

SZARKA KATALIN – SZABÓ L. DÁVID

AZ ISKOLAI FEJLESZTŐ ÉRTÉKELÉS ELMÉLETE ÉS MÓDSZERTANA

FELADATGYŰJTEMÉNY



Az iskolai fejlesztő értékelés
elmélete és módszertana



Selye János Egyetem
Tanárképző Kar

SZARKA KATALIN – SZABÓ L. DÁVID

Az iskolai fejlesztő értékelés
elmélete és módszertana

Feladatgyűjtemény

Komárom, 2025

© Mgr. Szarka Katalin, PhD. (Selye János Egyetem)
© PaedDr. Szabó L. Dávid (Selye János Egyetem)

Recenzenti/Szakmai lektorok:
Kanczné Nagy Katalin, PhD.
ThDr. Szénási Lilla, PhD.

Jazyková úprava/Nyelvi lektor:
Linguapro, s.r.o.

Realizovaná s finančnou podporou projektu KEGA č. 001UPJŠ-4/2023:
„Implementácia formatívneho hodnotenia do výučby na základnej škole so zameraním na digitálnu formu“ Grantovej agentúry Ministerstva školstva, vedy a výskumu a športu SR.

A kötet Szlovák Köztársaság Oktatási, Tudományos, Kutatási és Sportminisztériumának Támogatási Ügynöksége által finanszírozott KEGA 001UPJŠ-4/2023 sz. *„A formatív értékelés és digitális formájának implementálása az általános iskolai oktatásba”* (Implementácia formatívneho hodnotenia do výučby na základnej škole so zameraním na digitálnu formu) projekt támogatásával jött létre.

ISBN 978-80-8122-517-8

Tartalomjegyzék

<i>Előszó.....</i>	<i>7</i>
<i>Preface</i>	<i>8</i>
<i>1. Kérdések és feladatok az egyes fejezetekhez</i>	<i>9</i>
1.1. Első fejezet: Az iskolai értékelés elméleti háttere	9
Megoldókulcs az első fejezet kérdéseihöz és feladataihöz.....	14
1.2. Második fejezet: A pedagógiai értékelés filozófiai megközelítései	17
Megoldókulcs a második fejezet kérdéseihöz és feladataihöz	19
1.3. Harmadik fejezet: A pedagógiai értékelés szintjei és formái	21
Megoldókulcs a harmadik fejezet kérdéseihöz és feladataihöz	27
1.4. Negyedik fejezet: Paradigmaváltás az értékelésben	31
Megoldókulcs a negyedik fejezet kérdéseihöz és feladataihöz.....	34
1.5. Ötödik fejezet: A pedagógiai értékelés szerepe a tanítás-tanulás rendszerében	37
Megoldókulcs az ötödik fejezet kérdéseihöz és feladataihöz	39
1.6. Hatodik fejezet: A mérő és fejlesztő célú tudásfelmérés	40
Megoldókulcs a hatodik fejezet kérdéseihöz és feladataihöz	43
1.7. Hetedik fejezet: A fejlesztő értékelés osztálytermi gyakorlata	47
Megoldókulcs a hetedik fejezet kérdéseihöz és feladataihöz.....	57
<i>2. Munkalapok a szemináriumi foglalkozásokra</i>	<i>66</i>
2.1. Első szeminárium	66
2.2. Második szeminárium.....	72
2.3. Harmadik szeminárium	78
2.4. Negyedik szeminárium.....	83
2.5. Ötödik szeminárium	88
2.6. Hatodik szeminárium	93
2.7. Hetedik szeminárium.....	96
<i>3. Feladatlapok a fejlesztő értékelés osztálytermi gyakorlatához.....</i>	<i>101</i>
1. Feladatlap.....	101
2. Feladatlap.....	103
3. Feladatlap.....	106
4. Feladatlap.....	107
5. Feladatlap.....	109
7. Feladatlap.....	113
8. Feladatlap.....	114
9. Feladatlap.....	116

10. Feladatlap.....	117
4. <i>Gyakorló tesztek</i>	118
4.1 Első gyakorló teszt.....	118
4.2. Második gyakorló teszt	123
4.3. Harmadik gyakorló teszt.....	128
<i>Felhasznált irodalom</i>	132

Könyvünk szerkezetéről

A fejezeteken belül megkülönböztető jeleket használunk:



Kérdések és feladatok



Megoldások



Feladatlap/munkalap



Teszt

Előszó

Kedves Olvasó!

Az egyetemi jegyzet, amit a kezében tart, egy, a korábban megjelent az *„Iskolai fejlesztő értékelés elmélete és módszertana”* című tankönyvhöz készült feladatgyűjtemény, amelynek célja, hogy segítse a tanító- és tanárképzős hallgatók elmélyült tudásának elsajátítását és alkalmazását a fejlesztő értékelés elméleti és gyakorlati kérdéseiben. A jegyzet az említett tankönyv egyes kiemelt fejezeteihez kapcsolódó feladatokat, valamint mintateszteket tartalmaz, amelyek lehetőséget biztosítanak arra, hogy a hallgatók részletesebben foglalkozzanak a témakörök egyes részeivel, és tudásukat önállóan is elmélyítsék. A feladatgyűjtemény segítségével a hallgatók nemcsak a tananyag mélyebb megértésére tehetnek szert, hanem a mintatesztek révén betekintés nyerhetnek a pedagógiai értékelés és fejlesztés tantárgy keretében várható megmérettetésre. A különböző típusú kérdések és gyakorlatok lehetőséget adnak arra, hogy a hallgatók különböző aspektusokból közelítsenek a fejlesztő értékelés módszertanához, és tisztában legyenek annak alkalmazásával a pedagógiai gyakorlatban. A mintatesztek révén pedig mérhetik előrehaladásukat és felkészülhetnek a következő tanulmányi kihívásra. A feladatgyűjtemény tehát nemcsak egy jegyzet, hanem praktikus segédanyagként is szolgál a tanító- és tanárképzős hallgatók számára. Reméljük, hogy feladatgyűjteményünk hozzájárul a fejlesztő értékelés elméletének és módszertanának elsajátításához és a sikeres vizsgaeredményekhez.

A szerzők

Preface

Dear Readers!

