.

Egy osztályozás nélküli tanítással kapcsolatos kísérlet az általános iskola alsó tagozatán és gimnáziumban (ének, rajz, testnevelés és gyakorlati foglalkozás tárgyakból), abból az elvből indult ki, hogy e tárgyak oktatásában nem a tudásszerzés, a megismerés, az intellektuális szféra fejlesztése az elsődleges cél, hanem e tárgyak sokféle pozitív nevelési, pszichológiai hatásának az érvényre juttatása, a tanulók személyiségfejlődésében. Ez együttesen eredményezheti egy tevékeny, derűs kedélyvilágú, ép idegrendszerű ifjúság nevelődését.

*

²⁰ A Népbiztosság 28. NK. sz. rendelete TT. III. K. 104—105.

²¹ A Népbiztosság 30. NN. sz. rendelete TT. III. K. 106.

²² A művelődésügyi miniszter 143/1972. (M. K. 18.) MM. számú utasítása az általános iskolai tanulók félévi osztályozásáról.

Bár az osztályozás mai formájának megszüntetését direkt módon nem mondják ki az OPI által 1973-ban kiadott *Irányelvek*, de az elemzés, helyzetkép bemutatása során csupán a negatívumokat *sorolják fel, és kilátásba helyeznek — az értékelés—osztályozás reformja érdekében — egy gyökeresebb változást*: „Minde-
nekelőtt bátrabban vizsgáljuk a jelenlegi rendszer gyengéit, ezzel előkészítve önmagunkat — és az egész közvéleményt — egy későbbi, gyökeresebb változásra.”²³

Ennek jegyében szüntette meg a Művelődésügyi Minisztérium az érettségi vizsga korábbi minősítési fokozatait az 1973—74-es tanévtől. A közvélemény nyomására, a pedagógusok országosan egyöntetű tiltakozására visszavonták a rendelkezést. Három szempontot emelnek ki a tiltakozó elemzések: az új rendelkezés nem biztosította az érettségi rangsoroló, szelektáló és pedagógiai ösztönző funkcióját. Összességében mind a tanulmányi fegyelemre, mind a tanulók magatartására, szorgalmára negatívan hatott.

A *Szovjetunióban* az intervenciót követő években a Dalton-terv szerint, határozott tanterv nélkül folyt az oktatás, amihez természetesen osztályozást sem alkalmazhattak a nevelők. Közismert neveléstörténeti tény, hogy az SZKP 1931. évi határozata szüntette meg a munkafegyelmet lazító, kifogásolható állapotot, amelynek értelmében a tantervi fegyelmet, az értékelés, osztályozás korábbi funkcióit visszaállították.

A második világháború után, 1959-ben a „Szovjetszkaja Pedagogika” című folyóirat hasábjain komoly vita indult meg a tanulók ismereteinek értékeléséről és osztályozásáról. Ennek során több hozzászóló úgy vélte, hogy az osztályzatokért folyó hajszá öncélúvá válik, kiszorítja a tanulók tudatából a valódi ismeretszerzés iránti vágyat. A vita akkor úgy dőlt el, hogy fent kell tartani az ötjegyű osztályozási rendszert. Ezt egyik tanulmány így indokolta: „... a számokban kifejezett értékelés a négy—öt egység határain belül lehetőséget nyújt mind a kisiskolások, mind pedig a felsőosztályosok számára, hogy összehasonlítsák eredményeik minőségét a tanulás különböző szakaszaiban. Az osztályzat segít, hogy világosan és pontosan meghatározzuk az előrehaladás fokát”.²⁴

Az elmúlt másfél évtizedben a széles körű vita, több kísérlet igyekezett tisztázni a kérdést, közelebb kerülni a megnyugtató megoldáshoz.

Zankov professzor az *osztályozás nélküli oktatás témakörében* végzett kísérletet. A kiinduláshoz a következőképpen fogalmazta meg az elméleti alapot: „Az osztályozás maga nem ösztönző, hanem maga a tanulás iránti érdeklődés, azaz az olyan érdeklődés, amely mellett a gyermekek nem az osztályozásért tanulnak, hanem az új iránti megismerés vágya készíti őket tanulásra.”²⁵

Érintette a kérdést a lipecki pedagógusok kísérlete is, akik több éves kísérletező munkájuk során azt állapították meg, hogy a tanulók a tanártól kapott osztályzatokat helyezik előtérbe, s nem az elsajátított ismeretek fontosak számukra.

²³ Irányelvek az értékelés és az osztályozás korszerűsítéséhez. Tankönyvkiadó—OPI, 1973, 6.

²⁴ Lemberg, R. G., 1960, A tanulók ismereteinek és képességeinek számonkérése. Szovjetszkaja Pedagogika, 1.

²⁵ Zankov, L. V., 1964, Az alsó tagozati oktatás és a didaktika kérdései. Narodnoe Obrazovanie, 7.

Az 1965-ben fellángolt sajtóvitában több szovjet köztársaság pedagógusai elemzik az ötszámjegyes osztályozási rendszer fogyatékoságait, azt mégis határozottan ellenzik, hogy a számonkérésnél mellőzzék a számjegyek szerinti értékelést, az osztályozást. A Szovjetunióban 1972-ben bevezették az átlagosztályzatot az egyetemi, főiskolai felvételnél. A 2 éves tapasztalatról ír az „Izvesztija” 1974-ben, és a következőket állapítja meg: *a fenntartással élők* szerint korai lenne még következtetést levonni, hiszen az eredmény nem egyértelmű, nem kívánatos tendenciák figyelhetők meg, összességében ellentmondásos a helyzet; *az optimista nézetek szerint* viszont annak hatására, hogy az osztályzatot — átlagosztályzat — beszámítják a felsőoktatási intézmények felvételeinél, emelkedett az általános műveltség színvonala, sőt egyes intézményekben javult az elsőévesek összetétele.²⁶

A Szovjetunióban tehát a tanulmányi munka értékelésében az osztályozásnak egyértelműen határozott szerepe, funkciója van: az 1970-ben megjelent új Rendtartás 13. pontja így rendelkezik: „A tanulók tudását 5 (jeles), 4 (jó), 3 (közepes), 2 (rossz) és 1 (nagyon rossz) osztályzatokkal értékelik. Egyes tantárgyakban (ének, testnevelés) a tanulók előmenetelét „megfelelt” és „nem felelt meg” minősítéssel lehet értékelni.”²⁷ Legtöbb európai államban valamilyen formában felmerült az elmúlt száz évben a számokkal kifejezett osztályozás bírálata, az értékelés minél jobb formáinak keresése; esetleg mással helyettesítése, de amikor az osztályozás funkcióját sorba vették, a gyökeres változtatástól szinte kizárólag elálltak, vagy ha erre sor került, előbb-utóbb visszaállították a korábbi gyakorlatot, a számjegyes értékelést, osztályozást. „A dolgok jelenlegi állása mellett gyakorlatilag az osztályzatok nyújtják csupán azt az információt, melyre a gyermek—család—iskola és társadalom viszonylatában támaszkodni lehet. Világos tehát, hogy nem lehet lemondani róla mindaddig, amíg valami mással nem tudjuk helyettesíteni” állapították meg 1974-ben Montreaux-ban tartott pszichológiai szemináriumon részt vevő európai országok pszichológusai is.²⁸

Úgy látták, hogy „A számok nélkülözhetetlenek a mai barátságatlan időkben, amikor gyorsan kell szelektálni, a minősítést lezárni, felmérni és megítélni. . .”²⁹

OSZTÁLYOZÁS ÉS ÍRÁSBELI KIEGÉSZÍTÉS

Néhány európai országban gyakorlattá vált az értékelés két formájának együttes alkalmazása tanév végén; számszerű osztályozás és az írásbeli jellemzés. A Német Demokratikus Köztársaságban kialakult pedagógiai gyakorlat szerint az év végi bizonyítványok egyik oldalán az *osztályzatok* (öt teljesítményszintben) a másikon az *írásbeli jellemzések* találhatóak. Abból az elvi kiindulópontból fogal-

²⁶ Izvesztija, 1974. 214. 5.

²⁷ A Szovjetunió általánosan képző középiskoláinak szabályzata. Ucsitel'szkaja Gazeta, 1970. 110.

²⁸ Cardinet, J., 1974, Az olvasás célkitűzései. A Neuchatel-i Egyetem Pszichológiai szeminárium során elhangzott előadás. Schweizer Erziehungs — Rundschau, 4.

²⁹ Wagenschein, M., 1969, A számjegyes osztályozás előnyei és hátrányai. Idézi: Weis, R.: Schule und Psychologie, 7.

mazták meg álláspontjukat, hogy az osztályzat nem mutatja meg pontosan a tanulók erő kifejtését, egyéni törekvéseit, a személyiségfejlődés egészét, s ezeket jellemzés keretében — amelyhez a tanév során rendszeresen gyűjtik az adatokat — külön kell értékelni.

A személyiség elbírálásának főbb szempontjai az NDK-ban

- Az oktatás folyamatában megmutatkozó teljesítőképesség és a teljesítmény;
- A produktív munkában megnyilvánuló teljesítmény és magatartás, a munkához való viszony;
- A rendszeretet és fegyelmezettség;
- A társadalmi munkában az úttörő- és ifjúsági szervezetben kifejtett tevékenység;
- A politikai-ideológiai fejlettség színvonala;
- A szocialista erkölcsiség, morális beállítottság szintje;
- A közösséghez való viszony, a tanuló helyzete a közösséghez;
- Egyéni hajlamok, individuális képességek, adottságok.

A mintegy másfél évtizedes gyakorlat tapasztalatai alapján a jellemzési eljárásokat állandóan tökéletesítik.

Az NSZK-ban a Brémában és Hamburgban használt bizonyítványokat tartják példamutatónak.

Hamburgban a bizonyítvány évente egyszer kiállított, előre indigózott másolatos úrlap, amely tartalmazza osztályonként az osztályzatokat, külön feltüntetve a törzsanyagban és a kiegészítő tantárgyakban elért teljesítményt. Minden úrlapon van hely a részletesebb, írásban kifejezhető tanári vélemények beírására.

Brémában az értesítőkönyv bal oldala teljes egészében a tanulóra jellemző részletesebb megjegyzéseket tartalmazza, a jobb oldalon az egyes tantárgyi osztályzatok kapnak helyet.

Az Országos Pedagógiai Intézet által kezdeményezett és irányított kísérlet (amely 1968/69—1974/75 tanévekben szerveződött, 4—10 gimnáziumban) abból indult ki, hogy *a tanulók teljesítményét, tudását részletes szöveges értékeléssel kell megismerni tanárnak, diáknak egyaránt, és ezt félévenként közölni kell írásban a tanulókkal, szülőkkel*, félévi osztályzat helyett minden tárgyban szöveges értékelést kaptak (1. a 2. sz. *Függelékben*) a tanulók; tanév végén pedig a hagyományos számszerű osztályzattal is értékelik a tanulók tudását.

A napjainkban kialakult állásfoglalások, kísérletek nem egyértelműen megnyugtatóak. Hiányzik legtöbbször az értékelés—osztályozás témakörének komplex szemlélete.

Nagyon sok tanulmány, elemzés a kiindulópontul választott elméleti feltevését nem bizonyította be, az lehet igaz is, de nem is, így természetesen a kétes igazságára felépített indoklás alapján levont következtetés kétes hitelű.

Ezt a már többször jelzett bizonytalanságot tükrözi nagyon világosan az 1974-ben Montreux-ban tartott pedagógiai szeminárium során elhangzott előadássorozat és az azt követő vita.

2. MILYEN HIBAFORRÁSOK ALAKULTAK KI AZ ÉRTÉKELÉS, OSZTÁLYOZÁS SORÁN A NEVELÉSTÖRTÉNETBEN?

A továbbiakban számba vesszük, mind az elmélet szakemberei, mind a gyakorló pedagógusok körében milyen hibaforrások alakultak ki a tanulók minősítésével, értékelésével kapcsolatban a különböző országokban.

Az objektivitás hiánya: a relatív osztályzat, a szubjektivizmus.

Az egyik leggyakrabban előforduló kritika a tanári szubjektivitást veszi célba. A nemzetközi irodalomban számos tanulmányban találkozunk annak bemutatásával, mennyire befolyásolja az érdemjegyeket, az osztályzatokat a pedagógus személye, szubjektív nézőpontja, kialakított elve, gyakorlata.

Angliában már a múlt század végén — 1888-ban — kimutatta egy kutató (*Edgeworth*) a különböző vizsgáztatók közt az értékelési differenciákat. További tanulmányok (*Starch* és *Elliot*, 1912—13) összegezték, hogy ugyanarról a munkáról, tanulói teljesítményről (angolnyelvi, matematikai, történelmi vizsgadolgozatok) milyen jelentősen variálódik a különböző tanárok értékelése, ugyanis a szélsőséges értékek minden esetben majdnem az egész értékskálára kiterjednek.³⁰

Ezeknek a vizsgálatoknak a hatására a „Carnegie-alapítvány” 1930-ban nemzetközi konferenciát hívott össze, és anyagilag támogatta e súlyos problémával kapcsolatos kutatásokat. *Ezek a kutatások azt mutatták ki, hogy a differenciált értékelési szempontok sem képesek megfelelő arányban redukálni a tanulók közti ingadozásokat.*

A MEGBÍZHATÓSÁG HIÁNYA, SZEMPONTJA

Azonos értékelők ugyanazt a munkát, tanulói teljesítményt különböző időpontban hogyan ítélik meg?

Eells klasszikus tanulmánya (USA 1930) 61 tanár 11 hetes szünet közbeiktatásával javította ugyanazt a történelem és földrajz röpdolgozatot, és lényeges különbség, eltérés volt tapasztalható az első és második javítás között.

Hasonlóan készítette elő kísérletét *Hartog* és *Rhodes*, (London, 1936), akik 14 tapasztalt vizsgáztatóval osztályoztattak újból 15 történelmi dolgozatot 12—19 hónap elteltével: 1. „jól megfelelt”; 2. „megfelelt”; 3. „nem felelt meg” fokozatokkal. Az eredmény: 210 eset közül 92 alkalommal cserélődött fel az 1. és 2. értékelés. Továbbá: az esetek 44%-ában az első alkalommal „megfelelt” vagy „jól megfelelt” vizsgázók második alkalommal „nem felelt meg” értékelést kaptak és viszont.

Két francia kutató (*Bonnardel*, 1943 és *Piéron*, 1952) is hasonló hibaforrásokat talált ugyanazon vizsgáztató személyek minősítési eljárásaiban: „Ugyanaz a tanár 37 tudományos dolgozat közül csak 7-re írt az előzővel megegyező osztályza-

³⁰ Lásd: *Ingenkamp* i. m. 7—8.

tot, mikor 3 év múlva az egyszer értékelt dolgozatokat újra javították vele. 30 esetben 1-től 10 pontig terjedő különbségek voltak.”³¹

(A Franciaországban érvényben levő rendelet szerint 0—20 pontig terjedő számjegyekkel osztályoztak.)

Ugyanezt a munkát tehát nemcsak különböző értékelők ítélték meg nagyon eltérően, hanem azonos értékelők is különböző időpontban. Ugyanez a munka a tanulóról szerzett előzetes információ következtében eltérő értékelésben — jobb vagy rosszabb — részesül.

Látszólag objektíven megítélhető teljesítményben is — helyesírás — pozitív befolyásoltság esetén a tanárok 16%-a (92 tanár közül 15) adott 1-es (jeles) osztályzatot, negatív befolyásoltsággal ellenben egy sem.³²

Hadley iskolai teljesítménytesztek, kedveltségi értékskálák és osztályzatok vizsgálatával kimutatta (20 osztály: 620 tanuló), hogy a tanár által kedvelt tanulók jobb osztályzatot kapnak, mint ami megfelel a tesztben mutatkozó teljesítménynek, a nem rokonszenvesek pedig rosszabbat.

A vizsgálat adatainak matematikai értékekre transzponált eredménye:

	<i>jobb eredményt kaptak</i>	<i>rosszabbat kaptak</i>
„Nem kedveltek”	19%	50%
„Kedvelt tanulók”	50%	16%

A kedveltség és az osztályzatok korrelációinak foka pedig 0,08—0,92 között ingadozott az egyes osztályokban.

Weiss eredményeit — írja Ingenkamp — *Wiecerkowski, Nickel és Rosenberg* kutatásai alapján általánosíthatjuk.³³

Ezek a szerzők kimutatták, hogy *az értékelések variációja annál inkább szaporodott, amennyivel több információ állt az elbírálók rendelkezésére a dolgozaton kívül. A több információ tehát — amely a tanárnak az iskolai gyakorlatban bőségesen rendelkezésére áll — már előre módosíthatja az értékelést, nemcsak utólag.*

AZ ÖSSZEHASONLÍTÁS HIÁNYA

Francia, német tanulmányok vizsgálták, milyen mértékben lehetséges az osztályokat, érdemjegyeket összehasonlítani, és a következőt állapították meg: a különböző osztályok érdemjegyét nem lehet összehasonlítani, gyakran még egy iskolán belül sem. (Angol és német nyelv azonos teljesítményeire adott osztályzato-

³¹ Vö. *Ingenkamp* i. m.; *Kiss Árpád*, 1961, Docimológia, osztályozás, mérés. Pszichológiai Tanulmányok, 3. 259.

³² Ingenkamp elemzi Rudolf Weiss vizsgálatát, amelyet Felső-Ausztriában végzett 1964-ben. L. i. m. 7—8.

³³ Közli: *Ingenkamp* i. m.

kat hasonlították össze. Az egyik osztályban a 2-es minőségnek máshol az 5-ös, 6-os érdemjegy felelt meg.³⁴⁾

Hogy ez a probléma napjainkban is jelentkezik, hogy a jelenlegi „szubjektív” megítélés alapján történő osztályozás mit ér, jól illusztrálja az alábbi vizsgálat.

Az alsó tagozat és az 5. osztály tanulóinak központilag elkészített mérőlapokon nyújtott teljesítményét a megadott pontérték jelzése mellett érdemjegyekkel is osztályozták saját tanáraik.

Eredmény: „... különböző osztályokban és iskolában a percenkénti 2 körüli teljesítményért a tanuló az öt érdemjegy bármelyikét kaphatja”.

Összefoglalásként megállapítja a szerző, Nagy József, „... hogy a „szubjektív” megítélés alapján történő osztályozás következményeként az osztályzatok közötti különbségek teljesen összemosódnak. Ugyanarra a teljesítményre akár jelest, akár elégtelent is kapnak a tanulók”.³⁵

Az összehasonlítás csekély lehetősége

Az objektív teljesítménymérés hiányát és a pedagógusok részéről a szubjektív elemek meglétét fogalmazzák meg az „Irányelvek” is.: „Az osztályozás az egyes tantárgyakban nem objektíven méri a teljesítményeket. A tantervek követelményei erre irányuló erőfeszítéseinek ellenére sem adnak az objektív értékeléshez alapot, ehhez szükségszerűen járulnak a pedagógus részéről is szubjektív elemek.”³⁶

A tanári értékelésnek nagyon csekély az előrejelzési érvényessége „paraméter nélküli korrelációs koefficienssel kifejezve átlagosan 0,25—0,30”.³⁷ Ez elégtelen értéket jelent.

Az érettségi előrejelzési érvényessége sem magasabb. Hosszabb időtartamra vonatkozó előrejelzésekre — *Ingenkamp* szerint — az osztályozás mai formájában nem alkalmas.

Összefoglalva megállapíthatjuk: az objektív kritériumok hiánya a szubjektív értéktételek, a régi eredetű előítéletek és különböző alkalmazkodási mechanizmusok érvényesülését teszi lehetővé az értékelés — osztályozás terén.

Az osztályozás hagyományos formáival szemben pedig a következő kifogások összegeződtek:

nem elég objektívek; nem elég érvényesek; nem elég megbízhatók; nem eléggé összehasonlíthatók és csekély az előrejelzési érvényességük.

³⁴ Közli: Ingenkamp, egy berlini vizsgálat megállapításait, i. m.

³⁵ Nagy József, 1971, Az elemi számolási készségek mérése. Bp. Tankönyvkiadó, 21.

³⁶ Irányelvek az értékelés és az osztályozás korszerűsítéséhez. Bp. 1973. Tankönyvkiadó, 6.

³⁷ *Ingenkamp* i. m. 7—8.

3. A TANULÓI TELJESÍTMÉNY MÉRÉSÉNEK ÖSSZEFÜGGÉSEI AZ OSZTÁLYOZÁSSAL, A TANTERVI KÖVETELMÉNYEKKEL

Európában a XX. század első évtizedeiben jelennek meg olyan tanulmányok, olyan adatközlések, amelyek a tanulói teljesítményeket vizsgálják, mérik, összevetik azt a tantervi követelményekkel. A francia *Piéron* a húszas évek végén tudományos elemzés tárgyává tette a vizsgamódszereket, és megvilágította ezek sok gyenge pontját, a kísérleti pedagógia pedig a következő évtized óta egyik jelentős ágának tekintette a tanulók teljesítményének felmérésén alapuló értékelését. Az iskolai osztályozás, a különböző vizsgák és a tanulói teljesítmények, eredmények „objektív” próbákkal történő mérésének szükségessége alapján javasolta *Piéron 1929-ben docimológia néven önálló vizsgatanulmány beiktatását a pszichotechnikán belül*. (Egy hivatás betöltéséhez szükséges képességek és ismeretek meglétének megállapítása céljából a kiválogatás, a vizsga, a versenyvizsga igen régi keletű. *A görög dokimasiát*, az ókori Athénben szokásos vizsgálatot abból a célból rendezték, hogy kiderítsék valakinek az alkalmasságát és jogosultságát egy betöltendő tisztségre.³⁸)

Azt a célt tűzi ki — többek között —, hogy kiküszöböli az osztályzásból, vizsgából a szubjektív elemek nagyfokú érvényesülését, amely sokszor döntően kihat az egyének jövőjét befolyásoló minősítések kialakulására, pontosabb mérés-technikájával az egyéni képességek alaposabb megismerésével, felszínre hozásával fokozza a vizsgák prognosztikus érvényességét.³⁹

A tanulói teljesítmény és a követelmény közötti viszony mérésére, kifejezésére az oktató nevelő munka hatékonyságainak fokozására az elmúlt másfél évtizedben a pedagógiai irodalom — a kutatók — igen sok lehetőséget ajánlottak fel a tudományos-technikai forradalom, illetve a korábbi módszerekből (komputer, tanítógép, tudásszintmérés, tanulási tesztek, feladatlapok, oktatástechnikai eszközök, matematikai statisztika stb.). Különböző teljesítménymérési típusok, rendszerek jöttek létre, alakultak ki, amelyben a *kritikai alapot legtöbbször a hagyományos osztályozás szolgáltatta*.

*Két modell köré lehet csoportosítani a teljesítménymérést napjainkban:*⁴⁰

1. Normára orientált teljesítménymérés.
2. A kritériumra, tanulási célra orientált teljesítménymérés.

1. *A normára orientált teljesítménymérés*

A mérendő teljesítmény olyan dimenzió hosszában oszlik meg, amelyet a nem negatív valós számokkal lehet ábrázolni. Az elméleti dimenzió összetett is lehet: ekkor az összteljesítmény a részteljesítmények lineáris kombinációja (de nem

³⁸ Közli: *Kiss Árpád* i. m. 253—266.

³⁹ „... a docimológiának, az objektív eszközöket felhasználó, a vizsgázók közti különbségeket egyértelműen felszínre hozó eljárások folytonos beható tanulmányozásainak fokoznia kell a vizsgák prognosztikus érvényességét”. *Kiss Árpád* i. m. 256.

⁴⁰ „Eredménymérési modellen azt a módot értjük, amelynek révén a manifesztált teljesítménytől az osztályzatokhoz eljutunk”. *L. Weis* i. m.

szükségszerűen). (Az osztályozó tanárnak viszont sem az összteljesítményt meghatározó részteljesítményeket, sem azok súlyát nem kell ismernie, hatékonyak azok akkor is, ha az elbíráló személy nem is tud róluk.) Az osztályzat megállapításához erre a dimenzióra kell meghatározni az egyén helyzetét.

Kétféle eljárás:

a) *Globális becslés (rating)*

A pedagógus a tanuló teljesítményének összbenyomását közli, legtöbbször egy szám formájában

b) *Pontérték (rating) felállítása*

A pontértékek a feladategységek megoldásából adódnak: feladatlap, teljesítményteszt, matematikai példa stb.

Az osztályzat, illetve a pontérték (amelyet átalakíthatunk osztályzatskálára) szabja meg a tanuló relatív helyzetét csoportjában, osztályában. A tanuló jegyét a kontrollcsoportban elfoglalt relatív helyzete alapján határozzák meg: százalék nagyságrendben, vagy standard értékben.

A különböző osztályfokokozatok közti határmegállapítás önkényesen történik, rendszerint egymástól azonos távolságot választanak.

A normára orientált osztályozás pedagógiai hátrányai

— Nem tárja fel, hogy a tanuló mely tanulmányi célokat ért el és melyeket nem.

— Azt sugallja, hogy a tanulók nagy része nem tudja megfelelően elsajátítani a tantervi anyagot.

— Egyetlen dimenzióként ábrázolja, egy adott szakterületen nyújtott teljesítményt, holott ez egyes részteljesítményekből tevődik össze, így a tanuló keveset vagy semmit nem tud meg arról, milyen tanulmányi célokat ért el, hogyan pótolja a hiányosságot. Ugyanis az osztályozás alapja relatív, nem pedig abszolút mérce.

— A jó osztályzatból sem derül ki — tehát — hogy elérte-e az összes tanulási célt és a rossz osztályzatból sem, hogy nem érte el az összes lényeges tanulási célokat.

— A pedagógus elvárási magatartása az oktatás módja és a tanulók osztályozása útján átsugárzik a tanulókra. Így a rendszer „összegvalósító jóslatot” hoz létre: az eredmények messzemenően megegyeznek az elvárásokkal. Bloom ezt az elvárást, amely a pedagógusok és a tanulók tanulási céljait rögzíti, a „jelenlegi oktatási rendszer legkárosabb és legdestruktívabb aspektusának” nevezi. Meggyőződése, hogy a tanulók 90%-a megfelelően meg tudja tanulni, amit az oktatásban számára nyújtunk, ha a tanulási célokat megfelelően határoztuk meg, és megfelelő utat kerestünk hozzá.

Glaser is kritérium alapú és norma alapú mérést különböztet meg. Hangsúlyozza egy 1963-ban megjelent tanulmányában, hogy a neveléstudományban használatos teljesítménymérések döntő többségükben relatív mérések, tehát norma alapúak.⁴¹

⁴¹ Weis, V., 1971, Nyugatnémet osztályozási modellek és a belőlük levonható következtetések. Die Deutsche Schule, 9.

James S. Coleman megállapításai is ugyanezt támasztják alá: „Az osztályzatok csaknem kizárólag viszonylagosak, s gyakorlatilag az egyes diákokat az osztály többi tanulójához képest sorolják be. Ilyen körülmények között az egyes diák teljesítése nemcsak saját helyzetét javítja, hanem ugyanakkor rontja a többiekét is.” „Az iskolai osztályzatok rendszere olyasmint hoz létre, mint amit a közgazdász szabadpiaci szituációnak nevez; iskolán belüli helyzetéért minden egyes diák verseng az összes többivel.”⁴²

Ebel pedig így írt egy 1962-ben megjelent tanulmányában: „Azt gondolom, igen sajnálatos, hogy a neveléstudományi teljesítménymérés egyes specialistái számára fontosabb annak az ismerete, hogy egy tanuló hány másik tanulót előz meg, mint annak az ismerete, mit kell egy tanulónak teljesíteni, hogy másokat megelőzzön.”

Az elemzésből egyértelműen kiderül — írja Kéri Henrik —, hogy mindhárom szerző a kritérium alapú mérést tartja követendő útnak, de ennek a nehézségeit is látják.

Ebel 1971-ben erről így ír: „A neveléstudományban a norma alapú mérés helyettesítése kritérium alapú méréssel valószínűleg nem olyan egyszerű. „Jó kritérium alapú méréseredményeket gyakran nehéz megkapni. . . általános célok kritérium alapú mérések bázisaként elégtelenek. És kielégítően specifikus célok megfogalmazása több időbe és fáradságba kerül, mint amennyit az ügy az esetek többségében megér.”⁴³

2. A kritériumra, a tanulási célra orientált teljesítménymérés

A teljesítményt egy előre meghatározott célkitűzés — kritérium — alapján mérik. Az a kérdés, hogy bizonyos célokat elért-e a tanuló vagy sem, függetlenül attól, vajon más tanulók elérték-e ezeket a célokat. Ennek érdekében objektív mércét kell kidolgozni. A tanulási egységeket átfogóbb egységeknek kell alárendelni, hogy a tanuló az egyszerűbb részegységek elsajátítása útján haladjon a bonyolultabb részegységek elsajátítása felé. A hiányosságok visszavezethetők legalább egy részegység hiányos elsajátításához.

Átfogó egységek:

- a tanulási célok taxonómiája;
- részegységek hierarchiája;
- szekvenciák (motívum többszöri megismétlése);
- operatív struktúrák felépítése;
- algoritmusok.

Ennek alapján a tanulási célok szükségessé váló pontosítása és meghatározása nem speciális teljesítménymérési probléma, hanem magának a didaktikának központi kérdése: össz cél — rész célok — egységek.

A tanuló teljesítményének nagyságát a tanulási cél elért nívója (szekvenciális modell) vagy az elért célok száma (additív modell) határozza meg.

⁴² Coleman, James S., 1974, Iskolai teljesítmény és versenysztruktúra. Az iskolai szociológiai problémái. Válogatott tanulmányok. Bp. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 391—392.

⁴³ Idézi: Kéri Henrik, 1975, Pontszámok és pontatlanságok. Pedagógiai Szemle, 6. 557.

A különböző osztályfokozatok közötti határokat tartalmi kritériumok alapján döntik el.

A kritériumra irányuló mérőszámok a célrendszerből levezetett követelményekhez viszonyítottak. Ennek alapján jutunk el annak szükségességéhez, hogy a tantervek célrendszerét be kell mérni. A célok általános megfogalmazása mellett — *azzal párhuzamosan — szükség van a célok rendszeres kifejtésére is.* Ezt a szak szempontoknak megfelelő szisztematikus célrendszert nevezi Bloom — az első jelentős cél-taxonómia létrehozója — a célok taxonómiájának.

Tanterveinknek — a pedagógiai mérés és értékelés szemszögéből nézve — a célokat és a célokból levezetett követelményeket tartalmazó dokumentumnak kellene lenni.

Mi a jelenlegi helyzet e téren Magyarországon?

Báthory Zoltán kutatásai azt bizonyítják⁴⁴, hogy *tantervünkben a tanítás tartalma nincs kategorizálva*, a tananyag nagyon általánosan van kifejtve, amiből — a mérés szempontjából — csak a tudás elemeinek elsajátítási szintjére lehet következtetni. Olyan egységes rendszerre lenne szükség, amelynek az általános része valamennyi tantárgycsoportra érvényes, ugyanakkor a speciális tantárgyi kategóriáknak is teret enged. *Tanterveinkből hiányzik a tartalom (tananyag) és az értelmi képesség fejlesztésének egyeztetése, e két dimenzió (didaktikai és pszichológiai) vonatkozási rendszere.* (Az utóbbi évek legnagyobb hatású rendszerét Bloom amerikai pszichológus dolgozta ki.)

Az emberi tanulásnak — Bloom szerint — három jól elkülöníthető területe van: kognitív, affektív és pszichomotoros tanulás. A nevelés tartalmát viselkedési kategóriákra bontja, amelyek hierarchikus rendben követik egymást. A taxonómia az értékeléssel — Bloomnál — szoros egységet alkot (Csak a mérhető célok-nak van funkciója). Valamennyi viselkedési kategóriához sajátos értékelési probléma párosul.

Hiányzik a tudáselemekhez, a tudáselemek kategóriáihoz és a tevékenységekhez rendelhető mérőszámok kidolgozott rendszere.

*

Milyen nehézségek merülnek fel a taxonómiai pontosságú követelmények kidolgozásánál?

Időigényes.

Egy példa ennek illusztrálására. 1968-ban egy felmérésben a „j—ly” tévesztés problémáját olyan feladattal vizsgálták, amelyben a tanulóknak 10 betűpótlást kellett elvégezniük.⁴⁵

⁴⁴ Báthory Zoltán, 1972, A pedagógiai célrendszer és az értékelés. A neveléstudományi kutatások módszertani kérdései. Bp. OPI, 52—72.

⁴⁵ Báthory Zoltán, 1968, A tantárgyi osztályozás néhány mai jellegzetessége. Pedagógiai Szemle, 12. 1077—1083.

Eredmény:

4. osztályosok: 65% (1598)

6. osztályosok: 79% (1822)

8. osztályosok: 81% (1698)

A felméréshez igen sok ismeretelem normáját kellett megállapítani.

Ezek a mérőszámok csak azt a célt szolgálhatják, hogy viszonyítási alapot nyújtanak a pedagógusok számára, ha ugyanezt a problémát saját tanítványaiknál akarják vizsgálni.

A továbbiakban azt kell megállapítani: emelkedik-e a norma korszerűbb, hatékonyabb tanítási eljárás esetén, pontosabban milyen módszer alkalmazásakor a legeredményesebben. Így jön létre a korszerű módszerek, eljárások eredményeiből kikövetkeztetett mértékelés. „A követelmény, vagy pontosabban a követelmény intervallum (alsó és felső határa) tehát a normából és az élenjáró gyakorlatból származik”.⁴⁶

— *Nem minden mérhető*, nem minden eredmény jelentkezik teljesítmény formájában a pedagógiában. Számos olyan komponense, összetevője van a nevelésnek, amit még tervezni sem lehetséges, mégis ezek rendkívül jelentős összetevők, ha nem a legfontosabbak! (Pl. a társadalomtudományi tantárgyaknál.)

Egyes kutatók szerint csak a rögzített teljesítmény mérhető. Mindebből következik, hogy a tantárgyi célrendszer a magasabbrendű fogalom, a nagyobb terjedelmű, mint a mérési követelményrendszer, s a kettő semmiképp nem azonosítható.

— *A célok és követelmények pontos meghatározása.*

A pontosabb cél- és követelményrendszer érdekében tehát különbséget kell tenni a tantárgy általános célrendszere illetve a mérhető — és pontosan tervezhető — követelmények rendszere között.⁴⁷

Egy szovjet metodika szerint (*Korovkina—Zaporozsec*) a társadalomtudományban:

Meg kell határozni, mit kell elsajátítani a tanulóknak.

Milyen viszonyt kell kialakítani a tanulmányozandó jelenségekhez?

Milyen érdeklődéseket kell felkelteni?

Milyen képességeket és szokásokat kell kialakítani?

Meg kell határozni a feladatokat: egészében és témánként is.⁴⁸

A követelmények rendszerezésére is — különböző elgondolások alapján — találunk példát. Jelen körülményeink között — amikor tanterveink lényegében pedagógiai spekulatív úton jönnek létre — két területen kellene előbbre lépni e témával foglalkozó kutatók szerint:

⁴⁶ *Báthory Zoltán* i. m. 1968. 65.

⁴⁷ *Ágoston—Nagy—Orosz*, 1971, *Mérési módszerek a pedagógiában*. Bp. Tankönyvkiadó, 30—31.

⁴⁸ *Idézi: Szabenyi Péter*, 1972, *A társadalmi és állampolgári ismeretek cél- és követelményrendszerének vizsgálati módszeréről*. A neveléstudományi kutatás módszertani kérdései. Bp. OPI, 81.

— Minél több normatív mérőszám megállapítása, amely alapot nyújt a kritériumhoz viszonyított cél- és követelményrendszer kidolgozásához.

— A tananyagnak olyan taxonómiai elemzése, amely önmagában azonos értékű egy reális követelményrendszerrel, ahogy ezt Nagy Sándor megfogalmazta. „Lehetséges az is, hogy a tananyagnak olyan taxonómiai elemzése lesz elérhető, hogy szinte önmagában véve azonos értékű egy reális követelményrendszerrel. . . Ha ezt el tudnánk a közeljövőben érní, akkor magának a tananyagnak a részletezése és rendszerezése szinte egyértelművé válna a tantervi teljesítmény-, illetve követelményszintekkel. Ezzel együtt a tantervnek a jelenleginél sokkal biztonságosabb alapot nyújtanának az ellenőrzés, értékelés és osztályozás tevékenységéhez.”⁴⁹

4. A KORSZERŰSÍTÉS IGÉNYÉNEK FELMERÜLÉSE VILÁGSZERTE

A társadalmi-tudományos-technikai forradalom körülményei között, napjainkban minden társadalom egyre fokozottabb mértékben fogalmazza meg igényét az iskolával szemben. Biztos alapú, mértékű ismerettel és alkalmazni képes tudással rendelkező fiatalokat várnak az iskolától, akiknek általános és speciális képességüket jól fel tudják használni a gyakorlatban. Dialektikus kapcsolat ez a technikai kulturáltság és az oktató-nevelő különmunka, valamint az iskola, ezen belül az értékelés, osztályozás között.

Az utóbbi két évtizedben különös élességgel állítják az értékelés-osztályozás problémakörét a megoldandó feladatok közé világszerre, természetesen hazánkban is.

Néhány ország törekvését bemutatom ennek igazolásául.

Szovjetunió

Az 1958-ban elfogadott iskolatörvény⁵⁰ („Törvény az iskola és az élet kapcsolatának megszilárdításáról és a Szovjetunió közoktatási rendszerének továbbfejlesztéséről”) — amely a közoktatási rendszer átszervezését tartalmazza — új, korszerű követelményeket állít a tanulók ismereteinek és képességeinek számonkérése, értékelése, osztályozása elé.

Az alapidokumentumban lefektetett elvek alapján kibontakozott vita során elemezték az alapvető fogyatékokosságokat, kijelölték a legfontosabb tennivalókat. Egyik tanulmány az általános helyzetről kifejezően így ír: „Az iskola előtt álló új feladatok megvalósításához nemcsak az oktatás tartalmának, módszereinek és az oktatómunka szervezési formáinak a megváltoztatására van szükség, hanem tökéletesíteni kell a tanulók ismeretei számonkérésének és értékelésének a rendszerét is.”⁵¹

⁴⁹ Nagy Sándor, 1973, A tantervi kutatás és az oktatásemélet jövője. Pedagógiai Szemle, 17.

⁵⁰ Törvény az iskola és az élet kapcsolatának megszilárdításáról és a Szovjetunió közoktatási rendszerének továbbfejlesztéséről. Pravda, 1958. december 25.

⁵¹ „Az ismeretek számonkérésének rendszere”. (Narodnoe Obrazovanie 1961, 3. 44—50.)

Összegezve megállapítják, hogy az értékelés, osztályozás az oktatás-nevelés valamennyi területével szoros összefüggésben van, ezért mindegyik terület korszerűsítésével is összefügg.

Német Demokratikus Köztársaság

Az értékelés, osztályozás módszereinek, eljárásainak tökéletesedését az oktatás általános színvonalának emelkedésétől, annak következményeként várják a kutatók, a minisztérium irányítói.

Az értékelést, osztályozást tehát nem lehet „önállósítani” és túlhangsúlyozni, mert ez részprobléma.

A technikai forradalomban az egyes emberrel — az egyénnel — szemben támasztott követelmények állandóan emelkednek, az egyén felelőssége ennek alapján egyre nagyobb lesz. Ahhoz, hogy a tanulók nevelését, képzését, illetve munkába állítását minél jobban megoldhassuk, a személyiség és a közösség rendszeres értékelése központi feladat, és az eddigieknél többet kell érte tenni. A szocialista társadalomban a személyiség és a közösség rendszeres, folyamatos, állandó értékelése elengedhetetlen tényezője a nevelésnek, a vezetésnek. „Az értékelési gyakorlatban *nem azért merülnek fel ellentmondások, mert valamit nem csinálunk olyan jól, mint régebben, hanem azért, mert a társadalmi fejlődés fő területein jelentősen előbbre jutottunk.*”⁵²

A Lengyel Népköztársaság

1960 óta — különösen a programozott oktatás értékskálájának megállapításával — került a nevelélmélet szakembereinek érdeklődési középpontjába az értékelés-osztályozás korszerűsítésének kérdése: összekötte itt is a didaktika, ismeretelmélet, az oktatás korszerűsítésével.

A hagyományos iskolában alkalmazott ellenőrzési és osztályozási rendszert elavultnak tartják, mert nem képes alkalmazkodni az iskolarendszer helyzetéhez, fejlődéséhez.⁵³

A Csehszlovák Szocialista Köztársaság

Az ötjegyű osztályozási skálát alkalmazzák. Vizsgálatot folytattak — 1963—70. között a tanulók értékelése és osztályozása az oktatási-nevelési folyamatban, valamint az értékelés és osztályozás lélektani vonatkozásai címmel. Bírálták — elavultnak tartották: — az osztályozási skálát — hiányosnak minősítették az év végi bizonyítványt, mert az nem tartalmazza a tanulók fejlődésének és magatartásának írásbeli értékelését, — az osztályzatokat, amely csak az ismeret-

⁵² Waniek, Inge—Weck, Helmut, 1972, Az értékelési gyakorlat megjavításának problémái, szempontjai az NDK általános iskoláiban. Pädagogik, 3. (Dok.)

⁵³ Lipa i. m.

ellenőrzésre szorítkozik; az egyes iskolákban eltérő osztályozási kritériumokat; az osztályzatoknak a csekély motivációs értékét.

Az új vizsga- és értékelési rendszer elé azt a célt tűzik, hogy a tanulókat az oktatás tárgyából az oktatás alanyává kell változtatni, el kell mélyíteni a pedagógus és a tanuló alkotó munkáját, aminek következtében érvényesülhet az osztályzat tartalmi hatása, a jobb nevelési eredmény. Hasonlóan mutatkozik a korszerűsítés igénye a többi szocialista országban az elmúlt másfél évtizedben, de ugyanezt a kapitalista országok legtöbbször is nyomon követhetjük.

Amerikai Egyesült Államok

A jelenlegi iskolai eljárás — az értékelés—osztályozás terén félrevezető, nem összehasonlítható, az információkat csak egyes vonatkozásokra szűkítik. Mielőbbi korszerű intézkedéseket sürgetnek e téren: szigorúbb következetességet követelnek a kutatók, a szülők, a társadalom egyaránt.

Anglia

Nem lehet egységes eljárásról beszélni az értékelés—osztályozás terén, hiszen az iskolarendszer is rendkívül heterogén, aminek egységesítésével — a tervek szerint — sikerül majd egy korszerűbb elbírálási és értékelési rendszert is bevezetni. Ettől azt várják, hogy az egyéni tehetség kibontakoztatását, fejlesztését jobban elősegíti; szorosabbá, hatékonyabbá teszik az iskola és a szülői ház kapcsolatát; sikerül majd a merev osztályozási kategóriákat — és azok következményeit — megváltoztatni.

Franciaország

Az 1959. óta folyamatosan iskolareformot hajtottak végre, de nem követte megnyugtatóan azt az értékelés-osztályozás korszerűsítése. Az ezzel kapcsolatos feszültséget fokozza az a tény — amely történeti kialakulás következménye — hogy mind a tanulók és szülők, mind a pedagógusok az „osztályzatok bűvöletében élnek”, aránytalanul nagy a bukás (az elemi iskolában a tanulók mintegy 50%-a osztályt ismételt), az oktatás menetét zavarja a túl gyakori ellenőrző dolgozatok iratása. Új osztályozási rendszer kidolgozásán dolgoznak, amely kiterjed az értékelési rendszer fogalmaira, technikájára, az objektivitásra, a tanulók fejlődését segítő motiváló funkciójára.

Német Szövetségi Köztársaság

A pedagógiai sajtó egyre gyakrabban és nyomatékosabban fogalmazza meg, hogy

— az osztályozási módszer objektivitásába vetett hit konzervatív ábrándjait nem lehet tovább fenntartani;

— a teljesítmény elbírálását, a hagyományos módszerek eredményeit szembe-
síteni kell az iskolai valósággal;

— a jelenlegi osztályozási módszer nem tájékoztatja pozitív értelemben a gyer-
mekeket, a tanulókat, inkább fékezi a tanulás dinamikáját;

— az osztályzat semleges az egyes tanuló helyzete iránt;

— a szokásos osztályozási formák negatívan hatnak a szülőkre is: az ilyen jel-
legű iskolai információt nem tekintik nevelési segédeszköznek, sőt a teljesítmény
számokban történő minősítése fokozza az amúgyis elharapódzott presztízshiedel-
met;

— a társadalom szempontjából sem hasznos a hagyományos osztályozás, mert
nem kap használható prognózist a tanuló képességeiről, és rejtve marad, hogy a
tanuló milyen munkaterületre a legalkalmasabb;

— az osztályozási rendszer eltorzítja konzekvensen az iskolai teljesítmények
valódi értékét;

— hosszabb időtartamra vonatkozó előrejelzésekre az osztályozás mai formá-
ja nem alkalmas.

Korszerűsíteni kell — állapítják meg több ország kutatói — mert a szokásos
eljárásokkal napjainkban már nem lehet kielégítően teljesíteni az értékelésre, osz-
tályozásra eddig hárult feladatokat. A korszerűsítési törekvés általános tehát
világszerte.

*

Fontos, igen lényeges kérdésről van tehát szó. Éppen ezért elengedhetetlenül
szükséges, hogy megvizsgáljuk a jelenlegi helyzetet. Ezért fordultunk tanuló-
k, szülők, pedagógusok, tanárjelöltekhez, hogy megtudjuk véleményüket, hogy egy-
be-vessük mindezt elveinkkel, hogy minél jobban láthassuk feladatainkat e téren.
Úgy véltük, csak így nyújthatunk megalapozott segítséget e fontos pedagógiai
kérdés korszerűsítéséhez.

II. A HELYESNEK ELISMERT ÉRTÉKELÉS, OSZTÁLYOZÁS ISMÉRVEI

Az iskolai értékelés, osztályozás legfőbb feladata, hogy úgy nyújtson információt a személyiségformálás valamennyi területéről — az eredményekről és a hiányosságokról — az oktatás-nevelés folyamatában, hogy minden egyes tanulót jobb munkára serkentsen, ösztönözzön, kötelességeinek rendszeres teljesítésére neveljen. Ahhoz, hogy a szocialista személyiség minél kedvezőbb fejlesztését segíthessük, meg kell ismernünk mindazokat a helyes elveket, módszereket, amelyeket az értékelés-osztályozás rendszerében alkalmazni lehet és szükséges napjainkban.

Az értékelés és osztályozás funkciói viszont évszázadnyi időtartamban jöttek létre, alakultak ki, váltak általános nézetévé a pedagógusoknak, szülőknek, tanulóknak.

Mindezt elemeznünk kell ahhoz, hogy tisztán lássunk e téren.

Ezért vizsgálódásom első részében arra kerestem választ:

— Hogyan élnek a neveléstörténet során kialakult pozitív-negatív; helyes-kifogásolható elvek, módszerek a ma gyakorlatában, a pedagógusok, szülők, a tanulók, tanárjelöltek körében?

— Melyek a helyesnek elismert értékelés, osztályozás ismérvei szerintük?

— Hogyan fogalmazzák meg igényüket, elvárásaikat?

— Milyen kritikai észrevételek tesznek?

— Milyen a viszonyulásuk az iskolai értékelés jelenlegi gyakorlatához?

1. ÁLTALÁNOS ÉS KÖZÉPISKOLAI TANULÓK, FŐISKOLAI HALLGATÓK, SZÜLŐK, PEDAGÓGUSOK IGÉNYE ÉS KRITIKÁJA

A) ÁLTALÁNOS ÉS KÖZÉPISKOLAI TANULÓK VÁLASZAI

Az erre a kérdésre adott válaszoktól azt vártuk, hogy az általános és középiskolai tanulók megfogalmazzák, milyennek szeretnék látni az elképzelésük szerint legjobb, leghelyesebb iskolai, tanári értékelést, osztályozást; milyen az elvárásuk, milyen igényeik vannak. Bármennyire is úgy igyekeztünk feltenni a kérdést, hogy a válaszokban a pozitív elképzelések domináljanak, mégis sok esetben a negatívumokat emelték ki, azt fogalmazták meg, amilyenek nem szeretnék látni. Azt tapasztaltuk, hogy rendkívül tájékozottak a tanulók ezekben a pedagógiai kérdésekben. Válaszaikban minden olyan lényeges problémára reagáltak, amely elvi-

-gyakorlati szempontból napjainkban foglalkoztatja a nevelélmélettel foglalkozó szakembereket, de nem kevésbé a művelődésügy irányítóit, a pedagógusokat és a szülőket is. A sok szempontból tartalmas és igen értékes jelzéseket rendszereztem. (L. 1. táblázat.)

