

Képzés és Gyakorlat

Training & Practice

18. évfolyam, 2020/3–4. szám

Képzés és Gyakorlat

A Szent István Egyetem Kaposvári Campus Pedagógiai Kar és
a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karának
neveléstudományi folyóirata

18. évfolyam 2020/3–4. szám

Szerkesztőbizottság

Kissné Zsámboki Réka főszerkesztő

Szerkesztők:

Pásztor Enikő, Molnár Csilla

Kloiber Alexandra, Frang Gizella, Patyi Gábor,

Kitzinger Arianna angol nyelvi lektor

Szerkesztőbizottsági tagok:

Podráczky Judit, Varga László, Belovári Anita,

Kövérné Nagyházi Bernadette, Szombathelyiné Nyitrai Ágnes, Sántha Kálmán

Nemzetközi Tanácsadó Testület

Ambrusné Kéri Katalin, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Pécs, HU

Andrea M. Noel, State University of New York at New Paltz, USA

Bábosik István, Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár, HU

Horák Rita, Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka (Szerbia),

Tünde Szécsi, Florida Gulf Coast University, College of Education, Fort Myers, Florida, USA

Jaroslav Charchula, Jesuit University Ignatianum in Krakow, Faculty of Pedagogy Krakow, PO

Suzy Rosemond, KinderCare Learning Center, Stoneham, USA

Krzysztof Biel, Jesuit University Ignatianum in Krakow, Faculty of Education, Krakow, PO

Jolanta Karbowniczek, Jesuit University Ignatianum in Krakow, Faculty of Education, Krakow, PO

Maria Franciszka Szymańska, Jesuit University Ignatianum in Krakow, Faculty of Education, Krakow, PO

Abdülkadir Kabadayı, Necmettin Erbakan University, A.K. Faculty of Education, Konya, TR

Szerkesztőség

Kissné Zsámboki Réka főszerkesztő

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar

Képzés és Gyakorlat Szerkesztősége

E-mail: kissne.zsamboki.reka@uni-sopron.hu

9400, Sopron, Ferenczy János u. 5.

Telefon: +36-99-518-930

Web: <http://trainingandpractice.hu>

Web-mester: Horváth Csaba

Felelős kiadó: Varga László dékán

A közlési feltételeket

a <http://trainingandpractice.hu> honlapon olvashatják szerzőink.

Képzés és Gyakorlat

Training and Practice

18. évfolyam, 2020/3-4. szám

Volume 18, 2020 Issue 3-4.

BARANYAI MIHÁLY¹

Az elveszett iránytű – avagy az osztályozásról, az énképről és a teljesítményről²

Az általános iskolai tanulók bizonyítványa azonos osztályfokon és azonos osztályzatokkal is több évnyi különbséget rejthet. Ez a csalóka kimenet torzult énképet és csökkent társadalmi termelékenységet hoz. A szummatív és formatív értékelés szakirodalmá bonyolult, a gyakorlata pedig ellentmondásos. Az ellentmondást fokozza a tanárokat érő felsőbb nyomás – a kedvezőbb, de az elégségesnél nem rosszabb osztályzat irányába. Jelen tanulmány bemutat egy kvalitatív előzményekből induló kvantitatív kutatást, amely a pedagógiai értékelésről, illetve annak viszonyítási módokról készült. Kutatásunk alapján valószínűsíthető, hogy az év végi osztályozásban sokkal nagyobb súlya van a tanulócsoporthoz tartozó viszonyításnak, mint a tantárgyi követelményeknek. A felnőtt környezet által támasztott elvárások szinte a születéstől hatnak a gyermekekre. A szocializáció során a gyermekek többé-kevésbé megtanulnak ezeknek megfelelni. Az iskolai sikereket illető énkép fontos tényező, de nehezen tudnánk pontosan meghatározni, hogy mennyit számít ez az iskolai teljesítményre nézve (Cserné, 1997).