The university notes that you are holding in your hand are a collection of exercises prepared for the previously published textbook “*Theory and Methodology of School Developmental Assessment*”. This textbook aims to help teacher and teacher training students acquire and apply in-depth knowledge in the theoretical and practical issues of developmental assessment. The notes contain exercises related to certain highlighted chapters of the aforementioned textbook, as well as sample tests, which provide the opportunity for students to deal with certain parts of the topics in more detail and to deepen their knowledge independently. With the help of the collection of exercises, students can not only gain a deeper understanding of the curriculum, but also gain insight into the expected competition within the framework of the pedagogical assessment and development subject through the sample tests. The different types of questions and exercises give students the opportunity to approach the methodology of developmental assessment from different aspects and to be aware of its application in pedagogical practice. Through the sample tests, they can measure their progress and prepare for the next academic challenge. The collection of tasks therefore serves not only as a note, but also as a practical aid for teacher and teacher training students. We hope that our collection of tasks contributes to the mastery of the theory and methodology of formative assessment and to successful exam results.

The Authors

1. Kérdések és feladatok az egyes fejezetekhez

Ebben a részben olyan kérdések és feladatok találhatók, melyek a tankönyv egyes fejezeteihez, illetve annak tananyagához kapcsolódnak. A kérdésekre megfogalmazott válaszok és feladatok megoldása során javasoljuk, hogy legyen következetes, alapos és teljességre törekvő, mert csak így nyújthat a jegyzet segítséget az ismeretanyag elsajátításához és a tantárgy sikeres teljesítéséhez.

1.1. Első fejezet: Az iskolai értékelés elméleti háttere

Az első fejezet ismétlő kérdéseivel és feladataival a pedagógiai értékelés alapfogalmaira fókuszálunk. Ugyanakkor kitérünk az értékelés és főként az iskolai értékelés céljaira, arra, hogy milyen kérdéseket hivatott a pedagógiai értékelés megválaszolni, és hogy milyen különböző funkciói is lehetnek az iskolai értékelésnek.



Kérdések és feladatok:

- 1) Mi a pedagógiai diagnosztika célja?
- 2) Mit értünk a pedagógiai diagnosztikán tágabb értelemben?
- 3) Mit értünk a pedagógiai diagnosztikán szűkebb értelemben?
- 4) Mik a pedagógiai értékelés vizsgálódási tárgyai, területei?
- 5) Miért mondhatjuk, hogy a pedagógiai értékelés témaköre komplex?
- 6) Mit értünk pedagógiai értékelés alatt?
- 7) Mit értünk pedagógiai evaluáció alatt?
- 8) Milyen tevékenységek köthetők az értékelés folyamatához?
- 9) Mi az iskolai értékelés menete?
- 10) Mit értünk *monitorozás* alatt?
- 11) Mit értünk *tesztelés* alatt?

- 12) Mit értünk számonkérés mint folyamat alatt?
- 13) Mi a különbség az *osztályzat* és az *érdemjegy* között?
- 14) Döntse el az alábbi állításokról, melyek igazak és melyek hamisak!

Míg az <i>ellenőrzés</i> statikus, addig az <i>értékelési</i> folyamat dinamikus.	
A <i>tesztelés</i> egy rendszer vagy program kontrollált körülmények melletti futtatása, és az eredmények kiértékelése.	
Az <i>osztályzat</i> és az <i>érdemjegy</i> között nincs különbség	
A <i>számonkérés</i> az a folyamat, amely arra irányul, hogy megítélje, hogy adott ismeretanyagból mennyit sajátított el a tanuló.	
Az <i>osztályzat</i> fejlesztő jellegű, visszajelzés a tanulónak, lehetőséget ad a menet közbeni korrekcióra.	

- 15) Mik lehetnek az értékelés céljai?
- 16) Mik az értékelés alapkérdései?
- 17) Párosítsa össze az értékelés alapkérdéseit azok leírásával!
- a) Hol? b) Miért? c) Mit?
- d) Mikor? e) Hogyan? f) Ki?

Központi kérdése a forma, a módszer és a mérőeszköz.	
A legtöbb esetben maga a pedagógus, de bizonyos esetekben ez lehet maga a tanuló is, illetve maga az adott osztályközösség is.	
Makroszint, mezoszint, mikroszint.	
Lehet diagnosztikus, szummatív és formatív is.	
Ide értendők az értékelés funkciói.	
Fontos a változók meghatározása, tehát, hogy mit mérünk, valamint a viszonyítás alapjának meghatározása, tehát, hogy mihez viszonyítsunk.	

- 18) Soroljon fel legalább öt funkciót, amellyel az értékelés rendelkezik!
- 19) Mit értünk az értékelés személyiségfejlesztő funkciója alatt?
- 20) Mit értünk az értékelés szabályozó funkciója alatt?
- 21) Mit értünk az értékelés szelekciós funkciója alatt?

22) Mi a különbség a diagnosztikus és a prognosztikus funkció között?

23) Párosítsa össze az értékelés funkcióit azok leírásával!

- | | |
|--------------------------|---------------------------|
| a) visszacsatoló funkció | b) megerősítő funkció |
| c) ellenőrző funkció | d) motiváló funkció |
| e) informáló funkció | f) orientáló funkció |
| g) szabályozó funkció | h) korrekciós funkció |
| i) diagnosztikus funkció | j) prognosztizáló funkció |
| k) fejlesztő funkció | l) szelekciós funkció |

Ez a funkció a helyzetértékelés fontos eszköze. A pedagógusnak ismernie kell a hatékony továbblépés, továbbhaladás céljából azt az előismereti bázist, eszköztudást, amivel a tanulók rendelkeznek, amire az új ismeret elsajátítása támaszkodhat.	
Előfordulhat, hogy pusztán a jó jegyért, valamint a rossz jegy elkerüléseért, az értékelésért tanulnak a tanulók, és csupán azt, csak annyit és úgy tanulnak meg, ahogy azt a tanár számonkéri.	
A hatékony továbbhaladás céljából a pedagógus segíti a tanítványokat a további teendők, a pótlás, korrekció, tanulási technika, stratégia, módszer, stílus formái, módozatai tekintetében. Természetesen ehhez a tanár megadja alkalmanként a szükséges segítséget is.	
Az értékelés során az adott osztályzat klasszifikál, „értékük” szerint osztályba sorolja az egyes növendékek teljesítményét. Az a funkció működik azokban a szituációkban, amikor a tanulóról valamilyen döntés születik, például egy felvételi kapcsán.	
A tanítás-tanulás folyamatában a pedagógus, illetve a tanuló különböző verbális, illetve nem verbális teljesítményekből szerez információt munkája hatékonyságáról.	
Ennek a funkciónak a célja a teljesítmények ismeretében a további tanulási, illetve tanítási tevékenységgel kapcsolatos döntések, tervezés, szervezés, kivitelezés hatékony szabályozásának átgondolása.	
Ez a funkció a tanulók ismeretei, jártasságai és készségei mértékének meghatározására, illetve képességeik, magatartásuk, értékorientációjuk megismerésére, az előnyök és hiányosságok megállapítására szolgál.	
Ez a funkció ahhoz járul hozzá, hogy a tanuló az értékelés során sohase egy statikus állapotról kapjon visszajelzést, hanem a pedagógus a fejlődés perspektívájában helyezze el a produkcióját. Biztosítsa a fejlődés lehetőségéről, esélyéről, mutasson rá arra, hogy az aktuális tanulói produkció miben jobb, több máris a megelőzőnél, és az esetleges hiányok miként korrigálhatóak a jövőben.	
A teljesítmény-visszajelzés minden esetben több-kevesebb információt is közvetít a tanulói produkcióról, tevékenységről, arról,	