1. táblázat

A tanulók igénye, elvárása a helyes iskolai értékeléssel, osztályozással kapcsolatban és jelzéseik a kifogásolható gyakorlatról

A tanulók igénye, elvárása	A tanulók jelzései a kifogásolható gyakorlatról
<p>Segítse elő az egyén és az osztály előrehaladását! Vegyék figyelembe az osztály véleményét! Értékeljék reálisan a munkát, a teljesítményt! Indokolják meg a tanárok kellően az osztályzatot.</p>	<p>Ne kivételezzenek! Ne „skatulyázzák” be a tanulókat!</p>
<p>Elfogultságtól mentes legyen! Segítsen abban, hogy tisztán lássam magam értékét! Tudjam, hol tartok az anyagban. Adjon megfelelő tanácsot a jövőre vonatkozóan! Mutassa meg a további előrehaladást! Segítsen eldönteni, milyen pályára vagyok alkalmas!</p>	<p>Nincs kellő javítási lehetőség.</p>
<p>Adjon lehetőséget a hiányosságok kiküszöbölésére, javítására. Olyan sűrűn alkalmazzák, hogy ösztönözzön a folyamatos, rendszeres tanulásra. A nevelők alkalmazzanak egységes eljárást.</p>	<p>A tanárok igen eltérő mércével mérik tudásukat.</p>
<p>Ismertessék előre pontosan a követelményeket. Vegyék figyelembe azt is, ki mennyit fektet a munkába. Helyes az összefoglalások utáni ellenőrzés—értékelés.</p>	<p>Ne osztályozzanak olyan anyagrészből, amit nem tanítottak meg kellően!</p>
<p>Értékelni nagyobb anyagrészből kell. A szóbeli és írásbeli feleletek helyes arányban legyenek.</p>	<p>Sok az írásbeli ellenőrzés, értékelés. A tanárok egy része fegyelmezésre használja az értékelést, osztályozást.</p>
<p><i>(Aktivitásra törekvés)</i></p>	
<p>Gépi értékelést kellene bevezetni. Személytől független legyen. Igazságos csak akkor lehet, ha komputer előtt számolnánk be a tudásról. Legyen az független a felelő személyétől.</p>	<p>A tanárok szubjektivitása sokszor helytelenül befolyásolja a jegyek alakulását. A felelő személyétől nem tudják elválasztani az értékelést, minősítést.</p>

Független legyen mindenféle tanár-diák viszonytól.

Reális, szigorú legyen.

A megérdemelt osztályzatot adják, szigorúan a tudás szerint.

Helytelenül befolyásolja a nevelőket a korábban adott érdemjegy, minősítés.

(Az érdeklődést, a képességet differenciáltabban tükrözze)

Csak azokból a tárgyakból osztályozzanak, ami a tanulókat jobban érdekli.

Mutassa meg, hogy a tanuló képességéből mennyit értékesít.

Képesség szerint.

Nem mutatja meg kellően azt, hogy milyen különbségek vannak a tanulók között.

(Egyéb észrevételek)

Világosan áttekinthető legyen az értékelés, osztályozás rendszere a tanulók számára is.

A különböző szintű jegyek sokszor áttekinthetetlenek számukra, s a tanárok sem egyformán alkalmazzák.

(Pszichológiai szempontból)

Ösztönző, serkentő legyen a további tanuláshoz. Legyen minél többször sikerem, mert az jobb munkára ösztönöz.

Olyan légkört teremtsen a nevelő, hogy a lehető legjobb teljesítményt tudjam nyújtani.

Sokszor bántó, sértő megjegyzéseket tesznek értékelés közben.

Sokszor ledorongoló.

A felelés sokszor félelmetes.

A rossz hangulat megakadályoz abban, hogy tudásomnak megfelelően feleljek.

Segítsen abban, hogy ne izguljak.

Bátorítson tudásom kifejtésében.

Érezzem a segítő szándékot.

A tanár hangulata mindig derűt, optimizmust sugározzon.

A tanárok hangulata befolyásolja a jegy minőségét pozitív vagy negatív irányban.

Idézem a gimnáziumi tanulók tipikus megnyilvánulásait, észrevételeit:

Az objektivitás igénye:

„Úgy kellene osztályozni, hogy a tanár véleménye ne számítson — pl. gépekkal — akkor jó lenne az osztályozás.” (1. o. gimn. tan.)

„A felelőtől elválasztott, csak a felelet minőségét értékelő, reális osztályozást helyeslem” (III. o. gimn. tan.)

„A jelenlegi eddig a legjobb. Az írásbeli feleltetés, számonkérés, úgy érzem, számomra előnyösebb.” (III. o. gimn. tan.)

„Ideálisnak akkor, ha komputer előtt számolnánk be a tudásról. Nem kellene így állandóan osztályozni sem.” (IV. o. gimn. tan.)

„Szerintem a jó osztályozás teljesen független a tanár-diák viszonyától.” (IV. o. gimn. tan.)

„A pontrendszer is helyes, hisz nem lehet vita, hogy ki érdemli meg a négyest, vagy csak a hármast, a pont mennyisége megszabja a jegyek értékét.” (III. o. gimn. tan.)

Szubjektivitás elleni tiltakozás:

„Az osztályozási rendszer jelenleg megfelelő, csak valahogy a tanárok szubjektivitását kellene csökkenteni. Itt főleg a rossz hangulat esetén adott, rossz jegyekre gondolok.” (IV. o. gimn. tan.)

„Szerintem nagyon kár, hogy a tanárok a saját hangulatuknak megfelelően osztályoznak. Ha rossz kedvük van, ugyanarra a feleletre még hármast sem szívesen adnak, amire, ha jó kedvük van, a négyest, ötöst is megadják. Helytelen az is, hogy személyekhez kötik a jegy értékét.” (III. o. gimn. tan.)

A differenciált képességhez, érdeklődéshez való fokozottabb alkalmazkodás igénye:

„Reálisnak, olyanak, amely megmutatja a tanuló valamely tárgy iránti kiemelkedő érdeklődését. Én a tanulóknak azt nézném, hogy mi megy nekik legjobban és aszerint értékelném. Továbbtanulását is ilyen szempontból figyelném”. (III. o. gimn. tan.)

„Az osztályozásnak nemcsak a felmutatott ismeretanyagot kellene tükrözni, hanem azt is, hogy képességéből mennyit értékesít a tanuló.” (II. o. gimn. tan.)

„Jobban figyelembe venném a tanulók érdeklődési körét. Egy matematikus pl. nem feltétlenül szereti a biológiát.” (IV. o. gimn. tan.)

Pozitív vélemények a témazáró ellenőrzésről, értékelésről:

„Nem a részleteket, apró anyagrészeket osztályoznám, hanem az átfogó, több anyagrészeire adott feleleteket. A logikus gondolkodást értékelném nagyra, nem a szimpla lexikális tudást.” (IV. o. gimn. tan.)

„Helyesnek tartom az összefoglalások utáni dolgozatokat, mert itt tulajdonképpen mindent kell tudni, ha esetleg egy-egy anyagrészt időközben nem tanul-tam meg, írásbeli számonkérésig biztosan átnézem, és így lehetőség nyílik arra, hogy összefüggéseiben is lássam az anyagot, esetleg megértsem azt is, amit korábban nem értettem. Az is helyes, ha ezeket a jegyeket döntően beleszámítják az év végi jegyek kialakításába.” (III. o. gimn. tan.)

— Szerintem ez a mostani osztályozási rend helyes. Én jobban szeretek dolgozatot írni, mint felelni, mert feleléskor nagyon apró, lényegtelen dolgokat is megkövetelnek, amit esetleg másnapra már el is felejték. Szerintem csak a nagyon lényeges dolgokról kellene számot adni, de ezt nagyon szigorúan kellene bírálni. Aki a lényeget érti, az az apróbb, lényegtelenebb dolgokra úgymint rájön, anélkül, hogy külön befílné. (III. o. gimn. tan.)

— Egyes iskolákban „nem vált be” címen elvetették a témazáró rendszert. Szerintem az az oka ennek, hogy az ottani tanárok nem akarják elvállalni azt a plusz munkát, amit ez a gyakorlat kíván, és ezt egyéb ürügyekkel kendőzni próbálják. A témazáró rendszer számunkra — tanulók számára — sokkal nagyobb lehetőséget ad, és nagyon örülök, hogy nálunk nem szüntették meg. (II. o. gimn. tan.)

Bíráló megjegyzések, észrevételek a témazáró ellenőrzésről, értékelésről:

— A feleletjegyekre nagyobb súlyt fektetnék, mert a mostani osztályozásnál az

írásbeli jegyek olyan döntőek, hogy a szóbeli szinte nem is számít semmit. (III. o. gimn. tan.)

— Ne legyenek piros, zöld és a szivárvány összes színeinek megfelelő osztályzatok. Világosan tudjunk eligazodni az értékelési rendszerben, s azt egységesen alkalmazzák a nevelők. (IV. o. gimn. tan.)

A helytelen gyakorlatból, szervezésből származó hibák elleni tiltakozás:

— Ez az új osztályozási forma nem a legszerencsésebb. Most írtunk oroszról egy egységzárót: két anyagrészből, amit már réges-régen elfelejtettünk. És ez 60%-ban beleszámít az év végi osztályzatba. (III. o. gimn. tan.)

— Egészében véve jó ez az új osztályozási rendszer, de nem nyílik lehetőség javításra. Sokszor nagyon összetorlódnak a témazáró dolgozatok. Helytelen, hogy egy nap több témazárót is írunk. (II. o. gimn. tan.)

— Ha valaki például egyszer nem készül egyik órára és kap egy egyest, utólag hiába felel többször is ötösre, az már témazárásnál csak négyes lehet. Hiába tanul az egyes osztályzat után, nem tudja kijavítani. (II. o. gimn. tan.)

Az osztályozás nevelő funkcióját is vegyék figyelembe:

— Az értékelés, az osztályozás legyen szigorú, de lehető legmesszebbmenően objektív és igazságos. Ne feledkezzen meg a tanár esetenként — és a körülményektől függően — arról, hogy nemcsak a teljesítmény ismerete, hanem a jutalmazás és büntetés is befolyásolja a további teljesítményt és fejlődést. (IV. o. gimn. tan.)

A „beskatulyázás” elleni tiltakozás:

— A jegyeket ne aszerint adják, hogy a tanuló kitűnő vagy közepes, hanem a feleletben elhangzottakra. A jó tanulók gyengébb feleletét ne tartsák csak kisiklásnak, s a gyenge tanulók jó feleletét értékeljék megfelelően. (III. o. gimn. tan.)

— Ne kivételezzenek! (Sokak véleménye)

B) A FŐISKOLAI HALLGATÓK VÁLASZAI

A válaszokat az előfordulás gyakorisága alapján rendszereztem, állítottam sorba. (L. 2. táblázat.)

2. táblázat

*A főiskolai hallgatók véleményének gyakorisági sorrendje
a helyes tanári értékelésről*

N = 411

A válaszolók: I—IV. éves főiskolai hallgatók	A válaszok minősége
	együttérzés a diákkal
	bizalom a tanulóval szemben
	az igazságosság
	a következetesség
	a jóindulatú szigorúság
	a humanizmus
	a segítőkész szándék
	a körülmények emberi mérlegelése.

A főiskolai hallgatók válaszaiban kiemelkedő helyet kapott annak az elvárásnak a kifejezése, hogy a tanári értékeléskor a helyes pszichológiai szempont alkalmazása kerüljön előtérbe. Humanizmust, együttérzést, a körülmények emberi mérlegelését várják a nevelőktől a tanulmányi munka megítélése, mérlegelése során a tanulók.

Az a nevelői magatartás a rokonszenves számukra — évek múltán is — amely a bizalomra épül, a pozitívumot keresi, tételezi fel a tanítványokban, ahol a segítőszándék, a megértés dominál mindig, amikor arra lehetőség van.

Ugyanakkor azt is kifejezésre juttatták, hogy elengedhetetlenül szükségesnek tartják — előrehaladásuk érdekében — a jóindulatú szigort, a tanulói teljesítmény, magatartás megítélésekor, mérlegelésekor. Azt a nevelőt becsülik nagyra, aki igényes önmagával szemben, jól képzett szakember, aki következetes tanári munkával, irányítással meg tudja mutatni, ki hol tart az anyag elsajátításában, aki kedvet tud ébreszteni tantárgya tanulásához az értékelés, osztályozás elveinek helyes alkalmazásával is.

C) A SZÜLŐK VÁLASZAI

Ugyanazoknak az általános iskolai és gimnáziumi tanulóknak a szüleiktől kérdeztük meg: *„Milyennek kell lenni — az Ön véleménye szerint — a helyes iskolai értékelésnek, osztályozásnak?”*

Arra kerestünk választ, mi a szülők elvárása az iskolával, a tanárokkal szemben, milyen elképzeléseik vannak, milyennek szeretnék látni a helyes iskolai értékelést, osztályozást. Szinte kivétel nélkül, valamennyien részletes feleletet, indoklást adtak a kérdésre, és a probléma alapos ismeretéről tettek tanúbizonyságot. A válaszokban a pozitív elképzelések domináltak, de természetesen sok esetben éppen a negatívumok kiemelésével érzékeltették — a tanulókhöz hasonlóan — milyennek nem szeretnék látni az iskolai értékelést, osztályozást. A sokféle, tartalmas szülői megnyilatkozás közül azokat idézem szó szerint, amelyek egy-egy értékelési elvet fejeznek ki, vagy más szempontból igen jellemzők.

Az iskolai értékelés legyen objektív, mely megmutatja a tanulók tudását:

— Hitelesnek! Legyen bár 4-es, vagy 3-as a tanuló osztályzata, de ennek az eredménynek bárhol megfeleljen. (P 5. oszt. tan.)

— Maximálisan törekedjek a véletlenszerűség, a pech és szerencse hatásainak kizárására. (É. III. o. gimn. tan.)

— A tanulók értékelésében, osztályozásában a régebbi gyakorlat szerinti szubjektív értékelés helyett, helyesebb a jelenlegi törekvés: pontozásos módszer, a tesztvizsga, mert az osztályozást tárgyilagossá teszi. (É. 7. ált. isk. tan.)

— Olyannak, amely világosan megmutatja a tanulók tanulási szintjét, tudását, hol tart az anyag elsajátításában. (M₁ 5. ált. isk. tan.)

— Ki kellene küszöbölni az erősebb, jobb iskoláknak azt a hátrányát, hogy az itt szerzett — kevésbé jó — osztályzatokkal az egyetemi felvételeknél háttérbe szoruljanak azokkal szemben, akik gyengébb iskolában jobb bizonyítvánnyal, de

kiseb tudással végeztek. Mindenütt egyforma, objektív értéket képviseljen az osztályzat. (É. I. o. gimn. tan.)

— Azonos értékű feleletért minden tanuló az ország minden iskolájában azonos érdemjegyet, osztályzatot kapjon. (A. I. o. gimn. tan.)

Az iskolai értékelés önellenzésre is alkalmas legyen:

— Akkor helyes, akkor jó az osztályozás, ha a tanuló az osztályzaton keresztül ön maga képességét, szorgalmát tudja mérni. (É. III. o. gimn. tan.)

— Segítse elő a reális önértékelés kialakulását! (M₁ II. o. gimn. tan.)

Az iskolai értékelés legyen ösztönző:

— A jelenlegi értékelési módot olyan formában kellene továbbfejleszteni, hogy az segítse, az eddignél jobban ösztönözze a tanulókat pozitív tulajdonságaik kibontakoztatásában. (É. 7. o. ált. isk. tan.)

— Az osztályozás évközben legyen serkentő hatású a tanulóra aszerint, hogy melyiket mi serkenti a jobb eredmény elérésére: a dicséret vagy dorgálás. Ennek helyes alkalmazásához jól kell ismerni a tanároknak a tanulókat. (A. 7. o. ált. isk. tan.)

— A dicséret, a sikerérzés a serdülő érzékeny egyéniségének felfelé ívelését elősegíti. (É. I. o. gimn. tan.)

— Az értékelésben további teljesítmények fokozására irányuló ösztönzés nyilvánuljon meg. (É. I. o. gimn. tan.)

Az iskolai értékelés ismerje fel és fejlessze a tanulóknak rejlő képességeket, tehetséget:

— A tanuló körülményeit megvizsgálni, a benne rejlő egyéni tehetséget, képességet felismerni, fejleszteni. (M₁ 5. ált. isk. tan.)

— Minden nevelőnek ismerni kell tanítványait, annak külső, belső tulajdonságait. Ki kell alakítani a helyes ösztönzőket, amely feltétlenül meg hozza az elérhető, kívánt eredményt a tanítás során. Ez alatt nem arra gondolok, hogy minden tanuló ötös érdemjegyet tud produkálni, de ha azokat a tulajdonságokat és képességeket, ami a tanulóban rejlnek, helyes értékeléssel fejleszteni lehet, felső tagozatba kerülve meg tudják állni a helyüket, s majd később az életben is. (A. 4. o. ált. isk. tan.)

Az iskolai értékelés segítse elő az érdeklődés és a képesség differenciált fejlődését:

— Mivel szakosított osztályok vannak — a tagozat jellegének megfelelő és azal szorosan összefüggő szaktárgyak — fokozottabb számonkérése lenne helyes, a többi tárgy esetében a kevesebb követelményt tartanám helyesnek. (É. II. o. gimn. tan.)

— A növendéket csak az őt érdeklő tárgyakból osztályozzák szigorúan. (M₁ I. o. gimn. tan.)

Az iskolai értékelés találkozzék a tanuló és a tanulóközösség igazságérzetével, helyeslésével:

— Igazi erkölcsi értéke akkor van az osztályzatnak, ha a tanulók valamennyien elismerik. (A. I. o. gimn. tan.)

— Olyannak, melyet a tanulók is igazságosnak érznek. Ezért helyes indokolni

az osztályzatot felelés után, hisz ez komoly ösztönző erő lehet a későbbi munkában. (É. 6. o. ált. isk. tan.)

— Minden esetben olyannak, hogy a tanuló érezze, a felelete sem jobb, sem rosszabb volt annál, amilyen jegyet kapott. (M₁ I. o. gimn. tan.)

Helyes szülői jelzések — helyes értékelési elvekről, módszerekről:

Megállapíthatjuk: a szülőknél kiemelkedő helyet foglal el az az elvárás, hogy az oktató-nevelő munka, a tanulói teljesítmény értékelésének folyamatában

— ismerjék fel a pedagógusok a gyermekükben rejlő képességeket, tehetséget, és segítsék elő annak differenciált fejlődését.

— Az évközi értékelés — érdemjegy — legyen serkentő, ösztönző, de ebben a dorgálás is kapjon helyet akkor, ha ez a célravezető.

— Az év végi osztályzat mindig objektív legyen, amely „hiteles”, mindenütt azonos értéket képvisel.

— Legyenek tekintettel arra, hogy nem minden tantárgy érdekli egyformán a tanulókat.

— Azokból a tárgyakból, amelyekből a tanulók — érdeklődésük alapján — többet képesek elsajátítani, részletesebb értékelést kapjanak.

— Az értékelés folyamatában legyen humánus pedagógus—diák viszony.

— A tanulóközösség is ismerje el reálisnak, helyességével támogassa a pedagógusok által adott érdemjegyet, osztályzatot.

— Figyelemre méltó az a jelzése is a szülőknél, hogy a pedagógusok legyenek tekintettel — értékeléskor — mentálhigiéniai szempontból a gyermek egészséges fejlődésére.

Ugyancsak helyeselhető néhány szülőnek az az igénye, hogy az értékelésnek gyermekük személyisége egészére pozitív hatása legyen.

Ezt a kívánalmat egyik szülő igen szépen és szakszerűen fogalmazta meg. Álljanak itt az ő szavai: „A tanuló karakteréhez igazodóan. Olyannak, ami mindenben a tanuló jó tulajdonságainak, pozitív emberi magatartásának kibontakoztatását segíti, és jobb eredmények elérésére ösztönöz. Ebből a szempontból nem annyira a jegyszerűséget emelném ki, hanem inkább az életre szóló benyomások hatását. Ne csak a jegyért tanuljon a tanuló, hanem a jegy mögött meghúzódó ismeretekért.”

Helyes szülői jelzések — helytelen értékelési módszerekről:

Milyenek nem szeretnék látni a szülők az értékelést?

— Ha idegesítő, nyomasztó légkörben történik az értékelés.

— Ha a szaktanárok követelményeit nem ismerik a tanulók.

— Ha a szaktanárok követelése nagy eltérést mutat egy iskolán belül és iskolánként.

— Ha „beskatulyázzák” a tanulókat.

A szülők kifogásolható, helytelen nézeteit másik kérdésre adott válaszok alapján elemzem.

A pedagógusoknak az észrevételeiből, válaszaiból csak a legjellemzőbbeket sorolom fel: elsősorban azokat, amelyek az általános és középiskolai tanulóknál, illetve szüleiknél nem fordultak elő, vagy nem ilyen megfogalmazásban, nem ilyen megközelítésben.

A pedagógusok szerint a helyes értékelés ismérvei:

Nem meggyűlöltetni, hanem megszerettetni a tárgyat az értékelés, osztályozás eszközeivel, lehetőségeivel is, s mindez a gyengébb képességű tanulókra még hatványozottabban vonatkozik. Az értékelés szelektáló funkciója helyett a nevelő funkciójának kell előtérbe kerülnie:

Objektívnek, reálisnak, de mégis humanusnak kell lennie, a tudás mérése közben az egész embert mérje, az egész tanulói személyiséget figyelje, hogy az honnan, hová tart.

Tudnia kell a tanárnak, hogy nincs „abszolút” adekvát értékelés, osztályozás, és sohasem szabad elfelejtenie, hogy a jeggyel nevel, buzdít, a munkában előreldentí, vagy ha rosszul csinálja, lesújt, közömbössé tesz.

Olyan légkört kell teremteni, amely biztosítja a tanuló tudásának maximális kifejtését, amely nem vált ki felesleges izgalmat. Az évközi érdemjegyek legyenek serkentő hatásúak, az év végi osztályzatok viszont a reális tudást, a tárgyban elért — és országos szinthez viszonyított — tanulmányi eredményt tükrözzék. Olyannak kell lennie, hogy a gyermeknek sikerélménye legyen, ami ösztönzi a további jó munkára.

Minden egyes tanulónak éreznie kell, hogy munkája eredményes. Reális teljesítményen alapuló, a tantervi követelményekre épülő legyen az értékelés, osztályozás, de vegye figyelembe azt a napjainkban el nem hanyagolható ténytet, hogy a tanuló tudása — egy-egy tárgyban — nem csupán a tanórán szerzett ismeretekből áll, hanem azt kiegészíti, bővíti a televízió, a rádió, a különböző szakkörök, előadások hallgatása, könyvek olvasása. Mindezt a nevelőnek szintetizálnia, ismerenie, értékelnie kell. A jó iskolai értékelés a tanuló objektív tudását tükrözze: Ne „viszonyított” legyen, ne legyen „A” és „B” osztálybeli jeles.

Szükséges, hogy a tanulók előre ismerjék, hogy milyen követelmény fűződik az egyes érdemjegyekhez. Fontos, hogy a tanár a felállított követelményeiben következetes legyen, különösen fontos, hogy ez a követelményrendszer reális és megvalósítható legyen. A túlméretezett követelmény „ügyeskedés” és látszatomunkára való törekvést szül, és nagy idegi megterhelést is jelent. Titokzatosság ne vegye körül.

A tanár egyéniségéhez, módszereihez simuló legyen, éppen ezért is az értékelés nem uniformizálható, nem lehet „csak” objektív. Elsősorban a pozitív vonásokat, az eredménytet kell kiemelni, amire azután tovább építhet minden egyes tanuló. Vegye figyelembe a tanuló egyéniségét.

Tükröződjön a tanulók teljesítményének, magatartásának, szorgalmának érté-

kelésében a pedagógus saját munkájának eredménye, hiányossága (visszajelzések), ami biztosítékot szolgáltat arra, hogy nevelői tevékenységét a szükséges mértékben módosítsa a hatékonyabb nevelés-oktatás szolgálatában:

2. TALÁLKOZZÉK-E A PEDAGÓGUSOK ÁLTAL ADOTT ÉRDEMJEGY, OSZTÁLYZAT A TANULÓKÖZÖSSÉG HELYESLÉSÉVEL?

Több nevelő, főiskolai hallgató fogalmazta meg azt a gondolatot, hogy értékelkor, az érdemjegy, az osztályzat rögzítésekor a pedagógus megállapítását a tanulók igazságosnak érzéik, hogy mindez találkozzék az osztály, a tanulóközösség egyetértésével.

A nevelőknek, főiskolai hallgatóknak feltett egyik kérdésünk éppen erre vonatkozott. Először a pedagógusok véleményét mutatom be. (L. 3. táblázat.)

3. táblázat

A pedagógusok állásfoglalásának százalékos aránya annak szükségességéről, hogy az általa adott érdemjegy találkozzék-e a tanulóközösség helyeslésével

N = 679

Iskolatípus és iskolai végzettség	A tanítás időtartama (év)								
	0—7			8—19			20—		
	igen	nem	nem válaszolt	igen	nem	nem válaszolt	igen	nem	nem válaszolt
középiskola/egyetem	96,0	4,0	—	95,9	3,2	0,9	91,6	5,0	3,4
általános iskola/felsőtagozat	96,8	3,2	—	97,3	2,7	—	91,5	6,0	2,5
főiskola alsótagozat/tanítóképző	100,0	—	—	98,7	1,3	—	97,9	2,1	—
Középtérték:	97,7	2,3	—	97,4	2,3	0,3	93,5	5,0	1,5

Megjegyzés: Valamennyi felsőtagozatos nevelő főiskolai végzettségű.

Az „igen” válaszok aránya megközelíti a 100%-ot. Jelentéktelen (4,2%) különbség látható a kezdő és az idősebb pedagógusok állásfoglalásainak százalékarányában.

Néhány „igen” válasz indoklása:

A harmonikus tanár-diák viszony egyik alapfeltétele;

Igen, de csak akkor, ha a tanulók ismerik a követelményt;

Ha az osztály igazságosnak tartja a nevelőt, nagyobb kedvvel tanulnak;

A közösen végzett jó munka elengedhetetlen feltétele a tanuló bizalma, hite a nevelő igazságosságában;

„Nem azért, hogy népszerűsége tegyek szert — írja egy 25 éve középiskolában tanító pedagógus — hanem az együttes munka elengedhetetlen feltétele, hogy a

tanulóközösség és a tanár ebben a rendkívül fontos kapcsolatban megértse egymást.”

„Feltétlenül”! A középiskolai tanulók megnyerésének egyik jó módszere ez, meg a tantárgy megszerettetésének is;

A bizalomnak, a helyes tanár—diák viszony kialakulásának, ahol harmóniát képez az oktató-nevelő munka” (középiskola: 8—9 éve tanít; egyetemi végzettség).

A „nem” válasszal állást foglalók indoklása:

„Nem tartom szükségesnek, de jó, ha ilyen helyzet alakul ki a közösség és köztem”. (20 éve tanít, felső tagozat, főiskolai végzettség.)

„Ezt csak a közösségre, az osztályra bízom, a tanulók feladata, hogy alkalmazkodjanak, hogy belássák, a pedagógus mindig igazságosan igyekszik értékelni, osztályozni”. (20 éve tanít középiskolában, egyetemi végzettség.)

Nem tartom szükségesnek ezt az egyértelműen helytelen állásfoglalást részletelesen elemezni, azért nem, mert a százalékos arány is mutatja, egyedi esetről van szó mindössze, és 679 általános és középiskolai tanár mintegy 96%-os „igen” válaszával elégedettek lehetünk, azt pozitívnek minősíthetjük.

Érdekes módon a főiskolai hallgatók közül 41-en (10%) nem ismerték fel ezt az egyértelműen helyes elvet; 31-en (7,5%) ellene foglaltak állást, 10-en (2,5%) nem nyilatkoztak (4. táblázat).

4. táblázat

A főiskolai hallgatók állásfoglalásának százalékos aránya annak szükségességéről, hogy a pedagógus által adott érdemjegy találkozzék-e a tanulóközösség helyeslésével

N = 411

A válaszok relatív gyakorisága	%
igen	90,0
nem	7,5
nem foglalt állást	2,5
Összesen:	100,0

Ha évfolyamonként vizsgáljuk a válaszokat, azt látjuk, hogy a negyedévesek százalékaránya a legmagasabb az „igen” esetében (94%), utána az elsősök következnek (92%), majd sorrendben a másodéves (88,2%), illetve harmadévesek (84,4%).

3. HELYES-E, HA AZONOS ÉRDEMJEJYET AD ESETENKÉNT A PEDAGÓGUS — NEVELÉSI SZÁNDÉKKAL — NEM AZONOS TANULÓI TELJESÍTMÉNYRE?

Azért, hogy egyértelműbb, számszerűen is értékelhető állásfoglalásban mondassák el véleményüket a nevelők, tanárjelöltek, feltettünk egy nevelési szempontból exponált kérdést is az osztályozással kapcsolatban: *„Indokoltnak tartja-e, hogy adott esetben nevelési szándékkal azonos érdemjegyet adjon nem azonos tanulói teljesítményre? (Igen—nem válaszlehetőség)*

Az „igen”-nel válaszolók indokai:

— Igen, de csak ritkán, kellően indokolt esetben.

— A részjegyek esetén igen, a végső osztályzat megállapításakor semmiképpen.

— Csak kellően megindokolhatóan alkalmazható eljárás. Pl. ha egy közepes képességű tanuló jóval erején felüli teljesítményt mutat, amelyet csak rendkívüli szorgalommal érhetett el, jelest adnék neki is, még ha nem teljesen kifogástalanul felelt is. (20 éve tanít: felső tagozat, főiskolai végzettség)

— Feltétlenül: enélkül nincs pedagógia! (8—19 éve tanít középiskolában, egyetemet végzett)

— Előfordul, hogy buzdítással fölé osztályozunk. Rendszerint meghálálják a tanítványok. A hátrányos helyzetű tanulókat ilyen módszerrel lehet pl. negyedik osztályos korukra a legjobbak közé felhozni. (8—19 éve tanít középiskolában; egyetemi végzettség)

— Esetenként „igen”, általában „nem”.

— Előfordul, hogy a tanár ezáltal válik szimpatikussá s általa a tantárgy is.

— Sokszor mozdítja ki a tanulót ilyen előlegzett bizalom a mélypontról, ad lendületet a humánus, együttérző nevelői magatartás a tanulónak: a közösségi életben való részvételhez, az önérvényesítés számtalan területéhez.

A „nem”-mel válaszolók indokai:

— Nem, mert volt már rá példa, hogy a tanuló a továbbiakban nem „hálálta” meg a nevelő jóindulatát, még annyira sem igyekezett, mint addig.

— Nem vagyok híve a „sikerélmény” jegynek. Megsérténénk a tárgyilagosság elvét. (8—9 éve tanít; felső tagozat; főiskolai végzettség)

— Ilyen nevelési elvet nem ismerek. Nem szabad egyes tanulókat igazságtalanul hátrányos, illetve előnyös osztályzatban részesíteni.

A nevelőknek tehát — az idézett jelzések szem előtt tartása mellett — mintegy 75%-a helyesnek tartja, ha esetenként — kellő mérlegeléssel — eltekint az objektivitástól. Az egyetemi végzettségűek ezt valamivel kisebb arányban tartják elfogadható gyakorlatnak (5. táblázat). Ennél nagyobb arányt mutat az eltérés, ha aszerint vizsgáljuk az „igen” válaszokat, hogy a pedagógus hány éve tanít (6. táblázat).

5. táblázat

Az „igen” és a „nem” válaszok százalékos megoszlása pedagógusok, tanárjelöltek válasza alapján

A válaszok relatív gyakorisága	Iskolai végzettség				Főisk. hallg. középért. %
	egyetem %	főiskola %	tanítóképző %	középérték %	
igen	71,8	79,1	80,5	75,8	71,1
nem	27,0	17,8	19,5	22,7	23,8
nem válaszolt	1,2	3,1	—	1,5	5,1
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

6. táblázat

Az „igen” válaszok százalékos megoszlása a különböző iskolai végzettségű pedagógusoknál tanítási gyakorlatuk időtartama, helye szerint

N = 679

Hány éve tanít?	középiskola egyetem %	felső tagozat főiskola %	alsó tagozat tanítóképző %	középérték %
0—7	74,7	90,3	82,3	80,0
8—19	70,0	84,0	87,8	78,7
20—	68,0	69,5	71,4	69,4

A kezdő nevelők tehát 10,6%-kal nagyobb arányban foglaltak állást „igen”-nel a jelzett kérdésben, és ennek — természetesen — a „nem” válaszok arányában a fordítottja mutatható ki. A jelöltek nagy többsége helyesen fogalmazta meg szöveges válaszaikban az értékelés, osztályozás nevelési funkcióját. Amikor viszont egy gyakorlatibb jellegű példán keresztül kellett állást foglalni, közel 30%-uk nem ismerte fel, hogy adott esetben (és nem rendszeresen), nevelési szándékkal egy-egy tanuló igyekezetét képességéhez viszonyított, komoly erőfeszítést igénylő teljesítményét jobb érdemjeggyel lehet és kell jutalmazni. Nem ismerte fel 119 hallgató, hogy a tanulók értékelése nem csupán mechanikus számításokból, nem csupán objektív mérésekből áll, hanem a személyiség egészére ható gondos mérlegelésből. S az ebben megnyilvánuló nevelői magatartás sokszor kell, hogy az optimizmusra, arra a helyes pedagógiai elvre épüljön, amely szárnyat ad egy-egy tanulóknak, amelynek gyakran figyelhető meg hosszabb időre — akár egy életre kiható — kedvező, transzfer hatása is. Megnyugtató — bizonyos értelemben —, hogy míg az elsőévesek 63%-ban, addig a negyedévesek 81%-ban válaszoltak „igen”-nel. Az is megállapítható a számszerű adatokból, hogy fokozatosan emelkedik az 1—4 évfolyamok válaszában a százalékos középérték az „igen” esetében.

4. SZERETIK-E A TANULÓK, HA ÉRTÉKELIK, OSZTÁLYOZZÁK ŐKET?

Azért, hogy az iskolai értékelés, osztályozás pedagógiáját minél sokoldalúbban megismerjük, kérdésekkel fordultunk mintegy ezer általános és középiskolai tanulóhoz.

Arra kerestünk választ először:

— szeretik-e a tanulók, ha a pedagógusok értékelik, osztályozzák iskolai munkájukat, magatartásukat;

— milyen mértékben, arányban jelzik, hogy szívesen veszik-e vagy nem az iskolai értékelést, osztályozást;

— és mivel indokolják bármelyik döntésüket.

A tanulók válaszaikban a probléma iránti őszinte érdeklődéssel fogalmazták meg véleményüket, fejtették ki álláspontjukat. Kibontakozhatott számunkra az is, hogy a különböző korú tanulók hogyan vélekednek erről a pedagógiai problémáról.

Kérdésünket így fogalmaztuk meg: *„Szereted-e, ha a pedagógusok értékelik, osztályozzák iskolai munkád, magatartásod?”* (Igen—nem válaszlehetőség.)

A tanulók összlétszámának tehát mintegy 90%-a határozottan igenli azt, hogy értékeljék, ellenőrizzék, osztályozzák tanulmányi munkáját, magatartását. Ezt tartják természetesnek, munkájuk, további előrehaladásuk fokmérőjének. Figyelmet érdemel viszont az az *eltérés*, ami a *különböző korú tanulóknál mutatható ki* (7. táblázat).

Ha az általános iskolai alsó tagozatosok (8—10 évesek), felsősök (10—14 évesek) és a gimnazisták (14—18 évesek)-et hasonlítjuk össze, akkor a következőket láthatjuk:

A 3—4. osztályosoknál jelentéktelen, mindössze 3%-a jelzi, hogy nem kedveli a tanári értékelést, osztályozást, a felsősöknél ez 6%-ra emelkedik, de jelentősebb a 14—18 éveseknél, hiszen ez már a 16%-ot eléri. Ugyanezt tükrözik az egyes osztályok jelzéseinek százalékos arányai.

A 3—7. osztályosoknál — szinte azonos arányban — teljes létszámot megközelítően (96—98%) nyilatkoztak „igen”-nel, a 8. osztálytól viszont érdemes figyelemmel kísérni az ellenvetés számát, hiszen ez eléri a 15—24%-ot.

A gimnázium legfiatalabbjainál csökken a nemleges válasz, de a másodikosoknál már megközelíti a 20%-ot, az összes negyedikesnek pedig mintegy negyedrése (24%) nem szereti az értékelés, az osztályozás tényét, jelenlegi formáját. Mindenesetre a gimnáziumi tanuló 16%-os középértéke és az utolsó évfolyam 24%-os átlaga azt kell hogy jelentse számunkra, kísérjük figyelemmel a kiváltó okokat, elemezzük a tanulók megnyilatkozásait, keressük a minél jobb megoldását e fontos pedagógiai kérdésnek.

A fiúk—lányok között is kimutatható különbség. Mivel a 3—7. osztályosoknál jelentéktelen eltérést tapasztaltunk, a *nemek közötti különbségnél csak a 8. osztályosok és a gimnáziumi tanulók adatait dolgoztuk fel.*

A fiúk kevésbé szeretik, ha értékelik, osztályozzák munkájukat, magatartásukat.

7. táblázat

A tanulók állásfoglalásának százalékos aránya arról, hogy szeretik-e, ha a pedagógusok értékelik, osztályozzák őket

N = 1081

A válaszolók	A válaszok relatív gyakorisága	
	igen	nem
<i>Általános Iskola</i>		
3. osztály	98,0	2,0
4. osztály	96,0	4,0
5. osztály	97,0	3,0
6. osztály	98,0	2,0
7. osztály	98,0	2,0
8. osztály	85,0	15,0
Alsótagozatosok	97,0	3,0
Felső tagozatosok	94,0	6,0
Ált. iskola összesen:	95,0	5,0
<i>Gimnázium</i>		
I. osztály	91,0	9,0
II. osztály	81,0	19,0
III. osztály	87,0	13,0
IV. osztály	76,0	24,0
Gimnázium összesen:	84,0	16,0
Összes középérték:	89,0	11,0
<i>Nemek szerint</i>		
Fiúk	80,8	19,2
Leányok	86,6	13,4
<i>Tanulmányi középérték szerint</i>		
„Jobbak” 4—5 tanulmányi átlag	89,6	10,4
„Gyengébbek” 1—3,9 tanulmányi átlag	88,4	11,6

A tanulmányi eredményt figyelembe véve nem látunk említésre méltó különbséget a tanulók véleménye között.

Milyen érveket sorolnak fel azok a tanulók, akik „igen”-nel válaszoltak?

3—4. osztályosok:

Édesanyám megtudja, hogy tanulok;

Mert megdicsér anyukám;

Tudom, hogy állok a tanulással;

Mert a tanító néni értékeli a munkát;

Szeretem tudni, hogyan tanulok, hogyan viselkedem;

Kíváncsi vagyok az osztályzásra, hogy hányas lettem;

Jobb kedvet kapok tőle;

Szeretem hallgatni a jó jegyet;

Máskor jobban készülök;

Jobb lesz a tanulmányi eredményem;
Tudom, miből kell javítani;
Mert kedves a Tanító néni.

5—8. osztályosok:

Serkent, ösztönöz a tanulásra;
Szeretem tudni, hogy mit tudok és mire vagyok képes;
Szeretem tudni, hogy elégedettek-e velem;
Figyelmeztet hibáimra, hiányosságaimra;
Tudom, mit kell pótolnom;
Tudok változtatni magatartásomon;
Javítok az átlagomon;
Előkészít a további tanulásomra;
Otthon megdicsérnek;
Így szüleim is tudják, hogy állok a tanulással, hogyan vélekednek rólam;
Szeretem tudni, mi a vélemény rólam;
Középiskolában megtudják, milyen voltam;
Jobb lesz a tanulmányi eredményem, magatartásom;
Látom munkám eredményét;
Nem hagyják, hogy rendetlen ember legyek belőlem;
Ellenőriznek;
Tudom értékelni tudásomat;
Hű képet ad magamról;
Szeretem, ha valaki dicsér, megbecsüli munkámat;
Értékelés alapján tudom, mire leszek alkalmas;
Segíti eldönteni további életemet;
Ezt természetesnek találom.

Helytelen, kifogásolható megállapítások:

Másképp nem lenne értelme a tanulásnak;
Ha nem osztályoznának, senki nem tanulna semmit;
Ezért készülök minden nap;
Van miért jól tanulnom, jól viselkednem.

Gimnáziumi tanulók:

I—IV. osztály: Jó érzés, ha teljesítmény szerint értékelnek;
Megtudom, mi a hibám, és igyekszem kijavítani;
Hogy legközelebb ne kövessem el ugyanazt a hibát;
Ösztönöz a folyamatos, rendszeres tanulásra;
Önbizalmat ad;
A jegyek jobban serkentenek, mint a dicséret, vagy a szidás;
Így tudják megállapítani képességeinket;
Szeretem, ha elismerik munkám, ha megdicsérnek;
Szeretem, ha megnézik, értékelik munkám;
Tudom ellenőrizni munkámat;

Igen, mert így reális véleményt mondhatnak rólam;
Tudom, hogy hogyan vélekednek iskolai munkámról;
Megtudom, hogy a tanárok milyenek tartanak;
Segít meg nem ismert hibáim, hiányosságaim feltárásában;
Jobban fel tudom mérni saját tudásomat;
Tanulok belőle;
Inkább az értékelést szeretem, mint az osztályozást;
Az osztályozáson keresztül látom, hogy foglalkoznak velünk;
Az osztály tanulmányi eredménye és magatartása is így javul;
Elősegíti az osztály munkáját;
Tudják szüleim is, hogyan tanulok;
Szeretem, mert nevelő jelleggel teszik;
Megtudom, mi a követelés mértéke egy-egy tanárnak;
Tanácsokat kapok jövőmet, életpályámat illetően.
Helytelen, kifogásolható megállapítások:
Különben nem tanulnék;
Így minden tanuló igyekszik odafigyelni az órán;
Így van a munkának eredménye, értelme;
Igen, másképpen felborulna az iskolai rend.

Miért nem szeretik a tanulók, ha tanulmányi munkájukat, magatartásukat értékelik, osztályozzák?

A tanulók jelzései alapján közöljük a jellemző észrevételeket:

Általános iskolások:

Nem mindig osztályoznak reálisan a tanárok;
A tanár hangulata nagyon befolyásolja a jegy értékét;
Nem szeretem, mert mindig rosszat mondanak rólam;
Sokszor kicsúfolnak miatta osztálytársaim;
Elmondják szüleimnek, mit mondtam rólam a tanár úr;
Gátlásaim vannak;
Nem szeretek tanulni;

Gimnáziumi tanulók:

Idegesít;
Nem tudom azt nyújtani, amit egyébként tudok és amennyit tanultam;
Nem mindig olyan a hangulatom, hogy a fejeletem tökéletes legyen;
Nem, mert nem tudok mindig egyformán készülni;
Nem a valóságot tükrözi;
Nem érzem igazságosnak;
Csak felületesen ismerik tudásomat, így a tanárok véleménye legtöbbször elhamarkodott;

Nem mindig a fejelet, a tudás után adják;

Nem, mert nem tudják kellően megindokolni, elhíttetni velem, hogy miért 4-es, vagy 3-as a fejeletem értéke.

5. TANÁRJELÖLTEK TAPASZTALATA, VISSZAEMLÉKEZÉSE A NEVELŐK ÉRTÉKELÉSÉRŐL

Közvetett és közvetlen információk révén gyűjtöttem tapasztalati anyagot az értékelés és osztályozás gyakorlatából — a továbbiak során.

Először a főiskolai hallgatóktól arra kerestem választ, milyennek ítélik meg az általános és a középiskolai tanáraik értékelési, osztályozási gyakorlatát néhány év elteltével. Milyen pozitívumokat, negatívumokat tudnak felsorolni, megemlíteni?

Azért, hogy a főiskolai hallgatóktól közvetve is jelzést kapjunk témánkhoz, kértük őket, írjanak le visszaemlékezéseik alapján olyan eseteket, amikor — megítélésük szerint — az általános és középiskolai tanáraik helyesen, jól illetve kifogásolható módon értékelték munkájukat, magatartásukat.

Kérdésünket így fogalmaztuk meg: „Milyen említésre méltó pozitívumot vagy negatívumot tud felsorolni az általános és középiskolai értékeléssel kapcsolatban?” (Egy-egy eset, megvalósult gyakorlat stb. leírása.)

Tartalom szerinti idézetek a főiskolai hallgatók válaszaiból:

— Azokra az érdemjegyekre emlékszem vissza legszívesebben, amelyekhez tanári indoklás társult, amiből azt is tudtam pontosan, mit kell tennem előbbrehaladásom érdekében.

— A tanárok segítő szándéka, lehetőségnyújtás egy rosszabb érdemjegy után, annak érzékelése, hogy velem együtt érez, hogy ő is örül annak, ha megtanultam az anyagot; ha megérdemeltem, jobb érdemjegyet, osztályzatot adhat.

— Egy szaktanárom alkalmazta azt a módszert, hogy gyengébb tanulókat kisebb anyagrészből feleltetett és „felértékelte” teljesítményüket, biztatta, buzdította őket a további munkára, útbagazítást is adott nekik. Legtöbbször meghálálták, sokkal jobban igyekeztek, sokkal jobban tisztelték — mint embert — az illető nevelőt. Én ezt nagyon helyes, pozitív eljárásnak, értékelésnek tartom.

— Azt az értékelési rendszert tartottam helyesnek, amely nagyobb anyagrészek után feladatlappal, pontosan mérhető kérdésekkel meg tudta állapítani, ki mennyit tud, ki mit érdemel.

— Két olyan tanárom volt 12 év alatt, akiket soha nem láttam megrendülni. Biztos volt a szaktudásuk, megtanították, igényesen megkövetelték az anyagot, és a mások kedvencének is beírták az elégtelent, ha arra rászolgált.

— Egyik tanárunk — középiskolában — az osztály véleményét is figyelembe vette a félévi, év végi osztályzatok kialakításakor.

— Középiskolás koromban csoportokra voltunk osztva: a csoport által megszavazott jegy reálisabb volt annál, amit a tanár adott.

— Igen helyesnek tartom egyik középiskolai tanárom gyakorlatát, aki füzetben vezette az érdemjegyeket, és minden nagyobb egységnél kimutatta minden tanulóról pontosan, milyen mértékben sajátította el az anyagot, hol mutatható ki elmaradás.

— Külön szép emberi magatartásnak tartom azt, amikor a nevelő saját tevékenységét is elemzi, értékeli az osztály munkájával előrehaladásával együtt.

A főiskolai hallgatók — visszaemlékezésük alapján — a következő kifogásolható elvet, gyakorlatot, módszert említik meg saját értékelésükkel kapcsolatban:

— Sajnos, tanulmányaim folyamán sokszor tapasztaltam, hogy a tanárok nem tudnak helytelen, szubjektív benyomásaiktól megszabadulni az értékelésnél. És még nagyobb probléma a „beskatulyázás”. Sok tanuló volt nálunk, aki jó bemutatkozás után alig dolgozott a négy év alatt, mert a tanárok elkönnyvelték „jó tanulónak”, de volt, akit „rossz tanulónak” bélyegeztek igazságtalanul — pedig csak későn érő gyerek volt —, és az egész iskolai idő alatt így is kezelték, és a kialakult kisebbségi érzést nem is lehetett még apró sikerek után sem levetkőznie.

— A napról napra jelentkező „rémisztető” számonkérés megtöri az oktatás menetét, a lényeglátásról, az összefüggések feltárásáról eltereli a figyelmet.

— Tanáraim egy része — elsősorban a középiskolában — csak a tankönyv anyagára, szemléletére összpontosította figyelmünket, csak azt kérte számon, csak azt értékelte, osztályozta. Pedig hányan voltak, akik jóval többet tudtak, jóval mélyebben értették meg az összefüggéseket egyéb információkból! Egyre inkább gátló, fékező — a minél eredményesebb tanulásban — az ilyen tanári magatartás.

— A tanárok egy része nem arra volt kíváncsi, mit tud a diák, hanem hogy mit nem tud.

— Helytelen az értékelésben, ha egy tanár leszállítja a mércét, ha nem követel szigorúan, következetesen, mert mindennek biztos következménye, hogy nem ösztönzi a tanulókat a megfelelő tanulásra. Egy gimnáziumi tanáromnál magyarból és történelemből mindig jeles voltam, de sajnos igen sok hiányosság volt tudásomban ezekből a tárgyakból. Az értékelésben tehát lazaságot nem szabad tűrni.

— Előfordult, hogy némelyik tanárt a hangulata befolyásolta a tanulók feleleteinek értékelésekor. Ha pl. egy adott napon nem volt jó kedve, akkor sokkal rosszabb érdemjegyet adott, mint máskor.