Bevezetés, avagy a szummatív és formatív értékelés

A formatív értékelés – amit nálunk fejlesztő értékelésnek is hívnak – tekinthető úgy, hogy „értékelés a tanulásért” (assessment for learning)³. Ezt gyakran szembeállítják a szummatív (összegző) értékeléssel, pedig az már a „tanulás értékelése” (assessment of learning) (William, 2011). Csapó Benő (2000) kutatásai már két évtizede kimutatták, hogy az osztályozás normáiban igen nagy különbségek vannak még helyi szinten is; holott a megmért tantárgyi tudásnak meg kéne jelennie az érdemjegyekben. A hamis visszajelzések hamis énképhez vezetnek: a tanuló nincs tisztában azzal, hogy mit is kellene teljesítenie, milyen elvárásoknak kéne megfelelnie. Ez kihat a későbbi pályájára. Csapó szerint az oktatás javítása során szükség van az értékelés kultúrájának javítására is. „A pedagógiai értékelés kérdéskörét a formatív értékelés fogalmának megjelenése emelte újra a neveléstudományi vizsgálódások középpontjába. A több évtizede zajló diskurzus gyakran meggyőző, olykor ellentmondásos eredményei világossá tették, hogy elkerülhetetlen egy fogalmi tisztázás mind a kutatók, mind a

¹ Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, Neveléstudomány MA szakos hallgató; baranyaimihaly@yahoo.com

² Jelen publikáció az „EFOP-3.6.1-16-2016-00018 – A felsőoktatási rendszer K+F+I szerepvállalásának növelése intelligens szakosodás által Sopronban és Szombathelyen” című projekt támogatásával valósult meg.

³ E két értékelési forma mellé sorolt diagnosztikus értékelésre nem térek ki, mert az voltaképpen része a formatív értékelésnek.

gyakorló pedagógusok számára” (Arató, 2017, p. 5). Ugyanakkor Csapó, Csíkos és Korom (2016) rámutat a természettudományos tárgyak kutatásalapú tanításának kapcsán a formatív értékelés általános és szubjektív korlátaira. Nyquist kutatási eredményei szerint a formatív értékelés hatékonyabb az egyszerű visszacsatolásnál, és az erőteljesebb formatív értékelés pedig még inkább. William (2011) igen érzékletesen vezeti fel a formatív értékelés lényegét és a szummatív értékeléshez fűződő viszonyát. Az értékelés folyamatában a tanuló két út egyikén mozgósítja a figyelmét: 1) a „növekedés útján”, amelyre a kompetenciaigény viszi, vagy a 2) „jólét útján”, amelyre az őt fenyegető rossz jegy elkerülésének szándéka vezeti. Az előbbi (intrinzik) motiváció nyilván kíváncsiabb, ám az utóbbi (extrinzik) sem megvetendő. Jelen tanulmánynak mégsem a fogalmi tisztázás a célja, csupán a kialakult helyzet életközeli megvilágítása, és néhány tényező szubjektív kiemelése.

Az értékelés Bermuda-háromszöge

„Azt állítom, hogy a fejlesztő értékelés csak azzal a feltétellel valósítható meg, hogy a szőnyeg alá söprés helyett szembenézzünk a minősítő értékelés ellentmondásaival” – írja Knausz Imre (2008, p. 115). Szerinte az értékelést illetően rendszerint három elvárás fogalmazódik meg: 1) legyen igazságos, 2) legyen kompetencia alapú, és 3) illeszkedjen az osztályozás rendszerébe. Knausz (2008: 115) úgy tartja, hogy *„e három alapelv közül bármelyik kettő összeegyeztethető, de csak a harmadik rovására, azaz mindhárom alapelv együtt nem érvényesíthető.”* A tanuló év közben érdemjegyeket, év végén – a bizonyítványába – pedig osztályzatot kap⁴. A pedagógusok megpróbálják ezt a fogalompárt összhangba hozni a formatív (fejlesztő) és a szummatív (minősítő) értékeléssel. E szerint tehát a formatív értékelés az érdemjegyben, a szummatív értékelés pedig az osztályzatban jelenik meg. Igen ám, de a köznevelési törvény értelmében a félévi és az év végi osztályzatot az évközi érdemjegyek alapján kell meghatározni. Ez logikai ütközés: ha a formatív évközi érdemjegyekből osztályzat lesz, akkor az érdemjegyek nem formatív értékelések, és az év végi osztályzatok pedig nem igazán szummatív értékelések. Az ún. KRÉTA⁵ a fenti jogszabály szerint summázza az évközi jegyeket év végi osztályzattá. A tanuló érdemjegyei ebben a rendszerben inkább bónuszpontok az osztályzathoz, mintsem visszacsatolások a teljesítményről és a tanulási stratégiákról.