hogyan közelítette meg, érte el a tanuló.	
Ez a funkció a tanulási teljesítmények, eredmények körében mutatkozó hiányosságok, problémák kiküszöbölését, megszüntetését jelenti a pedagógus segítségével, illetve tanulói önkorrekciónak útján.	
Talán a leggyakrabban emlegetett funkció. Az adott pedagógus pozitív vagy negatív megerősítési mechanizmusok révén értékeli a tanulók teljesítményét, viselkedését, melyek személyiségalkotó hatása jelentős.	
Ez a funkció a várható eredmények előrejelzését jelenti. A megelőző teljesítmények, képességek és a továbbiakban befektetett energia ismeretében előreláthatóan megjósolható a következő tanulási tevékenység eredménye.	

24) Mit értünk *tárgyszerűség* alatt az értékeléssel szemben támasztott követelmények kapcsán?

25) Mit értünk *megbízhatóság* alatt az értékeléssel szemben támasztott követelmények kapcsán?

26) Mit értünk *érvényesség* alatt az értékeléssel szemben támasztott követelmények kapcsán?

27) Miket nevezünk *jóságmutatónak*?

28) Döntse el a következő állításokról, hogy melyik jóságmutatóra jellemző leginkább!

a) tárgyyszerűség b) megbízhatóság c) érvényesség

Ezt úgy tudnánk a leginkább ellenőrizni, ha egymás után különféle méréseket végeznénk, és ezek eredményeit összehasonlítanánk.	
Valóban azt mérjük, amit szeretnénk.	
Az egyik leggyakrabban alkalmazott eljárása a Cronbach- α .	
A mért (értékelt) eredmény nem függhet mástól, csak és kizárólag a mért dolog tulajdonságaitól, jellemzőitől.	
Bonyolult, vagy komplex jelenségeknél különösen könnyen előfordulhat, hogy az eredeti szándékunkkal ellentétben valami mást, vagy mást is mérünk.	
Teszt esetén ide értendő még a tanulók rendelkezésére álló idő, valamint a tanulók által használható, illetve nem használható segédeszközök listája is, ezzel is elkerülve az esetleges félreértéseket.	

29) Döntse el az alábbi állításokról, melyek igazak és melyek hamisak!

Az objektivitás biztosítására a mérés – értékelés folyamatának mindegyik szakaszában törekednünk el, tehát a számonkérés ideje alatt is (adatfelvétel), a javítás, a kiértékelés (analízis), valamint az eredmények értelmezése során is.	
A javítás fázisában a javítókulcs használata növelheti az objektivitás fokát.	
Amennyiben a különböző mérések eredményei egymáshoz viszonyítva mindig ugyanazt az eredményt adnák, akkor az adott mérőeszköz objektivitása jó.	
Bonyolult, vagy komplex jelenségeknél különösen könnyen előfordulhat, hogy az eredeti szándékunkkal ellentétben valami mást mérünk.	
Az megbízhatóság a legszorosabb, legerősebb, de egyben a legnehezebben igazolható feltétel is.	



Megoldókulcs az első fejezet kérdéseihez és feladataihoz

- 1) A valamilyen okból kifolyólag különleges gondozást igénylő egyén (gyermek vagy tanuló) átfogó és komplex megismerése azért, hogy a lehető leghatékonyabban megtaláljuk azokat a módszereket és technikákat, amelyek segítségével támogatni tudjuk őket fejlődésükben.
- 2) A pedagógiai diagnosztika tágabb értelemben a tanítási-tanulási folyamat optimalizálása érdekében szinte minden, ami az oktatással kapcsolatos döntés előkészítő jellegű tevékenységet felölel, úgymint az információgyűjtést és elemzést, valamint a hatékony pedagógiai eljárások és megfelelő tanulásszervezési módok kiválasztását.
- 3) Szűkebb értelemben a tanulók egyéni diagnosztikájára koncentrál, hogy kiderítse, mi az oka az egyes gyermekeknél jelentkező tanulási kudarcoknak. Ebben a megközelítésben a teljesítményekből a képességekre történő visszakövetkeztetés kiemelt szerepet hordoz a pedagógiai diagnosztika számára.
- 4) A pedagógiai értékelés vizsgálódás tárgya lehet: a tanulók oktatási és nevelési folyamata, és annak kimenetei; a tanulók és családi környezetük; a tanulók csoportja – az osztály; az oktatási intézmények alkalmazottai (oktatók, nevelők, vezető beosztású alkalmazottak stb.); az oktatási intézmény (eredményesség, munkafegyelem); valamint egy-egy műveltségi terület országos, vagy akár nemzetközi helyzete is.
- 5) A pedagógiai értékelés komplexitását igazolja, hogy az értékelés lényegi eleme a személyiségfejlődésnek, valamint a tanulás eredményes támogatásának is. A pedagógiai értékelés funkciói összetettek, és a különféle kontextusokban változók.
- 6) A pedagógiai értékelésen minden pedagógiai kategóriára és jelenségre, így a nevelés, oktatás különböző szintjeire (alap-, közép-, felsőoktatás), alrendszerre (irányítás, finanszírozás stb.), céljaira, szereplőire, tartalmára, folyamatára, környezetére, feltételeire, eredményeire stb. kiterjedő, módszereiben változatos szervezett visszacsatolást, értékmegállapítást értünk.
- 7) Evaluáció alatt az adatok (oktatási igények, programok, oktatási környezet, tanítás, tankönyvek, didaktikai tesztek, oktatási eredmények (hatások), oktatási intézmény) felkutatásával, összehasonlításával, magyarázatával, értelmezésével kapcsolatos folyamatok szélesebb körét értjük, amelyek különböző aspektusok alapján jellemzik az oktatás állapotát, így átfogóbb képet ad a pedagógiai valóságról a pedagógiai elmélet és a pedagógiai gyakorlat szempontjából.
- 8) A pedagógiai értékelés és evaluáció kifejezéshez kapcsolódóan számos egyéb pedagógiai szakkifejezést használunk, mint pl. a monitorozás, az ellenőrzés, visszacsatolás, minősítés/megítélés/elbírálás, tesztelés, mérés, számonkérés és osztályozás.
- 9) Ellenőrzés, elbírálás, informálás.
- 10) A monitorozás alatt egy meghatározott időszakban az értékeléshez szükséges információgyűjtés céljából végzett megfigyelési folyamatot értjük.