— Egyes tanárok figyelembe vették azt, hogy kartársaik milyen érdemjegyeket adtak, és ehhez mérten osztályoztak saját tárgyukból.

— Általános iskolában történt — írja egy másodéves hallgató —, súgtam egyik órán a felelőnek, s a tanár néni meghallotta. Mivel nem jelentkeztem felszólításra, minden negyedik tanulónak elégtelent adott.

— Középiskolában fordult elő — írja egy harmadéves jelölt —, a tanár úr láthatóan rossz hangulatban volt és kijelentette; aki megszólal, annak beírja az egyest. Az elégtelent többen is „kiérdemeltük”, de ami kétszeresen kifogásolható, nem magatartásból, hanem szaktárgyból kaptuk, ami az év végi osztályzat minőségét is rontotta.

— Túl nagyra értékeli a szorgalmat meg a jó viselkedést. A lányoknak ezért van általában jobb tanulmányi átlaga.

— Sok tanár csak szidni, dorgálni, megszégyeníteni tudja a tanulókat feleletekkor. Ez rendkívül rossz hatású.

— Negyedikben — gimnázium — volt egy csínytevés. Emiatt nemcsak ma-

gatartásból kaptam rosszabb jegyet, hanem osztályfőnököm az általa tanított tárgyból is lerontotta osztályzataimat. Egyszerűen nem engedte meg, hogy javítsak, ezt tartotta igazságosnak.

Az idézetekben felsorolt eseteket, megemlített gyakorlatot elvi szempontból mi is kifogásoljuk.

*

A főiskolai hallgatók tehát az értékelés gyakorlatából a következő elveket tartják helyesnek, számukra követendő példának: Az oktatási-nevelési folyamatban a pedagógus úgy értékeljen, hogy azzal segítse a tanulók előrehaladását. Mutassa meg mindenkinek számára, hogy ki, hol tart az anyag elsajátításában, és adjon kellő útbaigazítást számukra a további tanuláshoz. Nagyon fontosnak tartják a hallgatók, hogy a tanár biztos szaktudással rendelkezzen. Tegyen meg mindent annak érdekében, hogy el is sajátítsák a tanulók az anyagot, jól irányítson, jól tanítson. A teljesítmény értékelésekor törekedjen a lehető legnagyobb mértékű objektivitásra, legyen humánus, igazságos, de emelje a „mérce” magasra, legyen igényes önmagával és másokkal szemben. Alakítson ki olyan kapcsolatot tanítványaival, amelyben mindenkinek a képessége, szorgalma alapján a legjobbat képes nyújtani, s érezzen együtt velük. Kiemelik, rokonszenvesnek tartják azt az emberi magatartást, amikor a nevelő, egy-egy nagyobb egység elvégzése után, saját munkájának eredményességét is elemzi, azonosul tanítványai sikerével — vagy kudarcával.

A kifogásolható elvek, módszerek közül a főiskolai hallgatók a következőket említik.

A nevelők egy része a minél eredményesebb oktatás, tanítás helyett a túlzott gyakoriságú számonkérést, az osztályozást állította munkája középpontjába. Ezzel az eljárással mindig megtörte az oktatás menetét, és rendszeresen feszült légkört teremtett. Ez a pedagógus típus csak a tankönyvre koncentrált, nem vette figyelembe az egyéb forrásokból összegyűjtött információkat. Nem rokonszenvesnek a hallgatók azzal a tanárral sem, aki túlságosan leszállítja a mérceket, nem követel, nem ösztönzi a tanulókat jobb munkára. Ugyancsak nyomatékosan kifogásolják azokat a nevelőket, akik értékeléskor elsősorban a dorgálás, a megszegyenyítés módszerével élnek, akik az osztályozást fegyelmezésre használják. Akik „beskatulyázzák a diákokat, és nem adnak lehetőséget, hogy előbbre haladjanak, javítsanak”.

*

A főiskolai hallgatók tapasztalata, válaszaik alkalmasak arra, hogy tudatosan elemezzék e fontos pedagógiai kérdés tanulságait, és alakítsanak ki olyan helyes elveket, eljárásokat az értékelés-osztályozás gyakorlata számára, amely segíti a tanulók személyiségének minél jobb fejlődését.

*

Megállapíthatjuk, hogy egyöntetűség, hasonlóság volt megfigyelhető az információk tartalmában, amikor egyik lényeges jegyet, az *értékelés-osztályozás* pe-

dagógiai funkcióját vették célba, figyelembe a véleményt különböző szemszögből megfogalmazó személyek.

Kiemelkedett annak az igénynek a középpontba állítása, hogy az értékelés, osztályozás minél jobban segítse a tanulók személyiségének fejlődését, képességeik kibontakozását. Ehhez — az általános és középiskolai tanulók, szülők, főiskolai hallgatók — döntő fontosságúnak tartják a pozitív tanár—diák kapcsolatot: olyan kedvező pszichikai légkört — osztályozás — alkalmából, amelyben minden tanuló felkészültsége, tudása, adottsága alapján nyújthatja mindazt, amire képes. Olyan, szakmájában jól képzett pedagógust szeretnének, illetve olyanná szeretnének válni, aki korszerű didaktikai, pszichológiai elveket valósít meg a gyakorlatban, aki hitelt érdemlően a tananyag egészében és részleteiben bizonyítani tudja, mennyit sajátított el minden egyes tanuló — az osztályközösség — a tantervi követelményrendszerhez viszonyítva: megerősítve a jót, jelezve a lemaradás mértékét, tartalmát. Azt várják az érdemjegyeiktől, hogy az értékelés folyamatában legyen ösztönző, igazságos, buzdító, a körülményeket humánusan mérlegelő. Az osztályzat pedig nagyobb időközökben — témazárás, évvizsga, érettségi — hűen, objektívan tükrözze a tanuló tudását.

A több mint ezer tanuló jelentősen — nagy többsége — 89%-a szükségesnek tartja, igényli, hogy tanulmányi munkájukat, magatartásukat számokkal kifejezett osztályzatokkal is értékeljék.

Az értékelésre, osztályozásra igen szenvedélyes hangú véleményeken keresztül reagáltak a tanulók. Különösen jellemző volt ez a *gimnáziumi tanulók* megnyilvánulásaira.

A vélemények, a tanulói elvárások közül kiemelkedett az objektivitás, a reális, tanári rossz hangulattól, helytelen szubjektivitástól, kivételezéstől mentes osztályozás igénye.

Igen széles skálán indokolták viszont, hogy miért szeretik, miért tartják fontosnak, nélkülözhetetlennek az értékelés, osztályozás tényét. Néhányan már — helytelenül — „célá” is emelték, az iskolai munka lényegének tekintették megfogalmazásukban, úgy vélték, hogy az érdemjegyek, osztályzatok nélkül felborulna a rend, nem is lenne értelme a tanulásnak. A tanulók zöme viszont az értékelés, osztályozás ösztönző, a további tanulást, magatartást javító, sikerélményt, jó hangulatot nyújtó, a képességet jól megismerő, azt feltáró, a pályaválasztást helyesen támogató, az önértékelést előmozdító, az egyén és közösség előrehaladását biztosító, objektív értékmérő funkcióit tartják a legfontosabbnak.

A *főiskolai hallgatók* fejezték ki legnagyobb szenvedéllyel azt az elvet, hogy az értékelés-osztályozás folyamatában az emberséges-humánus, a korszerűen értelmezett tanár—diák viszonyoknak kell feltétlenül tükröződnie, megvalósulnia:

- együttérzés a diákkal,
- a segítőkész szándék,
- bizalom a tanulóval szemben,
- a jóindulatú szigorúság,
- a körülmények emberi mérlegelése.

A *pedagógusok* is — írásban, szóban egyaránt — a téma iránti őszinte érdeklő-

déssel tárták fel elgondolásukat a pozitívumokról, illetve jelezték az általuk kifogásolható gyakorlatot, elveket, a napjainkban meg nem valósítható elképzeléseket.

Az iskolai értékelés, osztályozás ismérveinek felsorolásakor jellemző volt a nevelőkre a mértéktartó realitás; a problémát az oktató—nevelő munka egészében összegző véleménymondás. Kifejezték, hogy a tanulói személyiségre hatás egészében az értékelés nevelő, fejlesztő funkcióját kell előtérbe helyezni. Az oktatás-nevelés folyamatában minél több információt kell felfogni a pedagógusnak és ennek alapján meghatározni, hogyan segítheti a személyiség minél optimálisabb fejlesztését.

Többen jelezték, számolni kell a ténnyel, hogy az oktatási-nevelési folyamatban egyre nagyobb szerepet kap a tanítási órán kívüli hatás. A tanulók tudása nem csupán a tanórán szerzett ismeretekből tevődik össze, hanem azt kiegészíti, bővíti a könyvek olvasásából, a rádióból, a televízióból szerzett információ is. Mindezt a nevelőnek szintetizálni kell, és úgy kell értékelni, hogy ennek alapján minden egyes tanulót saját adottságához, képességéhez, haladási üteméhez viszonyítva jobb munkára serkentsen. Ez nagyon fontos, nagyon lényeges funkciója az értékelésnek, de egyre összetettebb, komplexebb feladatot jelent a pedagógusok számára is.

Azért jelzi több nevelő: az ismeretszerzés, alkalmazás, rendszerezés, ellenőrzés egymásra hatoló didaktikai feladatainak megvalósításakor — az oktatási-nevelési folyamat egészében — az értékelés, osztályozás legfőbb feladata, úgy nyújtson információt a személyiségfejlesztés valamennyi területéről, az eredményekről és a hiányosságokról — hogy valamennyi tanulót jobb munkára serkentsen, ösztönözzön. Az elmondottakból is következik, az objektivitás igénye mellett — az értékelés-osztályozás rendszerében nélkülözhetetlen a pszichés tényezőkkel kapcsolatos összhang, együttes hatás is. Az utóbbi években ezeknek a pszichés tényezőknek a vizsgálata háttérbe szorult, a méréses módszerek kerültek előtérbe. Tanulmányomban igyekeztem az értékelés pszichés komponenseinek vizsgálatával az egyensúlyt úgy helyreállítani, hogy a pedagógiai mérés fontosságát tagadtam volna. Kísérletet tettem arra, hogy az értékelés, osztályozás pszichés tényezőit szélesebb — elsősorban személyiségelméleti — összefüggésekben helyezzem el, és ebből az alpból fejtssem ki a pedagógiaileg kívánatos funkcióit.

A méréses módszerek is úgy segíthetik az ellenőrzés-értékelés rendszerében a személyiségfejlesztést, ha annak minél több szférájából megbízható információkat hoznak felszínre, ugyanakkor az értékelés-osztályozás pszichés tényezőivel és egyéb formáival szoros egységben gyakorolnak arra pozitív, kedvező hatást. S ennek az egyensúlynak az elméleti-gyakorlati jogossága sok nevelő válaszában tükröződik.

Amikor kiemelték az osztályozás objektivitásának fontosságát, ugyanakkor megfogalmazták azt a jogos követelést is, hogy az osztályozás nem lehet csak gépbe táplálható mechanikus eljárás, hanem lelkiismereti mérlegelés, amelyben a humánus nevelési szempontok is helyet kell hogy kapjanak. Amikor jelzik a nevelők, hogy egyforma mércével kell mérni minden növendék teljesítményét, akkor

azt is hangsúlyozzák, hogy adott esetben — nevelési szándékkal — természetesen csak kellő indok alapján és ritkán — adjon a pedagógus azonos érdemjegyet nem azonos tanulói teljesítményre. (Ezt az elvet a megkérdezett pedagógusok 75%-a vallja.) A nevelők a legnagyobb arányban — 93,5% — foglaltak állást amellett, hogy az általuk adott érdemjegy, osztályzat találkozzék a tanulók, az osztály helyeslésével.

Az értékelést, osztályozást sok nevelő olyan fontos jelzésnek tartja — tanár-diák-szülő részére egyaránt — *amely nem reked meg a számok „bűvöletében”, hanem a gyermek személyiségével törődik nevelési szándékkal, amely komplex, összetett, kifejezi egy-egy tantárgyi kapcsolatban a tanulók egész egyéniségét: tárgy tudását, hajlamait, érdeklődését, és amellyel optimális hatást tud gyakorolni minden egyes tanuló képességeinek lehető maximális kifejlődéséhez.*

Sok pedagógus tartja oktató-nevelő munkája kiemelkedően fontos részének az értékelés, osztályozás visszajelentő funkcióját; azt a rendszeres tanár-diák-tanár kapcsolatot, amely a maga bipolaritásában nélkülözhetetlen a tanulók személyiségének minél kedvezőbb kibontakoztatásához. Ezekben a pozitív összefüggésekben tartják helyesnek a pedagógusok az értékelést-osztályozást, annak pedagógiai funkcióját.

III. A SZÜLŐK ELVÁRÁSA AZ ISKOLÁTÓL

Az iskolai és a családi nevelés kapcsolata — közismerten — éppen a tanulók munkájának, magatartásának értékelése, osztályozása terén a legkézenfekvőbb. A szülő, a család „elvárása” az iskolával szemben gyermekeik értékelésekor válik valóra vagy szenved csorbát. Az ezzel kapcsolatos iskolai-szülői nevelési hatások, módszerek állandó számontartása, összehangolt elemzése eredményezheti minden egyes gyermek adottságaihoz viszonyított helyes értékelés, reális értékrend, reális elvárás kialakulását. Csak ennek harmonikus elvi egységében alakulhat ki feszültségmentes kapcsolat az iskola és a családi ház között. Ehhez pedig az első lépés: megismerni a szülők, a tanulók véleményét, hogy megerősítsük őket abban, amit helyesnek vélünk, hogy meggyőzzük őket helytelen elképzeléseik tartóhatatlanságáról. Ezért vizsgáltuk meg mi is e fontos pedagógiai problémát — kérdőíves módszer segítségével, — ezért fordultunk mintegy ezerszáz általános iskolai és gimnáziumi tanulóhoz. Két kérdésre kerestünk választ:

Elégedettek-e a szülők gyermekük tanulmányi eredményével? (lásd függelék 2. sz. kérdőív.)

Erre a problémára a tanulóktól vártuk a választ, a másodikra pedig ugyanezeknek a tanulóknak a szüleitől.

Elégedettek-e a szülők az iskolai értékeléssel, osztályozással?

Feltevésünk szerint a szülők reagálása gyermekük értékelésével, osztályozásával kapcsolatban — elvi, módszertani szempontból — sok negatívumot is tartalmaz. Ezért kérdeztünk meg általános és középiskolai tanárokat, hogy jelzéseikből megállapíthassuk erről az ő tapasztalataikat.

Végül összegeztük a pedagógusok kritikáját a különböző szülői magatartásról.

1. ELÉGEDETTEK-E A SZÜLŐK GYERMEKÜK TANULMÁNYI EREDMÉNYÉVEL?

A tanulókhöz intézett kérdést így fogalmaztuk meg: *„Elégedettek-e szüleid tanulmányi eredményeddel?”* („Igen” — „nem” válaszlehetőség.)

Idézzük a tanulók tipikus megnyilatkozásait, észrevételeit:

A szülők elégedetlenek gyermekük tanulmányi eredményével.

Az elégedetlenség oka: *Többre tartják gyermeküket, jobb képességűnek vélik.*
„Elégedetlenek szüleim, mert szerintük többre vagyok képes.” (II. o. gimn. tan. É.)

„Nem elégedettek, mert szerintük többre vagyok képes, pedig én mindent elkövetek, és tudom, hogy csak ennyire futja erőmből”. (III. o. gimn. tan. M₁)

„Többet várnak tőlem, mert tudják ők is és tanáraink is mondják, hogy esze van, csak nem tanul.” (7. o. ált. isk. tan. M₁)

Minden lehetőséget biztosítanak, az elképzelt, a várt eredmény, osztályzat mégis elmarad.

„Azt mondják, mindent megadnak, külön órára is járhatok, mégsem vagyok kitűnő.” (III. o. gimn. tan. É.)

„Nem, mert voltam rossz tanuló is, volna időm tanulásra is esténként” (7. o. ált. isk. tan. P.)

A gyenge tanulmányi átlag nem elegendő a továbbtanuláshoz.

„Szeretnék, ha négyes lennék, mert jelentkezhetnék középiskolába.” (7. o. ált. isk. tan. M₂)

„Azért, mert a tanulmányi átlag a választott pályához kevés (Gépészmérnök szeretnék lenni) (7. o. ált. isk. tan. P.)

„Azért nem, mert akkor nem tudok elhelyezkedni valamelyik üzletben. (7. o. ált. isk. tan. M₁)

„Mert az egyetemi felvételhez ez nagyon kevés” (III. o. gim. tan. É.)

Korábbi évek jobb tanulmányi átlagához viszonyítva, rosszabb az eredmény.

„Sokat rontottam az általános iskolához képest.” (I. o. gimn. tan. É.)

„Mivel rontottam, és amíg az ember nem kitűnő, talán sosem lesznek teljesen elégedettek.” (III. o. gimn. tan. É.)

„Általánosban kitűnő voltam, és nem tudják „elviselni”, hogy itt már nehezebb azt az átlagot tartani.” (III. o. gimn. tan. M₂)

„Az általánosban az osztály egyik legjobb tanulója voltam, itt a gimnáziumban majdnem egy egészet rontottam, pedig ugyanúgy igyekszem.” (I. o. gimn. tan. É.)

Szorgalom, tanulási kedv hiánya.

Jelentős azoknak a tanulóknak a száma, akik beismerik, hogy a szülői elégedetlenség oka, jogosan rejlik önmagukban: nem tanulnak kellően, nincs szorgalmuk, érzik, sokkal többre lennének képesek, „több van bennük”, szüleik biztosít-

ják mindazt, ami megfelelő lehetőség is tanulásukhoz, de ők ezt nem használják ki.

„Képességemhez mérten többre lennék képes, csupán hanyagságom az oka rossz tanulmányi eredményemnek.” (II. o. gimn. tan. A.)

„Azért, mert nem tanulok, pedig volna rá lehetőség.” (7. o. ált. isk. tan. M₂)

„Mert azt mondják, — és ez igaz is — hogy akár kitűnő is lehetnék, ha nem mindig a focin járna az eszem”. (7. o. ált. isk. tan. A.)

„Azért nem elégedettek, mert nem mindig úgy tanulok, ahogy kellene és ami telne tőlem.” (6. o. ált. isk. tan. P.)

„Nem elégedettek, mert nem vagyok szerintük elég szorgalmas és ez teljesen igaz, egy kicsit kellene megerőltetnem magam, mindjárt jobb lennék.” (7. o. ált. isk. tan. M₁)

„Nem elégedettek szüleim a tanulmányi átlagommal, de azért nem mert ők és én is érzem, többre vagyok képes.” (I. o. gimn. tan. É.)

A szülők saját példájukat említik.

„Mindketten jó tanulók voltak, és azt szeretnék, ha én is jó tanuló lennék.” (6. o. ált. isk. tan. P.)

Kitűnőnek kell lenni.

„Elégedetlenek szüleim, mert kiadták a parancsot: kitűnőnek kell lennem.” (III. o. gimn. tan. É.)

Szülőket bíráló megjegyzések:

Nem veszik figyelembe gyermekük képességét.

„Ők egyáltalán nem elégedettek, de lassanként bele kell törődniök, hogy közepes képességű vagyok.” (II. o. gimn. tan. É.)

Túlterhelik gyermeküket.

„Nem elégedettek, mert szerintük, körülményeik sokkal jobb eredmény elérését is lehetővé tennék. Nem veszik figyelembe a túlszűfolt napi programomat, Ezen kívül elvárják, hogy egyéb téren — pl. zene, jeleskedjék gyermekük.” (III. o. gimn. tan. M₁)

„Azt mondják, tőlem többet is el lehet várni. Részben igazuk van, de akkor ne kívánják tőlem, hogy még franciát is tanuljak.” (7. o. ált. isk. tan. É.)

A pályaválasztást a szülők autokratikusan irányítják.

Kifogásolható szülői indokok:

Ezeknek a szülőknek jelentős része egyenes összefüggést tételez fel az általuk

nyújtott lehetőség és a félévi — év végi — osztályzatok között. Úgy vélekednek: ők mindent megtesznek, mindent biztosítanak, minden anyagi áldozatot meghoznak; jó tanulási lehetőséget odahaza, szaktanári korrepetálást, amit csak igényel gyermekük, javasol az iskola, ennek ellenére nem olyan a bizonyítvány, minősítés, amelyet szeretnének.

Ezek a szülők igyekeznek „tűzön-vízen” keresztül vinni megalapozatlan elképzeléseiket gyermekük jövőjét, pályaválasztását illetően. Azt el sem tudják képzelni, hogy gyermekük legalább ne abba a társadalmi rétegbe kerüljön, mint ők.

„Minden áron azt szeretnék, ha orvos lennék — családi hagyományokra hivatkozva — pedig nekem semmi kedvem ehhez a pályához. Úgy látják, tanulmányi átlagom nem biztosíték elképzeléseik megvalósításához.” (II. o. gimn. tan. É.)

„Egyetemre akarnak minden áron eljuttatni, pedig engem csak a motorszerelés érdekel.” (II. o. gimn. tan. A)

Hajszolják gyermeküket a jobb osztályzat elérésére.

„Nem elégedettek szüleim eredményemmel, én pedig nem vagyok elégedett azzal, hogy nem látják be, mire vagyok képes, annyira idegeskedek feleléskor sokszor, hogy amit megtanultam, azt sem tudom visszaadni, arra gondolok, „mi lesz, ha nem ötöst viszek haza”. (I. o. gimn. tan. É)

„Megrontja az iskolai éveimet a jegyek hajszolása, mert szüleim előtt csak akkor van megállásom, ha mindenből ötös vagyok. (III. o. gimn. tan. É)

„Azért, mert mindig kitűnő voltam eddig. Pedig ők is tévedhetnek.” (IV. o. gimn. tan. A)

Megrontja a családi hangulatot a túlméretezett családi elvárás.

A tanulók egy része jelzi azt a negatív hatást, amelyet a helytelen, a körülményeket reálisan nem mérlegelő szülői elvárás idéz elő a család hangulatára, a családi együttlét különböző alkalmaira. Annyira „ránehezedik” a felelősség ezekre a tanulókra, hogy ez további gátlásokat idéz elő, sokszor még azt a teljesítményt sem nyújtják, amire egyébként képesek lennének, s mindez újólág szükségszerűen kisebb-nagyobb sikertelenséghez vezet. (Ezeknek a szülőknek a négyes minőségű érdemjegy, osztályzat is a kudarcot jelenti, és kezdődik a megállíthatatlan „circulus vitiosus” előlről.) Ezek a tanulók zömmel a „jó” tanulmányi eredmény körül mozognak, ennyire képesek, csak az rontja meg „életüket”, hogy többet várnak tőlük.

„A családi együttlét, hangulat állandó megrontója a jobb osztályzatot is hozhatnál” állandó megjegyzések. Ez szüli a család rossz közérzetét.” (III. o. gimn. tan. É)

A szülők elégedettek gyermekük tanulmányi eredményével.

Ezek a szülők helyesen, reálisan mérlegelik gyermekük képességét, az ehhez kapcsolódó szorgalmat, igyekezetet, azt a lehetőséget, amelyet számukra odahaza nyújtanak.

„Azért elégedettek szüleim tanulmányi átlagommal, mert kedvük szerint tanulok.” (3. o. ált. isk. tan. M₁)

„Mert képességem legmagasabb fokát nyújtom.” (7. o. ált. isk. tan. É)

„Mert félévkor az első tíz között voltam tanulmányi eredményemben.” (3. o. ált. isk. tan. É)

„Elégedettek szüleim, mert látják mennyit tanulok, igyekszem, nem vagyok többre képes.” (III. o. gimn. tan. M₁)

„Elégedettek, mert nem tanulok tovább, és itthon többet dolgozom, így nincs annyi időm, hogy ennél jobban tanuljak.” (8. o. ált. isk. tan. P.)

Korábbi eredményét megtartotta.

„Mert általánosban is 4,4 körül voltam, és azt mondták szüleim, elég szép dolgo volt ezt megtartani”.

„Ők is, én is úgy érzem ennyi az, amit tenni tudok anélkül, hogy géppé váljak, és ami mellett még megtalálom ennek a kornak a varázsát.” (III. o. gimn. tan. M₁ leány)

Az osztályzattal elégedettek, a tudással nem.

„Az osztályzattal igen, de a tudással többször nem elégedettek. Sokszor nem tudok felelni egyszerű kérdéseikre.” (I. o. gimn. tan. É)

A szülők közömbösek gyermekük tanulmányi eredményével.

„Szüleim ezzel nem vergődnek, nekik mindegy, hogy milyen eredményt érek el.” (8. o. ált. isk. tan. A)

8. táblázat

A szülők elégedettségi fokának százalékos aránya gyermekük tanulmányi eredményével kapcsolatosan N = 1067

A válaszoló szülők gyermekeinek iskolatípusa, osztálya	A válaszok relatív gyakorisága	
	igen	nem
<i>Általános iskola</i>		
3. osztály	67,0	33,0
4. osztály	59,0	41,0
5. osztály	42,0	58,0
6. osztály	25,0	75,0
7. osztály	32,0	68,0
8. osztály	35,0	65,0
Alsó tagozatosok	63,0	37,0
Felső tagozatosok	33,0	67,0
Ált. Iskola összesen:	40,0	60,0

8. táblázat folytatása

<i>Gimnázium</i>		
1. osztály	42,0	58,0
2. osztály	15,0	85,0
3. osztály	26,0	74,0
4. osztály	43,0	57,0
Gimnázium összesen:	31,0	69,0
Összes középérték:	35,0	65,0
<i>Nemek szerint</i>		
Fiúk:	28,0	72,0
Leányok:	38,0	62,0
<i>Tanulmányi eredmény szerint</i>		
„Jobbak”: 4—5 tan. átlag	51,0	49,0
„Gyengébbek” 1—3,9”	19,0	81,0
<i>Az apa foglalkozása szerint</i>		
Szakmunkás	33,0	67,0
Betanított s. munkás	25,0	75,0
Mezőgazdasági fizikai dolgozó	48,0	52,0
Értelmiség	36,0	64,0
Alkalmazott	35,0	65,0
Egyéb	33,0	67,0
Középérték	35,0	65,0

Bármennyire is félév után adtak választ a tanulók kérdésünkre, mégis meglepőnek találjuk az „elégedett” szülők arányát a „nem” válaszokkal szemben, hiszen közel egyharmad:kétharmad arányról van szó (8. táblázat).

Számottevő a különbség, az eltérés akkor, ha összevetjük a különböző korú, tanulmányi eredményű, különböző nemű és szociális kategóriába tartozó szülők gyermekeinek választát.

Iskolatípus szerint:

Lényeges az eltérés az alsó tagozatos és a felső tagozat, illetve a gimnáziumi tanulók válaszában, hiszen csaknem kétszer annyival több alsós tanuló jelzi, hogy elégedettek tanulmányi eredményével, illetve majdnem kétszerese a „nem”-mel válaszoló a 10—18 éveseknek.

Jelentéktelen a különbség a 10—14 és 14—18 évesek jelzései között, — mindössze 2%-. Ebből már természetesen következik, hogy az alsós osztályok és valamennyi többi osztály között jelentős az eltérés.

Osztályok szerint:

Azt már jeleztük, hogy az alsósoknál az „igen” számszerű jelzése nagyobb mérvű a többinél, ha szemügyre vesszük a két osztályt, azt látjuk, hogy már a negyedikeseknél az „elégedett” szülők száma 8%-kal csökken a 67%-os legmagasabb átlaggal szemben, az 5. osztályban kevesebb felénél, majd a hatodikosoknál

a felső tagozat legkevésbé „elégedett” szüleit láthatjuk, hiszen mindössze negyede (25%) húzta alá a tanulóknak az „igen” szót. A gimnáziumi osztályok közül is kiemelkedően legkevésbé elégedettek a második éve odajáró tanulók szülei, amit a feltűnő átlag, a 15% mutat, ugyancsak gyenge a 3. osztály 26%-a, míg az 1. és 4. osztályok megközelítik az 50%-ot.

A különböző nemű tanulók szüleinek véleményét jelző adatok szerint a fiúkkal kevésbé elégedettek, mint a lányokkal. A 10%-os különbség — a lányok javára — abból is adódik, hogy a vizsgált 1099 tanuló tanulmányi átlagát összehasonlítva, a fiúk a gyengébb. Elgondolkodtató: a „jobbak”-kal szembeni, mintegy 50%-os elégedetlenség. Találunk ezek között sok olyan megnyilatkozást a tanulók részéről — amiből idéztünk is —, hogy szüleik nem számolnak kellően a realitással, gyermekük képességével, s ha az iskola nem „nyújtja” a kitűnő bizonyítványt, akkor már „rossz a közérzetük”, „tragédiát” látnak abba indokolatlanul, ami egyébként nagyon kézenfekvő.

A különböző foglalkozású szülők véleménye — gyermekeik szerint — is eltérést mutat.

Legkevésbé elégedettek a segédmunkás szülők, leginkább elégedettek a mezőgazdasági fizikai dolgozók. Ha ellenben a tényezők mellé helyezzük a tanulmányi eredmény szerinti különbséget, valamint a már jelzett %-os középértéket az „igen” (35%) és „nem” (65%) döntésnél, akkor azt láthatjuk, hogy pl. az „értelmiség” elégedetlenebb, mert 64%-ban elégedetlen gyermeke tanulmányi eredményével, pedig 65,5%-a a „jobbak” kategóriájába tartozik, a segédmunkás szülők gyermekei pedig 67,6%-ban „gyengébb”-nek minősül, és „elégedetlenségük” hasonló %-ot mutat (75%).

Az összefüggések ilyen feltárása után a legelégedettebbek a mezőgazdasági fizikai dolgozók, tsz-parasztok: 48% „igen”: jobb tanulók aránya 43,6%, a „gyengébbek” 56,4%-os arányához pedig az 52%-os „nem” tiltakozás kapcsolódik.

A szülői elégedettség legnagyobb arányban az alsós tanulókkal kapcsolatban nyilvánul meg. Nem is jelentéktelen különbség tapasztalható a felsős, illetve gimnáziumi tanulókhöz viszonyítva.

Mi ennek az oka?

Az alsó tagozat tantervi anyaga nem túlméretezett. Lehetővé teszi, hogy azt a tanulók nagy százalékban jól-jelesen elsajátítsák. Nagyobb arányban, több idő áll a nevelők rendelkezésére az ismeretek elsajátítására, több lehetőség van a tanítónak arra is, hogy tanítványai személyiségét megismerje, a nevelőmunka hatékonyságával minél kedvezőbb hatást hozzanak létre fejlődésük számára. Kedvezőbb ez a nevelői ráhatás azért is, mert egy pedagógus végzi az oktató-nevelő munkát. Több az elismerés, a siker az alsós tanulók részére a felsoroltak alapján. Ennek együttes hatása lehetővé teszi a lényegesen jobb tanulmányi eredményt. A szülők nagy százaléka azt látja: gyermekéből még minden lehet, jó az osztályzata.

Mindez a felső tagozatban megváltozik. Aránytalanul nagyobb tantervi anyag,

több tantárgy, több nevelő, ezzel együtt kevesebb szabad idő a pedagógus részére tanórán: a begyakorlásra, az ismeretek elsajátítására, alkalmazására, az összefüggések megláttatására. A tanterv diktálta tempót már csak a jók-jobbak képesek követni, a közepesek nem. Ebből természetsszerűen következik, egyre kevesebb tanulónak van sikere, sikerélménye, egyre többen „Rontanak” a korábbi évek osztályzatán, ebből következik: egyre kevesebb szülő elégedett gyermeke tanulmányi eredményével.

2. ELÉGEDETTEK-E A SZÜLŐK AZ ISKOLAI ÉRTÉKELÉSEL, OSZTÁLYOZÁSSAL?

Kérdésünket így fogalmaztuk meg: *„Helyesli-e azokat az elveket, amelyeket az iskola tanárai a tanulók értékelésében, osztályozásában érvényesítenek?*

(„Igen” — „nem” válaszlehetőség.)

A kérdőívre a szülők nevet nem írtak, sőt azt is közölték velük, hogy nem saját iskolájukban dolgozzák fel a válaszokat.

A szülők számottevően nagyobb — több mint 80%-a helyesli azokat az elveket, amelyeket gyermekük tanárai alkalmaznak értékeléskor, osztályozáskor.

Azokat a megállapításokat fogalmazták meg részben válaszaikban, amelyeket az előző kérdésre is adtak, másrésztől több oldalról világították meg, jelentősen bővítették is „igenlésükkel, helyeslésükkel” a szülők számára legfontosabb elvet — gyakorlatot.

Miért helyeslik a szülők az iskolai értékelést, osztályozást?

Mert a tanárok:

a tárgyilagosságra, a reális osztályzatok kialakítására törekszenek;

sok információt gyűjtenek össze;

a figyelmet a tantervi anyag lényegére irányítják;

logikus gondolkodásra, lényeglátásra szoktatják a tanulókat;

folyamatos, rendszeres ellenőrzést alkalmaznak;

érvényesítik a nevelési szempontokat;

az erkölcsi értéket is figyelembe veszik;

arra törekszenek, hogy dicsérettel, buzdító elismeréssel fokozzák a tanulók munkakedvét, szorgalmát;

közvetlen, „baráti” kapcsolatot teremtenek a tanulókkal;

a tanulóban „embert”, munkatársat látnak;

figyelembe veszik a tanulók fejlődését;

nem „skatulyázzák” be a tanulókat.

Egy másik gimnazista szüleinek a probléma összefüggéseire, a tanári értékelésnek a tanulói személyiség egészére differenciáltan ható, tartalmasan szép megfogalmazását szó szerint is idézem:

„Igen, mert a tanárok értékelése, osztályozása alkalmas arra, hogy gyermekem megszeresse az iskolát, a tanulást, hogy nagyobb intenzitással tanuljon, hogy kö-

telességtudóvá váljon. Figyelembe veszik az egyéni sajátosságokat, problémákat. Következetesek, igényesek. Komoly törekvés látszik az értékelés humanizációjában.”

Nem helyeslik az iskola tanárainak elveit a tanulók értékelésében.

A szülők egy része nem helyesli az iskola tanárainak az értékelés-osztályozás gyakorlatában érvényesített elveit.

Mit hoznak fel indoknak, miért válaszolnak a kérdésre „nem”-mel?

Mert — megítélésük szerint — a tanárok:

Az anyag megtanítása helyett gyakran a számonkérést, az ellenőrzést helyezik munkájuk középpontjába, aminek következtében az iskola egyre jobban kényszeríti a diákokat az otthoni tanulásra;

Ezért nem marad idejük sportolásra, olvasásra, művelődésre, további differenciált érdeklődésük kielégítésére;

Nem győződnek meg pontosan ellenőrzés-értékelés során, hogy mennyire, milyen mértékben tudja a tanuló az anyagot;

Kivételeznek, eltérő mércével értékelik a tudást;

Többször használják fegyelmezésre, „megfélemlítésre”;

Sok az írásbeli ellenőrzés;

Nem veszik figyelembe a tanulók fejlődését;

A korábban adott érdemjegyhez igazodnak, mereven „beskatulyazzák” a diákot;

Nem értesítik a szülőket rendszeresen az érdemjegy minőségéről;

Kevés az egyéni számonkérés;

Nem mutatják meg az előremutató utat a tanulók további fejlődéséhez;

Elsősorban ellenőriznek, osztályoznak, de nem értékelnek;

A tanárok rossz kedélyállapota, hangulata negatívan befolyásolja a jegy minőségét;

Sokszor sértő, a tanulók önértékelését bántó megjegyzéseket tesznek;

Ideges hangulatot teremtenek, ami akadályozza a tanulót abban, hogy felkészülésének megfelelően adjon számot tudásáról;

A tanulóban velük szemben álló diákot látják, nem az együttműködő, közös célért munkálkodó „embert”, „társat”.

A szó szerinti idézetekből összegyűjtött észrevételek — a nem helyeslés érvei — önmagukban is mutatják, az értékelés, osztályozás gyakorlatának érzékeny pontjaira tapintottak a szülők véleménynyilvánításuk során. *Azért kell túl sokat tanulni gyermeküknek, mert az iskolában nem a tanítással-tanulásra fordítják az időt a nevelők elsősorban, hanem annak számonkérésére, ellenőrzésére, amit előző napokon önálló tanulásval odahaza sajátítottak el.* Ennek természetes további következménye, hogy ezeknek a gyerekeknek differenciált érdeklődésük kielégítésére, olvasásra, egyéb művelődési lehetőségek kihasználására, továbbá az egészséges fejlődésükhöz nélkülözhetetlen mozgásigényre — játszás, sportolás — nem állhat kellő időtartam rendelkezésükre. Alapvető szemléleti kérdéstről van itt szó. A tanulás eredményességének, hatékonyságának fokozása, az oktatási folyamat kor-

szerűsítése csakis arra az elvre épülhet, hogy a tanítást-tanulást egy egységként kezeljük, szervezzük, irányítsuk. Ebben a tanítási-tanulási folyamatban az egyes órákra jutó didaktikai feladat-feladatok megvalósítása során elengedhetetlenül szükséges, hogy a pedagógus kellő információ birtokába jusson a tanulók előrehaladásával kapcsolatban: mennyire, milyen mértékben sajátították el az anyagot, szükséges-e esetleges korrigálás, vagy éppen túl sokat időztek például az ismeretszerzés egy-egy mozzanatánál. Megvan a maga funkciója — ebben a folyamatban — az ellenőrzésnek, számonkérésnek is: részben az ismeretszerzés, alkalmazás, rendszerezés egymásba hatoló didaktikai feladatainak megvalósításakor, részben önálló didaktikai feladatként. De teljes egészében el kell vetnünk azt a gyakorlatot, amelyik az új ismeretet feldolgozó, alkalmazó vagy rendszerező-rögzítő didaktikai feladat megoldására szánt tanítási óra jelentős részét e folyamattól elkülönülő ellenőrzésre, számonkérésre fordítja.

Ugyancsak kifogásoljuk — a szülők jelzése alapján is — azt a szemléletet, tanári gyakorlatot, amelyik az osztályozás rangsoroló, szelektáló funkcióját túlzott mértékben előtérbe helyezi az értékelés személyiségfejlesztő funkciójával szemben. Ennek következményeként vezet ez a felfogás ahhoz is, hogy nem veszik kellően figyelembe a tanulók fejlődését, a korábban adott érdemjegyek, osztályzatok túlzott arányban determinálják a későbbi minősítést.

Jogosnak tartjuk a szülőknek azt az igényét is, hogy egy-egy oktatási intézmény nevelőtestülete egységes eljárást alakítson ki és alkalmazzon az értékelés-osztályozás során. Az a bírálata is egyértelműen helyes a szülőknek, amely azt kifogásolja, hogy a tanulók értékelésekor a tanárok kedélyállapota, hangulata negatívan befolyásolja az adott jegy minőségét, hogy sokszor sértő, a tanulók önértékelését bántó megjegyzéseket tesznek, olyan ideges hangulatot teremtenek, ami megakadályozza a tanulókat abban, hogy felkészülésüknek megfelelően adjanak számot tudásukról, hogy a diákokban a velük szemben álló „embert” látják, nem az együttműködő, a közös célért munkálkodó „társat”.

Helyeslik-e a szülők azokat az elveket, amelyeket az iskola tanárai a tanulók értékelésében, osztályozásában érvényesítenek?

Lényeges eltérést mutat a nyolc—tizennyolc éves tanulók szüleinek válaszában az „igen”, „nem” aránya. A 3—4. osztályosoknál megközelíti a 100%-ot a szülői megelégedettség, sőt ez 5—8. osztályosoknál is 93—97% között mozog. A középiskolások — gimnáziumi tanulók — szülei viszont 64—73%-ban jelzik azt, hogy elégedettek, és 36—27%-ban, hogy nem értenek — vagy csak részben — egyet az iskolával, a már kifejtett okok miatt.

A középátlagos a következőt mutatja; *iskolatípus szerint*: A szülők gyermekük félévi tanulmányi eredményét is közölték, így lehetőségünk nyílt arra, hogy e szerint is értékeljük a válaszok minőségét.

Az össz-középtértéktől való eltérés nem mutat nagy különbséget, hisz ez mindössze 7—8%. Ennyivel többen fogalmazták meg, jelezték kifogásaikat a „gyengébb” tanulók szülei közül. Csupán az osztályzatok minősége, amely „célá” fetiszizálódik, amelynek elérése után „elégedettek” csupán a nevelők munkájával.

A válaszokban — végezetül — aszerint is különbség mutatkozik, hogy a szülőknek mi a foglalkozása (9. táblázat).

9. táblázat

A szülők elégedettségi foka (%) az iskola tanárainak a tanulók értékelésében, osztályozásában érvényesített elveiről N = 1045

A válaszoló szülők gyermekeinek iskolatípusa, osztálya	A válaszok relatív gyakorisága		
	igen	nem	részben
<i>Általános iskola</i>			
3. osztály	96,0	4,0	—
4. osztály	96,0	2,0	2,0
5. osztály	97,0	3,0	—
6. osztály	94,0	3,0	3,0
7. osztály	93,0	4,0	3,0
8. osztály	93,0	3,0	4,0
Alsó tagozatosok	96,0	3,0	1,0
Felső tagozatosok	94,0	3,0	3,0
<i>Gimnázium</i>			
1. osztály.	73,0	15,0	12,0
2. osztály	64,0	20,0	16,0
3. osztály	66,0	20,0	14,0
4. osztály	71,0	16,0	13,0
Gimnázium összesen	68,0	18,0	14,0
<i>Tanulmányi eredmény szerint</i>			
„Jobbak”: 4—5 tan. átlag	89,0	5,0	6,0
„Gyengébbek”: 1—3,9 átlag	74,0	16,0	10,0
<i>Az apa foglalkozása szerint</i>			
Szakmunkás	81,0	11,0	8,0
Betanított s. munkás	65,0	21,0	14,0
Mezőgazdasági fizikai dolgozó	95,0	2,0	3,0
Értelmiség	83,0	11,0	6,0
Alkalmazott	83,0	7,0	10,0
Egyéb	86,0	9,0	5,0
Összes középérték	82,0	10,0	8,0

Az adatokból levonhatunk néhány megállapítást. A mezőgazdaságban fizikai dolgozók — elsősorban tsz-tagok — csaknem 100%-ban elégedettek az iskola tanáiraival, pedig gyermekeik közül 56%-nak 1—3,9 között mozog a tanulmányi középértéke. Kétségtelenül e társadalmi rétegben őrződött meg leginkább az iskola, a „tanító” kritika nélküli elismerése, a feltétel nélküli tekintélytisztelet. Figyelemre méltó az az indoklás is, miszerint a paraszti réteg a „legközbömbösebb” gyermekük továbbtanulásával, de általában a szellemi munkával szemben is.

A betanított vagy segédmunkás kategóriába tartozó szülők 35%-a részben vagy teljes mértékben (21%) való elégedetlensége lényegesen másképp ítéltető meg, ha a tanulók tanulmányi eredményét is figyelembe vesszük (10. táblázat).

10. táblázat
Tanulmányi eredmény — középérték — az apa foglalkozása alapján

	1-3,9 %	4-5 %	
Szaktmunkás	46	54	
Betanított vagy segédmunkás	67	33	
Mezőgazdaságban fizikai dolgozó	56	44	
Értelmiségi	33	67	
Alkalmazott	59	41	
Egyéb	34	66	
Középérték	49	51	100%

Mindebből egyértelműen látszik, hogy a betanított vagy segédmunkás szülők gyermekei 67%-ban a „gyenge” tanulmányi eredményt elért kategóriába tartoznak, és csupán 33% a „jobb”. Ez az arány fejeződik ki szinte pontosan az „igen” „nem” válaszadásban. Az „értelmiségi” pozitív állásfoglalásának magas százalékaránya elsősorban azzal magyarázható, hogy a „jobb” tanulók legnagyobb arányban e kategóriához tartozó szülők gyermekeinél találhatók (67%).

3. KIFOGÁSOLHATÓ SZÜLŐI MAGATARTÁS GYERMEKŰK ÉRTÉKELÉSÉVEL KAPCSOLATBAN, A PEDAGÓGUSOK SZERINT

Az általános és középiskolai tanulók szülei őszintén, kritikusan (sokszor természetesen kifogásolható elvi alapon) adtak választ arra a kérdésünkre, hogy elégedettek-e az iskolai értékeléssel, osztályozással; helyeslik-e azokat az elveket, amelyeket az iskola tanárai a tanulók értékelésében, osztályozásában érvényesítenek.

Bizonyos értelemben ennek alapján, ennek kontrolljaként, a probléma több oldalú megközelítése céljából fordultunk az általános és középiskolai tanárokhoz. „Tapasztalt-e a szülők részéről helytelen, kifogásolható reagálást gyermekük értékelésével, osztályozásával kapcsolatban?” („Igen” — „nem” válaszlehetőség.)

11. táblázat
A nevelők állásfoglalása a szülőknek az osztályozással kapcsolatos helytelen reagálásáról az „igen”-nel és „nem”-mel válaszoló pedagógusok százalékában
N = 679

A válaszoló pedagógusok	A válaszok relatív gyakorisága		
	igen	nem	nem válaszolt
	54,6	45,1	0,3

Aszerint, hogy a nevelő milyen iskolatípusban tanít, hogy milyen fokú az iskolai végzettsége, nem mutatható ki lényeges eltérés a középarányhoz viszonyítva. Különbség csupán a felső tagozatban tanító, főiskolai végzettségűeknél mutatko-

zik a tanítási gyakorlat időtartama szerint. A nevelők ezen rétegeinek válaszai a következőképpen oszlanak meg: a felső tagozatban tanító, főiskolai végzettségű, különböző időtartamú tanítási gyakorlattal rendelkező nevelők válaszainak szálékában. (11. táblázat).

Természetes, hogy a fiatal, kezdő nevelők tapasztalata az osztályozás területén kisebb, ez magyarázza, hogy szolgálati éveik számával arányosan növekszik az „igen” válaszok és csökken a „nem” válaszok százalékos aránya (12. táblázat).

12. táblázat

Felsőtagozatban tanító, főiskolai végzettségű, különböző időtartamú gyakorlattal rendelkező pedagógusok véleménye a szülőknek az osztályozással kapcsolatos reagálásáról az „igen” és a „nem” válaszok százalékában N = 231

A tanítási gyakorlat időtartama: év	A válaszok relatív gyakorisága		
	igen%	nem %	összesen
0-7	45,2	54,8	100,0
8-19	57,3	42,7	100,0
20-	64,4	35,6	100,0

Tájékozódni szerettünk volna arról is, mi az oka annak, hogy a szülők sokszor helytelenül reagálnak az iskola osztályozási gyakorlatára.

Miért reagálnak a szülők kifogásolható módon gyermekük értékelésével kapcsolatban a pedagógusok szerint?

A szülők elégedetlensége az értékeléssel, osztályozással kapcsolatban abból a rendkívül kézenfekvő igényből táplálkozik, hogy szeretnék — lényegesen nagyobb arányban, mint bármikor a történelem során —, ha gyermekük tovább tanulna. Ehhez azonban a tanári értékelésen, minősítésen „keresztül vezet az út”. Ezért természetes, hogy az érdemjegyekben kifejezett értékelés „célá” válik sok szülőnél, fetiszizálják a jó osztályzatokat, hiszen úgy vélik, hogy gyermekük boldogulását, felsőbb iskolába jutását gátolja az esetleges gyengébb tanulmányi eredmény. Azt a tanárt, aki nem a megalapozatlan szülői elvárást igazolja osztályzataival, nem szívelelik, sokszor szinte „ellenségként” kezelik ezek a szülők. S több esetben nagyon is sértő, meg nem engedhető módon juttatják mindezt kifejezésre.

Kerestük az okát is a szülők kifogásolható állásfoglalásának.

Milyen alapvető hibából származik a szülők helytelen szemlélete?

Idézzük — ennek igazolására — a válaszoló nevelők észrevételeit:

A gyerekek gyengébb érdemjegyüket — a szülők előtt — a tanár hibájaként, rosszindulatként igyekeznek beállítani. A szülők sokszor ezt el is fogadják, és a nevelőknél kifogásolható módon reklamálnak gyermekük ellenőrzése, segítése helyett. (20 éve felső tagozatban tanít; főiskolai végzettséggel.)

Több nevelő jelzi, hogy főleg a jobb tanulók szülei mutatnak rossz példát e téren.

Divat lett — írják többen — általában a gyermek kudarcáért a pedagógust okolni;

A szülők elfogultak saját gyermekükkel szemben;

Nem ismerik a szülők a tantervi követelményt;

A szülők gyermekük jövője miatt ingerültek.