⁴A magatartás, szorgalom és tanulmányi előmenetel értékelésének alapjait a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény (Nkt.) 54.§-a szabályozza. 54. § (1) : „A pedagógus – a (3) bekezdésben meghatározott kivétellel – a tanuló teljesítményét, előmenetelét tanítási év közben rendszeresen érdemjeggyel értékeli, félévkor és a tanítási év végén osztályzattal minősíti.” A (3) bek. az 1. és 2. osztályosok szöveges értékelésére vonatkozik. De tudni kell, hogy a szöveges értékelés is lehet(ne) szummatív.

⁵Köznevelési Elektronikus Ügyintézési Rendszer

Knausz jól megragadható példákkal szemlélteti a formatív és a szummatív értékelés lényegét, s azzal együtt a jogszabályi ellentmondásait. A színész a próbákön a rendezőtől, a sportoló pedig az edzéseken az edzőtől kap formatív visszajelzéseket. Ezeket – pl. a stopperrel mért részidőt vagy az előadott jelenetet – megbeszélük, értékelük, hogy a teljesítmény javuljon. A szummatív megmérettetés, vagyis a verseny vagy az előadás azonban már a külvilágnak szól – és bizonyos értelemben a tanuló bizonyítványa is a külvilág egyes érdemi szereplőinek készül. Jó esetben tehát a formatív értékelés a felkészülést segíti, a szummatív értékelés pedig az elért teljesítményt tükrözi. Az élesen különváló szummatív értékelésre jó példa a nyelvvizsga, amelynél igen tréfás felvetés volna, hogy vegyük figyelembe azt, hogy a vizsgázó milyen dolgozatokat írt a korábbi években, és milyen szorgalommal készítette el a házi feladatait. A színészt és a sportolót belső motiváció hajtja, de a tanuló sok esetben csak a kényszerű kötelezettségét teljesíti. Így hát ez a jó és érzékletes logikai modell sem tökéletes. Egyes tanórai feladatokért nem jár érdemjegy, másokért pedig igen. Amiért nem jár érdemjegy, az eleve nem olyan fontos. Tehát a gyerek ezzel is veszít a motivációjából.

A kutatás célja, mintavétele és adatvédelme

A kutatási érdeklődésem elsősorban a tanulói értékelés 3 viszonyítási pontjára irányult, két tengelyen: 1) a tantervi követelmények kontra csoporthoz viszonyítás, és 2) a tantervi követelmények kontra önmagához viszonyítás. A kutatáshoz Google űrlapot használtam. A kérdőívet egy saját felületen, az Autizmus Álarc Nélkül elnevezésű facebook oldalon tettem közzé 2020 nyarán – kiemelten –, majd alkalmanként pedagógus és gyógypedagógus csoportokban osztottam meg.

A vizsgált minta (n=304) csaknem 3 egyenlő részre tagolódik: 1) a többségi iskolák alsó tagozatos és 2) felső tagozatos pedagógusaira, valamint 3) a fejlesztőkre, akik a félévi és az év végi osztályzás során véleményt nyilvánítanak. A válaszolók jóval nagyobb része, 92,6 %-a nő, 7,4 %-a pedig férfi.

A vizsgálat hozzáférésen alapuló kényelmi mintavétellel történt. Sántha Kálmán (2016) révén számoltam azzal, hogy a hozzáférésen alapuló mintavétel – azáltal, hogy a könnyen elérhető személyeket vonja be, és nincs bizonyosság a valós szerepükre, intézményi hovatartozásukra nézve – valamelyest korlátozza a vizsgálat érvényességét. A minta nem reprezentatív, így nem használható általános megállapításokra. Azonban alkalmasnak látszik a megközelítő tájékozódáshoz. A kérdőívek kitöltése önkéntesen és teljes névtelenséggel,

személyes adatok megadása nélkül történt – eleget téve ezzel az adatvédelmi jogszabályoknak és a kutatói etika elvárásainak.