11) A tesztelés egy rendszer vagy program (esetünkben az oktatás) kontrollált körülmények melletti futtatása, és az eredmények kiértékelése. A hagyományos megközelítés szerint a tesztelés célja az, hogy a fejlesztés során létrejövő hibákat minél korábban felfedezze, és korrigálja. A tesztelés iskolai viszonylatban inkább a minősítés – megítélés – elbírálás eszköze.

12) Az oktatási folyamat alapja a tanár által átadott ismeretanyag, a számonkérés pedig az a folyamat, amely arra irányul, hogy megítélje, hogy adott ismeretanyagból mennyit sajátított el a tanuló.

13) Az osztályzat és az érdemjegy között van különbség, melyet a Szlovák Köztársaság a Köznevelésről és közoktatásról szóló 245/2008-as törvény (valamint egyes törvények módosításai és kiegészítései) 55§ bekezdése rögzít (Köznevelési törvény). Az érdemjegy: fejlesztő jellegű, visszajelzés a tanulónak, lehetőséget ad a menet közbeni korrekcióra; az osztályzat viszont végleges, a kívülilágnak szól, minősít, és sokszor nagyon fontos dolgok – elsősorban a továbbtanulási esélyek – múlnak rajta.

14) IIHIIH

15) Az értékelés alapvető célja, hogy szervezett módon pedagógiai információkat gyűjtsünk, és azok alapján differenciált visszajelentéseket szervezzünk. Az értékelés célja lehet továbbá egy múltbéli teljesítmény elismerése; valamint a motiválás és a fejlesztés is.

16) Hol? Miért? Mit? Mikor? Hogyan? Ki?

17) EFADBC

18) Visszacsatoló funkció, megerősítő funkció, ellenőrző funkció, motiváló funkció, informáló funkció, orientáló funkció, szabályozó funkció, korrekciós funkció, diagnosztikus funkció, prognosztizáló funkció, fejlesztő funkció, szelekciós funkció.

19) A pedagógiai értékelés célja a közvetlen vagy közvetett személyiségfejlesztés. A személyiségfejlesztő funkciót öt további alfunkcióra oszthatjuk: képfejlesztő funkció, megerősítő funkció, motiváló funkció, mintanyújtó funkció, prognosztikai funkció.

20) A tanulási kimenetek értékelése nemcsak a tanulóra vonatkoztatható, azaz a tanulók által elért eredmények hatást gyakorolnak az osztály, iskola, megye és akár országos szintű oktatás működésére és folyamatára. Az értékelés különböző szintjein szerzett oktatásra vonatkozó adatok, tények és az ezekből megfogalmazott következtetések befolyásolják az oktatási folyamat irányítását, tehát e tekintetben az értékelés szabályzó jellegűvé válik.

21) Az iskola társadalmi szelekciós szerepet tölt be, ezt osztályozással éri el. Az osztályzatok révén a tanulókat eredményeik alapján rangsoroljuk, ami a megfelelés és a továbbhaladás feltételeként is szolgál.

22) A diagnosztikai funkció a helyzetértékelés fontos eszköze, melyhez a pedagógusnak ismernie kell a hatékony továbblépés, továbbhaladás céljából azt az előismereti bázist, eszköztudást, amivel a tanulók rendelkeznek, amire az új ismeret elsajátítása támaszkodhat. A prognosztikai funkció a várható eredmények előrejelzését jelenti. A megelőző teljesítmények, képességek és a továbbiakban befektetett energia ismeretében előreláthatóan megjósolható a következő tanulási tevékenység eredménye.

23) I, D, F, L, A, G, C, K, E, H, B, J

24) A tárgyyszerűség alatt azt értjük, hogy a mért (értékelt) eredmény nem függhet mástól, csak és kizárólag a mért dolog tulajdonságaitól, jellemzőitől. Ez alatt azért értjük, hogy a mérés – értékelés eredményét nem befolyásolhatja a mérést vagy az értékelést végző személye, tehát az értékelés nem lehet részlelhajló.

25) A megbízhatóság vagy más néven reliabilitás az adott mérőeszköz stabilitását jelenti. Egy teszt esetén ez azt jelenti, hogy a teszt valóban jól méri-e, amit mi szeretnénk, hogy mérjen. Ezt úgy lehetne a leginkább ellenőrizni, ha egymás után különféle méréseket végeznénk, és ezek eredményeit összehasonlítanánk.

26) Az érvényesség, más néven validitás azt jelenti, hogy valóban azt mérjük-e, amit szeretnénk. Ehhez szükséges, hogy valóban tisztában legyünk azzal, amit mérni szeretnénk. Komplex jelenségeknél nagyon könnyen előfordulhat, hogy az eredeti szándékunkkal ellentétben merőben mást, vagy mást is mérünk. Erre példa, ha a természettudományos gondolkodást szöveges feladatokkal mérjük. Ekkor előfordulhat, hogy a feladat szövege túl hosszú, vagy túl összetett, ezért könnyen abba a hibába eshetünk, hogy a tanuló tárgyi tudása mellett a szövegértését is mérjük, és a tanulók szövegértési kudarcát azonosítjuk a természettudományos gondolkodásuk alul teljesítésével.

27) Összefoglalóan a következő három kritériumot nevezzünk jóságmutatónak: tárgyyszerűség, megbízhatóság, érvényesség.