A szülők jelentős részének nem az osztályzat „hitelessége” a fontos, csak az, hogy minél jobb legyen. Sajnos a szülők és tanulók körében nagyobb szerepe van az osztályzatnak, mint a tudásnak — írja egy 18 éve tanító középiskolai tanár —. Legtöbbször a jegyért tanulnak, mert ha nem viszi a 10 pontot, nem veszik fel a felsőfokú intézetbe. Az osztályzatokért folyó harc kikészíti a tanulót, szülőt, de a tanárt is. Az iskolai feszült, ideges, energiát gyengítő légkör legfőbb okozója mindez.

Ezek a szülők igyekeznek gyermekük pályaválasztásával, jövőjével kapcsolatban „tűzön—vízen” keresztülvinni megalapozatlan elképzelésüket, s mivel ezt — úgy vélik — csak a tanári „rosszindulat” akadályozza, ezért juttatják sértő, kifogásolható módon kifejezésre véleményüket.

*

A szülők az érdemjegyekkel, az osztályzatokkal kapcsolatos elvárásaikat a gyermek adottságai, szorgalmuk, érdeklődésük, a biztosított lehetőségek, a saját ambíciójuk, elképzeléseik alapján alakítják ki.

Amennyiben ezt igazolják az iskolai osztályzatok, akkor elégedettek, ellenkező esetben úgy vélik, éppen az értékelés—osztályozás akadályozza meg gyermeküket abban, hogy elképzeléseik valóra váljanak. Ezért is tartjuk igen elgondolkodtatónak a tanulók jelzése alapján azt a tényt, hogy a szülőknek mintegy kétharmada — 65%-a — elégedetlen volt gyermekük tanulmányi eredményével, közvetlenül az 1971—72-es tanév első féléve után. Ha ez az adat országos méretekben igaz, akkor kb. egy millió általános és középiskolai tanuló családjában évenként kétszer (félévi és év végi osztályozás után) igen rossz közérzet uralkodik a teljesítményt rögzítő osztályzatok hatására. S ez már egymagában jelzi: társadalmi méretű problémáról van szó, az értékelés—osztályozás rendkívül érzékeny pontjává vált az oktató-nevelő munkának, a szülők közérzetének.

A szülők „elégedetlenségét” — gyermekük osztályzatainak minősítésével kapcsolatban — egymagában nem nevezhetjük sem negatív vagy pozitív; sem helyes vagy kifogásolható magatartásnak, hiszen az adottsághoz, a lehetőséghez sokoldalúan kapcsolódó tanulói szorgalom, igyekezet együttesen döntheti el: igazságos volt-e a számokban kifejezett értékelés vagy sem.

Az a szülői magatartás, amelyik arra törekszik, hogy gyermeke érdemjegye, osztályzata minél jobb legyen, és ezért „mindent” igyekszik megtenni, egyféleképpen a felsőfokú oktatásba kerülésnek kifogásolható rendszerében gyökereznek. Ezért — egyértelműen — csak a szülők nem marasztalhatók el, magatartásuk ellen csak a szélsőséges megnyilvánulásakor emelhetünk kifogást, amikor megalapozatlan a szülői elvárás, amikor a gyermeki adottságok, képességek nem látszanak adekvátan a választott pályával.

Kétségtelen viszont — ezt vizsgálódásunk alapján megállapíthatjuk —, hogy a szülők elvárása, ambíciója, helyes—helytelen nézete, megelégedettségük vagy kifogásuk gyermekük adottságához viszonyított értékeléssel — osztályozással — kapcsolatban gyakran idéz elő szükségtelenül nagymérvű feszültséget: család és iskola; pedagógus és tanuló; család és gyermek között.

A szülők egy része egyenes összefüggést tételez fel gyermekük számára biztosított lehetőség és az osztályzatok minősége között. Úgy vélekednek, ők mindent megtesznek, mindent biztosítanak, minden anyagi áldozatot meghoznak: jó tanulási lehetőséget odahaza, szaktanári korrepetálást, amit csak igényel gyermekük, vagy javasol az iskola. Ennek ellenére nem olyan a bizonyítvány, amelyet szeretnének. Ehhez járul sokszor az a tény, hogy ezek a gyermekek kellő időmennyiséget töltenek el a könyv mellett, „szorgalmasak” is, mégsem a várt osztályzatot kapják. Ebből a gondolatsorból egyszerűen kimarad a gyermek adottságának reális számbavétele, annak mérlegelése, hogy mire lehet képes, milyen osztályzat, minősítés várható éppen abban az iskolában, ahol tanul. Pedig csakis ennek a helyes pedagógiai elvnek alkalmazása lehet a biztosítéka annak, hogy a gyermekek pályaválasztásával, jövőjével kapcsolatban gyakran megnyilvánuló megalapozatlan szülői elképzelés megszűnjön.

IV. AZ OSZTÁLYOZÁS SZÜKSÉGESSÉGÉNEK ELVI ÉS GYAKORLATI KÉRDÉSEI

Vizsgálódásom időszakában — 1964—72 között — a neveléstudomány szakemberei, kutatói, a minisztérium képviselői többször megfogalmazták álláspontjukat, elvárásukat a tanulók értékeléséről. Szenvedélyes vita alakult ki minderről a pedagógiai sajtó hasábjain is. Felmerült a többek között az a probléma is — a neveléstörténet során nem először — szükség van-e egyáltalán számokban kifejezett értékelésre; érdemjegyekre, osztályzatokra. Ezért fordultam először kérdésemmel pedagógusokhoz, főiskolai hallgatókhoz, hogy megtudjam, hogyan vélekednek a tanulmányi munka osztályozásáról, annak szükségességéről. A témazáró érdemjegről — mint az osztályozás új formájáról — a pedagógusok, a tanárjelölteken kívül még a szülők is tájékoztattak.

A fejezet harmadik pontjában azt vizsgálom — igazgatók, felügyelők bevonásával —; milyen módon, hogyan nyilvánul meg a pedagógia gyakorlatában a jó és gyenge tanulók osztályozása. Végezetül az érettségi problémakörére irányítottuk kérdésünket.

1. A TANULMÁNYI MUNKA OSZTÁLYOZÁSA

„Szükségesnek tartja-e a számokban kifejezett érdemjegyeket, osztályzatokat?”
(„Igen” — „nem” válaszlehetőség)

679 pedagógusnak és 411 főiskolai hallgatónak tettük fel a kérdést.

A pedagógusok, főiskolások állásfoglalása alapján lehetőségünk nyílt arra, hogy egyfelől számszerűen mutassunk ki adatokat, másfelől a válaszok tartalmának elemzését elvégezzük. *Először a nevelők véleményét mutatom be (13. táblázat).*

A megkérdezett általános és középiskolai pedagógusok jelentősen nagy többsége — mintegy 90%-a — tehát helyesli, szükségesnek tartja, hogy számokban kifejezett érdemjegyekkel, osztályzatokkal értékeljék a tanulók tudását, magatartását. Ez a százalékarány mutatható ki — megközelíthető pontossággal — akkor is, ha iskolatípusonként rendszerezzük a válaszokat. Valamivel nagyobb az eltérés az „igen”, „nem” arányában akkor, ha a pedagógusok szolgálati idejét vesszük figyelembe. A középiskolában — az egyetemet végzettek közül — a fiatalabb nevelők 9%-kal kevesebben tartják szükségesnek a számokban kifejezett értékelést. A fiatal nevelők állásfoglalásának százalékos arányát közelíti meg a főiskolai

13. táblázat

A pedagógusok véleményének százalékos aránya a számokban kifejezett érdemjegyek, osztályzatok szükségességéről

N = 679

A válaszoló pedagógusok	A válaszok relatív gyakorisága		
	igen	nem	nem válaszolt
<i>Iskolai végzettsége:</i>			
Egyetem	89,5	9,4	1,1
Főiskola	89,8	10,2	—
Tanítóképző	87,1	12,9	—
Középtérték	89,1	10,5	0,4
<i>Iskola típusa:</i>			
Középfiskola	88,9	10,0	1,1
Ált. Isk. felső tagozat	88,5	11,5	—
Ált. Isk. alsó tagozat	87,1	12,9	—
<i>Egyetemi végzettségű, középiskolában tanítók</i>			
			N = 288
0—7	84,0	13,3	2,7
8—19	89,4	9,8	0,8
20—	93,0	7,0	—

hallgatóké, akik minden esetben az általános és középiskolai értékelésre vonatkoztatva válaszoltak.

A főiskolai hallgatók jelentősen nagy többsége — 86,6% — tehát — hasonlóan a pedagógusokhoz — helyesli, szükségesnek tartja, hogy számokban kifejezett érdemjegyekkel, osztályzatokkal értékeljék az általános és középiskolai tanulók tudását, magatartását. Ha évfolyamonként rendszerezzük a válaszokat, akkor is ez a százalékarány mutatható ki (14. táblázat)

A középtértéktől való százalékos eltérés — amint a táblázat mutatja — az „igen”-nel állásfoglalók esetében sem pozitív, sem negatív irányban nem éri el a 6%-ot, így a vélemény egyöntetűnek mondható.

14. táblázat

A főiskolai hallgatók véleményének százalékos aránya a számokban kifejezett érdemjegyek, osztályzatok szükségességéről

N = 411

A válaszok relatív gyakorisága	Évfolyamok				
	1.	2.	3.	4.	középtérték
igen	84,0	92,2	81,9	87,0	86,6
nem	14,0	6,9	15,7	12,0	11,9
nem foglalt állást	2,0	0,9	2,4	1,0	1,5

A kérdésre „igen”-nel válaszoló pedagógusok, főiskolások érveléseit így összegezhetjük: A számokkal kifejezett érdemjegyek világosan, tisztán jeleznek: diák, tanár, szülő számára egyértelműek. Többben hangsúlyozzák, hogy a 6—14 éves korú tanulóknál fejlődéslelektani szempontból különösen jelentős a rendszeres, számokban kifejezett érdemjegy, mert útmutatást ad az eredményről és segítséget a további munkához.

A siker, az öröm, a jó hangulat — ami a jó érdemjegyeket követi — további előrelendítője a tanulásnak, állandó pozitív energiát szabadít fel a gyermek számára, a rosszabb minőségű érdemjegyek pedig azonnal figyelmeztetnek, tanulót, tanárt, szülőt egyaránt.

Egy iskoláskorú gyermek — írja több nevelő — ritkán tanul csupán azért, mert „öntudatos”. Kell az érdemjegy, mert ösztönző, mert sarkallja a folyamatos, rendszeres munkára a tanulót, végeredményben ezzel segíti a legfőbb iskolai feladatok megoldásában.

„Bármennyire is nem az osztályzat a cél — írja egyik negyedéves tanárjelölt — de szükség van arra, hogy ezzel az egyik legfontosabb eszközzel a tananyag minél jobb elsajátításához, a tudáshoz segítsük a tanulókat. Nem képzelhető el — első sorban általános iskolai korú tanulóknál —, hogy belátható időn belül nélkülözhetjük a számokban kifejezett értékelést.”

Akik nem tartják helyesnek a számokkal kifejezett értékelést, a következőképpen indokolnak:

Ha a tanuló tudja, hogy érdemjegyet kap feleletére, az idegesíti, nem tudja nyújtani azt, amire egyébként képes. Káros, energiát gyengítő feszültséget idéz elő legtöbbször tanár—diák, tanár—szülő, gyermek—szülő között. Ezzel a jelenlegi értékelési rendszerrel csak felületesen ismerhetik meg a tanulók tudását, nem elég megbízható. Nem az érdemjegy, az osztályzat a döntő, hanem a tudás. A tanárok zöme túlságosan szubjektív a tanulók értékelésekor, ezért a számszerű értékelés vagy semmit nem jelez, vagy kifogásolható!

Az értékelés—osztályozás fogalmát, funkcióját az elmúlt években — nemzetközi összehasonlítás alapján is — egyértelművé tette az MM Közoktatási Főosztályának 1969. évi állásfoglalása. Elemzésemet ennek figyelembe vételével fogalmaztam meg. Különbséget tettem az egy-egy tanulói részteljesítményt számszerűen kifejező *érdemjegy*, feladatlappal kapott *rangskála*, és a félévi, év végi *osztályzat* között.

2. TÉMAZÁRÓ OSZTÁLYOZÁS

Két kérdést tettünk fel nevelőknek és tanárjelölteknek a témazáró érdemjegyek elvi és gyakorlati problémáival kapcsolatban. Az elsőt így fogalmaztuk meg: „*Helyesnek, szükségesnek tartja-e a témazáró érdemjegyeket?*” („Igen” — „nem” válaszlehetőség)

A megkérdezett általános és középiskolai nevelők — főiskolai hallgatók jelentősen nagy százalékban — 73,9—83,2% — helyesnek, szükségesnek tartják a témazáró érdemjegyeket.

A következőképpen indokolnak a nevelők, a tanárjelöltek:

— Azért szükséges, mert így mérhető a téma legfontosabb oktatási és nevelési feladatainak szintje, az összefüggések megértése, az ismeretek alkalmazása;

— Mindez a pedagógus további munkáját, tennivalóját is determinálja;

— Gyakrabban kap lényeges információt a nevelő a tanulók előrehaladásáról a tanítási célhoz viszonyítottnak;

— Azért helyes a témánkénti értékelés, mert ráirányítja a tanulók figyelmét arra, hogy egy-egy tanítási egység során a feldolgozott információk különböző értékűek: a lényeges, kiemelkedő anyagrészeknek, a logikai összefüggések meglátásának, a megszerzett új ismeretek értő alkalmazásának hangsúlyozottabban nagyobb a szerepe mint egyéb, apró részleteknek;

— Ösztönző a tanulók számára a témazáró értékelési rendszer, mert tudják, ha bepótolták korábbi hiányosságait, ha az egész témából jobb teljesítményt nyújtanak, a jobb érdemjegyet megkapják a korábbi részjegyeiktől függetlenül;

— Rákényszeríti a pedagógust a témazáró értékelés arra, hogy jobban szelektálja az eddiginél egy-egy téma anyagát: a nevelési-oktatási-képzési célnak, a feladatoknak megfelelően, és ennek alapján tudatosabb tervezésre, az oktatási folyamat tudatosabb irányítására, ellenőrzésre-értékelésre ösztönözze, szoktassa.

A témazárót nem helyeslők indokai:

— A tanulók a rendszeres munka helyett hozzászoknak a témazárás időpontjára „koncentrált” tanuláshoz;

— Nagyobb terhet, több munkát, feladatot jelent a pedagógusok számára, amihez több segítségre lenne szüksége a gyakorló pedagógusoknak a minisztériumtól, a pedagógiai intézményektől, a szakfelügyelettől, az iskolavezetéstől: témazáró feladatlapok — különböző változatban, kevesebb heti óraszám, tapasztalatcsere;

— Alkalmas arra, hogy az oktató-nevelő munka hatékonyságának fokozása helyett az ellenőrzést-értékelést állítsa túlzott mértékben a pedagógiai munka középpontjába.

— Csak íróasztal mellett látszik jónak — érvelnek többen a gyakorlatban rengeteg fölösleges munka és idegeskedés szülője.

— Nem értek meg a tárgyi és személyi feltételek az általános bevezetéshez.

Ha megvizsgáljuk a középiskolai pedagógusok állásfoglalását — ahol mindez a legnagyobb gyakoriságú —, akkor azt látjuk, hogy a helyeslés aránya itt a legkisebb (68,6%). Ezen belül a legalább 20 éve tanítók igenlése a legkisebb százalékarányt (61,1%) mutatja a 34,7%-os tiltakozással szemben (15. táblázat).

Ha évfolyamonként vizsgáljuk a tanárjelöltek választát, feltűnik az I. éves hallgatók pozitív állásfoglalásának igen magas — 90,8% — aránya, a negyedéveseknek — 86% — mellett.

Az első évesek 2 tanév diák-tapasztalata alapján nyilatkozhattak, és mindez emeli ennek a véleménynek az értékét. A táblázat adatai ezt jól tükrözik.

Azért, hogy minél egyértelműbben állásfoglalásra kényszerítsem a megkérdezett nevelőket, tanárjelölteket, egy példát állítottam fel a témazáró érdemjeggyel kapcsolatban.

*

15. táblázat

A pedagógusok és a főiskolai hallgatók véleményének százalékos aránya a témazáró érdemjegyek szükségességéről

N = 679

A választ adók	A válaszok relatív gyakorisága		
	igen	nem	nem foglalt állást
<i>Pedagógusok</i>	73,9	23,4	2,7
<i>Középiskolában tanít egyetemi végzettséggel</i>			
0—7	72,0	25,3	2,7
8—19	70,7	25,2	4,1
20—	61,1	34,7	4,2
Középérték	68,6	27,7	3,7
<i>Főiskolai hallgatók</i>			N = 411
1. évesek	90,8	6,1	3,1
2. évesek	78,5	13,7	7,8
3. évesek	73,5	19,3	7,2
4. évesek	86,0	14,0	—
Középérték	83,2	12,4	4,4

A kérdés:

„Jeles érdemjeggyel zárná-e le — adott témából — azt a tanulót, aki a téma feldolgozása során elégtelen, hármas, kettes érdemjegyet kapott feleleteire, de a hiányt bepótolta, és az egész anyagból ötös minőségű érdemjegyre felelt? („Igen” — „nem” válaszlehetőség.)

A nevelőknek több mint fele nem adna a felhozott példában — adott témából — jeles érdemjegyet a tanulónak, a tanárjelölteknél ez mindössze 32,3%.

További figyelemre méltó különbséget láthatunk akkor, ha iskolatípus, iskolai végzettség szerint is számba vesszük a pedagógusok adatait. (A válaszadó nevelők százalékában.) Elgondolkodtató a középiskolában tanító, egyetemet végzett nevelők „igen” válaszánaak százalékos aránya (37,4%) és az ezzel párhuzamos 58,6%-os „nem”-leges állásfoglalás.

A tanárjelöltek 66,2%-os „igen” döntését — feltett kérdésünkkel kapcsolatban — feltehetően helyesnek kell minősítenünk. A továbbiakban az évfolyamonkénti számszerű elemzés azt is megmutatja, hogy az első két évfolyam (akiket a középiskolában már e szerint az elv szerint is értékelték) átlaga a legmagasabb a pozitív állásfoglalás során.

Az adatok önmagukért beszélnek, de lényegüket, tartalmukat akkor érzékelhetjük igazán, ha idézzük az igen sokoldalú, részletes — sokszor szenvedélyes hangú — indoklásokat (16. táblázat).

Miért nem minősítenék jeles érdemjeggyel — adott témából — a tanulót annak ellenére, hogy a hiányt bepótolta?

— Nem hisznek a teljes pótlásban;

16. táblázat

A pedagógusok és a tanárjelöltek állásfoglalásának százalékos aránya a jeles témazáró érdemjegy megadásáról

N = 679

A válaszolók	A válaszok relatív gyakorisága		
	igen	nem	nem foglalt állást
<i>Iskolatípusa, iskolai végzettsége</i>			
Középiskola: egyetem	37,4	58,6	4,0
Ált. Isk. felső tagozat:			
Főiskola	47,3	46,7	6,0
Ált. Isk. alsó tagozat:			
Tanítóképző	55,0	45,0	—
Középérték	45,0	51,3	3,7
<i>Főiskolai hallgatók</i>			N = 411
1. évfolyam	72,3	27,7	—
2. évfolyam	66,7	31,4	1,9
3. évfolyam	60,2	39,8	—
4. évfolyam	63,0	33,0	4,0
Középérték	66,2	32,3	1,5

— Ha a „téma” során osztályozunk — és ha ezt nem számítjuk be — az osztályozás elveszti értelmét;

— Az ilyen tanuló jó eszű, de haszontalan, a rendszeres munkát nem szereti. Az ilyen tanuló érdemjegye egyenes elismerését jelenti az üzemekben fellelhető hóvégi és év végi „hajrának”. Mire vezetne ez pl. kenyérgyár esetében? (8—19 éve középiskolában tanít; egyetemi végzettség.)

— Mert az ötös is csak egy felelet, ha összeadom és elosztom a feleletek számával, még hármassal jön ki. (8—19 éves felső tagozatban tanít; főiskolát végzett.)

— Ezzel a módszerrel éppen arra szoktatjuk a tanulókat, hogy időközönként hanyagolhatnak is. (IV. éves tanárjelölt).

— Attól függ, hogy miből adódnak a hiányok. Ha a rossz jegyek figyelmetlenségből, hanyagságból adódtak, nem adnék ötöst, mert a középiskolában a rendszeres, pontos munkára, munkafegyelemre is nevelünk, és ezt az érdemjegyben is realizálni kell. (20 éves középiskolában tanít; egyetemi végzettség.)

— Nem érdemel jelest, aki nem tanul kezdettől, aki nem szorgalmas, aki nem tanul rendszeresen, aki nem nyújt állandóan egyenletesen jeles teljesítményt. (Sokak véleménye.)

A témát jeles érdemjeggyel záró nevelők indokai:

— Feltétlenül ötöst adok a tanulónak — írják többen — hiszen pótolta a hiányosságokat, és egy-egy részjegy nem mérvadó a tanuló tudása szempontjából, az átfogó tudás sokkal értékesebb, és a „szorgalmi” jegybe — osztályzatba — számítsák be a példában szereplő gyenge érdemjegyeket. „Ha ráébredt a mulasztásra, tudatosan akarati erőfeszítéseket tett a hiányosságok pótlására, és komoly el-

határozást látok benne a rendszeres munkára, nem büntethetem gyengébb jeggyel. (8—19 éve tanít felső tagozaton; főiskolai végzettség.)

— Igen, de azért igyekszem odahatni, hogy az a tanuló, akinek jók a képességei, már a téma feldolgozása során is képességeinek megfelelő színvonalú teljesítményt nyújtson. (8—19 éve középiskolában tanít; egyetemi végzettség.)

— Az egyes részjegyekkel serkenthet, elmarasztalhat, figyelmeztethet a tanár, de osztályzatot csak nagyobb összefüggő anyagból szerzett információ alapján lehet kialakítani. (Nem verbális-e a tudás? Látja-e az összefüggéseket? Tudja-e alkalmazni a szerzett ismereteket?) Ezért nem döntő jelentőségű a téma feldolgozása során szerzett részjegy. A témazáró jegy és az ismétlések során felmutatott teljesítmény adhat hiteles, megbízható információt a gyerekek tudásáról, képességéről. (20 éve tanít középiskolában; egyetemi végzettség.)

— Igen — jelzi több pedagógus —, de a tanárra kell bízni, hogy mikor és kinek ad lehetőséget javításra. A beszámolási—javítási lehetőség nevelési alkalom is, esetenként mondjunk nemet is, ha az látszik helyesebbnek.

A tanárjelöltek indokai:

— A legtermészetesebb — írja egy első éves —, hiszen az egész anyaggal tökéletesen tisztában van, amiről a nevelő meg is győződött.

— A jelest megérdemli a tanuló, hiszen átfogó tudás, a lényeg együttlátása sokkal értékesebb, mint egy részjegy.

— A „szorgalma” nem ötös az ilyen tanulónak. (Oda kell beszámítani a gyengébb minőségű érdemjegyet.)

— Tulajdonképpen itt láthatjuk, a szorgalmat osztályozzák-e, az érdemjegyek a döntőek, vagy a tény, hogy egy adott időpontban milyen minőségű a tanuló teljesítménye.

A témazáró érdemjegyek körüli vita alkalmas volt arra, hogy képet kapjunk a nevelők, főiskolai hallgatók felfogásáról. Amint az indoklásban olvasható: sok korszerű, helyes magyarázatot kaptunk arra, hogy miért kell jeles érdemjeggyel zárni a tanuló teljesítményét akkor, ha a hiányosságot már bepótolta:

— az átfogó, az összefüggéseket jól meglátó, értőn alkalmazó tudás értékesebb, mint egy-egy kisebb anyagrészlet feldolgozása során nyújtott teljesítményé. Ugyanakkor a konzervativizmus, a kifogásolható állásfoglalás ennél a kérdésnél jutott legnagyobb arányban szóhoz:

- a mechanikus átlagolás
- a szorgalmat minősítik a teljesítmény helyett
- nem bíznak a tanulóban
- bizalmatlan a tanulóval szemben.

A szülők véleménye az ellenőrzés-értékelés-osztályozás új rendszeréről: a témazáró érdemjegyekről:

Legszenvédélyesebb hangon fogalmazták meg véleményüket a szülők akkor, amikor a témazáró érdemjegyekről, a tanulók ellenőrzése-értékelése-osztályozása „új rendjéről”, korszerűsítési törekvéseiről szóltak. Rendkívüli tájékozottsággal elemezték a pozitívumokat, elvi kérdésekben is világos okfejtéssel foglaltak állást, és határozottan tiltakoztak, ha az iskolában kialakított gyakorlat nem

esett egybe elképzelésükkel, vagy ha nem igazolta mindazt, amit a szülőkkel tájékoztatás címén korábban közöltek.

Néhány észrevételt szó szerint is közlök. *Pozitívnak értékeli a témazáró osztályozás rendszerét* (Valamennyi idézet a gimnáziumi tanulók szüleitől való):

— A témazáró dolgozatok módszere egy-egy tárgy, anyagrészt, koncentrált tanulására ösztönzi a tanulókat.

— Helyes a jegyek közötti különbségek megállapítása (mire kapta a tanuló) és az is, hogy ezt a szülőkkel állandóan ismertetik.

— Az állandó és folyamatos írásos és szóbeli ellenőrzés, állandóan és folyamatosan felkészülést kíván.

— Igen, mert nem mereven alkalmazzák az eredetileg ismertetett rendelkezést.

— Különösen helyesljük a szóbeli és írásbeli felelések egyenlő arányát.

— A témazárók fejlesztik a tanulók egységltetését.

— Helyeslem azt az új gyakorlatot, mely szerint egy bizonyos időszak teljesítménye kerül értékelésre az egyszeri feleletértékelés helyett.

— Helyes a „témazárás rendszere” és értékelése, a tanulóknak minden témát egyformán kell tudniuk, a tudásban rések nem maradhatnak.

— A témazáró dolgozat szoktatja a tanulókat a felsőfokú tanintézetekben szokásos értékelési módhoz.

— Helyeslem a sokirányú információ gyűjtést. Jó, hogy a szóbeli és írásbeli aránya kiegyensúlyozódott. Helyes, hogy a témazáró dolgozat nem egymagában dönti el a témában tanúsított tudás értékét.

— A témazáró számonkérés rendszerénél mire félév, illetve év végéhez érnek, az illető szaktanárnak világos képe alakul a gyerek tudásáról.

— Helyeslem, mert ez az elv, lehetőséget nyújt és ösztönöz a javításra.

— A témazáró érdemjegyek súlyozott értékét, nagyobb fontosságát lényegesnek tartom.

— A témazáró és egyéb dolgozatokkal, valamint az órák alatti aktivitásból szerzett osztályzatokkal lehetővé válik, hogy az igen nagy létszámú osztály tanulóinak felkészülését, eredményét a tanár állandóan szemmel tartsa. Így nem kell csupán az óráközi 1, esetleg 2 feleletre támaszkodni az osztályozásnál.

— Az új osztályozási módszer alapjaiban jó, szükséges, de a gyakorlatban még kiforratlan. Azt hiszem sok álmatlan éjszakát okoz tanárnak, s talán diáknak egyaránt. Fő erénye — főleg a nagylétszámú osztályban — a gyakoribb ellenőrzés lehetősége, s így a tanulók alaposabb megfigyelése, megismerése.

A témazáró dolgozatok rendszeresebb készülésre ösztönzik a tanulókat. A szülők válaszaiban az elismerő vélemények mellett nagy hangsúllyal szerepeltek *bíráló megjegyzések is a témazáró osztályozási rendszerrel kapcsolatban*. A kritikai észrevételek az értékelés alábbi kérdéseire terjedtek ki: — az új ellenőrzés számonkérési rendszer erőltetett, íróasztal mellett kigondolt, tanárra és tanulóra nézve egyaránt elhibázott, sőt ártalmas.

— Túlterheli a tanárt, túlterheli a tanulókat.

— Az oktató-nevelő munka hatékonyságának fokozása helyett az ellenőrzést, számonkérést állítja a középpontba.

- Döntően az írásbeli számonkérésre alapoz.
- Lebecsüli — és háttérbe szorítja — az önálló, szóbeli felelést;
- Hiányzik az igazgatóság részéről a koordináláshoz szükséges gyakorlat;
- Olykor egy-egy napon két-három témazáró dolgozatot is írnak.
- Hiányzik a derűs, optimista légkör; mechanizmus.
- A hátrányos helyzetű tanulóknak különösen sok nehézséget okoz.
- Nem ad lehetőséget a javításra.
- Úgy vezették be, hogy kellő alapossággal nem vizsgálták meg, milyen elvi—gyakorlati problémák merülhetnek fel.

A bíráló megjegyzések, a negatívumokat felhozó megállapítások részben a helytelen gyakorlatra, az iskola igazgatóságának kellően nem koordinált irányító munkájára (pl. egy nap 2—3 témazáró), részben a tanárok kifogásolható felfogására (pl. az ellenőrzés—számonkérés középpontba állítása az eredményes oktatás-nevelés helyett), részben a szülői tájékoztatatlanságra vonatkoznak. A szülői jelzések nagyobbik része reális felelősségérzettel fogalmazta meg, milyennek látja és milyennek szeretné látni a helyes iskolai értékelést, osztályozást.

A témazáró felmérésekkel, érdemjegyekkel kapcsolatban sok probléma vehető fel. Ilyen problémák például: Nem tisztázott még kellően a téma tanítása során történő folyamatos értékelés és a témazáró érdemjegy, a témazáró érdemjegyek és a félévi—év végi osztályzatok viszonya, a témazáró érdemjegyek javításának lehetősége, a témazáró dolgozatok íratásának megszervezése. Gyakran panaszkodnak szülők amiatt, hogy két, sőt három tárgyból egy napon történik a témazáró dolgozatok íratása. Ilyen körülmények között valóban nem lehet egyértelműen konzervatívizmusnak minősíteni a témazárással kapcsolatosan felmerülő aggodalmakat. Ebben a vonatkozásban további kutatásokra, sok elvi és gyakorlati kérdés kimunkálására van szükség.

3. JÓ ÉS GYENGE TANULÓK ELTÉRŐ ÉRTÉKELÉSE, OSZTÁLYOZÁSA

KIFOGÁSOLHATÓ ELV-GYAKORLAT-MÓDSZER A TANULÓK ÉRTÉKELÉSÉBEN, OSZTÁLYOZÁSÁBAN — KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A GYENGE TANULÓKRA

Világos volt előttünk már vizsgálódásunk kezdetekor is, hogy az oktató-nevelő munka folyamatában a gyengébb és jobb tanulókat gyakran érik eltérő hatások. Feleléskor, magatartásuk, tudásuk elbírálásakor a kialakult iskolai gyakorlat a gyengébb tanulók számára sokszor hátrányos helyzetet teremt. Éppen ezért a kérdőíves felmérésünkkel egyidőben igazgatók, valamint általános- és szakfelügyelők bevonásával megfigyelést végeztünk általam megadott szempontok szerint azért, hogy megállapítsuk, az oktató-nevelő munka mely területén tapasztalható különösen a gyengébb tanulók hátrányos helyzete.

Tanórai megfigyelésünk főbb szempontjai:

Milyen a nevelő magatartása feleléskor, felelésre felszólításkor?

Segít-e a nevelő számonkérés, felelés alkalmából a tanulóknak akkor, ha nem tudnak válaszolni a feltett kérdésre, és milyen módon?

Értékeli-e a tanulók munkáját, feleletét a számszerű osztályzaton kívül?

Milyen pedagógiai szituációt teremt a tanulmányi munka számonkérésekor?

Milyen az osztály, a nevelő kapcsolata, magatartása a felelővel szemben?

A gyengébb tanulók hátrányos helyzete feleléskor.

Mintegy 80 órán az volt egyik fő megfigyelési szempontunk az 1964–65. tanévben, hogy milyen a nevelő magatartása, kapcsolata a tanulókkal a feleltetés, számonkérés alkalmából. Hogyan reagálnak a nevelők a tanulók feleleteire, mennyiben segítik, vagy gátolják tudásuk kifejtését?

Azt tapasztaltuk a vizsgálat során, hogy a gyengébb tanulókat nagyon sokszor már a felelésre felszólításkor, a felelés esetleges megkezdése előtt igen káros nevelői hatások érik, hogy már ekkor olyan előnytelen pszichológiai helyzetbe kerülnek, ami legtöbbször eleve determinálja szereplésüket, feleletüket.

Kiindulásképpen nézzünk meg egy ilyen esetet. (Osztály: 5., óra: orosz. Óratípus: számonkérő. Időpont: 1965. január 14.)

Az óra elemzése vizsgálati szempontjaink alapján: „K. Gyere ki felelni! Na, megnézzük, tudsz-e valamit”. (Az osztályban itt-ott nevetgélés. A nevelő a könyvében lapozgat, miközben egy elég rosszul öltözött, vékony fiú a katedra mellé kijön.) „Nem tudsz te semmit, ugye? A múltkor sem remekeltél. Emlékszel? (Hangosabb nevetgélés, a gyerek egyik lábáról a másikra áll, gyürkészi, csavargatja görcsösen a könyvét, mereven figyel osztálytársai felé. Menedéket keres valaki tekintetében. A tét nagy, ezen a feleleten múlik, hogy félévkor megbukik-e oroszból, vagy sem.) A tanár kérdez: K. „dadog” egy-két szót, rosszul-rosszabbul olvas egy-két mondatot (A tanulók nevetgélése egyre hangosabb, hiszen „ok” van rá) miközben a nevelő kijavítja a hibákat. Amikor pedig a kudarc tetőfokára ér, akkor a tanár határozott hangon elmondja a nagy beteljesülést: „Na, ugye megmondtam, nem tudsz te semmit”. Ezzel eldőlt K. félévi sorsa. Reményvesztetten, megszegyenülve helyére megy, miközben a naplóba és ellenőrzőbe bekerül a „kiérdemelt” elégtelen.

Vizsgáljuk meg kissé közelebbről, miért helytelen, miért káros annyira ez a nevelői magatartás! Már egymagában az a tény, hogy — a tanár óraeleji közlése alapján — a feleleteknek félévi osztályzatot lezáró értéke lehet, rendkívüli feszültséget idéz elő. Esetünkben K. minden bizonnyal nem érti az anyag egy részét, fél a rossz feleléstől, az ezt követő szülői szigortól, a megszegyenítő helyzet nyomasztó számára. Ez a feszültség sokszorososan fokozódik akkor, amikor fel is szólítja a tanár, s mindjárt felidézi, asszociálja azt a pszichikai helyzetet, amikor nem tudott semmit. Mindezt elmélyíti az osztálytársak részéről megnyilvánuló helytelen magatartás, nevetgélés, a felelő zavarása. Az már törvényszerű, hogy K. ebben a túlfeszített idegállapotban nem nyújthatja azt, amire egyáltalán képes, hogy a feleléssel járó izgatottságot, szorongást, félelmet olyan káros fiziológiai megnyilvánulások kísérik, mint a remegés, az egyik lábáról a másikra álldogálás, a füzet, a könyv gyürkészése stb. Betetőzése mindennek a nevelőnek az a neveléslélektani szempontból annyira kifogásolható, helytelen magatartása —, hogy így megszé-

gyenülten, az osztálytársak nevetgélése közepette engedi helyre a tanulót, és a javítás, a közeli vagy távoli siker reményének semmi lehetőségét nem láttatja meg vele. Különösen szembetűnő az ellentét a gyengébb tanuló hátrányos helyzetével kapcsolatban akkor, ha az óra menetéből megemlítem azt, hogy közvetlenül e nyomasztó helyzet után egy jobb tanuló, egy jeles oroszos és a nevelő között milyen megnyugtató, helyes, pozitív kapcsolat jött létre már a felelés megkezdése előtt. Keresztnevéen szólította a tanulót, biztatta, önérzetére hatott. Mintha kicsérelték volna a nevelőt, még a hangja is megváltozott, derűs, oldott légkör uralkodott a teremben, s az osztálytársak is kellő figyelemmel, érdeklődéssel „tiszteltel” viselkedtek a felelővel szemben.

Ehhez hasonló példák egész sorát idézhetném, mégsem állíthatjuk természetesen, hogy ez kizárólagos, általános nevelői magatartás; de azt igen, hogy jelentős százalékban fordul elő ilyen vagy olyan formában, hogy hatásával mindenképpen számolnunk kell.

A gyengébb tanulók hátrányos helyzete a felelés értékelésekor, a „beskatulyázás”.

Egy-egy tárgyból évek során kialakul az osztályban az értékrend: az ötösök, a négyesek, a hármasok és a „többiek” csoportja. A tanulókat igyekeztük, az első hónapokban mutatott szorgalmuk alapján „beskatulyázzák” valamelyik kategóriába, és megfigyeléseink, tapasztalataink szerint különösen a gyengébb tanulóknak a feljebb jutása legtöbbször nagy nehézségekbe ütközik. Kétségtelenül ezek a tanulók a legtöbb esetben „beletörődnek” ebbe az értékelésbe — s ez az egyik igen káros következménye ennek a „besorolásnak” —, nem is igyekeznek többet nyújtani, igény szintjük, önértékelésük is alacsonnyá válik, de ha mégis megkísérlik az emelkedést, lényegesen több energiájukba kerül, lényegesen nagyobb szorgalom szükséges hozzá, mint egy jobb tanulóknak megtartani saját pozícióját. Hozzájárul az a tény is többek között, hogy a vázolt megszokás következtében a gyengébb tanulók nagyon sokszor ugyanilyen értékű feleletért, mint egy jó vagy jeles tanuló, rosszabb érdemjegyet, osztályzatot kapnak. A tanulók egy része a szülőkön keresztül észrevételezte is ezt, s ha nem is tartjuk a szülők válaszát minden vonatkozásban elfogadhatónak, a mi vizsgálati eredményeinkkel való egyezése alapján reálisnak, elfogadható jelzésnek fogjuk fel.

A GYENGÉBB TANULÓK HÁTRÁNYOS HELYZETE AZ OSZTÁLYOZÁS RENDSZERÉBEN. ÖSZTÖNZŐ-E ÉRTÉKELÉSI RENDSZERÜNK?

Számonkérés, felelés alkalmából a felkészüléstől, a tanár és diák között kialakult kapcsolattól, a sikertől — kudarctól függően a hatások egész sora éri a tanulókat. A számokban kifejezett érdemjegy — az esetenként hozzákapcsolódó értékeléssel — hosszabb-rövidebb ideig befolyásolja a tanulók munkakedvét, egy-egy tárggyal vagy a tanulás egészével szembeni pozitív-negatív magatartását. Rendkívül sokoldalú körültekintést, pedagógiai tapintatot igényel, éppen ezért is ez az igen fontos, ugyanakkor sok-sok hibalehetőséget magában rejlő neveléslélektani

helyzet, amit már vázlatosan elemeztem is. Megvizsgáltuk még éppen ezért azt is, hogy számszerűen milyen osztályzatban részesülnek az egyes tanulók, hány ötöst, négyest, hármast, kettést és elégtelent kapnak összesen és egy tanév átlagában. Összehasonlítottuk ennek alapján, hogy a gyengébb és jobb tanulók vonatkozásában milyen különbségek mutatkoznak. 370 5—8. osztályos tanuló az 1964—65. tanévben a kiskundorozsmai iskolában szám szerint a következő osztályzatokat kapta feleléskor (magatartás, szorgalom, írásbeli külső alak kivételével) (L. 17., 18. táblázatok).

17. táblázat

5—8. osztályos tanulók feleleteinek száma, minősége, százalékos aránya egy tanévben

Az érdemjegyek minősége	A feleletek száma	Százalékos arány
5	14 832	32
4	11 257	24,4
3	8 832	19,2
2	6 300	13,5
1	5 094	10,9
Összesen:	46 315	100,0%

Ha a 100 gyenge és 100 jobb tanulóra eső feleletek számát és annak %-os arányát egymás mellé állítjuk, akkor a következőket látjuk:

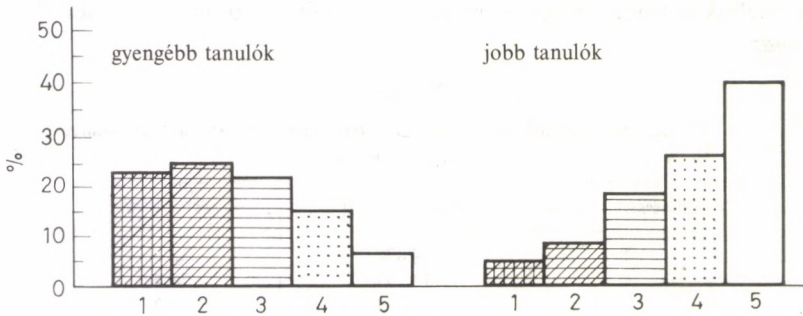
18. táblázat

Gyengébb és jobb tanulók érdemjegyeinek minősége és %-os aránya

Az érdemjegyek minősége	Gyenge tanulók		Jobb tanulók	
	Feleletek száma	%	Feleletek száma	%
1	3 014	24,7	647	5,2
2	3 149	25,8	1 058	8,3
3	2 907	23,9	2 151	17,-
4	1 921	15,8	3 541	27,9
5	1 191	9,8	5 267	41,6
Összesen:	12 182	100,0	12 664	100,0

Ennek az aránynak grafikus ábrázolása még inkább mutatja a különbséget:

A gyenge tanulók minden negyedik felelete (24,7%) elégtelen, több mint fele (50,5%) egyes és kettes minőségű. Az ötösök és négyesek száma pedig csupán 25,6%-ot mutat. A jobb tanulók érdemjegye ugyanakkor mintegy 70%-ban 4-es, 5-ös, az egyesek és kettesek százalékaránya 13,5 (1. ábra). Az is megállapítható a kimutatásból — többek között —, hogy a jobb tanulókat évenként átlagban 5 alkalommal többször feleltetik, minősítik.



1. ábra. Gyengébb és jobb tanulók évi érdemjegyeinek %-os alakulása

Kétségtelen, hogy a tanulóknak képessége, szorgalma, a különböző belső, külső motívumok alapján kialakult igény szintje eltérő. Egy olyan tanulóra tehát, akinek igen alacsony az igény szintje, egy kettes, hármas feleletnek, érdemjegyek korántsem ugyanolyan a hatása, mint pl. egy kitünőre. Az viszont — úgy érezzük — szintén bizonyított ténye vizsgálatunknak, hogy a rossz érdemjegyeknek, a sorozatosan megismétlődő sikertelenségnek mennyire káros, negatív a hatása, milyen pozitív viszont a sikerélménynek, a jó érdemjegyeknek. A számszerű adatok eléggé éles határozottsággal mutatják azt — éppen ennek alapján —, hogy a mi tanórai osztályozási rendszerünk a gyengébb tanulókra lényegesen hátrányosabb, mint a jobbakra.

4. AZ ÉRETTSÉGI

Szükség van-e érettségire?

Az elmúlt években különös élességgel került az érdeklődés középpontjába az érettségi problémaköre; elsősorban természetesen a továbbtanulás szempontjából.

Helyes-e a kettős terhelés: érettségi, felvételi?

Jelzi-e differenciáltan a tanulók speciális képességét?

Kellő színvonalon képes-e szintetizálni?

Szükség van-e módosítására?

Vagy éppen: eltöröljék-e?

Ezért kérdeztük meg a pedagógusoktól és főiskolai hallgatóktól:

— „Véleménye szerint szükség van-e érettségire a jelenlegi körülmények között?” („Igen” — „nem” válaszlehetőség.)

„Amennyiben „nem”, mit javasol helyette?”

Először statisztikai mutatók segítségével vizsgáljuk meg — az eldöntendő kérdésre adott válaszok alapján — az állásfoglalást! (19. táblázat.)

19. táblázat

A pedagógusok és a főiskolai hallgatók állásfoglalásának százalékos aránya az érettségi szükségességéről N = 679

A válaszolók	A válaszok relatív gyakorisága		
	igen	nem	nem válaszolt
<i>Iskolai végzettsége, a tanítás helye</i>			
Középiskola: egyetem	76,7	22,6	0,7
Ált. isk. felső tagozat	75,8	22,4	1,8
Ált. isk. alsó tagozat			
Tanítóképző	74,3	23,6	2,1
Középérték	76,3	22,4	1,3
<i>A tanítás időtartama, helye</i>			
<i>Középiskola</i>			
0– 7	81,4	17,3	1,3
8–19	72,4	26,8	0,8
20–	79,2	20,8	–
Középérték	76,7	22,6	0,7
<i>Főiskolai hallgatók véleménye szerint:</i>	81,3	17,0	N = 411 1,7

A pedagógusoknak 76,3%-a, a tanárjelölteknek pedig 81,3%-a határozottan helyesli, szükségesnek tartja — jelenlegi körülményeink között — a középiskolai tanulmányokat lezáró érettségi vizsgát, és a válaszadóknak mindössze 22,4 illetve 17%-a tiltakozik ellene.

Ha évfolyamonként vizsgáljuk a főiskolai hallgatók „igen” válaszait, a következőket tapasztaljuk:

- az elsősök 81%-a,
- a másodévesek 78,4%-a,
- a harmadévesek 77,1%-a,
- a negyedévesek 87%-a, tartja szükségesnek az érettségit.

A pedagógusok véleményét — a számszerű adatok tükrében — érdemes még az iskolai végzettség, a tanítás helye és időtartama szerint is elemezni, hiszen a középiskolában tanító — egyetemet végzett — tanárok jelzése témánkkal kapcsolatban feltétlenül döntő jelentőségű, fontosabb. A középiskolai tanároknál még növekszik az „igen” jelzés aránya.

Ha aszerint vizsgálom a középiskolában egyetemi végzettségűek válaszát, hogy ki hány éve tanít, akkor azt láthatjuk, hogy a 20 évnél régebben működő pedagógusok

gusok véleményében fordul elő legnagyobb százalékban az érettségi szükségességének igénye.

Az érettségit helyeslő pedagógusok indokai:

— Az érettségi nagyon fontos készségeket fejleszt: az integráló, a nagy terület áttekintő; az egy időpontra koncentrált teljesítőképességet, az akaratot, szorgalmat;

— Rekonstruálja a tanuló mindazt, amit 4 hosszú éven át tanult; Ekkor érti meg és válik szellemi tulajdonává sok olyan dolog, amin eddig felületesen átsiklott, vagy nem is értette egészen;

— Nehézségek leküzdése nélkül nincs fejlődés: sem szellemi, sem fizikai.

— A fiatalok életében összeszedettséget igénylő szituáció;

— Önkontroll is az életbe lépéshez;

— Rendszeresebben dolgoznak éveken át a diákok, ha tudják, hogy idővel tudásukról még számot kell adni;

— A diák első nagy erőpróbája;

— Ezt az izgalmas élményt nem szabad elvenni;

— Inkább szigorítani kellene;

— Tanárt, diákot egyaránt jobb munkára serkent;

— Fontos, hogy az élet nagyobb feladatai előtt mindenki megmérettessék. Itt nemcsak a tanárok mérnek, de a tanuló is lemérheti önmagát: képes-e viszonylag nagy anyaggal megbirkózni, képes-e tudásának megfelelő feleletet produkálni. A vizsgadrukk gátlóan vagy serkentően hat-e rá? Ennek lemérése a pályaválasztás szempontjából sem közömbös.” (8—19 éve középiskolában tanít; egyetemi végzettség)

— Valamilyen formájú, a négy év munkáját lezáró vizsgának lenni kell — vallják az „igen” döntéssel válaszoló nevelők.

Pedagógusok javaslatai az érettségi módosítására:

— Egyetemi — főiskolai — felvételeknél a pontrendszer eltörlése. Helyette: csak a választott szaknak megfelelő tantárgyakban elért középiskolai eredményt vegyék figyelembe a tanulókról adott részletes jellemzéssel együtt; képesség, munkaerőkölcst stb.

— A továbbtanulásnak (felsőfokú intézményekben) előfeltétele legyen az érettségi — sőt eddigieknél nagyobb súllyal — de a középfokú iskolai végzettséghez kötött munkahelyek betöltéséhez ne legyen szükséges.

Fakultatív érettségit minden tárgyból az eddiginél nagyobb követelményekkel!
Vagy érettségi vagy felvételi!

Az érettségi vizsgán sokat kellene tökéletesíteni:

a választható tárgyak rendszerével;

a tételszerű tudás egyeduralmának kiküszöbölésével;

az ismereteket alkalmazni képes tudás előtérbe állításával;

írásbeli tesztek alkalmazásával;

az elnöki követelmények emelésével;

a tárgyak több napra történő elosztásával.