A kutatás módszerei

A strukturált kikérdezést, s azon belül pedig (elektronikus) kérdőíven Likert-skálát alkalmaztam (Nádasi, 2004). Sántha Kálmán (2013) Creswell gondolatmenete nyomán ismerteti a kevert kutatási módszer (mixed method) két formáját. Az egyik a 1) konvergens párhuzamos tervezés modellje. Ebben a kvantitatív és a kvalitatív adatgyűjtés párhuzamosan folyik, amit külön-külön adatelemzés majd értelmezés követ. Így esély van a kutatás tárgyának mélyebb megértésére. A másik pedig a 2) szekvenciális tervező modell. Ha kvantitatív eszközzel indítjuk, akkor a) értelmező, ha pedig kvalitatív eszközzel indítjuk, akkor b) felderítő szekvenciális modell. Ebben a kvantitatív és kvalitatív módozatok szakaszai váltják egymást, és a rendeltetés dönti el a sorrendet. Jómagam az utóbbit, a szekvenciális felderítő modellt alkalmaztam. Jelen kvantitatív kutatás kvalitatív előzménye és ötletadója egy szülővel és gyermekének tanárával folytatott interjú volt.⁶

Viszonyítási módok az osztályozásban

A szummatív (összegző, minősítő) értékelés során természetesen a követelményekhez viszonyítunk. A tanuló minősítésének alapját mégis legalább négyféle viszonyítási mód képezheti: 1) kritériumhoz (követelményszinthez, 2) országos eredményekhez, 3) a tanulócsoporthoz, 4) a tanuló korábbi teljesítményéhez (önmagához). Látható, hogy minden viszonyítási pont alapját az 1) módozat jelenti, de a 2)–4) esetekben igen eltérő következtetések származhatnak ebből. Akkor van csak ellentmondás köztük, ha ugyanazzal az osztállyal akarjuk őket kifejezni (Knausz, 2008).

Megítélésem szerint a fentiekből három módozat, a követelményszinthez, a tanulócsoporthoz és a tanulót önmagához viszonyítás a legjellemzőbb. Az utóbbi kettő mutatja a legeltérőbb mintázatot. Így hát a kvantitatív kutatás kérdőívében e 3 módozatra térek ki két tengelyen: 1) tantervi követelmények – tanulócsoporthoz, és a 2) tantervi követelmények – tanuló önmagához mérése viszonylatban.

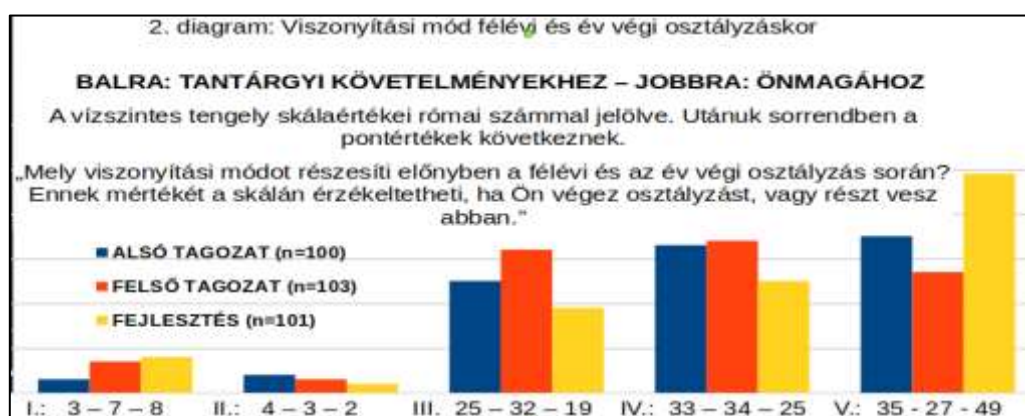
⁶Az egyik interjú egy anyával zajlott, aki arra kérte a láthatóan gyenge teljesítményért jó érdemjegyeket kapó 6. osztályos lánya osztályfőnökét, az új iskolában, hogy ne a hátrányos helyzetű osztálytársakhoz, hanem a tantervi követelményekhez képest értékeljen – ugyanis a jó képességű gyermeke túl elégedett önmagával, de a tudása túl kevés a jövőjére nézve. A másik interjú során a tanár arról számolt be, hogy 1) a tanuló így is sokkal jobban teljesít a többiekénél, 2) egyes iskolákkal ellentétben az értékelés módja nincs szabályozva, 3) továbbá az intézményi normák és az intézményvezető is nyomást gyakorol rá.