28) B, C, B, A, C, A

29) I, I, H, I, H

1.2. Második fejezet: A pedagógiai értékelés filozófiai megközelítései



Kérdések és feladatok:

- 1) Melyik három oktatásfilozófiai koncepciót ismerjük a tudás megszerzésének tekintetében?
- 2) Mit értünk a transzmitív oktatásfilozófiai koncepció alatt? (Mi áll a középpontjában, mi a tanár és mi a tanuló feladata?)
- 3) Mit értünk az interpretatív oktatásfilozófiai koncepció alatt? (Mi áll a középpontjában, mi a tanár és mi a tanuló feladata?)
- 4) Mit értünk az autonóm oktatásfilozófiai koncepció alatt? (Mi áll a középpontjában, mi a tanár és mi a tanuló feladata?)
- 5) Mit jelent a „HOT” az autonóm oktatásfilozófiai koncepcióban?
- 6) Melyik három oktatásfilozófiai koncepciót ismerjük a tanulás szerveződésének tekintetében?
- 7) Mit értünk a *kompetitív* oktatásfilozófiai koncepció alatt?
- 8) Mik a hátrányai a *kompetitív* oktatásfilozófiai koncepciónak?
- 9) Mit értünk a *nem-kompetitív* oktatásfilozófiai koncepció alatt?
- 10) Mik a hátrányai a *nem-kompetitív* oktatásfilozófiai koncepciónak?
- 11) Mit értünk a *kooperatív* oktatásfilozófiai koncepció alatt?
- 12) Mik az előnyei a *kooperatív* oktatásfilozófiai koncepciónak?
- 13) Mik a hátrányai a *kooperatív* oktatásfilozófiai koncepciónak?

14) Melyik oktatásfilozófiai koncepció a legjobb? Saját szavaival indokolja!

15) Döntse el a következő állításokról, hogy melyik oktatásfilozófiai koncepcióra jellemző leginkább!

a) kompetitív

b) nem-kompetitív

c) kooperatív

Alapgondolata a tanulás segítése.	
Ez a versengésközpontú szemlélet tagadása.	
Alapgondolata, hogy a verseny az élet természetes velejárója.	
Ez a koncepció ma is széles körben elterjedt, mivel a legtöbb tanár nem is látott és nem is tapasztalt másféle megközelítést.	
Az értékelés célja nem a versenyeztetés, hanem a tanulók bátorítása, motiválása, így a hangsúly a tanuló személyiségére helyeződik.	
A tanulási folyamat egy „közös produkció.	
Minősítésre, rangsorolásra törekszik.	
Kiindulópontja, hogy a tanulók tudnak, szeretnek és akarnak tanulni, valamint ehhez kellő mértékben motiváltak is.	
Előnye, hogy a közösen átgondolt és kivitelezett értékelés motiválttá teszi a tanárt és a diákokat egyaránt, ezáltal növeli a tanulás hatékonyságát.	
Ennek az értékelési filozófiai koncepciónak a másik elnevezése a holisztikus koncepció.	



Megoldókulcs a második fejezet kérdéseire és feladataihoz

1) Transzmitív, interpretatív és autonóm.

2) A transzmitív oktatásfilozófiai koncepció középpontjában a tudás átadása áll (akadémiai tudás). Ebben a koncepcióban a felelősség a tanáron van, akinek a legfőbb feladata az, hogy a tanulói hibákat feltárja, majd azokat korrigálja, kijavítsa. Ebben a koncepcióban a tanuló feladata a tananyag elsajátítása, majd az elsajátított tananyagról számot adni a tanulási fázis végén. Az értékelés feladata, hogy a legobjektívebben és a legpontosabb összehasonlítással a tanulói teljesítményről visszajelzést adjon akár a normához, a kritériumhoz vagy a standardhoz viszonyítva.

3) Az interpretatív oktatásfilozófiai koncepció középpontjában a tanulói tapasztalatszerzés áll, mely megvalósulhat individuálisan és csoportosan is. A tapasztalatszerzés alapulhat tanulói megfigyelésen, amely tanári magyarázattal egészül ki. Ebben a koncepcióban a tanár feladata a dialógusuk és párbeszédük elindítása, gerjesztése, amely révén a tanulók a már meglévő tudásbázisukba illeszthetik újonnan szerzett tudástapasztalataikat. Az értékelés itt végigkíséri a tanulás egész folyamatát. Motiváló jellegű, és a tanulót ahhoz a felismeréshez vezeti, hogy a megszerzett tudása miben hasonló vagy miben tér el az osztálytársakétól vagy a meghatározott sztenderdtől.

4) Az autonóm oktatásfilozófiai koncepció középpontjában a tanulói önálló tudásszerzés, a tanulói önreflexió, valamint az önálló döntéshozatal áll annak érdekében, hogy a tanuló a tudás birtokába jusson. A koncepció abból a meggyőződésből indul ki, hogy az iskola feladata olyan polgárok kinevelése, akik képesek felelősségteljes döntéseket hozni és társadalmi változásokat megvalósítani.

5) HOT: Higher Order Thinking

6) Kompetitív, nem-kompetitív és kooperatív.

7) A kompetitív (versengéses) szempontú értékelés alapgondolata az, hogy a verseny az élet természetes velejárója, ezért a versenyt az élet természetes közegének tekinti. Abból indul ki, hogy a tanulók tudnak, szeretnek és akarnak tanulni, valamint ehhez kellő mértékben motiváltak is. Eleve feltételezi a motiváltságot, és emiatt azzal a feltételezéssel él, hogy az értékelés önmagában is elegendő hajtóerő (motiváció), így további ösztönzésre már nincs szükség a tanár részéről. A tanuló motivuma a maximumra törekvés, amely egy adott csoportban a teljesítményben megjelenő különbségeket a képességek különbségének tekinti.

8) Hátránya, hogy már nem igaz, hogy a diákok akarnak és tudnak is tanulni, valamint téves az is, hogy mindenki szeret versenyezni. A túlhajtott versengő szemlélet és a diákok állandó egymáshoz méretegetése könnyen vezethet a diákok beskatulyázáshoz, ill. stigmatizálásához. A nem versengő típusú tanulók számára a versenydrukk folyamatos stresszt okoz, aminek az előző tényezőkkel együtt egyértelműen romboló hatása van a diákok személyiségére nézve.

9) A nem-kompetitív szempontú értékelés a versengésközpontú szemlélet tagadása. Alapgondolata a gyermekközpontúság, így a középpontban többé már nem a tanítás, a következő szintre való tréningezés áll, hanem a gyermeki személyiség kibontakozása. Ebben a szemléleti keretben az értékelés célja nem a versenyeztetés, hanem a tanulók bátorítása, motiválása, így a hangsúly a tanuló személyiségére helyeződik. Ennek fényében az értékelés inkább egyénileg, személyre szabottan történik, tehát elutasítja a versenyt és a tanulók összehasonlítását. A gyermekközpontú szemlélet nem tulajdonít nagy jelentőséget a képességbeli különbségeknek, hiszen ennek csupán az a következménye, hogy mindenki valami másban jó, de mindenki jó valamiben. A pedagógus feladata segíteni a tanulókat, hogy minden tanuló megtalálja azt, amiben jó, így tehát a nem-kompetitív szemlélet a tanárt teszi felelőssé azért, hogy a tanuló motivált legyen, és egyben a tanulás sikeréért.