Vissza kell állítani az érettségi tekintélyét (ezt igen sokan javasolják), és el kell

törölni az egyetemi felvételi vizsgát. A tanuló személyiségének; szellemi értékeinek, irányultságának a jelenleginél határozottabb figyelembevételére van szükség; A tárgyi tudás kizárólagosságaival szemben az érettségiző intelligencia-fokát kellene inkább — vagy még jobban — megvizsgálni központi felméréslapok alapján.

Tanárjelöltek javaslatai az érettségi módosítására:

Kapcsolják össze a felsőfokú intézetekbe való felvétellel az érettségit;

Tegyék lehetővé, hogy az érettségin nyújtott és mért tanulói teljesítmény minél objektívabb legyen, országos szinthez alkalmazkodjon;

Több írásbeli tesztrendszer alkalmazzanak, amelyre kellően fel is készítik a tanulókat;

Félévtől — a középiskola utolsó évében — csak érettségire, illetve felvételire lehessen felkészülni;

A választható tárgyak rendszerét dolgozzák ki;

Legyenek jelen az érettségin a felsőfokú intézetek képviselői, s ezekkel korábban hangolja össze a követelményeket a középiskola, amelyet kellő időben közölnek a tanulókkal;

Adjon határozott segítséget az érettségi vizsgarendszere a pályaválasztáshoz!

5. PEDAGÓGIAI KÍSÉRLET⁵⁴

Azt tűztük ki célul, hogy megvizsgáljuk a különböző tanári magatartás hatását a tanulók teljesítményeire. Azt is tanulmányozhattuk a továbbiakban, hogy a számszerű értékelés, osztályozás, a rendszeres, folyamatos tanári visszajelentés melyik tanári magatartással együtt a leghatékonyabb.

A kísérlet körülményei, jellege, előkészítése.

Négy olyan párhuzamos 7. osztályban szerveztük meg a kísérletet az 1964—65. tanévben matematikából, ahol a szaktárgyat ugyanaz a tapasztalt pedagógus oktatta, aki vállalta, hogy a célkitűzéseinknek megfelelően szabályozzuk, „állítsuk be” magatartását. A lebonyolításra a második félév első két hónapjában — február, március — került sor húsz egymást követő matematikaórán. Ennek megfelelő számú feladatsorozatot dolgoztunk ki a következő szempontok alapján:

— a feladatok az eddig tanult általános iskolai számtananyag legfontosabb anyagrészeit tartalmazzák (szorzás, osztás, alpműveletek közönséges törtekkel, vegyszámokkal, százalék — ezrelék —, kamatszámítás, arányossági feladat, mértani, példa, következtetés)

— minden feladatsor azonos nehézségi fokú legyen

A kísérlet előkészítése

⁵⁴ A kísérletet közösen végeztük Ágoston György egyetemi tanárral. A feladat gyakorlati részét — irányításunk mellett — egy matematika szakos nevelő végezte. (Lásd a 15. jegyzetet!) Az eredeti célkitűzésen túlmenően további következtetések levonására, összefüggésekre adódott lehetőség témámmal kapcsolatban. Ezt az elemzést igyekszem bemutatni ebből az alkalomból.

A matematikai feladatok megoldását két szempontból értékeltük: pontosság, és gyorsaság.

A kísérletben részt nem vevő iskolák 254 hetedikes tanulóival oldattuk meg a jelzett típusú feladatokat. Egy példa megoldására fordított időtartamot stopperrel mértük minden egyes tanulónál. A pontosság értékelésekor az egyes megoldási elemeket is figyelembe vettük, nem csupán a végeredményt. A két tényező adatait — a pontossági százalék és az időtartam — természetesen a végleges feladatsorozatok összeállításánál is felhasználtuk. Az így „súlyozott” feladatokból állítottuk össze a 8—8 feladatot tartalmazó feladatsorokat. Ezek megoldására esetenként 6 perces időtartam állt rendelkezésre, és egy feladatsorra maximum 29 pontszámot adhatott a szaktanár.

A kiindulási színvonal megállapítása.

A négy 7. osztályban megoldattuk az első feladatsort, és az eredménytől függően a három egymáshoz legközelebbi teljesítményt nyújtó osztályt vontuk be a kísérletbe. A felmérés eredménye — a már jelzett pontrendszer alapján — a következő volt:

7. a osztály	6,5 pont,
7. b osztály	7,45 pont,
7. c osztály	5,1 pont,
7. d osztály	5,8 pont.

Ennek alapján a 7. b osztály tanulói — kontrollként — csak az utolsó, a 20. órára tervezett feladatsor megoldásában vettek részt.

A kísérlet lebonyolítása.

A feladatokat a nevelő óra előtt forgatható táblára írta, amit a tanulók 15—20 másodpercig szemlélhettek, majd adott jelre kezdhették a pontosan 6 perces időtartamú megoldást.

Különböző nevelői magatartás a tanórai feladatvégzések előtt.

A „C” osztályban a szaktanár mind a tanulóközösség egészét, mind az egyes tanulókat (esetenként 4—6) megdicsérte, elismerően szólt teljesítményeiről, jelezte előrehaladásuk mértékét — a többiekhez viszonyítva is —, mindenki kézhez kapta a leosztályozott feladatlapot, önellenőrzést végezhetett, majd ezek alapján ösztönözte, buzdította őket a további jó munkára.

Az „A” osztályban a pedagógus úgy értékelt, elemezte az előző órai teljesítményt, hogy csak a helytelen, rossz megoldásokat mutatta be, a negatívumokat sorolta fel, és ezek után elmarasztalta, ledorongolta, megszegyénítette, bírálta — szidta őket. Az értékelt, leosztályozott feladatlapokat itt is kézhez kapták a tanulók.

A „D” osztályban a nevelő „közömbös” volt, a tanulói teljesítmények értékéről soha nem nyilatkozott, semmiféle adatot nem közölt.

A tanulói teljesítmények és azok értékelése.

Két szempontból értékeltük a tanulók teljesítményeit: a megoldások helyessége (pontosság) és a gyorsaság alapján. (Hány feladathoz fogtak hozzá). Kiszámi-

tottuk az egyéni és az osztályátlagot I—I szakaszra vonatkozóan is. (Öt egymást követő órát vettünk egy fejlődési szakasznak).

Az eredményekből kitűnt, hogy egyértelműen a „C” osztály tanulói érték el a legjobb eredményt, pedig a kiindulási szintjük a legalacsonyabb volt. A pozitív tanári hatás: buzdítás, ösztönzés és a számszerű osztályozás — a folyamatos, rendszeres visszajelzés munkájukról — következtében az adott teljesítménykörben megelőzték a többi osztályt. Az „A” osztály eredménye is jobb a „D” osztályénál, amit a számszerű osztályozásnak, a folyamatos, rendszeres tanári visszajelzésnek tudhatunk be (20. táblázat).

20. táblázat

Az egyes osztályok teljesítményeinek átlagai a pontosság és gyorsaság tekintetében

A kísérletben részt vevő osztályok	I. óra átlaga	A szakaszok átlagai				20. óra átlaga
		I.	II.	III.	IV.	
<i>C osztály</i>						
Pontosság	5,1	5,8	8,9	10,7	12,9	13,9
Gyorsaság	3,3	3,7	4,6	5,1	5,7	5,7
<i>A osztály</i>						
Pontosság	6,5	6,5	7,8	9,0	9,4	9,9
Gyorsaság	3,7	3,7	4,5	5,0	5,0	5,0
<i>D osztály</i>						
Pontosság	5,8	6,1	8,0	9,2	9,1	9,2
Gyorsaság	3,6	3,8	4,7	5,1	5,1	5,1
<i>B osztály</i>						
Pontosság	7,45	—	—	—	—	7,88

A több ezres táblázatba foglalt adatból a matematikai statisztikai elemzés módszerével és grafikus ábrázolással még megbízhatóbb összefüggéseket is feltártunk.⁵⁵

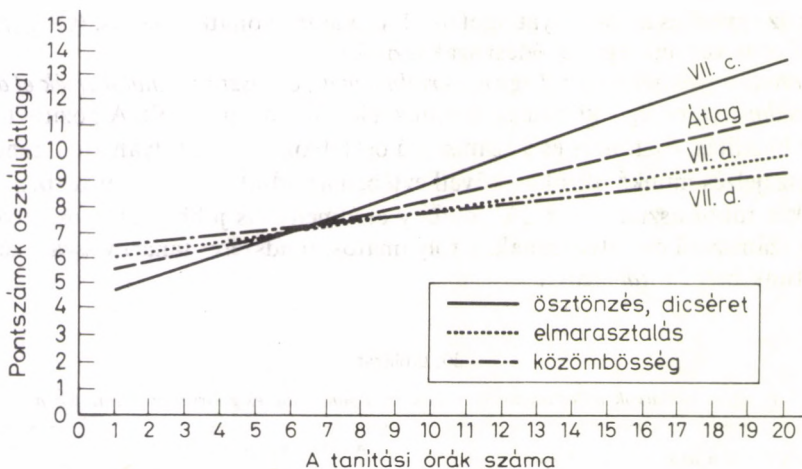
Bemutatjuk a 3 osztály fejlődését együtt mutató regressziós egyenes grafikus ábrázolását (2. ábra).

Látható, hogy mind a munkateljesítmény, — pontosság —, mind a feladatszámok — gyorsaság — vonatkozásában a regressziós egyenes iránytangense (meredeksége) a legnagyobb a „C” osztály esetében, második helyen áll az „A”, az utolsón a „D” osztály.

Utóvizsgálat

Azért, hogy megbizonyosodjunk, vajon a kísérletben igazolódott eredmények,

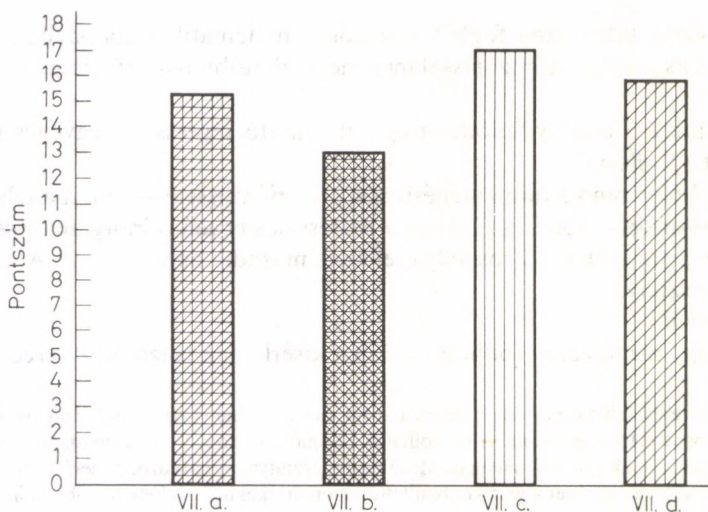
⁵⁵ A rendszeresen feladatmegoldást végző három osztály minden egyes dolgozat írásakor elért munkateljesítmény értékei grafikonon ábrázolhatók oly módon, hogy a sorszámhoz hozzárendeljük az osztály dolgozatainak pontszámátlagát. Mindhárom osztályra vonatkozóan meghatároztuk a regressziós egyenest. Ez az egyenes a grafikonban feltüntetett értékekhez a lehető legjobban illeszkedik a legkisebb négyzetek elve alapján, azaz a grafikonban feltüntetett értékek és a regressziós egyenes közti távolság négyzetösszege a lehető legkisebb.



2. ábra. A különböző nevelői magatartás hatása a tanulók teljesítményére a kísérlet folyamán

jelenségek mennyire tartósak, és más matematikai feladatok végzésekor is — bizonyos idő elteltével — kimutathatók-e, transzferálódnak-e, utóvizsgálatot végeztünk 1965 május közepén. Olyan tantervi anyagból állítottak össze 10 példából álló feladatsort, amelyet a tanulók a kísérlet alatt tanultak. A megoldásra fordítható 30 perces munkaidő alatt (egy példára adható maximális pontszám 4 volt,) a következő átlag született „C” osztály: 17,03; „D” osztály: 15,49; „A” osztály: 14,83; „B” osztály: 12,72 (grafikusan l. a 3. ábrát).

Az utóvizsgálat eredményei is tovább igazolták feltevéseinket, megalapozott



3. ábra. A kísérlet eredményeinek ellenőrzése

elméleti elgondolásaink helyességét. A kísérlet megkezdésekor legalacsonyabb színvonalon álló „C” osztály két hónap alatt a rendszeres gyakorlással, feladatmegoldással, az állandó ösztönzés, elismerés, a folyamatos visszajelzés, az objektivitásra törő osztályozás következtében megelőzte a párhuzamos osztályokat. Számítási képességeik, a tárgy iránti érdeklődésük olyan mértékben fejlődött, hogy másfél hónappal a kísérlet után is a legjobbnak bizonyult.

További megállapítások, következtetések

Vizsgálódásunk eddig középpontba állított elemzésén túl lehetőség nyílik egyéb jelentős következtetésekre, megállapításokra témánkkal kapcsolatban. A 7. c. osztály eredményeihez jelentősen hozzájárult az a módszer, eljárás, hogy minden egyes tanuló a lehető legrövidebb időn belül olyan rendszeres, folyamatos visszajelzést kapott a szaktanártól, amely megerősítette a helyes megoldást, ugyanakkor a hiba kijavítására részletes, elemeire bontott útmutatást adott. Az objektív osztályozásra törekvésnek ez a módja alkalmas arra is, hogy önértékelésre neveljen, hogy minden egyes tanuló önmaga is meg tudja állapítani, hol tart az anyag elsajátításában, mit kell tennie annak érdekében, hogy adottságához képest haladjon, fejlődjön. Akkor volt legeredményesebb a tanulók munkája, amikor ehhez a számszerű osztályozáshoz ösztönző, buzdító, elismerő-dicsérő tanári magatartás kapcsolódott. Ezt tapasztaltuk a „C” osztály esetében. Legrosszabb volt az eredmény abban az osztályban, ahol a tanulók nem tudták, hogyan oldották meg a feladatokat, nem ismerték az osztályozás minőségét, a nevelő „közömbös” volt ezen a téren. Még annak az osztálynak a teljesítménye is jobb volt ennél, amelyiknél a bíráló-szidó nevelői magatartást „állítottuk” be, de közöltük előrehaladásuk mértékét, osztályoztuk őket. Egy táblázat segítségével szemléletessé tehetjük ezt az igen lényeges megállapítást (21. táblázat).

6. EGY MEGYEI VIZSGÁLAT TANULSÁGAI

1974 márciusában Bács-Kiskun megyében részt vettem abban a felülvizsgálatban, amelyet a Művelődésügyi Minisztérium irányított azzal a céllal, hogy megvizsgálja, tapasztalatokat gyűjtsön az oktatásügyi párthatározatot követő utasítások végrehajtásáról, a pedagógusok, a művelődésügyi irányítóinak véleményéről.

Ismeretes, hogy az oktatásügyi párthatározatot előkészítő munkabizottságok komoly figyelmet szenteltek az értékelés, osztályozás kérdésének, és az is, hogy egyértelmű határozottsággal foglalt állást az MSZMP Központi Bizottsága 1972. június 15-i határozatában: *az értékelési rendszer jobbá tétele, korszerűsítése mellett*. Ennek megvalósítás érdekében a Művelődésügyi Minisztérium több intézkedést tett. Ezek az utasítások, irányelvek — a párthatározat szemléletében — biztosították számomra az alapot, amellyel összevetettem az iskolai gyakorlatot.

Milyen előremutató megoldásokat láttam az értékelés-osztályozás gyakorlatában?

— A tanulói személyiség egészére pozitívan ható osztályfőnöki értékelés. (Egy

21. táblázat

A tanulói teljesítmény eredményessége az osztályozás és a nevelői magatartás összefüggésében egy kísérlet során

A kísérletben részt vett osztályok	Az előző óra teljesítményéről tanári visszajelzés		Nevelői magatartás az egyes feladatsorok megoldásai előtti elemzéskor			Osztályozás		Eredmény		
	van	nincs	elismerő, ösztönző	dorgáló, szidó	közömbös	van	nincs	kiemelkedő	gyenge	leggyengébb
7. „C”	+		+			+		+		
7. „D”	+			+		+			+	
7. „A”		+			+		+			+

osztályfőnök a szaktanároktól összegyűjtött és saját tapasztalataival, felméréseivel is kiegészített, összesített jellemzés számomtatása mellett arra is fordított energiát, hogy tanévkezdés előtt a legfontosabb, előremutató tennivalókat — megfelelő buzdítás, biztatás kíséretében — írásban eljuttatta minden tanítványának.)

— A témánkénti értékelés.

— A különböző minőségű szóbeli és írásbeli tanulói teljesítmény szintézise a nagyobb anyagrészek értékelésekor.

— A különböző értékű érdemjegyek rendszere.

— A több elemre bontás a tanulói teljesítmény értékelésekor. (Értékelőfüzet használata erre a célra)

— A buzdító, biztató nevelői magatartás a tanulói teljesítmény mérésekor.

Milyen kifogásolható gyakorlatot láttam 1974. márciusában a minisztériumi vizsgálódás során?

— Valamennyi meglátogatott iskolában szeptember első napjaitól kezdve folyamatosan számszerű érdemjegyekkel is értékelték az első alkalommal tanult tárgyakat, illetve az 5. osztályosok teljesítményét. Ezt a naplóba és az ellenőrző könyvbe is beírták a nevelők.

— A kifogásolható elvi alapon nyugvó számszerű érdemjegyek közül igen sok volt az elégtelen és az elégséges. (A legkirívóbb példa: egy diákotthonos 5. osztály tanulói különböző tanyasi körzetből tevődtek össze, az első tanévet kezdték el együtt. Az 1973/74-es tanévben, szeptember-október hónapban, a beírt 326 számszerű érdemjegy mintegy harmadrésze (32,7%) elégtelen, elégséges minőségű volt; további 24,6% pedig közepes.

— Az 5. osztályos tanulók félévkor igen eltérő módon kaptak minősítést:

a) minden tárgyból is osztályzatot kaptak,

b) néhány „főbb” tárgyból kaptak osztályzatot — a nevelők egyéni döntései alapján,

c) egy részben osztott iskolának 6 nevelője háromféleképpen értelmezte a rendeletet, és háromféleképpen hajtotta végre.

Megállapítottam — vizsgálódásom során —, hogy ott, ahol az oktató-nevelő munka korszerűsítésével kiemelten foglalkoztak, ott, azokban az iskolákban az értékelés és osztályozás elvi módszertani kérdései is előtérbe kerültek, ott a nevelők is keresték a minél jobb, eredményesebb gyakorlati megoldást is ezzel kapcsolatban.

Az is bizonyos, hogy az értékelés-osztályozás terén kialakult helyzet komoly figyelmet érdemel. Vigyázni kell, hogy amikor alapvető módosító rendelet jelenik meg az értékeléssel kapcsolatban (mint pl. 1972. szeptemberében), ne csupán a rendelet évében — amint tapasztaltam — szenteljenek a nevelők, igazgatók, felügyeleti szerv képviselői komoly figyelmet ennek a rendkívül fontos kérdésnek. Másrészről *jogos igénye a nevelőknek is: egy-egy kiemelkedő pedagógiai kérdéssel kapcsolatos döntés előtt minél szélesebb közvéleményre kell támaszkodni, előkészíteni az elvi-gyakorlati kérdések tisztázását, meggyőző-felkészítő tevékenységgel elfogadtatni a megnyugtatóan tisztázott, következményeivel együtt megfontolt állás-*

pontot, mert csak ebben az esetben várható, hogy a nevelők valóban magukévá tegyék a rendelet lényegét, és mindent megtegyenek megvalósításáért.

Az első lépések megtörténtek, de csak akkor juthatunk megnyugtatóan előre az értékelés, osztályozás korszerűsítése terén, ha ezt a kérdést állandóan felszínen tartjuk.

*

Gyakorló pedagógusok, főiskolai hallgatók jelentősen nagy többsége helyesli, szükségesnek tartja, hogy számokban kifejezett érdemjegyekkel, osztályzatokkal is értékeljék az általános és középiskolai tanulókat. Érveikben az osztályozás pedagógiai funkciójának érvényesülését emelik ki: az ösztönzés, buzdítás, jelzés funkciót. Különbséget tesznek, fejlődéslélektani szempontok figyelembevételére hívják fel a figyelmet! A 6—10, a 10—13 és a 14—18 évesekre gyakorolt hatás tekintetében. Hangsúlyozzák, hogy a számszerű osztályzás csakis pozitív nevelői magatartással együttesen érheti el a kívánt, elképzelt célt.

A témazáró érdemjegyek szükségessége, helyessége mellett foglalt állást a pedagógusok 73,9 és a főiskolai hallgatók 83,2%-a. Indoklásaikból világosan nyomon követhető: tisztában vannak elvi jelentőségével. Akik kifogást emelnek a témazáró ellen, azzal érvelnek elsősorban, hogy nem értek meg a személyi és tárgyi feltételek az általános bevezetéséhez; magas osztálylétszám, kevés lehetőség az igényes, elmélyült pedagógiai elképzelések megvalósítására. Amikor viszont gyakorlati példára kellett „igen” „nem” válasszal állást foglalni a témazáró mellett — vagy ellen — akkor 679 pedagógus közül 348 „nem”-mel válaszolt, a következő indokok alapján:

- a tanuló nem elég szorgalmas;
- nem készül rendszeresen;
- a tanuló nem nyújt állandóan egyenletes teljesítményt;
- nem hisz a nevelő abban, hogy a tanuló a hiányt be tudja pótolni;
- mechanikus átlagolásra hivatkoznak.

Világosan látható: ezek a nevelők az osztályzatokkal nem a teljesítményt minősítik elsősorban, hanem a szorgalmat, hozzáállást. Ez helytelen, kifogásolható szemlélet.

A jó és a gyenge tanulók értékelésével, osztályozásával kapcsolatban kitűnt, hogy a „gyengébb” tanulók többször kerülnek hátrányos, előnytelen helyzetbe a jobbakkal szemben:

- felelés elbírálásakor;
- a feleléskor kialakult pszichológiai szituációban;
- az aránytalanul nagy számú „rossz” minőségű érdemjeggyel — osztályzattal;
- előítéletek a pedagógus részéről;
- kevesebb alkalommal feleltetik, minősítik őket, mint a jobbakat;
- az iskolai negatív értékelést követő családi nevelés hatása is fokozza a hátrányos helyzetet „a gyengébb” tanulók számára.

Az érettségi helyeslése határozott mértékű, hiszen a pedagógusoknak 76,3%-a,

a főiskolai hallgatóknak pedig 81,3%-a tartja szükségesnek, fontosnak: vissza kell állítani az érettségi tekintélyét — javasolják számosan —, és a tanulók személyiségéből, szellemi értékeiből, irányultságából, attitűdeiből kellene többet megmutatni az érettséginek.

Pedagógiai kísérletünk egyértelműen igazolta, hogy a tanulók értékelése, osztályozása összetett, komplex feladat. Legmagasabb hatásfokot azzal az eljárással értünk el, amikor folyamatosan, rendszeresen osztályoztuk teljesítményüket, és ehhez ösztönző, buzdító, segítő nevelői magatartás kapcsolódott.

Értékelés és osztályozás

Az értékelés és osztályozás a tanulás folyamatának szerves részét képezi. A tanulókat nemcsak a tanulás során kell értékelni, hanem a tanulás után is. Az értékelés célja a tanuló teljesítményének megismerése, a tanulás hatékonyságának felmérése, a tanulókat ösztönözni a tanulásra, a tanulás során a tanulókat támogatni, segíteni a tanulásban. Az értékelés és osztályozás a tanulás során folyamatosan történik, és a tanulókat ösztönözni kell a tanulásra, a tanulás során a tanulókat támogatni, segíteni a tanulásban.

Értékelés és osztályozás

Az értékelés és osztályozás a tanulás folyamatának szerves részét képezi. A tanulókat nemcsak a tanulás során kell értékelni, hanem a tanulás után is. Az értékelés célja a tanuló teljesítményének megismerése, a tanulás hatékonyságának felmérése, a tanulókat ösztönözni a tanulásra, a tanulás során a tanulókat támogatni, segíteni a tanulásban.

V. AZ ÉRTÉKELÉS, OSZTÁLYOZÁS HATÁSA A TANULÓKRA ÉS A CSALÁDI NEVELÉSRE

Kiemelkedő jelentőségű pedagógiai probléma annak az összefüggésnek vizsgálata:

— milyen hatással van a tanulókra az iskolai oktató-nevelő munkában nyújtott teljesítmény értékelése;

— befolyásolja-e — és milyen mértékben — a tanulók otthoni magatartását, munkakedvét, hangulatát az a tény, hogy az iskolában hogyan értékelték őt a nevelők;

— figyelemmel kísérik, számon tartják-e a szülők az iskolai értékelés hatását gyermekükre.

Erre a mentálhigiéniai szempontból is lényeges kérdésre csak akkor adhatunk megközelítően pontos választ, ha a szülők észrevételeit, megfigyeléseit is felhasználjuk. Ezért fordultunk kérdéssel a szülőkhöz.

Vizsgálataink során egyik szempontunk volt az is, hogy betekintést nyerjünk: milyen eltérések vannak a gyenge és jobb tanulókat ért hatások között. (A gyenge tanuló fogalmát 1—3, a jobb tanulókat 3,1—5 közötti tanulmányi átlagban határoztuk meg.) További kérdéseink alapján a következő pedagógiai problémára kerestünk választ.

Az iskolai oktató-nevelő munkában felmutatott tanulói teljesítmény értékelése, a jó és rossz érdemjegy — a siker, kudarc — milyen hatással van a szülőkre, elsősorban jutalmazási, büntetési módszereikre?

1. AZ ISKOLAI JÓ, ROSSZ FELELET (SIKER, KUDARC) HATÁSA A TANULÓKRA

A) AZ ISKOLAI JÓ FELELET (SIKER) HATÁSA A TANULÓKRA

E pedagógiai problémával kapcsolatban a következő kérdéseket tettük fel a szülőknél:

„Egy-egy iskolai jó feleletnek, nevelői dicséretnek, buzdításnak milyen hatása van gyermekükre odahaza? Milyen a munkakedvük, magatartásuk?”

„Egy-egy iskolai jó felelet, nevelői dicséret, buzdítás után milyen az otthoni munkakedve gyermeküknek?”

a) Nő-e a munkakedv?

b) Csökken-e a munkakedv?

c) Közömbös marad-e?

Az első kérdésre a szülők általánosan megfogalmazott feleletet, míg a másodikra — a megfelelő szövegrész aláhúzásával — konkrét választ adhattak.

A szülők érdeklődése felülmúlta legjobb elképzelésünket is. A lehetőséget felhasználva őszintén elmondták véleményüket, észrevételeiket.

Idézzük a szülők tipikus megnyilatkozásait, észrevételeit.

A tanulók hangulatára, kedélyállapotára pozitív hatású:

„Ha dicséretben részesül vagy sikerül valami, madarat lehet vele fogatni, és a nevelő dicséretéből nem tud kifogyni, szorgalmas és szolgálatkész, hangulata jó, magatartása kifogástalan.” (3. o. fiú tan.)

„A jó felelet és dicséret szinte erőt önt a gyermekbe, hangulata, kedélye jó. Magatartása sokkal jobb. Munkakedve sokkal nagyobb, készségesebb, mintha kicserélték volna.” (5. o. fiú tan.)

„Örömmel ér haza, szívvel-lélekkel nekiáll a tanulásnak és jó hangulat jellemzi magatartását.” (6. o. fiú tan.)

„Szinte sugárzik az örömtől, olyankor nem kell biztatni a tanulásra, más munkára.” (7. o. fiú tan.)

„Ha dicséretet kap, vagy valami megbízatást az iskolában, nagyon jó hangulatban van, és örömmel végzi a házi feladatát. A sikerek mindig lelkesítik, és néha nagy örömet, szinte szertelen jókedvet váltanak ki benne. Ennek megfelelően lendülete, munkakedve is megnő.” (II. o. gimn. tan. leány)

A tanulók önbizalma, biztonságérzete nő:

„Fütyülve jár-ke, önbizalma nő, észrevehetően határozott... azt tapasztaljuk, hogy fiunk igen érzékeny. Szidás, testi fenytéssel nem sok célt érünk. Nagyon jó hatást vált ki nála az osztályon belüli megbízatás, apró dicsérek, lelki ráhatás. Ilyen események után bízik önmagában és igyekszik bebizonyítani tudását, hálás a bizalomért.” (5. o. fiú tan.)

„Nő a munkakedve, önbizalmát visszanyeri és növeli.” (7. o. leány tan.)

Tanulási kedvük fokozódik, figyelmesebbek, szorgalmasabbak, munkaidejük megrövidül:

„A legeredményesebb pedagógiai hatás a kapott dicséretből származik. Szinte lökésszerű a tanulási kedv.” (5. o. fiú, tan.)

„Ezek után jókedvű, kedves, figyelmes lesz. Nagyon örül, és hogy mi is örülünk, nagyon boldoggá teszi. Szívesebben tanul, és a tanulási ideje is megrövidül, mert ezután sokkal figyelmesebb, szorgalmasabb. Látja, hogy van értelme a tanulásnak, mert ezzel jó jegyet szerez, örömet okoz szüleinek, tekintélyt nyer társai előtt is.”

„Egy-egy jó felelet, vagy nevelői dicséret hosszabb ideig érezteti hatását. Nagyobb kedvvel pontosabban, szorgalmasabban tanul. A nagyobb, vagy nehezebb lecke-adagokhoz is szívesen hozzáfog. Kedélye megváltozik, felszabadultabb, mosolygós.” — „Nagy hatással van rá. Munkakedve hatványozódik. Szívesen beszél róla napok múlva is.” (4. o. fiú tan.)

„Jókedvű, bátrabb, tanulásban szorgalmasabb, a nem kötelező anyag is érdeklő.” (Gimn. I. o. leány tan.)

„Hangulata kitűnő, munkakedve megkétszereződik.” (II. o. gimn. tan. fiú)

Megszereti azt a tárgyat, amiből dicséretet kap és ezen keresztül a nevelőt is:

„Önbizalma nő, szívesebben tanul, és a dicsérő tanár tárgyat megkedveli. A tantárgyat szívesebben tanulja.”

„Tapasztalatunk, hogy egy-egy tantárgyból kapott nyilvános megdicsérésnek olyan az eredménye, hogy a tantárgy utáni érdeklődés más tárgyak mellett kimagaslóan növekvő.” (5. o. fiú tan.)

Terveket szőnek a jövőre nézve:

„Ha az ellenőrzőbe beírt jelesen kívül szóban is méltatják fejlődését, öröme végtelen. Terveket sző, szorgalmi feladatokat tervez és végez. Olvas, hogy a következőkben még nagyobb anyagot öleljenek fel. A könyvtárakat bogarássza, korát és ismereteit meghaladó vállalkozásba kezd, sokszor szaktanács nélkül, mert egyelőre nincs bátorsága, s még nem találta meg azt a nevelőt, akitől kérdezni merne s akinek tantervi követelményeken kívül még mást is őszintén elmondhatna önmagáról.” (Gimn. tan. I. o. fiú)

A tanulmányok egészére, a családi életben való részvételre gyakorolt kedvező hatás:

„Igen helyes módszer a különböző felelősök beállítására. Az innen fakadó dicséret az egész tanulmányi eredményének fokozására serkenti. Szinte órákat beszél egy-egy kötelesség teljesítésének sikeréről.” (5. o. fiú tan.)

„Nagy kedvvel segít mindenben. Sokszor még dalolgat is.” (1. o. fiú tan.)

„Örül és a tanúhoz is szívesen fog, és bármit kérünk, hogy végezze el, gyorsan és szívesen csinálja.” (6. o. leány tan.)

„Fokozottabb munkára serkenti. Figyelmesebben ír, vigyáz holmijára, a tisztaságra. Szívesebben segít szüleinek is a házi munkában.” (3. o. fiú tan.)

A családi kapcsolatok elmélyülése:

„Szorgalmas, jókedvű, csak úgy lesi, miben legyen a szülő segítségére.” (4. o. fiú tan.)

„A jó felelet vagy dicséret után szinte repül haza, vagy munkahelyemen keres fel, hogy azt velem boldogan tudassa, és én vele örüljek...” (6. o. fiú tan.)

„Hazajövet boldogan közli, hogy csillagos ötöst kapott, és ilyenkor megdicséri az egész családot.” (1. o. leány tan.)

„Ilyenkor különösen keresi a szülőkkel a kapcsolatot, testvéreinek kedveskedik, segít nekik. A szülők dicséretének, a jó munka elismerésének rendkívül örül.” (I. o. gimn. tan. leány)

Idegileg kiegyensúlyozott, nyugodt:

„Jó szereplés után nem bízza el magát, de azért örül neki. Szót fogad, jól viselkedik, hangulata és magatartása igen jó. Igen jó hatással van rá.” (6. o. fiú tan.)

„Ha az iskolai dolgai jól mennek, vagy sikeresen végezi munkáját, itthon nyugodt, jókedvű.” (3. o. fiú tan.)

„Jókedvű, vicces, és egész munkája ideje alatt nótázik, képes egész délután tanulni és nyugodt.” (III. o. gimn. tan.)

Az iskola keveset dicsér:

„Előrehaladásához nagy erő a szép szó, a biztatás. Nagyon jó hatással van a gyermekre a nevelők bármilyen kis dicsérete. Boldogan mondja el odahaza, és ki-mondottan buzdítást ad neki. Csak még eddig kevés dicséretben részesült a nevelők részéről.”

„A legkisebb dicséret és buzdítás fokozza a munkakedvét, de ezt ritkán kapja meg.” (II. o. gimn. tan. leány)

Negatív, közömbös hatás:

„A tanulás számára — ti. fia számára — közömbös, és ezért nem lehet észlelni nála egy-egy jobb felelet, vagy dicséret hatását.” (8. o. fiú tan.)

Az idézeteket szinte vég nélkül sorolhatnám, de ennyiből is félreérthetetlen pontossággal lemérhető, hogy mit tapasztalhat a szülő akkor, ha az iskolában gyermeküket megdicsérik, ha jól feleltek, ha munkájukat pozitívan értékelték, ha bármilyen sikerélményben volt részük.

A választ adó szülőknek mintegy 90%-a határozottan állítja, hogy az iskolai jó feleletnek, sikernek gyermekük otthoni tanulási kedvére igen kedvező a hatása.

22. táblázat

*Az iskolai jó felelet hatása a tanulók otthoni munkakedvére,
a szülők nyilatkozata szerint (%)*

N = 733

A válaszoló szülők gyermekeinek	Nő	Közömbös	Csökken
<i>Iskolatípus</i>			
<i>Általános Iskola</i>			
1. osztály	95,0	3,3	1,7
2. osztály	90,6	6,3	3,1
3. osztály	93,1	5,2	1,7
4. osztály	89,5	8,7	1,8
5. osztály	83,7	12,4	3,9
6. osztály	86,7	11,4	1,9
7. osztály	87,5	11,1	1,4
8. osztály	83,0	16,1	0,9
Középérték	87,6	10,3	2,1
<i>Gimnázium</i>			
1. osztály	92,5	7,5	—
2. osztály	94,7	5,3	—
3. osztály	94,4	5,6	—
4. osztály	94,4	5,6	—
Középérték	93,9	6,1	—
Összes középérték	88,3	9,8	1,9
<i>Nemek szerinti megoszlása</i>			
Fiúk	87,3	11,1	1,6
Leányok	89,3	8,5	2,2

Csak 9,8%-a tapasztal közömbösséget, illetve 1,9% ellenkező hatásról tesz említést.

Vizsgáljuk meg ezek után az iskolai jó felelet, értékelés hatását osztályok, nemek és iskolatípus szerint!

Az iskolai jó felelet — siker — az otthoni munkakedvre legkedvezőbben a gimnázium és az általános iskola alsó osztályaiban hat.

Valamennyi felső tagozatos osztály munkakedvére az átlagosnál kedvezőtlenebb ez a hatás. Különösen szembetűnő mindez, ha figyelembe vesszük, hogy ugyanezekre az osztályokra a siker közömbös hatása az átlagon felül van. Az ellentét a 8. osztályoknál a legnagyobb. Az iskolai elismerés, buzdítás nem hat csökkentőleg a középiskolás tanulók munkakedvére, a 6—14 évesekre pedig mindössze 2,1%-ban. A leányok munkakedve 2%-kal nagyobb arányban nő, mint a fiúké; az iskolai elismerésnek, jó feleletnek, dicséretnek 2,6%-kal kevesebb a leányokra gyakorolt közömbös hatása. Az átlagtól 0,3 eltérése a munkakedv csökkenésének nem számottevő (22. táblázat).

B) AZ ISKOLAI ROSSZ FELELET (KUDARC) HATÁSA A TANULÓKRA

A szülőknek a pedagógiai problémával kapcsolatban is két kérdést tettünk fel:

1. „Milyen hatása van gyermekükre egy-egy iskolai gyenge szereplésnek — rossz felelet, magatartás miatti megrovás, iskolai kudarc?”

2. „Milyen hatással van egy-egy iskolai kudarc, rossz felelés, magatartás miatti megrovás gyermekük otthoni munkakedvére, tanulási kedvére?”

a) Nő-e a munkakedve?

b) Csökken-e a munkakedve?

c) Közömbös marad-e? (Függelék: 1. sz. kérdőív.)

Részletesebb feleletet vártunk általánosan megfogalmazott kérdésünkre, a másodikra a megfelelő szövegrész aláhúzásával konkrét választ.

A szülők odaadó érdeklődést tanúsítottak, s nagyon sokan szenvedélyes hangú észrevételben fejtették ki megfigyelésüket, mondták el véleményüket. A több száz választ igyekeztem rendszerezni, s először ennek alapján megközelíteni e fontos pedagógiai kérdést.

Pozitív hatások:

Tanulási kedv, szorgalom fellendül.

Tipikus szülői észrevételek.

„Nagyon letört, amit azután szorgalommal igyekszik pótolni.” (5. o. leány tan.)

„Elkeseredett, utána erős akarat a hibák kijavítására.” (6. o. fiú tan.)

„A kudarc elkésérít, majd nagy ambícióval hozzáfog a javításhoz.” (8. o. fiú)

„Gyermeinkre a rossz felelet jól hat, mert utána szorgalmasabb, jobban tanul, és hogy elmehessen valahová, siet kijavítani a rossz jegyet.” (8. o. leány)

Helyes szülői nevelési módszer:

„Egy-egy rossz felelet, vagy magatartás miatt kapott szidás, vagy egyéb miatt a

tanulási kedve nem csökken, mert este az édesanyjával együtt elbeszélgetünk vele, és megértetjük azt, hogy ezt vagy azt miért nem szabad csinálni, és hogy a következőkben hogyan kell azokat kijavítani. Így el tudjuk érni azt, hogy a tanulási kedve nem csökken, sőt ígéretet tett a jobb tanulásra.” (1. o. fiú)

Negatív hatások: Reményvesztettség, csüggedés, hallgatagság.

„Napokig szótlán, rosszkedvű.” (4. o. fiú)

„Nincsenek reményei, csökken a kedve a tanuláshoz, és közömbös.” (1. o. leány)

„Csüggedt, hallgatag.” (1. o. leány)

„Bágyadt, reménytelen, és számtannál, ha tanítjuk is, máshol van a figyelme.”

(2. o. fiú)

Önbizalom csökkenése:

„Igen lehangolt, szomorú, és nem meri megmondani a lehangoltság okát. Elveszti még azt a kis önbizalmát is, és nem akar tanulni, illetve fél a tanulástól még jobban. Ideges lesz még jobban, mint azelőtt.” (6. o. fiú)

„A rossz felelet után legtöbb esetben elveszti önbizalmát. Csak türelmes biztatásra és bátorításra találja meg újra önmagát.” (5. o. fiú)

„A gyenge szereplés elkedvetleníti, önbizalma meginog.” (5. o. fiú)

Munkakedvük csökken:

„Egy rossz felelet, sikertelenség teljesen letöri, sír és egészen belebetegszik. Képtelen tanulni. Nehezen oldódik fel, bánatos, levert hangulatú. Csökken a munkakedve.” (6. o. leány)

„Rossz hatással, nincs munkakedve, tanulási kedve, rossz a hangulata, kedvetlen, levert.” (4. o. fiú)

„Az iskolai kudarc makacsságot, bizonytalanságot idéz elő, a későbbiekben, különösen a tanulásban csökken a munkakedve.” (5. o. fiú)

„Letört és sír, kedvetlen, nem ambicionálja munkára.” (3. o. fiú)

A családi életben való részvétel kerülése:

„Letöri a gyereket. Több napon át kedvetlen, szótlán. Visszavonul, kerüli a szülőket.” (I. o. gimn. tan. leány)

„Sorozatos kudarc után ellenérzés és közömbösség a tárggyal szemben: . . . az állandó eredménytelenség már a közömbösség felé sodorja, s a tárgy iránti ellenérzést fejleszti ki.” (I. o. gimn. tan. leány)

Nevelői értékelés bírálata: „Rossz felelet miatt elkeseredett, különösen ha igazságtalannak érzi, hogy osztályozáskor egyes tanárok, egyes gyerekeknek különböző mértékkel mérik az érdemjegyet.” (gimn. tan. leány II. o.)

Idegesség, kisebb lelki megrázkódtatás:

„Ideges, makacs magatartás, kedvetlen.” (8. o. leány tan.)

„Ingerült hangulatú, nehezen kezelhető, nincs kedve tanulni.” (1. o. fiú)

„Gyenge felelet esetén Péter lehangolt, levert, mondhatnám lelkibeteg.” (3. o. fiú tan.)

„Az iskolából igen rossz hangulattal jön haza. Ilyenkor legszívesebben egyedül van. Az otthoni segítőkészsége is csak éppen hogy megvan. Két-három nap is beteliek, amíg elmúlik ez a »krízis«.” (4. o. fiú tan.)

A következő iskolai feleléstől való félelem:

„A fiú a rossz felelet után elkeseredett, mert legtöbbször tudja a leckét, de fél a feleléstől.” (8. o. fiú tan.)

„Másnapi izgulás a felelésnél.” (7. o. fiú tan.)

Étvágytalanság:

„Rossz hatással van, étvágytalanodik.” (8. o. leány tan.)

„Lelkileg letöri, étvágytalan, nem alszik.” (I. o. gimn. lány tan.)

Roszsullét, levertség, félenkség:

„Rossz felelet után sírva jön haza . . . Levert, feje fáj.” (4. o. fiú tan.)

„Levert, rosszul alszik, sír álmában.” (6. o. fiú tan.)

„Egy rossz felelet, sikertelenség teljesen letöri, sír és egészen belebetegszik. Képtelen tanulni. Nehezen oldódik fel, bánatos, levert hangulatú. Csökken a munkakedve.” (6. o. leány)

„Félenkség és levertség tapasztalható.” (1. o. leány)

„Nagyon érzékeny, általában sírva ér haza és vigasztalhatatlan.” (2. o. leány tan.)

A kudarc mérlegelése:

„Különböző hatása van, ha igazságosan érte a kudarc, igyekezik azt kijavítani, ha pedig szerinte igazságtalanul, akkor elveszti önbizalmát és csökken a munkakedve.” (6. o. leány)

„Egy-egy sikertelen szereplés, különösen ha úgy érzi, hogy többre lett volna képes, vagy méltánytalanságot érez, elkeseredést, megtorpanást vált ki benne.” (gimn. leány tan.)

„Ha igazságosnak érzi, nagy szorgalommal igyekezik a hibán javítani, de ha úgy érzi, hogy a büntetés, vagy rossz osztályzat nem volt indokolt, hosszabb időre csökken a tanulási kedve.” (IV. o. gimn. tan. leány)

Magatartásra rossz hatás:

„Rossz hatással, munkakedve csökken, hangulata rossz, magatartása határozatlanná válik. Nem iparkodik, hogy kijavítsa rossz feleletét, illetve javítson magatartásán.” (3. o. fiú tan.)

Helytelen szülői nevelési eljárások:

„A rossz jegy csak azért sérti, hogy esetleg kikap érte, csak egyedül attól fél, ha megverem. Szerintem sokkal helyesebb volna, ha a magaviseletért a helyszínen kapná meg a méltó büntetést, azt az egy-két körmöst, vagy pofont.” (4. o. leány tan.)

„Józsikát rendkívül bántja, ha rosszul felel. Például tegnapelőtt kettést, tegnap hármast kapott. Itthon kikapott, délután tanult, bementem, rá volt borulva a könyvre és sírt.” (7. o. fiú tan.)

Egy-egy iskolai gyenge szereplés, rossz felelet, magatartás miatti megrovás nem mutat annyira egyértelmű hatást a tanuló otthoni munkakedvére, hangulatára, mint azt a siker esetén tapasztaltuk. E tanulók munkakedve — a szülők jelzése szerint — mintegy 48,5%-ban nő, fellendül: 32,9%-nál csökken és 18,6%-ra közömbös. Különösen szembetűnő, ha osztályok, nemek és iskolatípusok szerint is elemezzük a válaszokat.

Iskolai rossz felelet, sikertelenség után a tanulók munkakedvének emelkedése legnagyobb mérvű az általános iskola első, negyedik és a gimnázium negyedik osztályában. A munkakedv csökkenése a 8. osztálytól kezdődően — a gimnázium IV. osztályát kivéve — nagyobb százalékarányt mutat az átlagnál, míg ugyanezen osztályokra gyakorolt közömbös hatás 2,8—11,2%-kal alacsonyabb a matematikai középértéknél. Legkevésbé közömbös az általános iskola és a gimnázium I. osztályos tanulóira a sikertelenség. A sikertelenség a leányok munkakedvét 7,1%-kal nagyobb arányban lendíti fel, mint a fiúkét. A leányok érzékenyebbek. Természetesen következik ebből, hogy közvetlenül kevésbé közömbösek az iskolai kudarcra szemben. Esetünkben ez a különbség 7,5%-ot mutat. A munkakedv csökkenése csaknem azonos százalékarányban történik mindkét nembeli tanulóknál. A gimnázium tanulói kevésbé közömbösek a rossz feleletre, magatartás miatti megrovásra — 11,3% —, mint az általános iskolások — 19,5% —. A munkakedvükre pedig 40%-ban hat csökkentőleg a sikertelenség, míg a 6—14 évesekre 32,1%-ban (23. táblázat).

23. táblázat

*Az iskolai rossz felelet hatása a tanulók otthoni munkakedvére,
a szülők nyilatkozata szerint (%)*

N = 757

A válaszoló szülők gyermekeinek	Nő	Közömbös	Csökken
<i>Iskolatípus</i>			
<i>Általános Iskola</i>			
1. osztály	57,4	10,0	32,6
2. osztály	43,9	18,2	37,9
3. osztály	43,5	25,8	30,7
4. osztály	59,7	19,3	21,0
5. osztály	52,3	21,6	26,1
6. osztály	45,0	21,7	33,3
7. osztály	41,0	25,7	33,3
8. osztály	46,7	13,3	40,0
Középérték	48,4	19,5	32,1
<i>Gimnázium</i>			
1. osztály	51,9	7,4	40,7
2. osztály	42,1	15,8	42,1
3. osztály	43,7	12,6	43,7
4. osztály	55,6	11,1	33,3
Középérték	48,7	11,3	40,0
Összes középérték	48,5	18,6	32,9
<i>Nemek szerinti megoszlása</i>			
Fiúk	45,1	22,2	32,7
Leányok	52,2	14,7	33,1

2. AZ ISKOLAI SIKER ÉS KUDARC (JÓ, ROSSZ FELELET) KEDVEZŐTLEN HATÁSA A GYENGÉBB TANULÓKRA

Az eddigi vizsgálatainkból is világosan látható, hogy határozott összefüggés van az iskolai siker, kudarc és a tanulók otthoni munkakedve, hangulata között, s hogy az iskolai szereplés befolyásolja a szülők magatartását gyermekükkel kapcsolatban, s végül, hogy e két hatásrendszer alapvetően determinálja a tanulók otthoni tanulási kedvét, kedélyállapotát.

Ha kissé közelebbről vizsgáljuk a statisztikai adatokat, akkor viszont azt látjuk, hogy a gyengébb tanulókra az iskolai sikernek valamivel kevésbé előnyös a hatása, az iskolai kudarcnak pedig lényegesen negatívabb, mint a jobb tanulókra. Az iskolai sikerélménynek pozitív hatása kétségtelen a gyengébb tanulókra — 80,2% —, de közel 20% munkakedvére (19,8%) közömbös, illetve csökkenő tendenciát mutat. A jobb tanulóknál ez az arány 90,7% a 9,3%-kal szemben.

E különbségeket a 24. táblázat tükrözi.