A tantervi követelmény – tanulócsoporthoz viszonyítás tengelyen a pedagógusok körében a nézetek elegyét láthatjuk. Fejtorés tárgya, hogy mely irányba billentsék a mérleget. A tisztán kritériumorientált értékelésnél megeshet, hogy mindenki egységesen rossz, vagy egységesen jó osztályzatokat kap. A tantervi követelményekhez viszonyítás a legobjektívebb értékelés, jó és igazságos, de az a hibája, hogy tragikusan demotiválhatja a tanulókat. A tanulócsoporthoz viszonyítás már motiválja a többséget, ám a tanulók azon részét önhitté téve demotiválhatja, amely a lemaradó rétegben nagyobb teljesítményre lenne képes. Nagy hátránya még, hogy nem világosak a követelmények, azok afféle mozgó jelleggel mutatkoznak. Ez szélsőséges különbségekkel jár az azonos osztályfokon lévő tanulócsoporthoz viszonyítás között (Knausz, 2001).



1. sz. ábra: Viszonyítási mód félévi és év végi osztályzáskor a tantárgyi követelményekhez és a csoporthoz (Forrás: saját készítés)

Az 1. sz. ábrán látható, hogy a pedagógusok legtöbbje (1/3-a) a skála 3-as fokozatát választotta az osztályozás során. A módusz tehát közepen van, de némi túlsúly mutatkozik a csoporthoz viszonyítás oldalán (IV.: 21,7, V.: 21, 1 %). Előnyösebb volna, ha túlsúly a bal oldalon volna. A vélemények megoszlanak, de némi eltéréssel a három pedagóguscsoport vélekedése párhuzamos.



2. sz. ábra: Viszonyítási mód félévi és év végi osztályzáskor a tantárgyi követelményekhez és önmagához (Forrás: saját készítés)

A tanárok döntéskényszerét tovább fokozza, hogy gyakran követel helyet magának a tanulót önmagához viszonyító módozat. A tanuló egyéni teljesítménye sokszor a korábbi teljesítményéhez viszonyítva ítéltető meg leginkább. A gyerekcentrikus felfogás nagy hibája, hogy a teljesítményeket teljesen összemérhetetlenné teheti a követelményekkel és a csoport tagjaival is (Knausz, 2001).

A tantervi követelmények – önmagához viszonyítás tengelyen szörnyű túlsúly nehezedik az utóbbi oldalára. A skála középső pontját a pedagógusok 1/4-e választotta, s osztályozáskor a tanulót inkább önmagához viszonyítja a válaszolók 2/3-a. A pedagógusok három köre megközelítőleg hasonlóan értékeli, ám a fejlesztők rendkívül kiugró módusza az 5-ös pontra, az önmagához mérés végpontjára esik.

A „sem formatív, sem szummatív” kimenet

Az iskola sokkal több, mint osztályzat, és számos háttérváltozó van rajta kívül, de a kimenet mégis aggasztó. *„Sajnos ma 25 százalék funkcionális analfabéta kerül be a rendszerbe”* – mondta pár éve Gablini Gábor, a Munkaadók és Gyáriparosok Országos Szövetségének (MGYOSZ) alelnöke (Bolcsó, 2018). Szilágyi János (2019), aki 2016-ig volt a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara oktatási igazgatója, a következőt írta: *„Az elmúlt 30 évben a – ma így hívják – szakközépiskolai képzés szegregált képzési formává silányult, ahová a társadalom peremére szorult örök vesztesek gyermekei kerülnek/kerültek, akik funkcionális analfabétaként nem képesek a szakmát elsajátítani, többségük fiatal munkaerőként csak betanított vagy segédmunkára alkalmas. Ez a réteg az, amely 15 éves korban mintegy 3 évnyi tudásanyaggal van elmaradva a gimnáziumi tanulókhoz képest.”*⁷ A lemorzsolódó fiatalokból gyakorta közmunkás lesz. 2012-ben mindössze 6 olyan közmunkás volt, aki még nem töltötte be a 17. életévét, de 2016 derekára ez a szám 1123-ra nőtt (EduLine, 2016).

A jobbára gyógypedagógus végzettségű fejlesztők értékelési szemlélete sem megnyugtató.⁸ Vida (2009) egész Baranya megyét magába foglaló kutatása rámutatott, hogy a sajátos nevelési igényű (SNI), jórészt tanulási zavarral küzdő tanulók több, mint 98 %-a nem kerül gimnáziumba. Holott a bekerülő közel 2 % kognitív képességei és az egyéb középiskolába járó - gyakorta lemorzsolódó - SNI tanulók kognitív képességei között nincs releváns különbség. Reziliencia híján nem tapasztalható pedagógiai hozzáadott érték.