10) Alapvető gondot jelent a reális megmértetés elvének teljes elutasítása. Ezt azzal magyarázza, hogy ha az iskola szellemi közege jelentősen eltér a társadalmi (külvilági) környezettől, akkor nagyon hamar bekövetkezhet az inkubátor-effektus, hiszen, ha nincs bírálat, kudarc, akkor a gyermekek nem tanulják meg az iskolában, hogy azzal miként küzdjenek majd meg a későbbiekben. Egyúttal az is tény, hogy a tanulás sikeréért elsősorban nem a tanár a felelős. A siker érdekében a tanulóknak is erőfeszítéseket kell tenniük. Mint ahogy a tanulók motivációjának hiányáért sem hibáztathatjuk csupán a tanárt, hiszen a tanulási folyamatban vannak a tanuló számára érdektelen, unalmas részek is, amivel a tanulónak saját magának kell megküzdenie, ha eleget akar tenni a tudás megszerzése érdekében.

11) A kooperatív (együttműködő) szempontú értékelés lényege és alapgondolata a tanulás segítése. Ebben a felfogásban a tanulási folyamat egy koprodukció, miközben minden tanuló felelős saját magáért és kompetens személynek tekintendő. A kooperatív értékelési filozófia kiindulópontja a munkáért viselt közös felelősség. Ha a teljesítmény közös termék, már nem választható szét élesen az értékelő és az értékelt szerepe. Ezáltal az értékelés kiterjedt a tanári munkára is: a tanár felkészültségére, módszertani jártasságára, ill. a tanulók iránt tanúsított hozzáállására és kapcsolatára is.

12) Előnye, hogy a közösen átgondolt és kivitelezett értékelés motiválttá teszi az értékelőt és az értékeltet egyaránt, ami növeli a tanulás hatékonyságát. Azonban ez a koncepció sem tekinthető tökéletes megoldásnak, és nem is alkalmazható minden környezetben.

13) Amennyiben olyan esetben vezetik be ezt a koncepciót, ahol a tanuló és a tanár tudásépítéssel kapcsolatos érdekei nem esnek egybe, akkor ez szinte biztosan az oktatás színvonalának csökkenéséhez vezet. Emiatt a kooperatív értékelési filozófia leginkább a felső- és felnőttoktatásban alkalmazható, különösen akkor, amikor a hallgatók (felnőttek) tisztában vannak azzal, hogy milyen tudásra van szükségük.

14) Általánosságban azt mondhatjuk, hogy a legtöbb esetben nem dönthető el, hogy melyik értékelési filozófia a „jó”, mivel mind a három megközelítésnek van létjogosultsága. Viszont, ha bármelyik koncepció hiányzik az oktatásból, akkor az rontja a tanítási-tanulási folyamat hatékonyságát, mint ahogy diszkréten sem fordulnak elő. A gyakorlatban a három filozófia különböző arányú keveréke a jellemző. Az, hogy melyik a legideálisabb, az függ az iskola filozófiájától, a tanulók életkori sajátosságaitól, a tanulócsoport életkori sajátosságaitól, valamint a tanár felkészültségétől, egyéniségétől és pedagógiai nézeteitől.

15) C, B, A, A, B, C, A, A, C, B

1.3. Harmadik fejezet: A pedagógiai értékelés szintjei és formái



Kérdések és feladatok:

- 1) Mutassa be a Báthory-féle értékelési szinteket!
- 2) Mit értünk az értékelés szintjeit illetően a közoktatásban a *mikroszint* alatt?
- 3) Mit értünk az értékelés szintjeit illetően a közoktatásban a *mezoszint* alatt?
- 4) Mit értünk az értékelés szintjeit illetően a közoktatásban a *makroszint* alatt?
- 5) Milyen négy értékelési típust különböztetünk meg a *mezoszinten* az iskolahasználók igényeit figyelembe véve?
- 6) Tegye sorrendbe az értékelés szintjeit! A *mikroszinttől* haladjon a *makroszint* felé!

Egy-egy osztály értékelése	
Egy-egy műveltségi terület nemzetközi összehasonlítását	
A neveltség problémáinak értékelését több iskolában vagy régióban	
Az iskola értékelése	
A tanulók értékelése	
Egy-egy műveltségi terület országos helyzetének felmérése	
Egy tantárgy vagy tantárgycsoport helyzetének értékelése több iskolában vagy régióban	
A tanítási-tanulási folyamat értékelése	

7) Döntse el az alábbi állításokról, melyek igazak és melyek hamisak!

A spontán értékelés kívülről hívott szakértőkkel végrehajtott átvilágítás.	
Az audit az iskola teljesítményének, működésének az előírt normával való összevetése.	
A pedagógiai területek, és tantárgyak helyzetének értékelését a tanár végzi.	
A mezoszinten a külső nemzeti, vagy akár nemzetközi szervezetek fejtik ki tevékenységüket.	
A mezoszint az osztálytermek szintjét jelöli.	

8) Mi történik, amikor a tanár értékeli?

9) Milyen kategóriákról beszélhetünk az *értékelés módja* szerint?

10) Milyen lehet az értékelés a *tanulók száma* szerint?

11) Milyen lehet az értékelés az *irányát* tekintve?

12) Milyen lehet az értékelés a *megvalósulási lehetőségei* alapján?

13) Milyen lehet az értékelés a *résztvevők értékelésének* viszonylatában?

14) Milyen lehet az értékelés az *eredmények interpretálását* tekintve?

15) Mi a különbség a kvantitatív és kvalitatív értékelés között?

16) Döntse el az alábbi állításokról, melyek igazak és melyek hamisak!

A kvalitatív értékelés során az értékelés nem tartalmaz pontokat vagy osztályzatokat.	
A kvantitatív értékelés során az értékelés számszerűen osztályzatokban, pontokban van kifejezve.	
A megítéléses értékelés egy átmenet a mennyiségi és a minőségi értékelés között.	
A becsült értékelés során a tanulói teljesítményt egy skálán próbáljuk elhelyezni.	
A mérésalapú értékelés során a tanulói teljesítményt egy mérőeszközön rögzített skálához hasonlítjuk.	