24. táblázat

Az iskolai értékelés, jó felelet — sikerélmény — hatása a tanulók otthoni munkakedvére tanulmányi eredményeik szerint

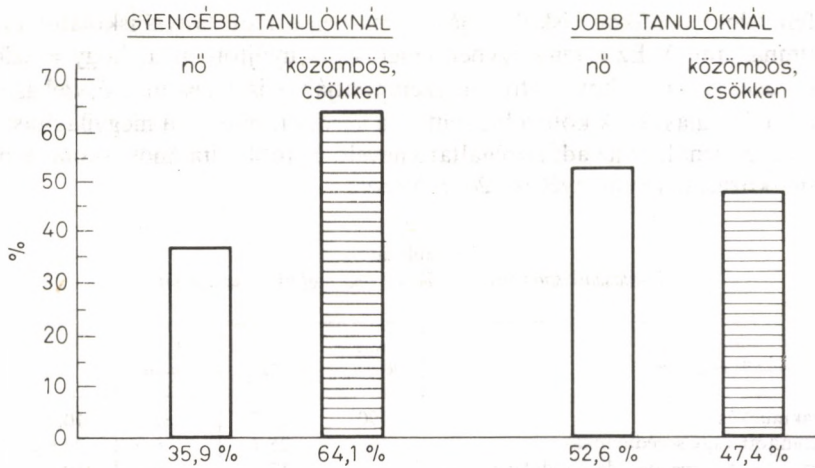
Tanulmányi középérték	Nő létszám	%	Közömbös létszám	%	Csökken létszám	%	Összesen létszám	%
1—3	158	80,2	33	16,7	6	3,1	197	100
3,1—5	432	90,7	37	7,8	7	1,5	476	100
Összesen:	590	87,7	70	10,4	13	1,9	673	100

Az iskolai sikertelenség hatása a gyengébb és jobb tanulók munkakedvére adataink szerint viszont határozott különbséget mutat. A munkakedvre serkentőleg hat a jobb tanulóknál 52,6%-ban, a gyengébbeknél csak 35,9%-ban, közömbös hatás: a jobb tanulóknál 15,3% — mindössze, a gyengébbeknél 29% (25. táblázat).

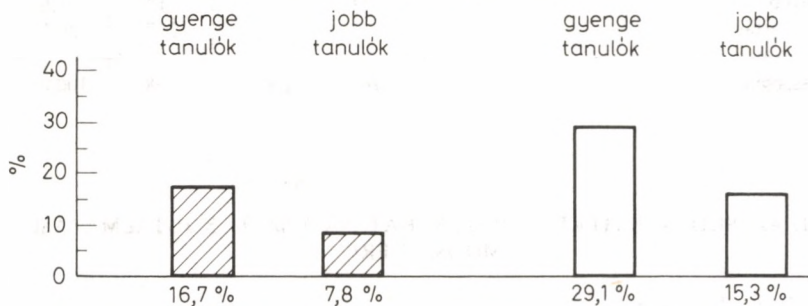
25. táblázat

Az iskolai kudarc, rossz felelet hatása a tanulók otthoni munkakedvére tanulmányi eredményeik szerint

Tanulmányi középérték	Nő létszám	%	Közömbös létszám	%	Csökken létszám	%	Összesen létszám	%
1—3	74	35,9	60	29,1	72	35,-	206	100
3,1—5	254	52,6	74	15,3	155	32,1	483	100
Összesen:	328	47,6	134	19,5	227	32,9	689	100



4. ábra. Az iskolai kudarc, rossz felelet hatása a tanulók munkakedvére tanulmányi eredményei szerint



5. ábra. A közömbösség alakulása iskolai siker, illetve kudarc hatására

Ha a kudarcnak a tanulók munkakedvére gyakorolt közömbös és csökkentő hatását egybevetjük a pozitív növekedést előidéző hatásával, akkor különösen szembetűnő a különbség (1. 4. ábra).

A közömbösség százalékos aránya nagyobb eltérést mutat a gyengébb tanulóknál az iskolai siker és kudarc hatására, mint a jobbaknál (5. ábra).

3. AZ ISKOLAI ÉRTÉKELÉS, OSZTÁLYOZÁS (SIKER, KUDARC) HATÁSA A SZÜLŐK NEVELÉSI MÓDSZEREIRE: A JUTALMAZÁSRA, A BÜNTETÉSRE

Láthattuk, milyen hatással van a tanulókra az iskolai értékelés, hogyan, milyen mértékben befolyásolja mindez otthoni munkakedvüket, magatartásukat, családi életben való részvételüket. A további vizsgálódásunkhoz ugyanannak a 819 szülőnek a válasza szolgált alapul, akiknek gyermeke igen eltérő tárgyi és sze-

mélyi feltételekkel működő iskolába járt (a részben osztott tanyai iskolától a gyakorlógimnáziumig). Ez a tény egyben lehetőséget nyújtott arra, hogy a szülők foglalkozása, szociális hovatartozása szempontjából is tehessünk összehasonlítást. A szülők válaszáinak kontrolljaként — a kérdés többoldalú megvilágítása érdekében felhasználtuk az adatszolgáltató nevelő és több általános iskolai tanuló megnyilatkozását, véleményét is (26. táblázat)

26. táblázat
A válaszadásban részt vevők, az apa foglalkozása szerint

A foglalkozás megnevezése	Apa létszám	%	Anya létszám	%
Szakmunkás	190	24,7	81	10,7
Betanított vagy segédmunkás	198	25,7	156	20,6
Tsz paraszt v. mezőgazdasági dolgozó	130	17,—	76	10,—
Értelmiségi	67	9,—	36	4,8
Alkalmazott	160	20,6	100	13,2
Egyéb	23	3,—	12	1,6
Háztartás	—	—	297	39,1
Összesen:	768	100,0	758	100,0

A) AZ ISKOLAI ÉRTÉKELÉS (SIKER) HATÁSA A SZÜLŐK JUTALMAZASI MÓDSZERÉRE

Dicséret, elismerés:

A szülői válaszokból sokoldalú részletességgel megtudhatjuk, mit jelent számukra az a tény, ha gyermekük iskolai sikerről, jó teljesítményről számol be, hogyan reagálnak erre.

Idézzük a szülők tipikus megnyilatkozásait, észrevételeit:

„Hazajövet boldogan közli, hogy csillagos ötöst kapott, és ilyenkor megdicséri az egész család.” (1. o. leány)

„Iskolai jó felelet esetén csak dicséretben és semminemű anyagi jutalomban nem részesül.” (2. o. leány)

„Nagyon jó kedve van jó felelet esetén. Mi is örülünk neki és szeretjük, biztatjuk, megdicsérjük.” (5. o. fiú)

„Amikor jól felel az iskolában — négyesre, ötösre — csak rámosolygok, és azt mondom: »Jól van kisfiam«, és látom, hogy ez jól esik neki.” (7. o. fiú)

„Nálunk az is nagy öröm a családban, ha hármast vagy négyest hoz haza gyerekünk. Mondom is neki ilyenkor: „Látod, tudsz te, ha akarsz!” Ez az elismerés mindig meglátszik a délutáni tanulási kedvén, hangulatán.” (6. o. fiú)

„Legnagyobb dicséretben félévkor részesítettük fiunkat, mert első alkalom, hogy négyes átlag fölé került a tanulmányi eredménye a felső tagozatban. Amikor

bizonyítványosztás estéjén együtt voltunk, akkor elismerve félelmi szorgalmát, megdicsértem én is és mindenki a családból. Megígértük, ha így tanul, szakközépiskolába kerül. Úgy látom, hogy azóta ezt be is tartotta.” (8. o. fiú)

A válaszokból láthatjuk, hogy a helyeslés, elismerés, dicséret igen változatos formában és tartalommal jelentkezik a szülők részéről gyermekük iskolai sikere, jó teljesítménye után: egy mosoly, egy kedves fejbólintás, pár szavas biztató megjegyzés stb. Mindezt éppen az a szülő teszi meg, aki először találkozik gyermekével. A komolyabb elismerésre, dicséretre az egész család előtt ritkábban (havonta, félevenként, évenként) kerül sor. Mindenesetre szülő és gyermek közötti pozitív kapcsolat jön létre iskolai jó szereplés esetén, és ez csak fokozódik, állandósul a szülői helyeslés, elismerés, biztatás, dicséret megnyilvánulásával.

Egyetlen észrevétel tartalmazott negatív hatást szülői dicséret után:

„Örömben elfelejtett tanulni, azt hiszi, hogy a dicséret örökös.” (4. o. leány)

Jutalmazás: pénz, játékszer, ajándék:

Az iskolai jó osztályzat, jó eredmény hatására igen sokféle jutalmat adnak a szülők.

Idézet a *szülőktől*:

„Az elmúlt évek során tarifa szerinti megállapodás volt közöttünk a beírt jegyeket illetően.” (7. o. fiú)

„Ahány ötös osztályzat, annyi 1,— Ft.” (2. o. leány)

„A jó jegyekért kapott pénzt takarékbba teszi, és boldog, hogy azért a pénzért ő dolgozott.” (4. o. leány)

„1,— Ft, amit perselybe rak be” (1. o. leány)

„A gyerek egy-egy jó felelet után örömmel jön haza. Kap dicséretet, és emellett célt tűzünk ki: ha így megy a tanulás, akkor a kedves játékszert vagy könyvet megvesszük neki.” (5. o. fiú)

„Jókedvünk van, és játékszert kap.” (5. o. leány)

„Az év végi eredménytől függően jutalmazás.” (5. o. fiú)

„Szeret olvasni, és könyvjutalomban részesül.” (6. o. leány)

„A félelmi jó eredményért karórát kapott.” (8. o. leány)

„Narancs, jobb uzsonna, csoki, ami a kedvence.” (3. o. fiú)

A jutalmazás sokféleségét jelzik a szülők válaszaik. Gyermeküket vagy közvetlenül az iskolai jó teljesítmény után, vagy nagyobb időközönként: havonta, félevenként, évenként részesítik konkrét, materiális jutalomban. Lényeges különbséget látunk viszont akkor, ha a fejlődés különböző szakaszai szerint vizsgáljuk az adatokat.

Pénzjutalomban részesíti gyermekét az alsó tagozatos szülők 33,0%; felső tagozatos szülők 21,4%; középiskolai szülők 10,7%. Játékszert, ajándékot vesz alkalmanként: alsós szülők 21,2%; felsős szülők 11,1%; középiskolás szülők 1,1%.

Különösen számottevő eltérés rajzolódik ki akkor az egyes osztályok között, ha a kétféle anyagi jutalmazást összevonom, és mellé helyezem a „dicséret, elismerés” adatainak (27. táblázat).

Az anyagiakkal történő jutalmazás átlaga az alsó osztályokban több mint 50%. Határozottan csökkenő tendenciát mutat az 5—7. osztályokban, ugrásszerűen

27. táblázat

Az erkölcsi elismeréssel és az „anyagiakkal” történő szülői jutalmazás %-os aránya
N = 757

Iskolatípus Osztályok	Dicséretet, elismerést	Pénzt, játékszert, ajándékot
	ad gyermekének jó iskolai teljesítményéért	
<i>Általános Iskola</i>		
1. osztály	31,0	54,2
2. osztály	37,1	50,0
3. osztály	24,2	63,8
4. osztály	35,0	48,4
5. osztály	37,9	44,0
6. osztály	50,0	34,8
7. osztály	52,5	34,9
8. osztály	50,5	15,2
Gimnázium I—IV.	46,4	11,8
Középérték	41,5	37,9

visszaesik az általános iskola utolsó évében (15,2%), a gimnáziumban pedig további 3,4%-kal kevesebb azoknak a szülőknek a száma, akik rendszeresen vagy alkalmanként különböző mértékű anyagi juttatásban részesítik gyermeküket iskolai sikerük hatására.

Egyéb engedmények:

A dicséret, elismerés mellé járul még esetenként egyéb jutalmazás: főleg rövid lejáratú, azonnal beváltható engedmények: TV nézés, egy-egy mozi megtekintése stb.

Idézetek a szülőktől:

„Ha jól felel, szombaton, vasárnap velünk tévézhet” (gimnazista I. o. fiú)
„Moziba mehet vasárnaponként, télen korcsolyázni.” (7. o. leány)

Nem jutalmaz:

Ugrásszerűen emelkedik a 8. osztálytól kezdődően azoknak a szülőknek a száma, akik az iskolai jó szereplést természetesnek veszik, nem alkalmaznak esetenként elismerést, dicséretet, nem adnak semmiféle anyagi jutalmat vagy engedményt:

Az 1—7. osztályban	3,8—6%
A 8. osztályban	22,8%
Középiskolásoknál	27,3%

Szülői megnyilvánulások a rendszeres jutalmazás ellen:

A megkérdezett szülőknek mintegy 10%-a nem tartja helyes nevelési módszernek a rendszeres dicséretet, a jutalmazás anyagiakkal megnyilvánuló bármilyen formáját. Arra hivatkoznak, hogy a tanulás gyermeküknek kötelessége, ezért semmiféle jutalom nem jár.

„Legtöbbször azt éreztetem vele, hogy tanulni kötelesség, mindenkinek tehetősége szerint.” (1. o. leány. Apja: tsz paraszt)

„Különösebb dicséretben nem részesül, mert általában a jó eredményt természetesnek tartjuk.” (III. o. gimn. tan. Apja: tanár)

„Három gyermekem van. Tapasztalatom szerint a túlzott jutalmazás önzővé teszi a gyermeket. Vannak szülők, akik túl elfogultak gyermekeikkel, túl ajándékozzák. Megfigyelésem alapján ezekből a gyerekekből vannak az úgynevezett hulligánok. Nem szeretném, ha az én gyermekemre valaki ezt a túl modern szót használná”. (3. o. fiú. Apja: kubikos)

„Nincs hozzászoktatva, hogy a tanulásért valamit kapjon. Inkább jusson tudatára, hogy az embernek kötelességei vannak, amelyeket meg kell tennie.” (8. o. fiú. Apja: gyári munkás)

Ezek az idézetek világos okfejtéssel juttatják kifejezésre, hogy a tanulás kötelesség, természetes feladatnak kell venni, teljesítéséért semmiféle külön elismerés, dicséret vagy jutalom nem jár. Jelentős pedagógiai művek, tanulmányok foglalnak állást ugyanígy, s helytelenítenek minden ezzel ellentétes nevelési módszert. Mégis azt látjuk, hogy a szülőknek mindössze 9,5%-a vallja magáénak ezt az elvet, 90,5% pedig az ösztönzésnek, jutalmazásnak különböző formáit alkalmazza gyermeke iskolai jó szereplése, sikere után.

Melyik a helyes gyakorlat?

Mindjárt le kell szögeznünk, hogy semmiképpen sem állapíthatunk meg egyértelmű összefüggést pl. : „jutalmaz — helyes; nem jutalmaz — helytelen” (vagy ennek fordítottja). A tényezők együttes hatása a döntő, de ezen túlmenően a szülőtől kapott válaszok azt is mutatják, hogy a fejlődés különböző szakaszaiban levő tanulóknál alkalmazott családi nevelési módszer is eltérést mutat.

Jellemző ebből a szempontból annak a szülőnek a válasza, akinek egy 4. osztályos általános iskolás és egy második osztályos gimnazista fia van. Amikor a kisebbik gyermekének tanítója arról igyekezett meggyőzni őt, hogy helytelen nevelési módszer az ötös feleletekért adott pénzjutalom, mert negatív erkölcsi tulajdonságok kifejlődését segíti elő, akkor a következőket mondta: „Nagyobbik gyermekünket is ugyanezzel a módszerrel szoktattuk hozzá, hogy tudjon értelmesen, okosan bánni a pénzzel, tudja, milyen hasznos dolgot vehet rajta. Közel 200 kötetes könyvtára van, ahol a meséskönyv, ifjúsági szépirodalmi művek, tudományos igényű könyvek is megtalálhatók. Úgy érzi ma is, több köze van hozzá, mint ha egyszerűen mi vettük volna számára. Amikor befejezte a nyolcadik osztályt, azt mondtam: Most már nagyfiú vagy, tudod mi a kötelességed, tanulnod kell. Ettől kezdve viszont havonta zsebpénzt kap, ami minden félévben külön emelkedik akkor, ha jeles vagy kitűnő az általános tanulmányi eredménye. Most is örül annak, ha egy-egy új könyvet vásárolhat, vagy kisebb testvérét meglepheti apróbb ajándékkal. Osztálytársai, tanárai szeretik, jól tanul, segít odahaza, és a KISZ munkából is igen aktívan kiveszi a részét.”

A tanítónő szerint valóban igen mintaszerű életet élő családról van szó, ahol semmi aggodalomra nem ad okot, hogy gyermekük esetenként pénzjutalmat kap egy-egy ötös osztályzat vagy magatartás miatti dicséret után.

A konkrét formában megnyilvánuló jutalom, amint arra már kitértem, a kiskorúakat érinti a legnagyobb százalékban. Érdemes ebből a szempontból megvizsgálni a szülők nevelési módszerének gyakorisági sorrendjét a fejlődés különböző szakaszaiban levő gyermekeknél.

A 6—10 éveseknél a pénzzjutalom, a játék, ajándék az 1—3. helyen van, az 5—7. osztályban fokozatosan lejjebb szorul, a középiskolás korúaknál pedig már a két utolsó helyet foglalja el a szülők nevelési módszerében. A dicséret, elismerés az 1—4. osztályosok kivételével (ott is a 2. helyen van) a leggyakoribb (28. táblázat).

28. táblázat

A szülők nevelési módszereinek gyakorisági sorrendje gyermekük iskolai sikerélménye után

Általános iskola			Gimnázium
1—4. osztály	5—7. osztály	8. osztály	I—IV. osztály
Pénzzjutalom	Dicséret, elismerés	Dicséret	Dicséret
Dicséret	Pénzzjutalom	Nem jutalmaz	Nem jutalmaz
Játék, ajándék	Játék, ajándék	Pénzzjutalom	Jutalom kilátásba helyezése
Jutalom kilátásba helyezése	Nem jutalmaz	Jutalom kilátásba helyezése	Pénzzjutalom
Nem jutalmaz	Jutalom kilátásba helyezése	Játék, ajándék	Játék, ajándék
Egyéb engedmény	Egyéb engedmény	Egyéb engedmény	—

szülői nevelési módszer. A „nem jutalmaz” szülői módszer a nyolcadikosoknál a gyakorisági sorrendben a dicséret után következik, míg az 5—7. osztályban a negyedik, az 1—4. osztályban pedig az utolsó előtti.

Az a tény, hogy az alsó tagozatos tanulókat jó teljesítményük után szüleik olyan nagy arányban jutalmaznak anyagiakkal — több mint 50% — külön figyelmet érdemel.

Helyes-e rendszeresen anyagiakkal — pénz, játékszer, ajándék — jutalmazni az iskolai jó feleletet, dicséretet, a pedagógusok értékelését? Semmiképpen. Ez helytelen, kifogásolható elv, módszer, gyakorlat. Mindez természetesen az alsós tanulókra is vonatkozik.

Minden gyermek — tanuló — kötelessége, hogy képességeinek, lehetőségeinek megfelelően szorgalmasan, kellő erőfeszítéssel tanuljon. Ezért semmiféle külön jutalom nem járhat. Ugyanis a 6 évesnek, a 12 évesnek, de a 18 éves ifjúnak is, mindenkinek saját korához képest kell természetszerű felelősséggel helyt állni, tanulni, dolgozni, feladatokat megoldani. Ez a kötelessége minden tanulónak, minden gyermeknek. Miért mutat mást a gyakorlat? Miért tér el az alsósok jutalmazási aránya a tapasztalt mértékben?

Hosszú évtizedek kialakult szokása a szülők részéről a jutalmazásnak, a családi elismerésnek ez a formája, módja. (Adataim tanulsága szerint pedagógus szülők egy része is alkalmazza.) E kifogásolható elven belül vizsgáljuk meg az alsók helyzetét. A 6—10 évesekhez való intenzívebb érzelmi kötődése a szülőknek fejlődéslelektani szempontból is alátámasztja, „megmagyarázza” azt aényt, hogy a kisiskolás korúak jó teljesítményét, sikerét odahaza is „megerősítsék”, akár rendszeresen anyagiakkal is jutalmazzák. Mi a teendő?

Számba kell venni, meg kell ismerni a szülők jutalmazási elveit — módszereit —, gyakorlatát a pedagógusoknak, és fel kell tární, elemezni kell a családi nevelés egészében a kifogásolható, megmutatva a helyesét, a követendőt (29. táblázat)

29. táblázat

Az iskolai jó felelet (siker) hatása a szülők jutalmazási módszereire az „apa” foglalkozása szerint

Az apa foglalkozása	Dicséret elismerés %	PéNZ jut. %	Játék, ajándék %	Jut. k. helyez. %	Egyéb %	Nem %
Szakmunkás	31,6	35,8	20,—	2,1	4,2	6,3
Betanított vagy segédmunkás	47,—	11,1	7,1	16,6	5,1	13,—
Tsz par. vagy mezőg. dolg.	45,4	25,4	3,—	11,6	0,8	13,8
Értelmiségi	62,7	7,4	1,5	4,5	1,5	22,4
Alkalmazott	33,8	32,5	26,3	5,6	0,6	1,2
Egyéb	43,5	30,4	17,3	4,4	—	4,4

Létszám összesen: 768 = 100%

Az apa szociális hovatartozása befolyásolja a szülők jutalmazási módszerét. Az „elismerést”, „dicséretet”, legnagyobb százalékarányban az értelmiségi szülők alkalmazzák. Az anyagi jutalom — pénz, játékszer, ajándék — több mint 50%-ban fordul elő az alkalmazott (58,8%), a szakmunkás (55,8%), közvetlen alatta az egyéb kategóriába tartozó szülőknél (47,3%). Jelentősen ritkábban a mezőgazdasági fizikai dolgozóknál (28,4%) és a betanított vagy segédmunkásoknál (18,2%), míg a sort az értelmiségi szülők zárják 8,9%-kal. „Nem jutalmaz” gyermekük iskolai jó felelete, dicsérete után az átlag fölött az értelmiségi „apák” (22,4%), mezőgazdasági dolgozók (13,8%), és a betanított vagy segédmunkás apák családja (13%) (30. táblázat).

B) AZ ISKOLAI ÉRTÉKELÉS (KUDARC) HATÁSA A SZÜLŐK NEVELÉSI ELJÁRÁSAIRA

E pedagógiai problémával kapcsolatban két kérdést tettünk fel: „„Egy-egy iskolai rossz felelet vagy magatartás miatti megrovás után részesül-e otthon büntetésben gyermekük?”

(„Igen” — „nem” válaszlehetőség)

30. táblázat

Az iskolai jó felelet (siker) hatása a szülők jutalmazási módszereire

Osztály	Dicséret elismerés %	Pénz- jutalom %	Játékszer ajándék %	Jutalom ki. hely. %	Egyéb engedmény %	Nem jutalmaz %	Össz. %
<i>Ált. isk.</i>							
1.	31,-	32,4	21,8	5,4	5,4	4,-	100
2.	37,1	32,9	17,1	4,3	4,3	4,3	100
3.	24,2	21,8	32,-	4,5	3,-	4,5	100
4.	35,-	35,-	13,4	8,3	3,3	5,-	100
5.	37,9	26,5	17,5	9,1	3,-	6,-	100
6.	50,-	2,6	12,2	8,5	2,9	3,8	100
7.	52,7	25,-	7,9	7,9	2,6	3,9	100
8.	50,5	11,4	3,8	10,5	1,-	22,8	100
Gimn. I.—IV.	46,4	10,7	1,1	14,5	—	27,3	100
Össz. k. é.	41,5	24,4	13,5	8,4	2,7	9,5	100
<i>Ált. isk.</i>							
1—4. o.	31,9	33,-	21,2	5,5	4,-	4,4	100
5—8. o.	47,-	21,4	11,1	9,-	2,3	9,3	100
1—8. o.	41,-	26,-	15,-	7,6	3,-	7,4	100
Tanulmányi eredmény:							
1—3. között	39,3	32,8	10,-	10,4	3,-	4,5	100
3,1—5 között	43,9	19,7	13,6	8,1	2,2	12,5	100
Nemek szerint:							
Fiúk	38,4	26,8	18,2	6,7	3,3	6,6	100
Leányok	44,8	21,5	15,2	7,2	3,3	8,-	100

Részletes feleletet vártunk a szülőktől, bármelyik kiindulási alapot (igen—nem) választották is. Amennyiben „igen”-nel választottak, akkor még lehetőség volt ennek részletezésére, a megfelelő szövegrész aláhúzásával, illetve kiegészítésével.

Ha igen, milyen természetű a büntetés:

- testi fenyték,
- megszidás,
- eltiltás,
- egyéb.

Amennyiben a lehetőségek közül többet is választottak, akkor a számszerű értékelésnél a súlyosabb büntetési formát vettük figyelembe. (Ha pl. a „megszidást” és a „testi fenytéket” is aláhúzták, akkor csak az utóbbit.)

Kiindulásképpen közlöm a válaszoló szülők eljárásának, reagálási módjának átlagát.

Szidás, dorgálás

Elég nagy százalékban juttatják kifejezésre a szülők e formában nemtetszésü-

ket az iskolai gyenge szereplés miatt. Rövid egy-két mondatos figyelmeztetésen kívül a hosszabb lélegzetű dorgálást, megszidást elsősorban a rossz felelet többszöri ismétlődése váltja ki, amit az idézetekből pontosan nyomon is követhetünk.

Idézetek a szülőktől:

„Minden esetben rövid szóbeli figyelmeztetés, megszidás.” (5. o. fiú)

„Ha rossz jegyet hoz magaviseletből, megszidom.” (4. o. leány)

„Amikor jön az iskolából, már előre megállapítom, ha rossz jegyet hoz haza. A megszidás nem is marad el. Ha meg többször fordul elő, este az egész család vonja felelősségre, és figyelmezteti a jobb tanulásra.” (7. o. fiú)

A fejlődés különböző szakaszaiban a következő százalékarányt mutatja a szülőknek ez a nevelési eljárása:

Általános iskola: 1—4. osztály 10,— %

Általános iskola: 5—8. osztály 35,3 %

Gimnázium: I—IV. osztály 32,6%

Eltiltás

Változatos formákban alkalmazzák a szülők a különféle eltiltásokat. Összességében 42,1%-ban. Ez a leggyakoribb büntetési forma az általános iskolai tanulóknál. Az 1—4. osztályos szülőknél megközelíti az 50%-ot (46,6%) az 5—8. osztályban pedig a 41,2%. Zömében attól tiltják el a szülők gyermeküket, ami számukra kedves, vonzó, szórakoztató: játékoktól, barátoktól, TV-nézéstől, utcától, mozi-tól, olvasástól, kirándulástól, letiltják a zsebpénzt, a kedvenc uzsonnát, csokoládét.

Idézetek a szülőktől:

„Ha rossz jegyet hoz haza, vagy kifogás van az iskolában magatartása ellen, mindig eltiltom valamitől.” (5. o. fiú)

„A büntetés leggyakoribb formája a kedvenc játéktól való eltiltás.” (5. o. leány)

„Zsebpénzét részben vagy egészben eltiltjuk.” (6. o. leány)

„Rossz felelet esetén ha elégtelent kap, attól tiltjuk el, amelyik szórakozást, illetve játékot szereti. A büntetést természetesen nevelő hatásúnak igyekszünk tenni, kellő nagy akarattal.” (5. o. fiú)

„Ha többször baj van fiammal az iskolában, eltiltom mindenféle játéktól, utcától, barátoktól, szobafogságot kap, sehova nem mehet, míg nincs javulás.” (1. o. fiú)

Testi fenyíték

A családi nevelésben a testi fenyíték alkalmazása jelentős százalékban fordul elő akkor, ha gyermekük iskolában a vártnál gyengébben szerepel. (A testi fenyíték alkalmazó szülők száma ennél természetesen több. Mi vizsgálatunkban csak arra kerestünk választ, százalékarányban, milyen formában részesülnek a tanulók testi fenyítékben.) A szülők válaszai határozottak, magyarázzák, indokolják helytelen nevelési eljárásaikat.

Idézetek a szülőktől:

„Ritkán előfordul a testi fenyítés is, amikor már tűrhetetlen a magatartása. Ez egy évben egyszer, kétszer.” (7. o. leány)

„Térdelés és anyai pofon.” (1. o. fiú)

„A rossz jegy csak azért sérti, hogy esetleg kikap érte. Csak egyedül attól fél, ha megverem.” (4. o. leány)

„Minden iskolai hiba miatt fenyítésben részesül. Valószínű, ennek tudható be az is, hogy a gyerek iskolai hibáit igyekeznek eltussolni.” (II. o. gimn. fiú)

„A legszigorúbb büntetést is pofonnal szoktam lezárni. Ellenben míg bocsánatkérés nincs, addig nincs békesség.” (5. o. fiú)

„Különösen magatartási vétségért verés.” (7. o. fiú)

Több szülő jelzi, hogy a testi fenyítés nem helyes, mértéktartásra int, figyelmeztet. „A testi fenyítés — írja egy 5. osztályos fiútanuló gyári munkás apja — nagyon ritkán kell, ha sűrűn kapja, akkor megszokva többet kíván, végül nő, és akkor kérdés elé állítja a szülőt, mitévő legyen, mielőtt elkezdjük, gondolkozunk.”

A válaszadó szülők azt mutatják, hogy különböző mértékű, intenzitású, különböző gyakoriságú a testi fenyítés. Mindenesetre lényeges eltérések mutatkoznak az egyes osztályok, nemek, tanulmányi eredmények, iskolatípusok szerint. Világosan látható, hogy 6—10 éves korban részesülnek legnagyobb százalékban a testi fenyítés különböző formáiban a tanulók (az 1—4. osztályban az átlag 28,2%, az 5—8. osztályokban pedig 16,6%), az 5—7. osztályban csökken, s a 8. osztályosoknál már 10% alá süllyed (9,9%). A 83 választ adó gimnáziumi tanuló szülei közül mindössze egy jelezte a testi fenyíték alkalmazását, 1,2% a középiskolai szülők létszámához viszonyítva. Jól látható, hogy a gyenge tanulók lényegesen nagyobb arányban kapnak testi fenyítéket, mint a jobbak. Különösen szembetűnő ez a 2—4. osztályokban, ahol mintegy 40% (39,5%) a középérték, de valamennyi osztályban kimutatható a különbség a jobbak és gyengébbek között (31. táblázat).

31. táblázat

A testi fenyíték alkalmazásának %-os aránya a gyengébb és jobb tanulóknál az iskolai rossz felelet, értékelés után

Iskolatípus	Osztály	Félévi tanulmányi középérték	%
Általános iskola	2—4.	1—3 között	39,5
Általános iskola	2—4.	3,1—5 között	25,4
Ált. iskola 2—8. és gimnázium	I—IV.	1—3 között	24,7
Ált. iskola 2—8. és gimnázium	I—IV.	3,1—5	15,3

Megjegyzés: Az 1. osztályos tanulókat tanulmányi eredmény szempontjából nem értékelhettük.

A fiúk és leányok testi fenyítésének aránya is eltérést mutat az utóbbiak előnyére (32. táblázat)

32. táblázat

A testi fenyíték alkalmazásának %-os aránya a különböző környezetben élő szülőknél gyermekük iskolai rossz felelete után

Az iskola jellege	Létszám	%
Részben osztott tanyai ált. iskola	40	61,5
Osztott falusi általános iskola	31	18,2
Osztott falusi-városközeli ált. isk.	71	17,2
Városi ének-zene tagozatú ált. isk.	8	13,1
Városi gyakorló gimnázium	1	1,2

Negatívan az átlag fölött van a tanyai környezetben élő szülők büntetési módszere; átlag körüli, szinte azonos százalékaránnyal a két osztott általános iskola, a városi tagozatos osztályokban — ahova válogatással kerülnek a tanulók — jobb az arány (a középértéknél 5,8%-kal), míg a gimnáziumba járó tanulók szülei szinte egyáltalán nem alkalmazzák a testi fenyítést.

A szülők válaszáinak kontrollja

Azért, hogy ellenőrizzük a szülők választát, megvizsgáltuk a testi fenyíték alkalmazását a tanulók nyilatkozata alapján. Osztályfőnökök, osztálytanítók ugyanezt a kérdést feltették egyenként a tanulóknak. (A gimnázium kivételével beszélgettek velük, s érdeklődtek arról is, milyen formában nyilvánul meg a testi fenyíték egy-egy iskolai rossz felelet vagy magatartás miatti megrovás után.) A 734 általános iskolai tanuló válasza a következő volt:

Testi fenyítéket kap a szülőktől 29,5%. A szülők szerint ugyanezek a tanulók 21,1%-ban részesülnek testi fenyítésben. A különbség tehát 8,4%.

Az alsó tagozatosok 42,8%-a, a felsősök 21,1%-a, s ezen belül a részben osztott tanyai iskolások 86,3%-a jelzi e szülői büntetési formát. A tanulók a testi fenyíték igen változatos formáiról számolnak be: letérdepeltetés: földre, kukoricára; verés: kézzel, bottal, fakanállal, szíjjal, pálcával, ostorral, seprővel.

Nem büntet. Meggyőz, segít

A szülők 9,5%-a adott jelzést arról, hogy gyermekük iskolai kudarca után nem részesíti semmiféle büntetésben gyermekét. Elbeszélgetnek velük, elemzik a sikeretelenséget, keresik az okot, igyekeznek beláttatni hibájukat.

Idézetek a szülőktől:

„Rossz felelet után — írja egyik szülő — hangulatának figyelembevételével „komoly” beszélgetés.”

„Meggyőzés a helyes viselkedésről és a jó tanulás szükségességéről.”

„Ha sikertelenség éri vagy rossz kedvű, ilyenkor megbeszéljük az eseményeket. Beszélgetés folyamán rájön saját maga, hogy hol hibázott.”

A fejlődés különböző szakaszaiban az eltérés számottevő. Az alsó tagozatos tanulóknál 6,2%, az V—VIII. osztályban 6,9%, a gimnáziumban viszont 34,8%-ot mutat ez a családi nevelési módszer.

A középiskolás tanulók szülei többen világos okfejtéssel meg is indokolják nevelési eljárásaikat.

„Gyermekünket — írja egy IV. gimnazista apja — az utóbbi években semmiféle büntetésben nem részesítettük akkor, ha rosszul felelt az iskolában. Mi mindent, erőnkhez képest biztosítunk számára, tanulhat nyugodtan, érdeklődünk is utána, segítjük is, de gyengébb iskolai feleletét neki kell kijavítani. Ha bántjuk, megszidjuk, még ideges is, nem tud nyugodtan tanulni. Ezért inkább vigasztaljuk, biztatjuk.” (IV. o. gimn. leány)

A középiskolások szülei többen jelezték, hogy ebben a korban már az értelemre hatva hosszabb időtartamra bízni kell gyermekükben, hogy nem szükséges lépten-nyomon számonkérni-büntetni egy-egy ellenőrző beírást.

„Ha 16—18 éves diákokat felnőttként és nem „ellenőrzős” módszerekkel, hanem emberséges elbeszélgetés módszerével neveljük — írja az II. gimnazista fiú apja —, nincsenek kitéve sem lelki megrázkódtatásnak, sem dacos ellenállást nem fejtenek ki. Az ellenőrző beírást egyes szülők testi fenyítéssel, „lelki terrorral”, tilalmakkal kötik össze. Helyesebb, ha emberségesen, felnőttként elbeszélgetünk a gyerekekkel.”

Igen jól szemlélteti a fejlődés különböző szakaszaiban levő tanulókkal szemben alkalmazott nevelési eljárásokat a módszerek gyakorisági sorrendjének bemutatása. (33. táblázat).

33. táblázat

A szülők különböző nevelési módszerének gyakorisági sorrendje gyermekük iskolai rossz felelete (kudarca) esetén

Általános iskolai			Gimnáziumi
1—4. osztály	5—7. osztály	8. osztály	1—IV. osztály
Eltiltás	Eltiltás	Megszidás	Nem büntet
Testi fenyíték	Megszidás	Eltiltás	Megszidás
Megszidás	Testi fenyíték	Nem büntet	Eltiltás
Nem büntet	Nem büntet	Testi fenyíték	Testi fenyíték

Jól látható, hogy az „eltiltás”, „testi fenyíték” a 6—10 éveseknél a leggyakoribb; az 5—7. osztályosoknál a testi fenyíték a harmadik helyre, míg a nyolcadikosoknál az utolsó helyre szorul, a középiskolásoknál pedig jelentőségét szinte teljesen elveszti. Ezzel ellentétes mozgású a szülői nevelési eljárás „Nem büntet” módszere, mert az alsó tagozatosoknál az utolsó helyen, a gimnáziumi tanulóknál pedig az első helyen fordul elő a gyakorisági sorrendben.

A szülők nevelési módszerei, az iskolai hatásokat követő nevelési eljárásai differenciáltan, gyermekük fejlettségi fokához alkalmazkodóan jelennek meg az esetek többségében.

A szülők foglalkozás szerinti reagálása gyermekük iskolai kudarcára.

A kérdőívre a szülők foglalkozásukat is felírták, így módunkban állt e szempont figyelembevételével is elemezni a válaszokat. (34. táblázat).

34. táblázat

Az iskolai kudarc hatása a család nevelési eljárására az „apa” foglalkozása szerint

N = 768

Az apa foglalkozása	Nevelési módszerek			
	Megszidás %	Eltiltás %	Testi f. %	Nem büntet %
Szakmunkás	30,5	46,9	13,7	8,9
Betanított v. segédmunkás	32,3	39,4	24,8	3,9
Tsz paraszt v. mezőg. dolg.	17,7	36,9	41,5	3,9
Értelmiségi	31,3	28,4	4,5	35,8
Alkalmazott	33,1	43,8	10,—	13,1
Egyéb	34,8	43,5	13,—	8,7
Középérték	29,5	40,9	19,6	10,0

Megállapíthatjuk, hogy a legszámottevőbb különbség a tsz paraszt vagy mezőgazdasági fizikai dolgozók és az értelmiségi foglalkozású apák családi nevelési eljárásaiban van. Ezt elsősorban a testi fenyíték alapján a nemleges válaszokból követhetjük nyomon.

A testi fenyíték, a verés középkori-feudális maradvány, s ez akkor még jobban látható, ha a szülőket foglalkozás szerint vizsgáljuk. A tsz-ben, illetve mezőgazdaságban fizikai munkát végző szülők a részben osztott tanyai és a két falusi iskolából adódnak. (A két városi iskolában megkérdezett szülők közül mindössze 1 dolgozik mezőgazdaságban.) Ezekben a családokban a testi fenyíték széles körű alkalmazásával találkozunk és ezek a szülők ezt a nevelési módot azzal a helytelen felfogással kötik össze, hogy „csak kellő fenyítéssel lesz rendes, becsületes, szófogadó, szülőt tisztelő ember a gyerekből”.

Átlagon felül szerepel a betanított és segédmunkás apák nevelési eljárásaiban is a testi fenyíték, míg a szakmunkás szülőké már alatta van. Még kedvezőbb a százalékarány az „egyéb”, és „alkalmazott” kategóriába tartozóknál, míg az értelmiségieké 4,5%-kal a legkedvezőbb képet mutatja. A 6. ábra még kézzelfoghatóbbá teszi a különbséget.

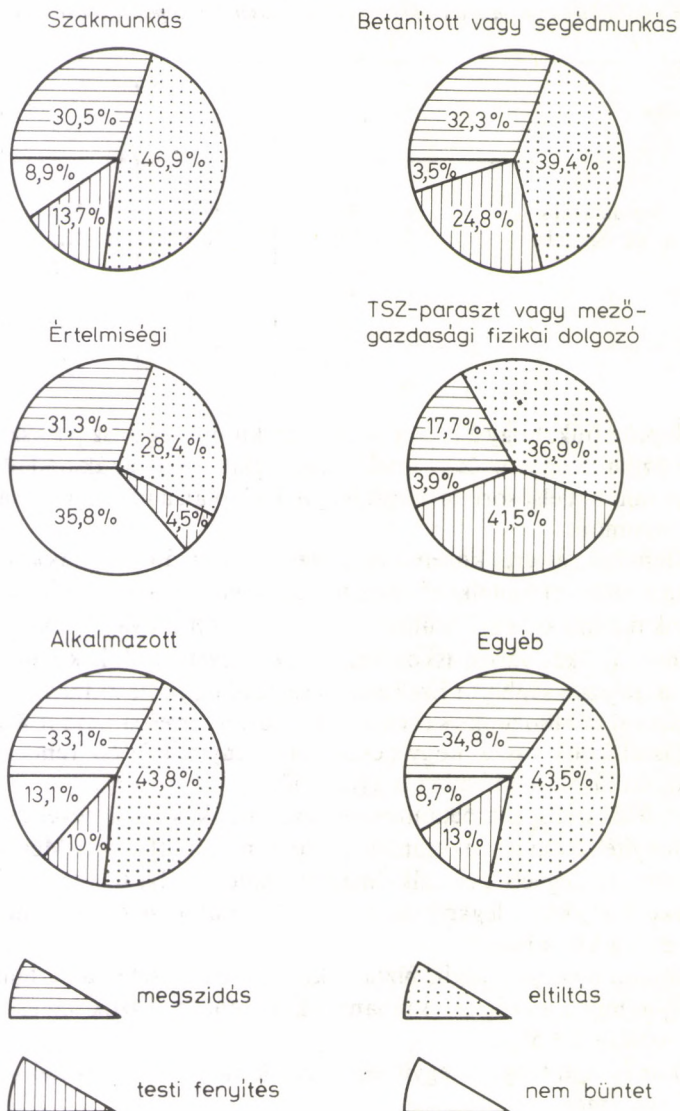
Nem büntet, meggyőz, segít, biztat iskolai kudarc esetén az értelmiségi családok 35,8%-a, míg a mezőgazdaságban fizikai munkát végzők 3,9 és a segédmunkás apák családjai 3,5%-a.

Az eltiltás és testi fenyíték együttes százalékaránya a következő sorrendet mutatja (35. táblázat).

Számottevő különbséget mutat a különböző foglalkozású „apák” reagálása, ha gyermekük a vártnál gyengébben felel vagy magatartása miatt megrójják az iskolában. A fizikai dolgozó szülők — elsősorban a mezőgazdasági és segédmunkás — a büntetés súlyosabb formáival — testi fenyíték, megszidás — igyekeznek hatni, míg az értelmiségi szülőknél ez lényegesen ritkábban fordul elő, nagyobb százalékban használják a meggyőzés, beláttatás, segítség, biztatás módszereit.

Megállapíthatjuk, tehát hogy az „apa” foglalkozása lényegesen befolyásolja a büntetés módszereit.

Az apa foglalkozása



6. ábra. A szülők nevelési módszere gyermekük iskolai kudarca esetén, az apák foglalkozása szerint

A számszerű adatok (36. táblázat), a szülők válasza alapján foglaljuk össze e pedagógiai kérdéssel kapcsolatos megállapításainkat. Azok a tanulók, akiknek az iskolában az értékelés során elismerésben, buzdításban, sikerben volt részük, nagy többségükben igen pozitív érzésekkel térnek haza. Az az idegrendszeri feszültség,

35. táblázat

Az iskolai rossz feleletet követő eltiltás és testi fenyték együttes
%-os aránya az apa foglalkozása szerint

Az apa foglalkozása	%
tsz paraszt vagy mezőgazdasági dolgozó	78,4
betanított vagy segédmunkás	64,2
szakmunkás	60,6
egyéb	56,5
alkalmazott	53,8
értelmiségi	32,9

36. táblázat

A szülők nevelési módszere gyermekük iskolai értékelése, rossz felelete
(kudarca) után

N = 795

Osztály iskola	Megszidás		Eltiltás -		Testi fenyték		Nem büntet		Össz. %
	Létsz.	%	Létsz.	%	Létsz.	%	Létsz.	%	
<i>Ált. Iskola</i>									
1. osztály	18	24,3	29	39,2	21	28,4	6	8,1	100
2. osztály	10	14,1	36	50,7	22	31,-	3	4,2	100
3. osztály	12	17,1	31	44,4	22	31,4	5	7,1	100
4. osztály	12	20,7	31	55,5	12	20,7	3	5,1	100
5. osztály	40	29,-	70	50,8	21	15,2	7	5,-	100
6. osztály	39	35,5	39	35,5	25	22,7	7	6,3	100
7. osztály	30	37,5	31	38,8	16	20,-	3	3,7	100
8. osztály	46	41,5	41	36,9	11	9,9	13	11,7	100
<i>Gimnázium</i>									
I. osztály	8	29,7	10	37,-	-	-	9	33,3	100
II. osztály	4	21,-	10	52,6	1	5,3	4	21,1	100
III. osztály	10	52,5	4	21,2	-	-	5	26,3	100
IV. osztály	5	27,9	2	11,-	-	-	11	61,1	100
Összesen:	234	29,5	334	42,1	151	18,9	76	9,5	100
<i>Ált. iskola</i>									
1—4. oszt.	52	19,-	127	46,6	77	28,2	17	6,2	100
5—8. oszt.	155	35,3	181	41,2	73	16,6	30	6,9	100
Gimm. I—IV. o.	27	32,6	26	31,4	1	1,2	29	34,8	100
<i>Tan. eredmény:</i>									
1—3	73	34,7	78	37,3	52	24,7	7	3,3	100
3,1—5	143	28,-	227	44,4	78	15,3	63	12,3	100
<i>Nemek:</i>									
Fiúk	106	25,7	180	43,7	95	23,1	31	7,5	100
Leány	128	33,4	154	40,2	56	14,6	45	11,8	100

amely a tanulók munkájának értékelésekor egy-egy felelés alkalmából általában fokozódik, a siker hatására kedvezően oldódik fel. Az iskolából hazatért tanulók kedélyállapota, hangulata éppen ezért is igen jó. A hangulat pedig, amelyen „a személyiség általános emocionális állapotát értjük” áthatja valamennyi megnyilvánulását a tanulóknak. Nagyon szemléletesen folytatja ezzel kapcsolatban *Rubinstein*.⁵⁶ „... amikor azonban az ember hangulata örömteli, akkor nemcsak egyszerűen valaminek örül, hanem — különösen fiatal korában annyira örül, hogy a világon minden örömtelinek és szépnek tűnik számára.” A pozitív iskolai és szülői hatás együttesen kedvező feltételeket teremt az otthoni tanuláshoz. Olyan motívumok ezek, amelyek feltétlenül erősítik, gyorsítják az otthoni jó teljesítményt. Újabb és újabb munkavégzésre ösztönzik a tanulókat. A szülőknek ezen észrevételei teljesen alátámasztják *Rubinstein* és más szerzők megállapításait: „A siker által létrehozott örömmérsék általában növeli az energiát a további sikeres tevékenységre”⁵⁷ „Pozitív érzelmek, valamint kiegyensúlyozott, nyugodt kedélyállapot támogatja a tanulmányi eredményeket.”⁵⁸

Amikor megállapítottuk a jó feleletet, értékelést követő siker jelentősen nagy százalékú pozitív hatását, azt is bemutattuk, hogy a felső tagozatos tanulókra mindez viszonylag előnytelenebb (83—87,5%). Az alsós tanulókat értékeléskor lényegesen többször érik pozitív hatások: többször van elismerésben, sikerben részük, többször kapnak jobb érdemjegyet tanév közben, illetve jobb osztályzatot év végén, mint a felsősök. Az előző fejezetben elemzett okok miatt is. Ennek a rendszeres, állandósult kedvező hatását tapasztalták a szülők gyermekükkel kapcsolatban.

A felsősöket pozitív hatás: siker, elismerés kisebb arányban — és ami külön figyelmet érdemel — nagyobb időközönként, ritkábban, rendszertelenebbül éri, ezért tapasztalható — megítélésem szerint — a szülők által jelzett eltérés.

Jelen vizsgálódásnak nem célja, hogy bemutassa, milyen gyakorisággal történik mindez napjainkban az általános és középiskolában, de a szülői válaszokból arra kapunk jelzést, hogy a pedagógusok keveset dicsérnek, kevés a buzdítás, biztatás, a „szép szó”. (Elsősorban a gimnáziumban és a felső tagozatban.) Többet várnak a tanulók ezen a téren.

A továbbiakban vizsgáljuk meg kissé közelebbről, miért emelkedhet közel 50% esetében a tanulók munkakedve egy-egy iskolai gyenge szereplés, rossz felelet után. Ezek a tanulók úgy érzik, hogy a sikertelenség kiküszöbölésére elég energiával, erővel rendelkeznek, hogy ehhez a szülői, iskolai segítséget is megkaphatják. A kudarcélmény nem irradiál annyira hangulatukon, hogy ne látnák a kiutat, hogy ne tudnák erejüket koncentrálni feladatuk elvégzéséhez. Ehhez általában a szülők helyes magatartása, biztatása, buzdítása is kapcsolódik. Kétségtelen vi-

⁵⁶ *Rubinstein, Sz. L.*, 1964, Az általános pszichológia alapjai. Bp. Akadémiai, 774.

⁵⁷ *Rubinstein*, i. m. 775.