⁷Gablini itt a következőre célzott: OECD (2015): PISA 2015: Összefoglaló jelentés. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2015_osszefoglalo_jelentes.pdf

⁸A többségi iskolában biztosított, 2-4 habilitációs óra hatásfoka nyilvánvalóan korlátozott, s erről a fejlesztők aligha tehetnek. Itt csupán az értékelési szemléletről van szó.

Belső vagy külső értékelés?

A tanórai, pedagógiai eredményességet nem feltétlenül kell kimenetként azonosítani. Kutatások igazolják a tanulói teljesítmény javulását a formatív értékelés megfelelő alkalmazásával (Brassói, Hunya, Vass, 2005). Ennek ellenére csaknem mindenütt feszültség jelentkezik a formatív és a szummatív értékelés között. Főként azokban az országokban van ez így, amelyekben külső, standardizált eljárásokra épülő mérési rendszer működik egy-egy tanulási szakasz lezárásánál. Külső értékelés során a tanulók nem az őket tanító tanároktól kapják az osztályzatot, hanem, külső szakemberektől. Belső értékelés esetén – nyilván – a saját tanáruk adja az osztályzatot.

A külső értékelés hagyományosan lehet 1) politikaorientált, pl. intézményfenntartó részéről; 2) fejlesztésorientált, pl. valamilyen pedagógiai szolgáltató által; vagy 3) kimenet-orientált (Ranschburg, 2004).

Szilágyi János (2019) szerint *„a jelenleg rendelkezésre álló munkaerő hosszú távon sem létszámában, sem felkészültségében, sem összetételében, sem területi elhelyezkedésében nem képes a gazdaság optimális működését biztosítani, ami olyan nemzetgazdasági kockázatot jelent, amely mérsékelni fogja a GDP lehetséges növekedését.”* Nyilván elégedetlen az általános iskola kimeneti mérésével. Országosan standardizált alapképességekre és kulcskompetenciákra épülő bemeneti mérést javasol a szakképzésbe lépni szándékozók számára. Gablini Gábor, az MGYOSZ alelnöke pedig azt nyilatkozta, hogy egységes, kötelező vizsgához kötnék az általános iskola befejezését (Bolcsó, 2018).

Összegzés, avagy az osztályzat a mérlegen

Jelen tanulmány az általános iskolai nevelés-oktatás terén észlelhető formatív és szummatív értékelés rendezetlenségére hívja fel a figyelmet. Kutatásom alapján valószínűsíthető, hogy az év végi osztályozásban sokkal nagyobb súlya van a tanulócsoport tagjaihoz történő viszonyításnak, mint a tantárgyi követelményeknek, de a tanuló korábbi teljesítményéhez történő viszonyítás súlya alatt a mérleg serpenyője nagyot csattan. Annak dacára vált ez a viszonyítási mód szélsőségesé, hogy Golnhofer (1998) szerint meg sem jelenhetne a szummatív értékelésben, vagyis a bizonyítványban.

A tanítók, tanárok és gyógypedagógusok az értékelés, illetve az értékelési szemlélet kialakítása során nem csak szakmai, hanem több irányból érkező szociálpszichológiai nyomásnak is ki vannak téve. Sok-sok éve nem kapnak követhető - központi - útmutatást az

oktatáspolitikától. A most is hatályos jogszabályi pont csaknem minden pedagógust összezavar. Útkeresők, akik mintha az iránytűjüket veszítették volna el.

Összegzőképpen elmondható, hogy a felnőtt környezet által támasztott elvárások szinte a születéstől hatnak a gyermekekre. A szocializáció során a gyermek többé-kevésbé megtanul ezeknek megfelelni. Az iskolai sikereket illető énkép fontos tényező, de nehezen tudnánk pontosan meghatározni, hogy mennyit számít ez az iskolai teljesítményre nézve (Cserné Adermann, 1997). Számomra mégis biztosnak látszik, hogy a túlértékelő osztályzat önelégültté, az alulértékelő osztályzat pedig lemondóvá tesz.