17) Mondjon legalább 5 konkrét példát a szóbeli értékelés módjára!

18) Mondjon legalább 5 konkrét példát az írásbeli értékelés módjára!

19) Mondjon legalább 3 konkrét példát a gyakorlati értékelés módjára!

20) Mit értünk normatív értékelés alatt?

21) Mi a normatív értékelés előnye?

22) Mi a normatív értékelés hátránya?

23) Mit értünk kritériumorientált értékelés alatt?

24) Mi a kritériumorientált értékelés előnye?

25) Mi a kritériumorientált értékelés hátránya?

26) Mit értünk standardizált kritériumorientált értékelés alatt?

27) Mi a standardizált kritériumorientált értékelés előnye?

28) Mi a standardizált kritériumorientált értékelés hátránya?

29) Döntse el a következő állításokról, hogy az értékelés melyik típusára jellemző leginkább!

- a) normatív értékelés b) kritériumorientált
c) standardizált kritériumorientált

Alapja az elvárható teljesítmény.	
Előnye, hogy pontosabb visszajelzést ad a tanuló számára a megszerzett tudásáról, esetlegesen annak hiányosságairól.	
Arra koncentrál, hogy az egyén elérte-e vagy sem a kitűzött célokat.	
A norma lehet egy másik tanuló teljesítménye, egy referenciacsoport vagy pedig egy reprezentatív minta átlaga is.	
Ebben az esetben a tanuló teljesítményét nem a többiekéhez viszonyítjuk.	
A teljesítmény viszonyítási alapja egy meghatározott norma.	
A követelmények megállapítása a tudás elemzése, majd annak kritériumokká bontása.	
Ennek meghatározásához figyelembe kell venni a képzési követelményeket, az adott szakterület elvárásait, a társadalom elvárásait.	
Az egyes kritériumokat hierarchiába szervezik, ahol valamennyi kritériumszintet (teljesítményfokozatot) meghatározzák, és ezekhez skálát rendelnek.	
Ebben az esetben nem az elért eredmény, hanem a többiekhez képest az elsajátítás mértéke az érdekes.	

30) Mit értünk a diagnosztikus értékelés alatt?

31) Mit értünk formatív értékelés alatt?

32) A „Jól van!”, az „Ügyes voltál!”, valamint ehhez hasonló típusú visszajelzések miért csak tágabb értelemben tekinthetők értékelésnek?

33) Mi a leggyakoribb hiba az értékelés folyamatosságával, vagy gyakoriságával az osztálytermi környezetben?

34) Mit értünk a szummatív értékelés alatt?

35) Kiknek adhat visszajelzést a szummatív értékelés?

36) Döntse el a következő állításokról, hogy az értékelés melyik típusára jellemző leginkább!

a) diagnosztikus

b) formatív

c) szummatív

Elsősorban a tanár számára szolgál visszajelzéssel.	
A külvilág számára ez egy tanúsítvány a teljesítményről.	
A hagyományos iskolai szituációkban úgynevezett témazáró dolgozatot írnak a tanulók.	
Általában az oktatási folyamat elején alkalmazzuk.	
Amennyiben a tanár a tanulók olyan tudáselemeire kíváncsi, amelyek szükségesek bizonyos új ismeretek feldolgozásához, akkor ezt a módszert alkalmazza.	
Célja a minősítés a tanulási egység(ek) (tanulási témák, félévek) végén.	
Általában az oktatási folyamat során alkalmazzuk.	
Amikor egy új anyagrész feldolgozásában már teljesen elmerült a tanulócsoport, és a tanár tudni szeretné, hogy a gyerekek ténylegesen mennyit is értettek meg belőle.	
A pedagógus információt ad arról, hogy hol tart a tanuló, mit tud, és mit nem tud, hol vannak hiányosságai, ezáltal segíti a tanuló önértékelését.	
Általában az oktatási folyamat végén alkalmazzuk.	

37) Mi a különbség a formatív és a szummatív értékelés között?

38) Döntse el az alábbi állításokról, melyek igazak és melyek hamisak!

Az értékelés típusai az oktatásban betöltött célok alapján három nagy csoportra osztható.	
mennyiben a tanár a tanulók olyan tudáselemeire kíváncsi, amelyek szükségesek bizonyos új ismeretek feldolgozásához, meg akarja ismerni a tanulók előzetes tudását, akkor a diagnosztikus módszert alkalmazza.	
A KRESZ-vizsga a szummatív értékelések csoportjába sorolandó.	
Az előzetes tudás lehet a tanuló esetleges naiv elképzelése is.	
Amikor a gyerekek előzetes ismereteit méri fel a tanár, semmiképpen nem szabad minősítő értékelést alkalmazni, hiszen annak nem ez a funkciója.	



Megoldókulcs a harmadik fejezet kérdéseire és feladataihoz

- 1) Báthory (2000) szerint az értékelésnek legalább nyolc szintjét különböztetjük meg. Ez a nyolc szint jól mutatja az értékelés témáinak fokozatos tágulását. Tanulók értékelése. A tanítási-tanulási folyamat értékelése. Egy-egy osztály értékelése. Az iskola értékelése. Egy tantárgy vagy tantárgycsoport értékelése több iskolában vagy régióban. A neveltség problémáinak értékelése több iskolában vagy egy régióban. Egy-egy műveltségi terület országos helyzetének felmérése. Egy-egy műveltségi terület nemzetközi összehasonlítása.
- 2) A mikroszint az osztályterem szintjét jelöli. A mikroszintű értékelést általában a tanár végzi. A tanulói teljesítmények értékelése az esetek többségében nem külső szempontokhoz, hanem az adott tanár által megfogalmazott, részletezett célokhoz, valamint a tényleges oktatási folyamathoz viszonyítva valósul meg.
- 3) A mezoszint az iskola szintjét jelöli. Ide tartoznak a tanulócsoportok, valamint az osztályok teljesítményére vonatkoztatva a tanári munka is. A mezoszintű értékelés az oktatási intézmények értékelhetőségét jelenti, amely figyelembe veszi a tanulási körülményeket, valamint a nevelés-oktatás be nem tervezett hatásait.
- 4) A makroszinten a külső nemzeti, vagy akár nemzetközi szervezetek fejtik ki tevékenységüket, amelyeknek célja az oktatási rendszerek eredményességének nemzetközi összehasonlítása (Horváthová 2014, 165). Gaál (2015) hozzáteszi, hogy ezen a szinten az információt elsősorban oktatáspolitikusok és a kutatók használják fel helyzetfeltárára és a döntések előkészítésére.
- 5) Spontán értékelés. Audit. Felügyeleti értékelés. Önértékelés.
- 6) 3, 8, 6, 4, 1, 7, 5, 2
- 7) H, H, H, H, H
- 8) Amikor a tanár értékeli, akkor egy elvárt és egy megvalósult állapot megfelelését, kongruenciáját határozza meg.
- 9) Szóbeli, írásbeli és gyakorlati.
- 10) Individuális, csoportos és frontális.
- 11) Helyzetfeltáró vagy diagnosztizáló; fejlesztő vagy formatív; illetve minősítő vagy szummatív.
- 12) Mikroközösségi szintjén megvalósuló (tanulócsoport, iskola), vagy makroközösség szintjén megvalósuló (azonos életkorú tanulók, iskolatípusok).
- 13) Önértékelés, mások értékelése, kölcsönös értékelés, csoport értékelése.
- 14) Minőségi vagy kvalitatív, illetve mennyiségi vagy kvantitatív.
- 15) Kvalitatív: ekkor az értékelés nem tartalmaz pontokat vagy osztályzatokat, szigorúan szöveges vagy metakommunikatív. Kvantitatív: ekkor az értékelés számszerűen osztályzatokban, pontokban van kifejezve.
- 16) I, I, I, I, I