⁵⁸ *Wachter, Paul—Gorny, Ernst*, 1955, I. P. Pavlov tanításának jelentősége az oktatás tanulási folyamata szempontjából. Pädagogik, 5.

szont — s ez a szülői válaszokból teljes egészében kitűnik — hogy a közeli sikerben — jó érdemjegyben — vetett remény az, amely erőt ad, energiát kölcsönöz munkájukhoz, tanulásukhoz, s ha ez nem következik be — hanem a kudarc ismétlődik, állandósul — akkor közömbösség, elkeseredés, a munkakedv csökkenése következik a tanulóknál is.

Több valamivel azoknak a szülőknek a száma, akik az iskolai kudarc hatását negatívnak, közömbösnek látják gyermekük hangulatára, munkakedvére (kezdetben is). A statisztikai adatok szerint az iskolai sikertelenség 18,6%-ban közömbösen, 32,9%-ban csökkentőleg hat a tanulók munkakedvére. Ezt az 51,5%-ot kitevő negatív hatást — elsősorban a szülők válasza alapján — vizsgáljuk meg kissé közelebbről.

Az iskolai sikertelenség, rossz felelet alkalmából jelentkező idegi feszültség nem oldódik fel ezeknél a tanulóknál, reményvesztettség, csüggedés, negatív érzelmek lesznek úrrá rajtuk. Néhány esetben kisebb lelki megrázkódtatást érzelnek a szülők, s ugyancsak — ha kevés számban is — de olyan vonatkozású egészségi károsodásról is említést tesznek, ami gyermekük étvágytalanságában, múló rosszullétben, fejfájásban nyilvánul meg iskolai kudarcélmény hatására. Ilyen kedvezőtlen testi-lelki állapotban hazatérő gyermekeket a szülők részéről általában hasonlóan kedvezőtlen hatások érik. Mindennek természetes reakciója, hogy a tanulással, a munkával, a családi életben való részvétellel szemben a tanuló egyéniségétől függő — határozott negatív beállítódás áll elő. „A sikertelenség általában megnehezíti a további munkát — írja *Rubinstein* — és pszichológiailag szubjektíve nehezebbé teszi, mint amilyen az objektíve lenne.”⁵⁹

A szülők észrevétele szerint csökken gyermekük önbizalma, csökken tanulási kedvük, s legyőzhetetlen akadályt látnak maguk előtt. Kialakul ezzel párhuzamosan egy ellenézés a tárggyal, a nevelővel szemben, különösen, ha igazságtalanságot is érez a tanuló. Kerülik a családi életben való részvételt, magányosságra vágnak, hallgatagok, levertek. Az ilyen negatív motiváció kétségtelenül gátlásos, azaz energiát gyengítő jellegű. S ennek természetes következménye az is, hogy a tanulási idő — legtöbbször a könyv mellett eltöltött idő — meghosszabbodik. Nem jut ezáltal idő játszásra, szórakozásra, aktív pihenésre, aminek a tanulók idegrendszerére igen káros következményei lehetnek.

A gyengébb tanulók azok, akik nem tudnak megfelelni rendszeresen az iskolai követelményeknek. Egy-egy tárgyból — vagy többségükből — sorozatosan gyengén szerepelnek, kudarcot vallanak. Ezek a negatív élmények egy részüknél úgy halmozódnak, állandósulnak, hogy mindegyre jobban elvesztik önbizalmukat saját erejükben. Ezzel egyidőben határozott szembenállás — közömbösség — alakul ki a tanulással, az iskolával szemben, s mindez újabb és újabb sikertelenség kiindulópontja lesz. A jobb tanulóknál pedig egy-egy rossz felelet, sikertelenség az esetek nagyobb százalékában nem vezet közömbösséghez, vagy a munkakedv csökkenéséhez. Éreznek elég energiát — több mint 50%-ban —, hogy kijavítsák rossz jegyüket, hogy minél előbb újabb sikerekben legyen részük.

⁵⁹ *Rubinstein*, i. m. 881.

„A bizonytalan, gyenge embernél, aki nem tud úrrá lenni a nehézségeken, — írja *Rubinstein* —, a sikertelenség bátortalanító, demobilizáló lehet, amit úgy fog fel, mint általános tehetségtelenségének fatális eredményét, viszont az erős embernél, aki még el nem használta erőit és lehetőségeit tartalékát érzi magában, a sikertelenség megerősítheti azt a kívánságát, hogy mindenáron elérje a sikert, s ez arra ösztönözheti, hogy koncentrálja erejét.”

Az iskolai oktató-nevelő munkában felmutatott tanulói teljesítményt regisztráló érdemjegy minősége nagy mértékben befolyásolja a szülők jutalmazási — büntetési módszereit.

Egy-egy jó felelet után a leggyakrabban előforduló jutalmazási, elismerési, reagálási forma a szülők részéről: a dicséret, a pénzjutalom, az ajándék, a jutalom kilátásba helyezése, az egyéb engedmények, vagy nem jutalmaz.

Jelentős különbséget tapasztalhatunk akkor, ha iskolatípusok szerint — évfolyamok figyelembe vételével — végezzük elemzésünket.

Az általános iskola 1. osztályosai pl. 54,2%-ban részesülnek jó felelet után ajándékban, a gimnáziumi tanulóknál ez az arány mindössze 11,8%. Ugrásszerűen emelkedik a 8. osztálytól kezdődően azoknak a szülőknek a száma, akik az iskolai jó szereplést — igen helyesen — természetesnek veszik, nem alkalmaznak esetenként elismerést, nem adnak azért semmiféle anyagi jutalmat vagy engedményt. Egy-egy rossz felelet után a leggyakrabban előforduló reagálási „büntetési” forma a szülők részéről a gyakoriság sorrendjében: eltiltás valamitől, szidás, dorgálás, testi fenytetés vagy a büntetés hiánya.

*

Az egyes fejezetek végén megállapítottuk, milyen módon, milyen mértékben igyekeznek hatást gyakorolni a szülők gyermekük iskolai gyenge szereplésének javítására. A kérdőívekre adott válaszokon kívül több száz szülőtől, nevelőtől kaptam véleményt, tájékoztatást e fontos pedagógiai kérdéstről. *Jelentős azoknak a családoknak a száma, akik helytelen elvi indoklás alapján alakítják ki nevelési gyakorlatukat, módszerüket. Büntetési eljárásuk kifejezetten negatív: nem tartalmaz feloldódást, megoldást, nem irányul az iskolai kudarcot követő feszültség megszüntetésére.*

A szidással, az eltiltással, a testi fenytetéssel nincs megoldva semmi! Éppen az a baj, hogy a szülők azt gondolják, ezzel elintézték mindent: „Neveltem a gyereket, számomra nem közömbös, hogyan tanul, hogyan viselkedik.” *Hiányzik ezeknél a szülőknél a pozitívan előremutató helyzetteremtés az iskolai hiba — gyenge felelet, helytelen magatartás stb. — kijavítására.* Hiányzik olyan lehetőség megkeresésének szándéka is, amely gyermeke adottságaihoz viszonyított reális szülői „elváráson” alapszik. Mivel a vártnál gyengébben szerepel ezeknek a szülőknek a gyermeke az iskolában, ők maguk kerülnek ideges, feszült lelkiállapotba. *Azzal, hogy megszidják, eltiltják, megverik gyermeküket, tulajdonképpen a bennük keletkezett feszültséget oldják fel.* Súlyosbítja a gyakorlatot az a tény, hogy saját gyermeküket is e helytelen nevelési módszer elfogadására nevelik. Ezért igyekeznek ezek a tanulók kibúvót keresni mindenáron a felelősség alól, „megmagyarázni” a tanári

minősítést, megmásítani az igazságot, ha pedig mindez nem sikerül, akkor jön a „legyünk túl rajta mielőbb” magatartás. Arra szoktatják ezek a szülők gyermekeiket, hogy iskolai kudarc — szülői büntetés egységét ismerjék el igaznak, helyesnek. Pedig az iskolai kudarcot a szülői meggyőzés, a hiba okainak feltárása, beláttatás, pozitív lehetőségteremtés kell, hogy kövesse. Ebben a kényszerítésnek, a büntetésnek (testi fenyíték és egyéb durva büntetési mód kivételével) is megvan a maga helye, szerepe, de csak akkor, ha pozitívan segíti a megoldást, a hiba kijavítását, ha differenciáltan alkalmazkodik a tanuló adottságaihoz, személyisége egészéhez, ha megfelelő megnyugvást, biztonságérzetet kölcsönöz számára.

VI. A KUTATÁS MEGÁLLAPÍTÁSAINAK ÖSSZEGRZÉSE

1. Megállapíthatjuk — először is —, hogy helyes volt az iskolai értékelés, osztályozás korszerűsítésének elvi, gyakorlati vizsgálata során pedagógusokhoz, szülőkhez, általános és középiskolai tanulókhöz, főiskolai hallgatókhoz fordulni, tőlük információt gyűjteni, tapasztalatot, véleményt szerezni. Valamennyi időszerű — felvetett — problémára őszintén, sokoldalú részletességgel, a téma iránti felelősséggel és igényesen válaszoltak.

A válaszokból meggyőződhattunk, mennyire fontosnak tartják az iskolai értékelés, osztályozás, a teljesítmény mérésének, a minősítésnek problémáit, mennyire foglalkoztatja e pedagógiai kérdés őket. Láthattuk, — a vélemények tükrében — hogy milyen módon hatnak a ma gyakorlatában a neveléstörténet során kialakult elvek, módszerek a szülők, a pedagógusok, a tanulók között. Megítélésünk szerint ezeknek a véleményeknek számbavétele, megismerése, az elvégzett elemzés, a jelenlegi helyzet feltárása adalékot szolgáltat az általános és középiskolai tanulók értékelésével, osztályozásával, az érettségivel kapcsolatos munka javításához, további korszerűsítéséhez.

Vizsgálódásaim nyolc tanév időtartamát ölelték fel: 1964—72 között.

Közismerten jelentős változások történtek az utóbbi években az oktató-nevelő munka — benne az értékelés, osztályozás korszerűsítése terén.

Témám kutatásának megkezdését követően egymás után jelentek meg tanulmányok, állásfoglalások, amelyek felhívták a figyelmet a tanulmányi munka értékelésével, osztályozásával kapcsolatos korszerűsítés szükségességére. Ebben a folyamatban igyekeztek tisztázni azokat a fogalmakat, amelyek az ellenőrzés, értékelés, osztályozás témakörébe tartoztak. Mindez — az egységes értelmezésen túl — jelentős lépésnek számított, egyben rámutatott a kutatók, a minisztérium, a gyakorló pedagógusok további teendőire, felelősségére is e téren. Ezekben a jelentős dokumentumokban megfogalmazott állásfoglalások, utasítások, elemzések — mint problémák — nagy százalékban benne találhatók a pedagógusok, szülők, tanulók, hallgatók válaszaiban, de azokon több vonatkozásban túl is mutatnak.

2. A tanulmányi munka értékelését egyértelműen igénylik a pedagógusok, szülők, tanulók, főiskolai hallgatók. Az ellenőrzés során a pedagógus dönt arról, hogy milyen formában minősíti a tanulót:

- értékeli tanulmányi munkáját, de nem osztályozza;
- értékeli és osztályozza, rangsorolja teljesítményét.

Az értékelés és osztályozás között nincs ellentmondási viszony. Az értékelést, osztályozást csaknem azonos fogalomként használják a gyakorlatban, együttes alkalmazását tartják célravezetőnek pedagógusok, szülők, tanulók. Helyesnek, szükségesnek tartják, — mintegy 90%-ban — hogy számokban kifejezett érdemjegyekkel, osztályzatokkal is minősítsék a tanulmányi munkát, a teljesítményt, a tantervben megfogalmazott követelményt. Nélkülözhetetlennek tartják az érettségit, mert nagyon fontos készségeket fejleszt: az integráló, a nagy területet áttekintő, az egy időpontra koncentrált teljesítőképességet; edzi az akaratot. Az érettségi vizsga funkciói közül kiemelkedő fontosságú, hogy szabályozóan hat vissza a tanítás-tanulás folyamatára, és ez nélkülözhetetlen motiváló, ösztönző erőket összpontosít tanulóknak, pedagógusnak egyaránt. A serkentő, az oktató-nevelő munkát elősegítő, azt fejlesztő funkciója napjainkban még semmivel sem pótolható. Összességében az érettségi vizsgának a középiskolai oktató-nevelő munka színvonalának emelésében jelentős szerepe van, ezzel reális társadalmi — pedagógiai funkciót tölt be. Szükség van viszont az érettségi vizsgarendszer módosítására.

Azt is meg kell állapítani, hogy a tanulók, főiskolai hallgatók nem általában foglaltak állást az osztályozás mellett — ez válaszaikból egyértelműen kiderül — hanem csak a helyes elvi alapon megvalósított számszerű értékelést támogatják ilyen arányban, amelyben az osztályozás pedagógiai funkciója érvényesül: az ösztönzés, a buzdítás, a jelzés funkciói. Ugyanakkor többen rámutatnak arra is, hogy a pozitív pedagógus—diák kapcsolat híján semmiféle osztályozás-nélküli vagy egyéb értékelési forma sem vezethet optimális eredményre: *a hibát, a negatívumokat tehát nem az osztályozás rendszerében kell elsősorban keresni, nem ez a „cél”. A tanulók személyiségének optimális fejlesztése a cél, és ennek érdekében korszerű tantervi anyagra, ehhez kapcsolódó korszerű módszerekre, korszerű tanár—diák—szülő kapcsolatra van szükség.*

Akik úgy vélik, ne osztályozzuk a tanulói teljesítményt, mert ez konzervatív, ennek elhagyása révén minden rendben lesz, minden korszerűvé válik egy csapásra, legalább olyan — vagy még súlyosabb hibát követnek el, mint a számszerű értékelést mereven, mechanikusan alkalmazó pedagógusok. Támadni azt ésszerű, ami valóban kifogásolható az osztályozás gyakorlatában és amit már szülők — tanulók — pedagógusok nyilatkozatai alapján összegeztünk. A legkritikusabb hangvétellel, a legszenvedélyesebben tiltakoznak a válaszolók a konzervatív, a valóban kifogásolható elvi alapon végrehajtott tanári osztályozás ellen. Azt is kifogásolják, amikor az anyag megtanítása helyett az osztályozást helyezik a nevelők munkájuk középpontjába.

Nagyon találóak, igazak *Aczél György*nek az országos közoktatáspolitikai tanácskozáson 1972 szeptember 20-án elhangzott megállapításai ezzel kapcsolatban: „Egész oktatásügyünkben talán legkonzervatívabb eljárás az osztályozás. Az osztályozás látszólag részkérdés csupán. Úgy gondolom azonban, hogy bizonyos szempontból feltétlenül a szemléleti, elvi kérdéshez tartozik.” Majd később a következő lényeges megállapítást teszi: „Meggyőződésünk, hogy az osztályozásra szükség van, de a mai, sokszor büntető jellegű osztályozás helyébe a tanu-

lásra, a tudásra jobban ösztönző osztályozási rendszert kell megteremteni, meghonosítani.”⁶⁰

A szülők — a társadalom — részéről is határozott igényként jelentkezik — vizsgálódásunk alapján, hogy mutassa meg az iskola, milyen mértékben sajátította el gyermekük a tantervi anyagot, mire alkalmas gyermekük, milyen adottságai, milyen fokon fejlődtek képességé. Mindezek alapján milyen pályák felé orientálódhat reálisan, mire tartja képesnek az iskola a tanulókat. És ez nagyon érzékeny pontja a szülőknek, ugyanis a szülők elvárása, ambíciója, helyes — helytelen nézete, megelégedettségük vagy kifogásuk gyermekük képességéhez viszonyított értékeléssel kapcsolatban sokszor idéz elő szükségtelenül nagymérvű feszültséget család és iskola; tanuló és pedagógus; család és gyermek között.

Bizonyos az is, hogy ez a kérdés az utóbbi években szinte a társadalmi probléma rangjára emelkedett, hiszen végsősoron a tanulók előrehaladásával, a pályaválasztással, a felvétellel kapcsolatosak, s mindez egymagában is rontja vagy javítja évenként a szülők jelentős százalékának közérzetét. Kettős feladata van az iskolának, a pedagógusoknak e kérdés megoldásában.

Az iskolának, a pedagógusoknak — először is — minél alaposabban meg kell ismerni a tanulók személyiségét. A személyiségben rejlő adottság, képesség, tehetség kibontakoztatásához az értékelés is jelentős segítséget kell hogy nyújtson, egyre korszerűbb elvekkel, módszerekkel. Ezek rendszeres alkalmazásával, a szülők részére feltárt és bemutatott eljárásokkal világossá tehetik a pedagógusok: ki mire képes, kitől mi várható a fejlődés egy-egy szakaszán. Így csökkenthetjük a már vázolt feszültséget, tehetjük harmonikusabbá nevelőmunkánkat.

Felelősségteljes feladata — másodsorra — minden iskolának, hogy számba vegye a helytelen szülői reagálást, magatartást gyermekük minősítésével kapcsolatban, és széles közvéleményt kialakítani, felvilágosítást végezni, ahol erre szükség van.

Vizsgálódásunk alapján az a kérdés is felmerül:

— Ki kell-e mutatni az iskolának, hogy milyen minőségű tanulókat nevel szocialista társadalmunknak?

— Kit mire tart az iskola alkalmasnak.

— Ki, milyen mértékben sajátította el a tantervi anyagot.

A válasz egyértelmű: a társadalom elvárását kell az iskolának kielégíteni. A társadalmi rendszer változásával — az iskola funkciójának változásával — nem szükségszerűen jár együtt az oktatás egyes formáinak, módszereinek: pl. az értékelésnek a változtatási igénye. A teljesítmény szerinti értékelést a termelőmunkában ismerték, alkalmazták már az ókorban, a rabszolgatartó társadalomban is, általánosan pedig a kapitalizmusban, de a termelőmunka értékelésének a szocialista társadalomban is a teljesítmény szerinti mérés az egyik legelterjedtebb formája. Ugyanaz a tartalma a mi viszonyaink között? Természetesen nem, de

⁶⁰ *Aczél György*, 1973, A határozat végrehajtása — közös feladat. Előadói beszéd 1972. szeptember 20-án. Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai. Válogatott dokumentumok gyűjteménye. Bp. Tankönyvkiadó, 243.

nélkülözhetetlen: humánus, korszerű szemlélet alapján kell felhasználni a régi formát.

Hogyan értékeli az embert a szocialista rend, a mi társadalmunk? A munka, a teljesítmény szerint.

A tanulóknak látni kell: az az értékesebb ember, aki adottságai, képessége alapján maximálisat igyekszik nyújtani a szocialista közösség — a társadalom számára: az önmagában rejlő lehetőségek, értékek optimális kibontakoztatásával. Nem lehet egyforma mércével értékelni azt a munkást, dolgozót, aki hanyagul „fél-energiával” tevékenykedik munkahelyén azzal, aki személyiségében rejlő lehetőségek alapján a leghasznosabban, legeredményesebben dolgozik. Ha ez társadalmi méretekben igaz, az iskolai körülmények között is az, természetesen a megfelelő életkori és nevelési szempontú áttételekkel. Erre fel kell készíteni a tanulókat, a helyes értékrend megismerésére nevelni kell őket.

3. Az általános és középiskolai tanulókra az oktató-nevelő munkában nyújtott teljesítmény értékelése jelentős hatással van: befolyásolja az otthoni magatartásukat, munkakedvüket, hangulatukat az a tény, hogy az iskolában hogyan értékelték őket a nevelők; s mindezek alapján nagyarányú kapcsolat mutatható ki az értékelés és a szülők jutalmazási — büntetési eljárásai között.

Vizsgálatunk alapján megállapítottuk, hogy a szülők nevelési eljárásaiban pozitív és negatív tendenciák figyelhetők meg. Pozitívnak minősíthetjük azt a nevelési módszert, amely az iskolai jó felelet, magatartás miatti dicséret után a családban is a mértéktartó realitáson belül különböző formájú és intenzitású elismerésben, erkölcsi dicséretben nyilvánul meg. Ugyancsak pozitív az iskolai rossz felelet, magatartás miatti megrovást követő olyan szülői eljárás, amely a beláttatás, a meggyőzés után a segítség, a biztatás módszerével a hiba kijavítására mozgósítja gyermeke erejét. Mindkét módszer az adott nevelési helyzetből kiindulva a gyermek biztonságérzetét növeli. Negatív, káros a testi fenyték bármilyen formájának alkalmazása, s bármilyen negatív „lelki ráhatás” a tanulókra, amely az iskolai kudarcot nem próbálja feloldani. Ugyancsak helytelen az a szülői nevelési eljárás is, amely az iskolai sikert indokolatlan elkényeztetéssel, anyagi dicsérettel jutalmazza. A szülői jutalmazás és büntetés az iskolai értékeléssel együtt alkotson dialektikus egységet a nevelési folyamatban. Ebből a szempontból az a fontos, hogy milyen összefüggésben van a családi nevelés egyéb tényezőivel, annak egészével. A tanulók adottságától függően kialakul egy családi-szülői „elváras”, amire viszonyítják az iskolai oktató-nevelő munkában felmutatott, a nevelők által értékelt teljesítményt. Amennyiben ez a teljesítmény eléri a várt szintet vagy meghaladja azt, sikernek számít, ellenkező esetben kudarcnak. A szülők feladata, hogy siker esetén ezt további pozitív indíttatásokkal állandósítsák, illetve a kudarc okozta gátlásból minél előbb segítsék ki gyermeküket, hogy a további teljesítmény, magatartás szempontjából mindez ösztönzően hasson. Ez pedig csak úgy lehetséges, ha az iskolai értékelést követő szülői magatartás (elismerés, dicséret, jutalmazás, illetőleg megszidás, eltiltás módszere) helyesen kapcsolódik a családi nevelés egészének eszközrendszeréhez. Ebből a szempontból nézve egyik szülői jutalmazási és büntetési módszert (amely az iskolai értékelést követi) sem lehet

egymagában helyesnek vagy helytelennek minősítenünk. Világos okfejtéssel mutat rá Makarenko arra, hogy az egyes eljárások sohasem hatnak csupán maguk által. És ez nagyon körültekintő, a családi környezet és az egyéni sajátosságokat minél jobban figyelembe vevő munkát igényel. Éppen az adottságokban megnyilvánuló különbség az alapja annak, hogy egy külső ingerhatás, egy logikailag azonos nevelési módszer egyik tanulóra ösztönző, pozitív hatású lesz, míg a másikra gátlásos, negatív.

VII. A JÖVŐ TENDENCIÁI

Az értékelés, osztályozás korszerűsítésének kérdéseit nem választhatjuk el társadalmi rendszerünk, közoktatáspolitikánk elveitől, célkitűzéseitől. Az értékelés, osztályozás szorosan összefügg az oktató-nevelő munka céljával, tartalmával, módszereivel. Beleépül az oktatás-nevelés folyamatába: a személyiségfejlődést vagy segíti, vagy gátolja, pozitív vagy negatív hatást fejt ki. Minden korszerűsítési törekvés tehát csak sokoldalúan, együttesen képzelhető el.

Korszerűsítési törekvéseinknél tehát nem összpontosíthatjuk figyelmünket csupán egy-egy tényezőre. Ebben az összefüggésben az 1972-es oktatásügyi párt-határozat is a hatékonyabb, eredményesebb oktató-nevelő munkát fogalmazza meg számunkra. A korszerű oktató-nevelő munka feltételezi a világosan körvonalazott, a tantervekben részletesen körülhatárolt, rögzített — a tanulók által is jól ismert — célt, és ennek eléréséhez vezető utat, követelményrendszert. *Pszichológiai, ismeretelméleti, logikai szempontból jól megalapozott didaktikára van szükség.* Ennek alkalmazásával, felhasználásával juttathatja el a gyakorló pedagógus tanítványait adottságaik maximális kibontakozásához. Az értékelés, osztályozás csak akkor töltheti be funkcióját, ha ezt a folyamatot támogatja. *A tanítás-tanulás során, éppen ezért a tanulók elé határozottan körvonalazott feladatokat kell állítani, felmutatott teljesítményüket sokféleképpen, megbízhatóan mérni, ösztönző, buzdító módszert alkalmazni, amely együttesen segítheti az optimális képességkibontakozást.* Minden korszerűsítési törekvésnek, intézkedésnek ebbe az irányba kell hatni. Ennek érdekében a következők a teendők.

— *A személyiség egészére ható, a képesség maximális kibontakoztatását elősegítő értékelési rendszer elvi-gyakorlati kimunkálására, megvalósítására kell törekedni!* Több lehetőséget kell biztosítani ehhez az osztályfőnökök és szaktanárok számára: kisebb létszámú osztály; a heti kötelező óraszám csökkentése; ugyanakkor jobb, színvonalasabb pedagógiai, pszichológiai felkészültség szükséges a nevelők részéről.

— *Pszichológiailag legyen korszerű az értékelés.*

Olyan pozitív érzelmekhez — siker, sikerélmény — kell eljuttatni a tanulókat teljesítményük, tudásuk, tevékenységük értékelése során — és olyan gyakorisággal —, amely további ösztönzést, motívumot biztosít számukra.

Olyan tanár—diák kapcsolatot kell kialakítani, amelyben a tanulók teljesítményük, tudásuk maximumát tudják nyújtani értékeléskor.

— A pedagógus törekedjék a lehető legteljesebb *objektivitásra* a tanulók érté-

kelése, osztályozása, a tantárgyi követelmény elbírálása során, de esetenként — az érdemjegynél — figyelembe veheti a tanulók körülményeit, nevelési szándékkal.

— A tanulókat rendszeresen kell értékelni, de nem mindig szükséges — és lehetséges — osztályozni.

— Nyújtson segítséget a pályairányuláshoz, pályaválasztáshoz, az értékelés során derüljenek ki a pedagógus, a szülő és a tanuló számára a tanuló kiemelkedő érdeklődései, képességei egy-egy tárgyból, tantárgycsoportból.

— Pályaválasztás, pályairányulás szempontjából jelezni: milyen tárgyakból kiemelkedő és milyen területen, milyen mértékben.

— Ne csak az intellektuális szférában nyújtott teljesítményt értékeljük, hanem minden lényeges személyiségvonást.

— *Nem szükséges az ötös skála módosítása*, de a speciális érdeklődés, a kiemelkedő teljesítmény értékelésére „külön” jelölési módot kell kidolgozni.

— Ki kell dolgozni az érettségi új rendszerét!

Meg kell vizsgálni a fakultatív érettségi lehetőségét: elsősorban a felsőoktatási intézményben tovább tanulók részére.

— Ki kell dolgozni az általános és szaktárgyi cél- és követelmény taxonómiákat!

— Az objektív értékelést elősegítő lehetőségeket kell kimunkálni, biztosítani: standardizált mérőlapokat kell készíteni többféle változatban a gyakorló pedagógusok részére, szabad használatra, lehetőségként.

— *Tagozatok végén kétféle értékelés legyen:*
számszerű osztályozás és írásbeli jellemzés.

Általános iskolában:	4. osztályban
	8. osztályban
Szakmunkásképzőben:	3. osztályban
Középiskolában:	4. osztályban

— *A tanulók önértékelési képességének fejlesztése* olyan szintre, hogy jól ismerjék adottságaikat, és azok optimális kibontakoztatása érdekében képesek legyenek mozgósítani energiájukat.

— *Kiemelkedő érdeklődést, képességet*, teljesítményt minősítünk olyan kifejező szöveges értékeléssel is osztályzaton kívül, amely támpontul szolgál a pályaválasztáshoz, pályairányuláshoz.

*

A tanulók értékelése, osztályozása a pedagógusok munkájának egyik felelősségteljes, nehéz része. Bizonyos vagyok abban, hogy a pedagógiai tevékenység ezen mozzanatában csak akkor léphetünk előre, *az értékelés, osztályozás csak akkor lehet korszerű, ha mi, nevelők korszerű elveket vallunk és valósítunk meg napi munkánkban*, ha őszintén igyekszünk megszabadulni az évtizedek-évszázadok konzervatívizmusától. Bizonyos vagyok abban is, hogy ki lehet dolgozni megnyugta-

tóan az értékelés-osztályozás fejlődési tendenciáit, hogy megalapozott intézkedéseket tehesünk, nélkülözhetetlen a nevelés története során felhalmozódott értékek, a kikristályosodott elvek, módszerek átmentése.

Komoly, felelősségteljes — egyben elengedhetetlenül fontos — feladat a korszerűsítés, hiszen kevés olyan tényezője van a pedagógiának, amivel olyan sokat használhatunk a tanulóknak, aminek helyes alkalmazásával annyira felemelhetjük őket, amivel annyira közel kerülhetünk hozzájuk, annyi munkakedvet, ösztönző erőt adhatunk további előrehaladásukhoz, annyira meghatározhatjuk további életútjukat, életpályájukat, mint éppen az értékelés, osztályozás, de kevés olyan tényezője van a pedagógiai gyakorlatnak, aminek helytelen alkalmazásával annyit árthatunk, mint éppen a tanulmányi munka és magatartás értékelése, osztályozása. Összetett feladatról van szó, hiszen *a pedagógiai-pszichológiai tapintattól a tudományos igényű mérésig széles skálán helyezkednek el azok a módszerek, elvek, amelyeket alkalmazni kell az értékelés-osztályozás során ahhoz, hogy alkotó módon hatni tudjunk a tanulói személyiség egészére.*

Kétségtelen az is, hogy az objektív nehézségek leküzdése után minőségi előrehaladást a tanulók értékelése-osztályozása területén csakis az oktatás-nevelés egészének javulásától várhatunk. Attól a munkától, amely a jelenleginél tudatosabb, elmélyültebb, amely gondot fordít arra, hogy a tanulók egyéni képességeit minél jobban kibontakoztassa, amelyet olyan tanárok végeznek, akik szeretik az emberformáló munkát.

IRODALOM AZ ÉRTÉKELÉS, OSZTÁLYOZÁS TÉMAKÖRÉBŐL

ÁTFOGÓ MŰVEK, TANULMÁNYOK

- Aszauljak, G. V.*, 1978. Az objektivitás fokozásának útjai a tanulók ismereteinek értékelésében. Szovjetszkaja Pedagogika, 8. 97—100. (Dok.)
- Ágoston György*, 1968. Érvék az érettségi mellett. Köznevelés, 2. *Ágoston György*, 1970. Nevelésemélet. Bp.
- Az átlagosztályzat árnyoldalai. 1974. Izvesztija, 214., 5.
- Átlagosztályzat: igen vagy nem? 1974. Izvesztija, 288., 5.
- Bakonyi Pál*, 1964; Értékelés és osztályozás. Tanító Munkája, 1—2.
- Bakonyi Pál*, 1978. Értékelés és osztályozás az általános iskolai nevelés és oktatás tervében. Köznevelés, 38. 17—19.
- Bakonyi Pál*, 1963. A tanulók értékelése és a nevelés célja. Pedagogiai Szemle, 4. 297—299.
- Báthory Zoltán*, 1968. A tantárgyi osztályozás néhány mai jellegzetessége. Pedagogiai Szemle, 12. 1077—1083.
- Báthory Zoltán*, 1972 a, Értékelés a pedagógiában: problémák, perspektívák. Pedagogiai Szemle, 3.
- Báthory Zoltán*, 1972 b, A pedagógiai célrendszer és az értékelés.
A neveléstudományi kutatások módszertani kérdései. Bp. OPI.
- Báthory Zoltán*, 1978. A pedagógiai értékelés és annak tantervi alkalmazása. Magyar Pedagogia, 2. 195—207.
- Bellay László*, 1977. A magatartás és a szorgalom elbírálásáról. Köznevelés, 22. 22—23.
- Berecz János*, 1974. Az ellenőrzés, értékelés és osztályozás néhány pszichológiai vonatkozása. Nyíregyháza, a Bessenyei György Tanárképző Főiskola tudományos közleményei, 1.
- Bócz Imre*, 1974. A vizsga. Köznevelés, 25. 5—6.
- Bognár Cecil*, 1937. Szelekció és osztályozás. Országos Középpiskolai Tanáregyesületi Közlöny.
- Bolla József*, 1972. Néhány gondolat a tanulók értékeléséről, az osztályozásról. Középfokú Szakoktatás, 2. 6—12.
- Bóra Ferenc*, 1974. Az ellenőrzés, osztályozás, értékelés tapasztalatai Somogyban. Tanító, 5. 1—3.
- Coleman, James*, 1974. Iskolai teljesítmény és versenystruktúra. [In: Az iskola szociológiai problémái. Válogatott tanulmányok.] Bp. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Constantinescu, E.—Csengeri, E.—Filipescu, V.*, 1974. Szükség van-e érettségi vizsgára? Revista de Pedagogie, 1. 82—86. (Dok.)
- Csencov, A. A.*, 1973. Az ismeretek ellenőrzésének modellálása. Szovjetszkaja Pedagogika, 3. 11—21. (Dok.)
- Csoma Vilmos*, 1974. Az értékelés és az osztályozás korszerűsítésével kapcsolatos tapasztalatok. Tanító, 6—7. 36—39.
- Csulák Mihály*, 1976. Új osztályozási és vizsgarend. Köznevelés, 39. 13.
- Dann, H. D.—Müller...—Fohrbrodt, G.*, 1972. A nyugat-németországi gimnáziumi osztályozási gyakorlat egyes okai és következményei. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 4. 261—270.
- Diós Sándorné*, 1975. A magatartás és a szorgalom értékelése.
Módszertani Közlemények 5. 315—317.
- Dóra Zoltán*, 1976. Értékeljünk egységesen. Köznevelés, 14. 7.
- Fekete József*, 1966. Ne ítélkezzünk — osztályozzunk! Köznevelés, 21. 817—819.

- Fekete József, 1967, Érettségi vagy anélkül. Köznevelés, 21.
- Gecső Ervin, 1973, Szükség van-e az osztályzatra? Köznevelés, 32. 11—12.
- Geréb György—Timár Andrásné, 1964, Szempontok a középiskolai eredmények realitásának kérdéséhez tanárjelölteken végzett vizsgálatok tükrében. Szegedi Tanárképző Főiskola tudományos közleményei, 309—320.
- Gosztonyi Jánosné, 1978, Értékelés és osztályozás az alsó tagozaton. Köznevelés, 38. 19—21.
- Gvozdarov, Ju.—Gul'janc, E., 1978, Az ismeretek hatékony ellenőrzésének módjai. Narodnoe obrazovanie, 3. 73—75.
- Gönczi József, 1965, Kísérlet egységes értékelési rendszer kialakítására. Köznevelés, 9. 331—332.
- Hadházy Jenő, 1974, A tantárgyterveztek értékelésének néhány lehetősége a TÉG. 1. feladatlapértékelő géppel. Bessenyei György Tanárképző Főiskola Tudományos Közleményei, 1.
- Hamar Péter, 1974, A magatartás egészét minősítsük. Köznevelés, 32. 7.
- Herbig, M., 1974, Egy tanítási célra orientált nyugat-németországi osztályozási modell. Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Forschung, 3. (Dok.)
- Héberger Károly, 1966, Az osztályozás egyöntetűségének vizsgálata. Pedagógiai Közlemények, 3. 68—77.
- Hodász József, 1972, Az ellenőrzésről, értékelésről. Tanító, 12. 15—16.
- Hoffmann Tiborné, 1971, Szubjektívak-e az osztályzatok? A Biológia Tanítása, 10. 4.
- Hoffmann W., 1970, A nyugat-németországi iskolai osztályzatok új meghatározása. Schule und Psychologie, 4. 125—128.
- Horváth Józsefné, 1977, Ne pontozzunk! Köznevelés, 14. 9.
- Hürsch, L., 1972, A pedagógiai értékelés céljait és módszereit tárgyaló nyugat-berlini szimpozium. Psychologia, 1. 66—71.
- Ingenkamp, Karlheinz, 1970, Megjegyzések az értékelés és osztályozás problémájához. Die Deutsche Schule, 7—8. (Dok.)
- Jankó Ferencné, 1976, Osztályozás nélkül. Tanító, 9. 20—23. Javaslatok az angol érettségi vizsgarendszerhez. 1973, Education, 18. I—IV.
- Kadosa Árpád, 1974, Fejlődés vagy sorvadás? Köznevelés, 30. 5—6.
- Karaszeva, M. G., 1975, A tanulók ismeretei értékelésének kritériuma. Szovjetszkaja Pedagogika, 4. 90—96.
- Karlovitz János, 1965, Önellenőrzés. Kísérleti módszer a házi feladatok ellenőrzésére. Köznevelés, 5. 171—172.
- Karlovitz János, 1974, Igazi értékek rendjét. Köznevelés, 22. 7—8.
- Kelemen László, 1973, Iskola, hivatás, tehetség. Pedagógiai Szemle, 6. 570—573.
- Kelendi Gyuláné, 1972, Miért nem osztályozunk? Módszertani Közlemények, 4. 177—178.
- Kemény Gábor, 1934, Iskolai értékelés és kiválasztás. Bp.
- Kemény Gábor, 1966, Iskolai értékelés és kiválasztás. Kemény Gábor válogatott pedagógiai művei. Bp. Tankönyvkiadó.
- Kerékgyártó Béláné, 1973, Osztályozási tapasztalatok Debrecenben. Köznevelés, 6. 6. (Nyilas Dezső hozzászólásával.)
- Kerékgyártó Imre, 1970, A pedagógiai tevékenység értékelése. [In: Iskolavezetés; 2.] Bp. MPT. 188—238.
- Kerékgyártó Imre, 1977, Az értékelés mint a meggyőzés eszköze. Budapesti Nevelő, 3. 30—41.
- Kéri Henrik, 1973, A matematika és a történelem osztályzatainak alakulása a budapesti gimnáziumok utolsó évfolyamában. Magyar Pedagógia 1—2. 31—38.
- Kéri Henrik, 1974 a, Azonos iskolában azonos tantárgyat tanító tanárok osztályzásának összehasonlító vizsgálata. Magyar Pedagógia, 4. 371—377.
- Kéri Henrik, 1974 b, Pontszámok átváltása osztályzatra. Pedagógiai Szemle, 9. 805—812.
- Kiss Árpád, 1961, Docimológia, osztályozás, mérés. Pszichológiai Tanulmányok, III.
- Kiss Árpád, 1968, A tanulók értékelése, tervezése és javítása. Pedagógiai Szemle, 10. 919—923.
- Kiss Árpád, 1969, Munkaértekezlet az iskolai értékelés tárgyában. (Az Országos Pedagógiai Intézetben.) Magyar Pedagógia, 4. 445—448.
- Kiss Árpád, 1970, A pedagógia céljainak megfelelő értékelése neveléstudományi feltételeinek megteremtése. Mérés, értékelés, osztályozás. Bp. OPI—MPT, 13—21.

- Kiss Árpád, 1973, Az iskolai teljesítmények mérésének és értékelésének indoklása. Magyar Pedagogia, 1—2. 3—9.
- Kiss Árpád, 1976, Egy sokat ígérő terv. Pedagógiai Szemle, 6. 550—554.
- Kiss Árpád, 1978 Mérés, értékelés, osztályozás. Bp. Tankönyvkiadó.
- Kisbalázs György, 1966, Egy felügyelő tapasztalatai. (A tanulók értékelése és osztályozása.) Művelődési Tájékoztató, febr. 20—29.
- Kincses Teréz, 1977, Mit mérünk folyton? Köznevelés, 35. 8.
- Kisgyörgy István, 1972, Osztályozásunk új gondjai. Tanító, 12. 4—6.
- Király Jánosné, 1976, Osztályozás helyett — ösztönzők. Tanító, 11. 13—15.
- Király Jánosné, 1977, Bukásmentesen. Tanító, 12. 18—20.
- Kiss Zoltán, 1974, Mi legyen az osztályozással? Köznevelés, 32. 7.
- Koczka János, 1973, A tanulók osztályozásának és értékelésének nemzetközi irányzatai. Pedagógusképzés, 1. 42—46.
- Kocsis Tibor, 1974, Az osztályozást feltjük vagy a tekintélyünket? Köznevelés, 33. 6.
- Kontra György, 1972, A tantárgytestek csoportosítása. A neveléstudományi kutatás módszertani kérdései, 96—113. (Soksz.)
- Kovács Gáborné, 1973, Osztályozás nélkül is lehet. Tanító, 3. 1—3.
- Kovács Lajos, 1977, Adatok a tanulók magatartásának értékeléséhez. Pedagógiai Szemle, 7—8. 683—687.
- Kovács Vendel, 1967, A tanulók írásbeli és gyakorlati ellenőrzésének kérdései. Módszertani Közlemények, 2. 93—98.
- Kozma Tamás, 1969, Nemzetközi fórum: az értékelés. Köznevelés, 22. 11—13.
- Krutechkij, V. A.—Lukin, N. Sz., 1962, Serdülők nevelése. Bp.
- Lang, Ludwig, 1963, A tanulmányi eredmények osztályozási problémái. Erziehung und Unterricht. I. (Dok.)
- Layber Imre, 1973, A módszerekkel van baj... Köznevelés, 24. 12.
- Laurien, H. R., 1977, Egységes érettségi vizsgakövetelmények az NSZK-ban. Zeitschrift für Pädagogik, 4. 637—638.
- Lemberg, R. G., 1960, A tanulók ismereteinek és képességeinek számonkérése. Szovjetszkaja Pedagogika, 1. (Dok.)
- Lerbet, G. P., 1978, Az osztály csoportdinamikája és az iskolai teljesítmény. Bulletin Binet-Simon, 10—16.
- Levinov, A. M., 1978, A tanulók ismereteinek megbízható értékelési lehetősége. Szovjetszkaja Pedagogika, 8. 101—105. (Dok.)
- Levsin, A., 1976, Az iskolai osztályzat értéke. Pravda, 343. 3. (Dok.)
- Lénárd Ferenc, 1963, A problémamegoldó gondolkodás. Bp. Akadémiai Kiadó.
- Lénárd Ferenc, 1977, Értékelés és fejlesztés. Köznevelés, 23. 6—7.
- Lénárd Ferenc, 1978, Mérés, értékelés, osztályozás. Ped. L. 1—2. 5.
- Lipscher Ervinné, 1973, Értékelési kritériumok keresése az érdemjegyek megállapításához. [In: Neveléstudomány és folyamatos korszerűsítés. Szerk. Kiss Árpád. Bp. Akadémiai Kiadó.]
- Lipscher Ervinné, 1977, A magatartás és a szorgalom elbírálása. Köznevelés, 19. 7.
- Maciaszkowa, Janina, 1964, Az értékelés — pedagógiai tevékenység. Problemy Opiekunco — Wychowawcze, 7—13. (Dok.)
- Makarenko, A., 1949, Válogatott pedagógiai tanulmányok. Bp.
- Marquet, P. B., 1975, Nemzetközi érettségi. L'Éducation, 251. 21—22.
- Mátyás Gáborné, 1976, Gondos mérlegeléssel — emberséggel! Tanító, 5. 6.
- Meeske, H.—Zehner, K., 1972, A tanulói személyiség komplex megítélése a szocialista iskolában. Pädagogik, 9. (Dok.)
- Mérés, értékelés, osztályozás 1970, Szerk. Balogh László. Bp. OPI—MPT
- Mi legyen az átlag helyett? Vita az osztályzásról és a tanulmányi fegyelemről. Köznevelés, 1974.
- Ács Gábor: Nem a számokért. 38.
- Bellay László, Mire van szükség az átlag helyett. 37.
- Brósz Tünde, Osztályozás nélkül Monoron. 34.
- Csapó Imréné, Az osztályozás visszahúzó erő. 34.

- Fekete Pál, Három javaslat. 35.
- Kocsis József, Az osztályzás buktatói. 37.
- Kocsis Tibor, Új bizonyítványt! 38.
- Kovács Gáborné, Ne adjuk könnyen a bizonyítványt! 34.
- Pálffy Zoltán, A jószándék buktatója. 36.
- Papp Iván, Van is, nincs is. 35.
- Pásztor Emil, A tantárgyi átlagról. 34.
- Rácz Imre, Cs. Sokfélék az ötösök. 36.
- Tóth József, Felesleges volt-e az átlag? 38.
- Molnár Tivadarné, 1977, Osztályzás helyett értékelés. *Tanító*, 4. 27—28.
- Muter, D., 1972, A tanulók vizsgáztatásának és osztályozásának problémái. *Revista de Pädagogie*, 9—10. 61—66.
- Nagy István, 1974, Tantárgyi átlagra sincs szükség. *Köznevelés*, 30. 6.
- Nagy Irén, 1974, Kik tiltakoznak? *Köznevelés*, 33. 6.
- Nagy József, 1963, A pedagógiai jelenségek kvantifikálása mint a statisztikai elemzés előfeltétele. *Magyar Pedagógia*, 3—4.
- Nagy József, 1971, Az elemi számolási készségek mérése és fejlettségének országos színvonala. Bp. Tankönyvkiadó.
- Nagy József, 1973 a, Az osztályozás iskolarendszerünkben. *Köznevelés*, 1. 9—10.
- Nagy József, 1973 b, Standard osztályzat. *Pedagógiai Szemle*, ...
- Nagy Sándor, 1967, Didaktika. Bp. Tankönyvkiadó.
- Nagy Sándor, 1970, A tanulók munkájának értékeléséről — általános didaktikai szempontból. Mérés, értékelés, osztályozás. Bp. OPI—MPT. 22—34.
- Nevelési nehézségek az általános iskolában. A problematikus gyermek. Bp. 1965, OPI.
- Nibrig, B., 1977, A tanulmányi eredmény hagyományos és programozott írásbeli ellenőrzésének hatása a tanuló munkájára. *Die berufsbildende Schule*, 9. 498—507. (Dok.)
- Nilsson, K—L., 1973, Az osztályzat torzító hatása. *Utbildningstidningen*, 4. 28. (Dok.)
- Nyilas Dezső, 1972, Egy lépés a korszerű nevelőiskola felé. *Köznevelés*, 22.
- Ohl, W.—Weck, H., 1972, Az iskolai értékelési gyakorlat javítása emeli a szocialista oktatás és nevelés színvonalát. *Deutsche Lehrerzeitung*, 4. (Dok.)
- Orstadius, P. A.—Wallentin, C., 1974, A svéd iskola belső munkája és az osztályzási rendszer. *Utbildningstidningen*, 8. 10—11. (Dok.)
- Az osztályozás és értékelés nemzetközi áttekintése. *Nemzetközi oktatásügy*, 17. Bp. OPKM.
- Az osztályozás és értékelés problémái külföldön. Szerk. Koczka János. Bp. 1973, OPKM. (Összehasonlító Pedagógiai Figyelő).
- Palka Lászlóné—Nagy Lászlóné, 1974, A szorgalomjegy születése. *Tanító*, 5. 16—17.
- Petrikós Árpád, 1970, Adatok a tanulók neveltségi szintjének jellemzésére. Mérés, értékelés, osztályozás. Bp. OPI—MPT, 196—205.
- Poterson, A. D. C., 1971, Új nyugat-európai értékelési módszerek. *Council of Europe, Information Bulletin*. 3. 27—55. (Dok.)
- Rácz-Székely Győző, 1973, Mérlegen egy osztályzási kísérlet. *Köznevelés*, 14. 3—4.
- Reviczky Béla, 1968, Az osztályzatok szóródásáról. *Budapesti Nevelő*, 3. 55—76.
- Rissz, V. L.—Ljadumova N. Ja., 1974, Az ismeretek és képességek ellenőrzésének és értékelésének objektivitása az iskolában. *Szovjetszkaja Pedagogika*, 9. (Dok.)
- Sass Gábor, 1972, A korszerű ellenőrzés, értékelés, osztályozás. *Alkotó pedagógusok*, 3. 138—149. (Pécs)
- Schön, G., 1962, Csöndes és hangos gyermekek vizsgálata — jobb megértésül és megfelelő iskolai irányításuk érdekében. *Die Deutsche Schule*, 7—8. (Dok.)
- Schreiner, G., 1970, Az iskolai teljesítmény elbírálásainak ésszerű és helytelen módja. *Die Deutsche Schule*, 4. (Dok.)
- Szabó Lajos, 1975, Magatartás-szorgalom iskolai követelményeinek meghatározása. *Módszertani Közlemények*. 5. 312—315.
- Szabó László, 1977, Értékelés, osztályozás Ausztriában. *Köznevelés*, 42. 27.
- Szabó László, 1977, Ki a szorgalmas és a jó közösségi ember? *Köznevelés*, 25. 6.