BIBLIOGRÁFIA

- Arató F. (2017): Az értékes gyermek – az értékelés negyedik dimenziója. *Kompetens Pedagógus*, 2017/4. pp. 5–29. [online]: <http://kompetenspedagogus.hu/sites/default/files/03-autonomia-es-felelosseg-pte-btk-ni-2017-01-04szam.pdf>
- Bolcsó D. (2018): A gyerekek negyede funkcionális analfabéta. (Riport Gablini Gáborral, MGYOSZ). *Index*, 2018. 09. 23. [online]: https://index.hu/belfold/2018/09/23/_gyerekek_negyede_funkcionalis_analfabeta/
- Brassói S., Hunya M., Vass V. (2005): A fejlesztő értékelés: az iskolai tanulás minőségének javítása. *Új Pedagógiai Szemle*, 2005/7-8. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-fejlesztzo-ertekeles-az-iskolai-tanulas-minosegenek-javitasa>
- Csapó B. (2000): Az oktatáskutatás a minőség szolgálatában. In: Wintermantel István (szerk.): *A minőség teremtése*. Magyar Gallup Intézet, Budapest. 60–87. o.
- Csapó B., Csikos Cs., Korom E. (2016): Értékelés a kutatásalapú természet-tudomány-tanulásban: a SAILS projekt. *Iskolakultúra*, Vol. 26. 3. 3–16. DOI: [10.17543/ISKKULT.2016.3.3](https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.3.3)
- Cserné Adermann G. (1997): A tanári elvárások hatása a tanulók teljesítményére. *Iskolakultúra*, 1997/10. 14–30. o.
- EduLine (2016): *A tankötelezettség csökkentése óta 187-szer több a fiatalok közmunkás*. EduLine, 2016. május. 24. Letöltve: 2020.09.20. https://eduline.hu/kozoktatas/A_tankotelezettseg_csokkentese_ota_187szer_6BS3VT
- Golnhofer E. (1998): A pedagógiai értékelés. In: Falus I. (szerk.), *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. pp. 392–417.
- Knausz I. (2001): *A tanítás mestersége*. Miskolci Egyetem BTK Neveléstudományi Tanszék. (Egyetemi jegyzet.) <https://mek.oszk.hu/01800/01817/01817.htm#1>

- Knausz I. (2008): A kompetencia alapú oktatás és az értékelés átalakítása. In: Knausz I. (szerk.), *Gyermek, pedagógus, pedagógusképzés*. Új Helikon Bt., Budapest. pp. 115–126.
- Nádasi M. (2004): A kikérdezés. In: Falus I. (szerk.), *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. pp. 171–211.
- Ranschburg Á. (2004): Az iskolák értékelési-mérési gyakorlata és a kompetenciák. *Új Pedagógiai Szemle*, 2004. március. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/iskolak-ertekelesi>
- Sántha K. (2013): A harmadik paradigma a neveléstudományi vizsgálatokban. *Iskolakultúra*, 3. évf., 2. szám. pp. 82–90.
- Sántha K. (2016): Metaforaháló és kognitív térkép a tanári nézetek vizsgálatában. *Magiszter*, XIV. évf. 2. sz. 2016/nyár. pp. 4–11.
- Szilágyi J. (2019): Betanított droidok. *Népszava*, 2019. 04. 23. Letöltve: 2020. 09. 19. https://nepszava.hu/3033413_betanított-droidok
- Vida G. (2019): Reziliencia és SNI – Tanulási zavarral küzdő középiskolások lemorzsolódásának háttérváltozói. *Új Pedagógiai Szemle*, 2019/9-10.
- William, D. (2011): What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37 (1), pp. 3–14. DOI: [10.1016/j.stueduc.2011.03.001](https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001)

MIHÁLY BARANYAI

THE LOST COMPASS – STUDY ABOUT THE EVALUATION, SELF-IMAGE AND PRODUCTIVITY

The certificate for primary school students can hide several years of difference at the same grade and the same mark. This deceptive output brings a distorted self-image and decreased social productivity. The literature on summative and formative assessment is complicated and its practice is controversial. The contradiction is exacerbated by the high pressure on teachers – towards a more favorable grade, but not worse than enough. The present study is a quantitative research based on qualitative antecedents, which was conducted on pedagogical evaluation and its comparison methods. Based on our research, it is likely true that the comparison to the members of the student group has a much greater emphasis in the year-end classification than paying attention to the subject requirements. The expectations of the adult environment affect the child almost from birth. During socialization, children more or less learn to conform to these. Self-image of school success is an important factor, but it would be difficult to determine exactly how much this matters for school performance (Cserné, 1997).