- Szabó Mihály, 1973, Miért jobb a betű, mint a szám? Köznevelés, 25. 9.
- Szarka József, 1967, A jövő a korszerűbb értékelési módszereké. Köznevelés, 22.
- Szauter Jánosné, 1977, Osztályozás nélküli értékelés a 2. osztályban. Tanító, 12. 22—23.
- Szekeres Józsefné, 1978, Értékelés, osztályozás — követelményrendszer. Tanító, 3—4. 4—8.
- Székely Endréné—Szokolszky István, 1967, Didaktika műszaki pedagógusok számára. Bp. Tankönyvkiadó.
- Szimonov, V. P., 1978, A tanulók ismereteinek ellenőrzése és értékelése. Szovjetszkaja Pedagogika, 8. 91—96. (Dok.)
- Szokolszky István, 1964, A tanulók értékelése és osztályozása. Bp. OPI.
- Szokolszky István, 1965 a, „Hagyományos” és „korszerű” óravezetés. (Egy órajegyzőkönyv tanulságai.) Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Bp. Akadémiai Kiadó.
- Szokolszky István, 1965 b, A szorgalom és a tantárgyi tudás osztályozásáról. Köznevelés, 1. 15—17.
- Szörényi Józsefné, 1977, Egy nevelési eredményvizsgálat tanulságai. Módszertani Közlemények 3. 171—177.
- Szuromi Pál, 1974, Mit fejezzünk ki a szorgalom jeggyel? Köznevelés, 33. 5.
- Rubinstein Sz. L., 1964, Az általános pszichológia alapjai. Bp. Akadémiai Kiadó.
- Tari János, 1968, Kerül-e elég osztályzat? Köznevelés, 2.
- Thomann Márton, 1977, Pontosabb és egységesebb követelményeket. Köznevelés, 25. 6.
- Tóth József, 1973, Ne számokkal értékeljük a magatartást! Köznevelés, 35. 8.
- Tóth László, 1967, Érettségi nélkül. Köznevelés, 24.
- Tóth László, 1976, Nevelés az osztályfőnöki órán. Kelet-Magyarország, (33.) máj. 16.
- Tóth Mária, 1977, Fekete pontok. Köznevelés, 11. 5.
- Új érettségi vizsgaszabályzat Lengyelországban. Deutsche Lehrerzeitung, 1974, 1. 2. (Dok.)
- Űrögi Imre, 1974, Nyűg az osztályozás. Köznevelés, 33. 7.
- Xantus Gyuláné, 1974, Rosszabb-e az átlag — ha nincs? Köznevelés, 30. 5.
- Vagin, V. V., 1974, Az ismeretek értékelésének problémája. Nacsalnaja Skola, 1. (Dok.)
- Varga Károly, 1974, Hiányzott az érettségi átlaga. Köznevelés, 33. 8.
- Veszprémi László, 1971—72, Tanárjelöltek véleménye az értékelésről, osztályozásról. Csongrád megyei Művelődésügyi Szemle, 11. 179—197.
- Veszprémi László, 1972, Szülők véleménye az iskolai értékelésről, osztályozásról. Pedagógiai Szemle, 9.
- Veszprémi László, 1973 a, A pedagógusok véleménye az iskolai értékelésről, osztályozásról. Pedagógiai Szemle, 9. 853—865.
- Veszprémi László, 1973 b, A tanulók véleménye az osztályozásról, értékelésről. Magyar Pedagogia, 3. 309—322.
- Veszprémi László, 1975, Értékelés, osztályozás, vizgák. Bp. Tankönyvkiadó.
- Véghelyi József, 1972, Mi lesz veled, magatartási osztályzat? Köznevelés, 8.
- Vitaanyag az érettségi vizgáról. 1967, Bp. OPI (Soksz.)
- Vlaszenkov, A. I., 1973, A perspektivikus osztályzat és ösztönző ereje. Szovjetszkaja Pedagogika, 3. 22—29.
- Wachter, Paul, 1955, I. P. Pavlov tanításának jelentősége az oktatás tanulási folyamat szempontjából. Pädagogik, 5. (Dok.)
- Waniek, Inge—Weck, Helmut, 1972, Az értékelési gyakorlat megjavításának problémái, szempontjai és feladatai az NDK általános iskoláiban. Pädagogik, 3. (Dok.)
- Weiss, R., 1969, A számjegyes osztályozás előnyei és hátrányai. Schule und Psychologie, 7. 198—207. (Dok.)
- Welker Ottó, 1968, A számonkérés trónfosztása. Köznevelés, 19.
- Welker Ottó, 1969, Amit még el kell mondani. Köznevelés, 22. 8—10.
- Welker Ottó, 1972, Gondolatok a tanulók minősítéséről. Köznevelés, 16.
- Weis, V., 1971, Nyugatnémet osztályozási modellek és a belőlük levonható pedagógiai következtetések. Die Deutsche Schule, 9. (Dok.)
- Zareckij, L. M., 1973, Az érdemjegy megbízhatósága, a tétellapok szerinti szóbeli ellenőrzés esetén. Szovjetszkaja Pedagogika, 3. 30—34. (Dok.)

- Zajceva, L., 1978, Az ellenőrző munka megszervezése az esti és levelező iskolákban. Narodnoe obrazovanie, 10. 69—71. (Dok.)
- Zankov, L. V., 1964, Az alsó tagozati oktatás és didaktika kérdései. Narodnoe Obrazovanie, 7. (Dok.)
- Závori Lajos, 1974, Nyolc perc felelet. Köznevelés, 24. 11.
- Zehner, Kurt, 1967, A tanulók értékelése és a pszichodiagnosztikai módszerek. Pädagogik, 1. (Dok.)
- Zehner, Kurt, 1966, A tanulók értékelése a szocialista iskolában. Pädagogik, 11—12. (Dok.)
- Zeravska, Eulaliä, 1971, Az iskolai osztályzat és az egyéni munka problémái az órákon. Zycie Szkoly, 7—8. (Dok.)
- Zibolen Endre, 1970, Iskolai értékelés és felsőoktatás. Mérés, értékelés, osztályozás. Bp. OPI—MPT, 100—108.
- Zukovits Imre, 1971, Az objektív számonkérés és értékelés didaktikai és matematikai vonatkozásai. A Pécsi Tanárképző Főiskola Tudományos Közleményei, 15. 77—93.
- Zükov, V. A.—Kuszikova, G. I., 1978, A visszacsatolás tökéletesítése, mint a pedagógiai folyamat irányításának eszköze. Szovjetszkaja Pedagogika, 7. 51—55. (Dok.)

AZ ÉRTÉKELÉS PEDAGÓGIAI PSZICHOLÓGIAI, SZOCIOLÓGIAI KÉRDÉSEI

- Ágoston György—Veszprémi László, 1967, A pedagógusok magatartásának hatása a tanulók teljesítményeire egy vizsgálat tükrében. Pedagógiai Szemle, 3. 198—209.
- Bagdy Lászlóné, 1969, Különböző nevelői magatartásokkal történő értékelés hatása a tanulók teljesítményeire. Módszertani Közlemények, 2. 69—76.
- Bakonyi Pál (szerk.), 1963, A tanulókkal való bánásmód és az értékelés a szocialista iskolában. Tan-testületi vitaanyag. Bp. OPI.
- Bakonyi Pál—Vincze Ágnes, 1964, Egyéni bánásmód a közösségben. Pedagógiai Szemle, 9.
- Benyó Béla, 1973, A folyamatos osztályozás nevelő értéke. Testnevelés Tanítás, 3. 91—92.
- Boda Fiore—Erdélyi Éva, 1959, Követelmény, jutalom, büntetés. Bp. Akadémiai Kiadó.
- Clauss, Günter, 1962, Az eredményes tanulás és a tanulási motiváció összefüggése. Berufsbildung, 5. (Dok.)
- Duró Lajos, 1966, A szociometriai módszerek pedagógiai — pszichológiai problémáiról. Szeged (Acta Universitatis Szegediensis de Attila József Nominatae. Sectio Paedagogica et Psychologica 10.)
- Elkán György, 1961, A gyermek és a szülő közötti viszony vizsgálatának egyszerű módszere. Pszichológiai tanulmányok, 3. Bp. Akadémiai Kiadó.
- Forrai Tiborné, 1968, Iskolai teljesítmény és szorongás. Bp. Akadémiai Kiadó.
- Forrai Tiborné, 1967, Az osztályozás hatása a teljesítményre a különböző mértékben szorongó és különböző értelmi fejlettségű 7—9 éves tanulók esetében. Pszichológiai tanulmányok, 10. Bp. Akadémiai Kiadó, 199—204.
- Gegesi Kiss Pál—P. Liebermann Lucy, 1965, Személyiségzavarok gyermekkorban. Bp. Akadémiai Kiadó.
- Geréb György—Török László, 1973, Az osztályzatok tanulói értékelésének pszichológiai vizsgálata. Pedagógiai Szemle, 7—8. 711—716.
- György Júlia, 1965, A nehezen nevelhető gyermek. Bp. Medicina
- Hiebsch Hans, 1961, Tehetség és iskolai kudarc. Pädagogik, 3. Beiheft. (Dok.)
- Harsányi István, 1963, A tanulás motiválásának lélektani kérdései. Köznevelés, 15.
- Harsányi István—Gádorné Donáth Blanka, 1966, Az értékelés és az önértékelés kérdései a neveléslélektan szemszögéből. Pedagógiai Szemle, 6. 520—529.
- Heckhausen, Heinz, 1963, Hoffnung und Furcht in der Leistungsmotivation. Meisenheim am Glan, Verlag Anton Hain.
- Helm, Johannes, Sikersorozat hatása a gondolkodásra és a teljesítményre. A Humboldt Egyetem Lélektani Intézetének közleménye. (Dok.)

- Hirsch Margit*, 1961, A személyiség-elmélet jelentősége a „Nevelési Tanácsadó” rendelkezések gyakorlatában. Pszichológiai Tanulmányok, 3. Bp. Akadémiai Kiadó.
- Kabai Zoltánné*, 1961, A család szerepe a gyermek életében. Pedagógiai Pszichológiai Ismeretterjesztés, 1.
- Katona Éva—Murányi Kovács Zsuzsa*, 1962, 50 kérdés, 50 válasz a gyerekekről. Bp. Kossuth Könyvkiadó.
- Kelemen László*, 1967, A pedagógiai pszichológia alapkérdései. (Az osztályozás lélektana.) Bp. Tankönyvkiadó.
- Kiss Tihamér*, 1961, A tanulók alkotó tendenciái és az alkotásra motiválás. Pedagógiai Szemle, 11.
- Kovaljov, A. G.*, 1962, A tanulók személyiségének tanulmányozása pszichológiai pedagógiai kísérleti módszerrel. Magyar Pszichológiai Szemle. . .
- Köster, E.*, 1973, Az ellenőrzés lélektani kérdései szovjet pszichológusok vizsgálatai alapján. Pädagogik, 9. 828—837. (Dok.)
- Lénárd Ferenc*, 1970, Az értékelés és osztályozás pszichológiai szempontjai. Mérés, értékelés, osztályozás. Bp. OPI—MPT, 81—84.
- Lipkina, A. I.*, 1969, A tanulók osztályozásának nevelő szerepe. Nacsalnaja Skola, 7. (Dok.)
- Majzik Lászlóné*, 1958, A 10—14 éves gyermek nevelése a családban. Bp. Kossuth Könyvkiadó.
- Nagy Lajos*, 1961, A nehezen nevelhető tanulókról. Köznevelés, 21.
- Najmar, M. Sz.*, 1965, Gyermeki indulatok és azok legyőzésének módjai. Szovjetszkaja Pedagogika. . . (Dok.)
- Nemes János*, 1963, A sikeröröm és elismerés serkentő hatása. Köznevelés, 1.
- Ormai Vera*, 1962, Különböző nevelői magatartásformák hatása egy osztály tanulóinak a tantárgy iránti érdeklődésére és munkafegyelmére. Magyar Pedagogia, 4.
- A pedagógusok helyzete és munkája. — Az MTA Szociológiai Kutató Intézet és a Fővárosi Pedagógiai Intézet vizsgálata, Bp.
- Příhoda Vaclav*, 1962, Bevezetés a pedagógiai pszichológiába. Bp. Tankönyvkiadó.
- Sántha Pál*, 1965, Családi hatástényezők tükröződése napközi otthoni gyermekek tanulmányi előmenetelében. Pedagógiai Szemle, 11.
- Szakács György*, 1962, A családi nevelés sajátos problémái falun. Pedagógiai Pszichológiai Ismeretterjesztés, 1.
- Székely Lajos*, 1962, Az általános iskolai tanulók túlterhelésének kérdései pszichohigiéniai szempontból. Pedagógiai Szemle, 12.
- Tóth Gyula*, 1962, A szülő és a gyermek kapcsolata. Pedagógiai Pszichológiai Ismeretterjesztés, 4.
- Tóth László*, 1964, A tanulmányi eredmény és viselkedés alakulása a nem megfelelő családi körülmények között élő gyermekeknél. Köznevelés, 10.
- Veszprémi László*, 1967, Az iskolai siker és kudarc hatása a tanulók otthoni magatartására, munkakedvére. Magyar Pedagogia, 2—3.
- Veszprémi László*, 1969, Az iskolai siker és kudarc hatása a szülők jutalmazási és büntetési módszereire. Magyar Pedagogia, 1—2. 127—143.
- Veszprémi László*, 1972, Az értékelés, osztályozás hatása a szülők nevelési módszereire. Módszertani Közlemények, 5.
- Vilcek Jánosné*, 1978, A középiskolai magatartási jegyekről. Népszabadság, febr. 1.
- Vlaszenkov, A. I.*, 1973, A perspektivikus osztályzat és ösztönzőereje. Szovjetszkaja Pedagogika, 3. 22—29. (Dok.)

TANTERV ÉS ÉRTÉKELÉS

- Ballér Endre*, 1972, A tantervek alapvető összefüggéseiről. Pedagógiai Szemle, 3. 193.
- Heipcke, K.*, 1972, A tanulási célokhoz igazodó tesztek elmélete — tantervi döntések és a tanulási célokhoz igazodó tesztek. Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Forschung, 2. 69—91. (Dok.)
- Kádárné Fülöp Judit*, 1971, Taxonómia a pedagógiában. Pedagógiai Szemle, 6. 497.

- Nagy Sándor, 1973, A tantervi kutatás és az oktatásmélelet jövője. *Pedagógiai Szemle*, 1.
- Szebenyi Péter, 1972, A társadalmi és állampolgári ismeretek cél- és követelményrendszerének vizsgálati módszeréről. [In: A neveléstudományi kutatás módszertani kérdései.] Bp. OPI, 73—96.
- Szokolosky István, 1960, A tantervi követelmények és az osztályozás. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Bp. Akadémiai Kiadó 385—417.

TELJESÍTMÉNYMÉRÉS, TUDÁSSZINTMÉRÉS

- Ágoston György—Nagy József—Orosz Sándor, 1974, Mérések módszerek a pedagógiában. Bp. Tankönyvkiadó.
- Ágoston György, 1964, A statisztikai módszer alkalmazása a pedagógia kutatásban. *Köznevelés*, 5.
- Amelang, M.—Vagt, G., 1970, Miért könnyebb teljesítménytesztekkel prognosztikusan értékelni a lányok osztályzatait, mint a fiúké? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 3. (Dok.)
- Bayer István, 1969, Feladatlapok osztályozása. *Köznevelés*, 3.
- Báthory Zoltán—Bellay László, 1970, Ellenőrzés és teljesítménymérés. [In: Iskolavezetés, 2.] Bp. MPT, 121—187.
- Báthory Zoltán, 1968, Osztályzatszóródási vizsgálatok. *Köznevelés*, 2.
- Benkő Istvánné, 1965, A tanulók tudásának írásbeli ellenőrzése. *Köznevelés*, 24. 937—939.
- Falus István, 1972, Teljesítménymérés az iskolában. *Köznevelés*, 5.
- Fazekas György, 1972, Teljesítményértékelés relációanalízissel. *Pedagógiai Szemle*, 3.
- Fazekas György, 1974, A feleletválasztásos feladatok hibás válaszlehetőségeinek megjegyzése. *Pedagógiai Szemle*, 6. 548—556.
- Fekete József—Neuwirth Gábor, 1967, A középiskolai tanulók tudásának mérése. *Köznevelés*, 9. 331—333.
- Fodor Lajos, 1971, Tudásmérés, tantárgytesztek. *Pedagógiai Szemle*, 6.
- Fricke, R., 1972, A teszt megbízhatóságának kritériumai tanítási célokhoz igazodó teszteknel. *Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Forschung*, 3. 150—175. (Dok.)
- Gledura Lajos, 1973, Ellenőrzés, értékelés, osztályozás feladatlapokkal. *Tanító*, 10. 11—14.
- Guthke, J., 1970, A tanulási teszt szerepe a tehetség diagnosztizálásában. *Probleme und Ergebnisse der Psychologie*, 35. (Dok.)
- Günther, J.—Bischoff, H., 1973, A teljesítmény feltárása és értékelése az NDK Pedagógiai Akadémiája didaktikai tanácsának 5. ülésén. *Pädagogik*, 7. 664—668. (Dok.)
- Günther, Joachim, 1974, Az oktatási és nevelési eredmények mérésének és értékelésének alapelvei. *Pedagógiai Szemle*, 11. 994—1003.
- Günther, K., 1964, A tanulók teljesítményének objektív értékeléséért. *Fremdsprachenunterricht*, 3. 122—128; 4. 182—190; 5. 238—250.
- Hagemeister, V., 1978, A teljesítményértékelés (osztályozás) problémái. *Die Deutsche Schule*, 2. 99—104.
- Itelszon, L. B., 1967, Matematikai és kibernetikai módszerek a pedagógiában. Bp. Tankönyvkiadó.
- Kádárné Fülöp Judit, 1971, Objektív teljesítménymérés. *Köznevelés*, 9. 38—41.
- Kelemen László, 1963, A 10—14 éves tanulók tudásszintje és gondolkodása. Bp. Akadémiai Kiadó.
- Kéri Henrik, 1971, Egy iskolai teljesítményteszt matematikai-statisztikai vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 1—2.
- Kiss Árpád, Iskolás tanulóink tudásszintjének vizsgálata. *Pedagógiai Szemle*, 1960, 7—8. 9.; 1961, 7—8.
- Kiss Árpád, 1973, Az iskolai teljesítmények mérésének és értékelésének indoklása. *Magyar Pedagógia*, 1.
- Klemm, H., 1973, A teljesítmény megállapítása a tanításban. *Pädagogik*, 9. 859—861. (Dok.)
- Kocka János, 1970, Tejesítménymérés az iskolában. *Tesztek*. Bp. OPKM. 4. 275. (Nemzetközi Oktatásügy, 10.)
- Kontra György, 1971, Állásfoglalás a teljesítményértékelés néhány vitatott problémájával kapcsolatban. *Pedagógiai Szemle*, 10. 911—912.

- Kun Miklós—Szegedi Márton* (szerk.), 1971, Az intelligencia mérése. Bp. Akadémiai Kiadó.
- Lipa, A.*, 1965, Az objektív iskolai osztályzatokkal kapcsolatos vizsgálatok tapasztalatai. *Ruch Pedagógiczyony*, (Dok.)
- Nagy József*, 1972, A témazáró tudásszintmérés gyakorlati kérdései. Bp. Tankönyvkiadó.
- Racioowski, S.*, 1971, Pontok és osztályzatok. *Zycie Szkoly*, 9. (Dok.)
- Rose, K-H.*, 1973, A kisebb teljesítmények értékelése. *Pädagogik*, 7. 658—663. (Dok.)
- Sagadin, J.*, 1972, Az ellenőrző tesztvizsgáló lapok segítségével nyert eredmények átalakítása iskolai osztályzatokká. *Pedagogija*, 3—4. 457—484. (Dok.)
- Schutz, R. E.*, 1971, A mérés szerepe az oktatásban. *Journal of Educational Measurement*, 3. (Dok.)
- Szabó László*, 1971, Összehasonlító tudásszintvizsgálat. *Pedagógiai Szemle*, 6.
- Szabó Tibor*, 1972, A feleltválasztásos ellenőrzés megbízhatósága. *Pedagógiai Szemle*, 10.
- Szilágyi Éva*, 1971, Dolgozat vagy teszt? — Az iskolai előmenetel objektív értékelésének problémái. *Pedagógiai Szemle*, 6. 560—562.
- Szörényi Zsolt*, 1972, Eredménymérés az iskolában. *Köznevelés*, 2. Teljesítménymérés az iskolában. *Testtek*. Bp. OPKM (Nemzetközi oktatásügy, 10.)
- Tremmel Jánosné*, 1973, Egyszerű eljárás pontszámok érdemjeggyé váltására. *Pedagógiai Szemle*, 12. 1132—1135.
- Tudásszintmérés világszerte. 1971, Az iskolai teljesítmények nemzetközi vizsgálata. — Bp. Tankönyvkiadó. (A pedagógia időszerű kérdései külföldön 2.)
- Xantus Gyuláné*, 1973, Tanulói teljesítmények az oktatási folyamat különböző szervezeti formáiban. *M. Pedag.* 13. 1/2. 10—22.
- Varga Lajos*, 1974, Pontszámok és érdemjegyek. *Pedagógiai Szemle*, 9. 813—816.
- Veszprémi László*, 1969, Teljesítményeltérések egy általános iskola 5—8. osztályos tanulóinál. *Pedagógiai Szemle*, 11. 984—995.
- Vincze László*, 1967, Vizsgálati módszerek a lélektanban. A teszt. Bp. Tankönyvkiadó.

AZ EGYES TÁRGYAK ELLENŐRZÉSE, ÉRTÉKELÉSE

- Bayer István*, 1970, Gondolatok a tanulók munkájának ellenőrzéséről a fizikaórán. *A Fizika Tanítása*, 1. 5—8.
- Bálint János*, 1970, Matematikai ellenőrző feladatok összeállítása és értékelése. *A Matematika Tanítása*, 6. 175—182.
- Bantová, M. A.*, 1973, A matematikai elméleti ismeretek elsajátításának értékelése. *Nacsa! naja Skola*, 2. 32—37. (Dok.)
- Cardinet, J.*, 1974, Az olvasás célkitűzései. *Schweizer Erziehung — Rundschau*, 4. (Dok.)
- Ember Lászlóné*, 1966, A testnevelés osztályozásának néhány kérdése. *Köznevelés*, 2. 62—64.
- Farkas György*, 1965, Értékelés, osztályozás a rajz, a műalkotáselmzés tanítása során. *Rajztanítás*, 1.
- Fazekas György*, 1970, A kauzális gondolkodási képesség értékelésének metodikai problémái. (Teljesítményértékelés a biológia tanításában.) *Pedagógiai Szemle*, 9. 786—799.
- Forgách Géza*, 1965, Ellenőrzés és osztályozás a kémiaoktatásban. *Módszertani Közlemények*, 1. 5—12.
- Grusz Lászlóné*, 1968, A heti 2 órás tárgyak osztályozása. *Köznevelés*, 2.
- Honti Mária*, 1964, Ellenőrzés-értékelés-osztályozás. Gondolatok az irodalomtanítás régi gondjairól és új kérdéseiről. *Magyartanítás*, 4.
- Kakuszi László*, 1970, A tanulás eredményének vizsgálata témazáró ellenőrzőlapokkal. *Gimnázium* 2. oszt. *A Fizika Tanítása*, 1. 9—25.
- Kontra György*, 1967, Teljesítményértékelés a biológia tanításában. *A Biológia Tanítása*, 3. 65—72.
- Köves József*, 1974, A földrajzi felvételi vizsga eredménye az egri tanárképző főiskolán 1973-ban. *Földrajztanítás*, 3. 87—95.
- Meleg József*, 1964, Osztályozás az 1—4. osztályban. *A Tanító Munkája*, 4. 1—2.

- Mérő József—Göcsei Imre*, 1976, A földrajzi érettségi és képesítő vizsga közoktatási rendszerünkben. Földrajzi Közlemények 3—4. 337—343.
- Muskovits István*, 1971, Tapasztalatok a régi általános iskolában. (Tantárgypróbák az iskolai gyakorlatban. Az 1968-as OPI felmérés megismétlésének tapasztalatai két általános iskolában.) Pedagógiai Szemle, 6.
- Nagy Vendelné*, 1966, Feladatlapok alkalmazása az ellenőrzés során. A Földrajz Tanítása, 6. 185—188.
- Nuffield-rendszerű érettségi fizikából. A Nuffield-féle természettudományi oktatási program haladó szintű érettségi vizsgája 1970-ben és 1971-ben. (Szerk. Radnai Gyula.) Bp. 1974, Felsőokt. Pedag. Kutatóközpont.
- Orosz Sándor*, 1967, A tanulók fogalmazási teljesítményeinek egzakt mérési lehetőségéről. Szeged.
- Radnai Gyula*, 1978, Fizika a felvételi vizsgán. Bp. Tankönyvkiadó.
- Schleinitz, U.—Steinicke, B.*, 1974, Biológiai vizsgák az 1973—74. tanévben. Biologie in der Schule, 1. (Dok.)
- Sós István*, 1966, Az osztályozás egyes kérdéseinek helyes értelmezéséről. A Testnevelés Tanítása, 3. 75—80.
- Szentpétery István*, 1970, Tudásszint-vizsgálatok módszere az általános iskolai kémiaoktatásban. A Kémia Tanítása, 1. 2—5.
- Tóth Aurél*, 1965, A számonkérés, az értékelés és az osztályozás korszerűsítése a középiskolai földrajzoktatásban. Vitacikk. A Földrajz Tanítása, 3. 84—93.
- Tölgyesi József*, 1970, Ellenőrzés, értékelés, osztályozás (összevont 1—4 osztályos tanulócsoporthoz). Tanító, 6—7. 51—52.
- Varga Lajos*, 1970, A fizikai tanulói kísérletezés hatásosságának vizsgálata az általános iskola 6. osztályában. Mérés, értékelés, osztályozás. Bp. OPI—MPT, 150—160.
- Vekerdy Tamás*, 1970, Mérhető-e a tudás? Teljesítményértékelés a biológia tanításában. Köznevelés, 2.

AZ ÉRTÉKELÉS, OSZTÁLYOZÁS TÖRTÉNETÉBŐL

- Balogh László*, 1970, Az iskolai értékelés-osztályozás magyarországi történetéből (1860—1918.) Pedagógiai Szemle, 11. 1008—1020.
- Balogh László*, 1973, A hazai iskolai értékelés-minősítés történeti előzményeiből. Pedagógiai Szemle, 574—575.

RENDELETEK, IRÁNYELVEK

- Anyagkijelölés és útmutató a gimnáziumi érettségi vizsgához. 1976, Bp. Művelődési Minisztérium 1—8. (Soksz.)
- Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai. 1973, Válogatott dokumentumok gyűjteménye. Bp. 1973, Tankönyvkiadó.
- Ellenőrzés, értékelés, osztályozás. Az MM Közoktatási Főosztályának állásfoglalása az ismeretek és képességek ellenőrzéséről, értékeléséről és az osztályozásról a gimnáziumokban. 1969, Köznevelés, 22. 3—8.
- Ellenőrzés, értékelés, osztályozás. 1971, A Közoktatási Főosztály és a Szakoktatási Főosztály Közleménye. Köznevelés, 1971, 17—18. 25—28.
- Gimnáziumi érettségi vizsgaszabályzat. 1973, A művelődésügyi miniszter 180/1973. (M. K. 23.) MM sz. utasítása.
- MM. 5. sz. Módszertani levél. 1967, Melléklet a művelődésügyi miniszter 121. 1967, M. K. 14. MM. sz. utasításhoz.
- Módszertani levél a magatartás és a szorgalom értékeléséről és osztályozásáról. 1975, (Kiadja) Országos Pedagógiai Intézet. Bp. 29. 3.

- Módszertani útmutató az értékelés és az osztályozás korszerűsítéséhez. 1973. (Közreadja) Országos Pedagógiai Intézet alsótagozatos tanszéke. Tanító, 1973, 10. 1—16.
- Irányelvek az értékelés és az osztályozás korszerűsítéséhez. 1973. Országos Pedagógiai Intézet. Bp. Tankönyvkiadó.
- Rendtartás az általános iskolák számára. 1976. Művelődésügyi Minisztérium.
- Rendtartás a gimnáziumok számára. 1973. Művelődésügyi Minisztérium.
- Szakközépiskolai érettségi vizsgaszabályzat. 1974, Melléklet a művelődésügyi miniszter 104/1974. (M. K. 4.) MM. sz. utasításához. Bp. 27. 5.
- A Szovjetunió általánosan képző középiskoláinak szabályzata. 1970. Ucsitelszkaja Gazeta, 110.
- A tanulmányi eredmények ellenőrzésének és értékelésének néhány kérdéséről az általános iskolákban és a gimnáziumokban. 1970. 129/1970. MK. 14. MM. sz. ut.
- A tervszerű nevelőmunka fejlesztése az általános iskolában. 1964. Országos Pedagógiai Intézet, Bp.
- Útmutatás az általános iskola alsó tagozatán folyó kísérlet vezetéséhez az ének-zene, gyakorlati foglalkozás, rajz és testnevelés osztályozás nélküli tanításával kapcsolatosan. 1973. (Kiadja) Országos Pedagógiai Intézet. (2. átd. levonat). Bp. 1973. 38. 8. Sokszt.
- Útmutató a gimnáziumi érettségi vizsgabizottságok elnökei számára. 1976. (Kiadja) Oktatási Minisztérium, Bp. Sokszt.

FÜGGELÉK

1. AZ ALKALMAZOTT MÓDSZEREK

A tanulmány készítésénél a következő módszereket alkalmaztam:

KÉRDŐÍVES FELMÉRÉS

Megkérdezettek	Időpont	Létszám
szülők	1964—65	819
	1970—71	1045
általános és középiskolai tanulók	1970—71	1099
általános és középiskolai pedagógusok	1971—72	679
főiskolai hallgatók	1972	411

Különböző tárgyi és személyi feltételekkel működő iskolák — a részben osztott tanyai iskolától a gyakorló gimnáziumig — tanulóit, szüleiket illetve pedagógusokat kérdeztük meg, arra törekedve, hogy válaszaik, észrevételeik viszonylag jól reprezentálják a szegedi és Szeged környéki tanulókat. (Lásd a 2. Függelékét)

ELŐADÁSOK TARTÁSA, VITÁK VEZETÉSE

A válaszadásban, az információnyújtásban részt vevő nevelőknek, szülőknek a kérdésekben megfogalmazott elvi problémákról előadásokat tartottam a kérdőívek kitöltése után azért, hogy minél több információt gyűjtssek.

ÓRALEÍRÁSOK ELEMZÉSE

Elvégeztem 80 általános iskolai óralátogatás témához kapcsolódó feljegyzésének elemzését.

TAPASZTALAT ELEMZÉS

20 éves felügyelői, igazgatói beosztásom során témámmal kapcsolatban szerzett tapasztalataim, tudatos megfigyeléseim elemzése.

OSZTÁLYZAT-ELEMZÉS

370 5—8. osztályos általános iskolai tanuló egy tanévre eső érdemjegyének, osztályzatainak elemzése a haladási naplóba írt adatok alapján (Kiskundorozsmai Általános Iskola: 1964—65. tanév).

EGY MEGYEI VIZSGÁLAT TAPASZTALATAINAK ELEMZÉSE

1974 tavaszán a Művelődésügyi Minisztérium megbízása alapján részt vettem Bács-Kiskun megye vizsgálatában. A vizsgálat szempontja: Hogyan valósították meg az oktatási párthatározatot követő miniszteri utasításokat, rendelkezéseket az iskolák, a megyei — igazgatói szervek? Az értékelés—osztályozás körét is jelentősen érintette mindez.

PEDAGÓGIAI KÍSÉRLET A TANÁRI MAGATARTÁS ÉS AZ OSZTÁLYOZÁS HATÉKONYSÁGÁNAK VIZSGÁLATÁRA

*

A felsorolt módszerek által nyert adatokat minőségi és mennyiségi elemzésnek vettem alá. Statisztikai számításaim során főként középértékeket, szóródásokat számoltam és néhány grafikont készítettem.

2. A VÉLEMÉNYEK ÖSSZEGYŰJTÉSÉNEK MÓDJÁRÓL, IDŐPONTJÁRÓL, A KÉRDÉSEKRŐL, AZ ADATSZOLGÁLTATÓ SZEMÉLYEK, ISKOLÁK KÖRÜLMÉNYEIRŐL

AZ ADATSZOLGÁLTATÁS ÉS FELDOLGOZÁS MÓDJA:

Kérdőíves módszert alkalmaztunk. Az adatszolgáltatók a kérdőívre nevüket nem írták fel, és közölték velük azt is, hogy az iskola közvetlen nem használja fel a véleményüket, nyugodtan, őszintén nyilatkozhatnak.

JELÖLÉS

Az „apákat” — foglalkozásuk figyelembevételével — a következő kategóriába soroltuk

Foglalkozás	Jel
Szaktanácsos	M ₁
Betanított vagy segédmunkás	M ₂
Tsz-paraszt v. mezőgazd. fizikai dolgozó	P
Értelmiségi	É
Alkalmazott	A
Egyéb	E

A VÁLASZADÁSBAN RÉSZT VEVŐK ADATAI, A KÉRDŐÍVEK SZÖVEGE

1. kimutatás

A válaszadásban részt vevő szülők gyermekei a következő iskolába jártak az 1964/65. tanévben.

Az iskola neve	Jellege	Osztályok
Ásotthalom — Irodasor	Részben osztott tanyai	1—8
Kiskundorozsma	Teljesen osztott általános	1—8
Kistelek — Rákóczi	Teljesen osztott falusi	3—8
Szeged — Rókus	Teljesen osztott ének—zene tagozatú osztályok	6—8
Szeged — Ságvári Endre gyakorló gimnázium	Középiszkola	I—IV.

Az osztályok szerinti létszám:

1. osztály	78 tanuló
2. osztály	76 tanuló
3. osztály	71 tanuló
4. osztály	62 tanuló
5. osztály	139 tanuló
6. osztály	113 tanuló
7. osztály	81 tanuló
8. osztály	114 tanuló
I—IV. gimnázium	85 tanuló
<hr/>	
Összesen:	819 tanuló

1. kérdőív

Kedves Szülők!

Szeretnénk felvilágosítást adni arról, mit tapasztalnak Önök odahaza gyermekük magatartásán, viselkedésén, munkakedvén egy-egy iskolai jó vagy rossz szereplés, jó vagy rossz felelet után.

Azt is szeretnénk megtudni, hogy az iskolai értékelés milyen hatással van a család nevelési módszereire: a jutalmazásra, büntetésre.

Kérjük, szíveskedjenek pontos választ adni az alábbi kérdésekre, segíteni ezáltal fontos pedagógiai problémák megoldását.

A feldolgozáshoz szükséges adatok:

Gyermekük félévi tanulmányi középértéke: Osztálya:

Neme: fiú

A szülők foglalkozása:

leány

apa: anya:

Kérdéseink:

1. Egy-egy iskolai jó feleletnek, nevelői dicséretnek, buzdításnak milyen hatása van gyermekükre odahaza? Milyen a munkakedvük, magatartásuk?
2. Egy-egy iskolai jó felelet, nevelői dicséret, buzdítás után milyen az otthoni munkakedve gyermeküknek?
3. Milyen hatása van gyermekükre egy-egy iskolai gyenge szereplésnek — rossz felelet, magatartás miatti megrovás, iskolai kudarc?
4. Milyen hatással van egy-egy iskolai rossz felelés, kudarc, magatartás miatti megrovás gyermekük otthoni munkakedvére, tanulási kedvére?
 - a) Nő-e a munkakedv?
 - b) Csökken-e a munkakedv?
 - c) Közömbös marad-e?
5. Egy-egy iskolai jó felelet, nevelői dicséret után részesül-e odahaza gyermekük valamilyen jutalomban?
igen — nem
6. Amennyiben „igen”, milyen természetű a jutalom?
dicséret
pénz
játékszer
jutalom kilátásba helyezése
egyéb
7. Egy-egy iskolai rossz felelet vagy magatartás miatti megrovás után részesül-e odahaza büntetésben gyermekük?
igen — nem

8. Amennyiben „igen”, milyen természetű a büntetés?
 testi fenyíték
 megszidás
 eltiltás
 egyéb

2. kimutatás

A választásban részt vevő tanulók iskolái

Az iskola neve	Jellege	Osztályok megnevezése	Osztályok tan. csop. száma
<i>Általános iskola</i>			
1. Ásotthalom — Irodasor	Részben osztott tanyai	5—8.	2
2. Gyálarét	Részben osztott falusi	5—8.	2
3. Szatymaz — Vilmaszállás	Kislétszámú tanyai	5—8.	1
4. Kistelek — Rákóczi	Teljesen osztott falusi	5—8.	4
5. Szeged — Rókus	Teljesen osztott városi	7—8.	4
6. Tanárképző Főiskola 1. sz. Gyakorlóiskola	Teljesen osztott városi gyakorló	3—8.	6
<i>Gimnázium</i>			
7. Kistelek — Gimnázium	Falusi	I—IV.	4
8. Szeged — JATE Ságvári Gyakorlógimnázium	Városi gyakorló	I—IV.	8
9. Szeged — Tömörkény I. Gimnázium	Városi	I—IV.	8
Összesen:			39

Osztályok szerinti létszám

Iskola	Osztály	Létszám	Összesen
<i>Általános iskola</i>			
alsó tagozat:	3.	54	109
	4.	55	
felső tagozat:	5.	64	421
	6.	96	
	7.	132	
	8.	129	
Ált. iskola összesen:			530
<i>Gimnázium</i>			
	I.	161	
	II.	150	
	III.	135	
	IV.	123	
Gimnázium összesen:			569
Létszám összesen:		1099	1099

2. kérdőív

Kedves Tanulók!

Szeretnénk ismerni véleményeteket az iskolai értékelésről, osztályozásról. Kérjük, szíveskedjete pontos és részletesen indokolt feleletet adni az alábbi kérdésekre, segíteni ezáltal fontos pedagógiai problémák megoldását.

Adatok:

Félévi tanulmányi átlag: Iskola: általános iskola
 A szülők foglalkozása: középiskola
 Apa: Osztály:
 Anya: fiú — leány
 (A megfelelő szót húzd alá!)

Kérdések:

- Szereted-e, ha a pedagógusok értékelik, osztályozzák iskolai munkád, magatartásod? (Húzd alá és indokold a megfelelő szót)
 igen nem
- Milyennek kell lenni — véleményed szerint — a jó iskolai osztályozásnak, értékelésnek, te hogyan osztályoznál?
- Elégedettek-e szüleid tanulmányi eredményeddel? (Húzd alá és indokold a megfelelő szót!)
 igen nem

3. kimutatás

A válaszadásban részt vevő szülők ugyanazok, akiknek gyerekei a 2. kimutatásban szerepeltek.
 További adatok:

Osztályok szerint

Általános iskola	Osztály	Szülők létszáma	
	3.	54	
	4.	55	
	5.	62	
	6.	96	
	7.	130	
	8.	127	ált. iskola összesen: 524
Gimnázium	I.	148	
	II.	145	
	III.	116	
	IV.	112	gimnázium összesen: 521
		Összesen: 1045 szülő	

Tanulmányi eredmény szerint

A gyermekek félévi tanulmányi középértéke	Létszám	%
1—3,9	538	51
4—5	507	49
1045		100,—

	<i>Nemek szerint</i>	
Fiú	402	38%
Leány	643	62%

Az apa foglalkozása szerint

Foglalkozás		létszám	%
Szaktanácsadó	M ₁	245	23
Betanított v. segédmunkás	M ₂	131	12
Tsz-paraszt v. mezőg. fizikai dolgozó	P	124	12
Értelmiségi	É	320	31
Alkalmazott	A	204	20
Egyéb	E	21	2
Összesen:		1045	100,-

3. kérdőív

Kedves Szülők!

Kérjük, szíveskedjenek pontos és részletes feleletet adni az alábbi kérdésekre, segíteni ezáltal fontos pedagógiai problémák megoldását.

Gyermekük félévi tanulmányi átlaga:	Iskolája: ált. iskola
A szülők foglalkozása:	középiskola
Apa:	Osztálya:
Anyja:	Neme: fiú — leány
	(A megfelelő szót szíveskedjenek aláhúzni)

Kérdések:

- Helyesli-e azokat az elveket, amelyeket az iskola tanárai a tanulók értékelésében, osztályozásában érvényesítenek?
igen — nem
(Szíveskedjék aláhúzni és indokolni a megfelelő szót)
- Milyennek kell lenni — az Ön véleménye szerint — a helyes iskolai értékelésnek, osztályozásnak?

4. kimutatás

A válaszadásban részt vevő pedagógusok a következő típusú iskolákban tanítanak:

Az iskola típusa	száma	A pedagógusok létszáma
<i>Középiskola:</i> Gimnázium	6	164
Szakközépiskola	7	124
Középiskola összesen:	13	288
<i>Általános iskola:</i> felső tagozat		231
alsó tagozat		160

A választ adó főiskolai hallgató évfolyama:
neme: férfi — nő (A megfelelő szót szíveskedjenek aláhúzni)

Kérdéseink: (Valamennyi eldöntendő kérdésnél szíveskedjék aláhúzni, és — szükség szerinti mértékben indokolni — a megfelelő szót)

1. Milyenek kell lenni — az Ön véleménye szerint — a jó iskolai értékelésnek, osztályozásnak? (Mindenesetben általános, ill. középiskolai osztályozásra vonatkoztatva adják meg feleleteiket.
2. Szükségesnek tartja-e a számokban kifejezett érdemjegyeket, osztályzatokat?
igen nem
3. Helyesnek, szükségesnek tartja-e a témazáró érdemjegyet?
igen nem
4. Jeles érdemjeggyel zárná-e le — adott témából — azt a tanulót, aki a téma feldolgozása során elégtelen, hármas, kettes érdemjegyet kapott feleleteire, de a hiányt bepótolta, és az egész anyagból ötös minőségű jegyre felelt?
igen nem
5. Szükségesnek tartja-e hogy az Ön által adott érdemjegy, osztályzat találkozzék a tanuló, az osztály helyeslésével, igazságérzetével?
igen nem
6. Indokoltnak tartja-e, hogy adott esetben (nevelési szándékkal) azonos érdemjegyet adjon nem azonos értékű tanulói teljesítményre?
igen nem
7. Véleménye szerint: szükség van-e érettségire a jelenlegi körülmények között?
igen nem
8. Amennyiben „nem”, mit javasol helyette?
9. Milyen említésre méltó pozitívumot vagy negatívumot tud felsorolni az általános és középiskolai értékeléssel kapcsolatban? (Egy-egy eset, megvalósult gyakorlat stb. leírása)

Bizonyítvány testnevelésből

A hódmezővásárhelyi Bethlen Gábor Gimnázium kísérleti bizonyítványaiból

Név, osztály:

TESTI KÉSZSÉG FEJLETTSÉGE: magasszintű; közepes; gyenge.

ÓRÁN TANÚSÍTOTT AKTIVITÁSA: tevékeny; változékony; passzív.

BEILLESZKEDÉSE A KÖZÖSSÉGBE: építő szellemű; jó szervező;
segítőképző; zárkózott.

A sportoláshoz való viszonya: versenysportra alkalmas;
egészségügyi sportra alkalmas;
idegenkedik a sportolástól.

MEGJEGYZÉS:

Hódmezővásárhely, 19.....

szaktanár

Bizonyítvány biológiából

Név, osztály:

1. *Tények, fogalmak ismerete:*

igen jó, megbízható, pontos,

megfelelő,

kissé hiányos,

gyenge, rossz,

súlyosan hiányosak,

a minimális követelményeknek sem felelnek meg.

2. *Lényeglátás:*
 kiemelkedően jó, önálló gondolkodásra képes,
 nehézkes, csak segítséggel képes rá,
 fejlesztésre szorul,
 sok gyakorlással fejleszthető csak.
3. *Összefüggések, törvényszerűségek felismerésében, elemzésében:*
 elmélyült, gondolkodó, logikus, gyors,
 önálló; önálló de lassú,
 irányításra szorul; gyenge,
 nehézkes,
 segítséggel is alig képes; nem képes.
4. *Ismeretek önálló alkalmazásában:*
 gyors, határozott, biztos, logikus,
 más területen szerzett ismereteit jól alkalmazza,
 kis segítséggel megfelelő,
 csak segítséggel képes; képtelen.
5. *Megfigyelő tevékenysége:* pontos, lényegre irányuló, jó,
 gyakran felületes, rossz.
6. *Biológiai látás-, gondolkodásmód:*
 fejlett, jó, kialakulóban van, fejletlen.
- Hódmezővásárhely, 19.....

szaktanár

Bizonyítvány magyar irodalomból

- Név, osztály:
- I. IRODALMI MŰISMERETE: önállóan értelmez, elmélyült; magyarázattal képes a mű értelmezésére; bonyolultabb műalkotás áttekintésére képtelen.
- ÖSSZEFÜGGÉSLÁTÁS KÉPESSÉGE: gyors, önálló; vontatottan, de önállóságra törekszik; csak segítséggel képes, gyenge.
- ELMÉLETI ISMERETEK: biztonságos, jól alkalmaz; hiányos, bizonytalan az alkalmazásban; elfogadhatatlan.
- MŰELEMZŐ KÉSZSÉG TANULT SZÖVEGEKEN: elmélyült, önállóan is gazdagító; alapos, de önállóan nem gazdagító; gépiesen visszaadó, igénytelen; töredékes, mechanikus.
- MŰELEMZŐ KÉSZSÉG ÚJ SZÖVEGEKEN: kimagasló, önálló gondolatokra képes; segítséggel, de saját ötletekkel be tud kapcsolódni; passzív, de a magyarázatot követni tudja; passzív, bekapcsolódásra képtelen.
- SZÓBELI KIFEJEZŐKÉSZSÉG: gördülékenyen, választékosan, összefüggően fogalmaz, jó stílusban; szabatosan fejezi ki magát, de kevésbé tetszetősen; vontatott, nehézkes.
- ÍRÁSBELI KIFEJEZŐKÉSZSÉG: pontos, világos gondolatvezetés, jó stílus jellemzi; szabatos, de szerényebb szóhasználat; szegényes, kusza gondolatmenet; pongyola stílus.
- KÖNYVNÉLKÜLI SZÖVEGISMERET: pontos, gyors felidézés, jó előadókészség jellemzi; kisebb pontatlanság; töredékes, elfogadhatatlan.
- II. ESZTÉTIKAI ÉRZÉKENYSÉG, ÉRDEKLŐDÉS: kimagasló, igen aktív; mérsékletesen érdeklődő; passzív, érdektelen.
- IRODALMI ÍZLÉS: igényes, fejlett; kialakulóban levő, kevésbé önálló; szegényes.
- OLVASMÁNYOK, SZÍNHÁZ- ÉS FILMALKOTÁSOK VÁLASZTÁSÁNAK TUDATOSSÁGA: tudatosság jellemzi, igényesen válogat, rendszeres olvasó; ösztönös, sokszor mások példáját követő, olvasmányaiiban is; az álkultúra hatása gyakran érvényesül, alkalmilag olvas.
- TANÓRÁN KÍVÜLI IRODALMI FOGLALKOZÁSOKON VALÓ RÉSZVÉTEL FOKA: kimagasló érdeklődésű, irodalmi színpad tagja, alkotói ambíciói vannak; tudatosan és rendszeresen keresi az irodalmi élményeket; alkalmilag fellobbanó érdeklődés jellemzi, nem érdeklődik.
- MEGJEGYZÉS.
- Hódmezővásárhely, 19.....

szaktanár

Az Akadémiai Kiadó gondozásában jelent meg

ANTONIO GRAMSCI

VÁLASZÚT A PEDAGÓGIÁBAN
Válogatta Mario Alighiero Manacorda

274 oldal — Kötve 37,— Ft

HORVÁTH LAJOS

A TANULÓI ÖNKORMÁNYZAT
FEJLESZTÉSÉNEK ÚTJAI

az általános iskola mozgalmi életében

214 oldal, 8 ábra, 14 táblázat

Kötve 37,— Ft

KÖTE SÁNDOR

A SZOCIALISTA MUNKAISKOLA
KEZDETEI 1917—1920

207 oldal — Kötve 54,— Ft

TANULMÁNYOK A
NEVELÉSTUDOMÁNY KÖRÉBŐL

*A Magyar Tudományos Akadémia
Pedagógiai Bizottságának gyűjteménye*

Szerkeszti

Kiss Árpád, Nagy Sándor, Szarka József

1975—1976

476 oldal, 35 ábra, 116 táblázat

Kötve 69,— Ft

1977

Tantervi, tantervelméleti tanulmányok

281 oldal, számos ábra és táblázat

Kötve 48,— Ft

SZÉKÁCSNÉ VIDA MÁRIA

A MŰVÉSZETI NEVELÉS
HATÁSRENDSZERE

115 oldal, 24 táblán 40, részben színes kép

24 ábra, 1 táblázat, 1 grafikon

Kötve 46.— Ft



AKADÉMIAI KIADÓ
BUDAPEST

Ára: 43,- Ft

ISBN 963 05 2353 1