- 17) Önálló vagy kérdésekkel irányított felelet, beszámoló, beszélgetés, magyarázat, tanulói kiselőadás/prezentáció.
- 18) Teszt, feladatlap, esettanulmány, esszé, házi dolgozat, záródolgozat.
- 19) Szimulált vagy valós helyzetgyakorlat, szerepjáték, tényleges munkavégzés közbeni megfigyelés, vizsgamunka vagy valamilyen produktum/alkotás létrehozása és bemutatása/elemzése.
- 20) A norma-orientált (normatív) értékelés során a teljesítmény viszonyítási alapja egy meghatározott norma, ami nem abszolút, hanem érték, amihez viszonyítunk. A norma lehet egy másik tanuló teljesítménye, egy referenciacsoport vagy pedig egy reprezentatív minta átlaga is.
- 21) A normatív értékelés előnye, hogy könnyen alkalmazható, ugyanis teljesítményeket hasonlít össze, a mérőeszköz és a mérési eljárás könnyen kivitelezhető. A tanárok körében közkedvelt és könnyen alkalmazható. Kompetitív hatással bír, hiszen az értékelésnél az információ valamiféle sorrendben nyilvánul meg.
- 22) A normatív értékelés hátránya, hogy nem támogatja kellően a tanulási folyamatot és nem eléggé informatív. A sorrend, az érdemjegy és a pontszám nem árul el abból semmit, hogy mi a jó és mi a rossz teljesítmény, valamint, hogy miben vannak a tanulónak hiányosságai. A teljesítmény nem összehasonlítható sem különböző csoportok, sem ismételt mérések esetén, mert a normák folyamatosan változnak. A mindennapi gyakorlatban a normák nincsenek rögzítve, így azok a diákok számára sem ismertek, ez pedig erősen szubjektív.
- 23) A kritériumorientált értékelés során arra koncentrálunk, hogy az egyén elérte-e vagy sem a kitűzött célokat. Ebben az esetben a tanuló teljesítményét nem a többiekéhez viszonyítjuk. A kritérium a tudás azon egysége, amelyhez feladategység (item) rendelhető, és amelyről könnyen eldönthető, hogy az egyén teljesítette-e azt vagy sem. Az elvárt teljesítményből/követelményekből indul ki. A követelmények megállapítása a tudás elemzése, majd annak kritériumokká bontása.
- 24) A kritériumorientált értékelés előnye, hogy mivel a kritérium nem kell, hogy kötődjön a tantervhez vagy tananyaghoz, így lehetővé teszi a különböző tanulási programok összehasonlítását, mivel a cél az eredmény elérésének a vizsgálata. Alkalmas továbbá a továbbhaladási feltételek (minimumkövetelmények) meghatározására is.
- 25) A kritériumorientált értékelés hátránya, hogy igen csekély az informatív jellege, mivel csak a minimumfeltételt határozza meg. Arról ugyanakkor nem szolgál információval, hogy mit vagy mennyit tud a tanuló a minimumon túl. Ez a csekély motivációs jelleg „a megütni a mércét” effektust jelenti, ami viszont keveseket motivál.
- 26) A standardizált kritériumorientált értékelés alapja az elvárható teljesítmény, amely hierarchiába rendezett kritériumok rendszere és nem csupán egy kritérium, mint kritérium-orientált értékelésnél. Ennek meghatározásához figyelembe kell venni a képzési követelményeket, az adott szakterület elvárásait, a társadalom elvárásait. A standardizálás során az egyes kritériumokat hierarchiába szervezik, ahol valamennyi kritériumszintet (teljesítményfokozatot) meghatározzák, és ezekhez skálát rendelnek. A skála, a kritérium és az értékelési eljárás adja a standardot.

27) Előnye, hogy pontosabb visszajelzést ad a tanuló számára a megszerzett tudásáról, esetlegesen annak hiányosságairól. A standardok alkalmasak különböző teljesítményi mérések összehasonlítására is. Különböző szakmai csoportok felelősek a megalkotásukért, ezáltal a kidolgozottság színvonala és a mérőeszköz megbízhatósága garantált.

28) Hátránya, hogy mivel kritériumokra épül, ezért a standardok érvényessége a kritériumok validitásától függ. Mi az elvárható tudás? Annak megállapítása sem egyszerű, mint ahogy azok kritériumokká való konvertálása sem. A standardok megalkotása hosszadalmas, bonyolult és költséges.

29) C, C, B, A, B, A, B, C, C, A

30) A diagnosztikus értékelést általában az oktatási folyamat elején alkalmazzuk. Amennyiben a tanár a tanulók olyan tudáselemeire kíváncsi, amelyek szükségesek bizonyos új ismeretek feldolgozásához, meg akarja ismerni a tanulók előzetes tudását, akkor a diagnosztikus módszert alkalmazza. Ez történhet írásban, szóban, de valamilyen cselekvés, tanulói aktivitás részeként is. Az előzetes tudás lehet a tanuló esetleges naiv elképzelése az éppen feldolgozni kívánt tananyaggal kapcsolatban, de lehet az a már intézményi oktatásban korábban megszerzett tudás is, ami összefüggésben lehet a következő tananyag témájával, és aminek felelevenítése szükséges a továbbhaladáshoz. Elsősorban a tanár számára szolgál visszajelzéssel olyan tekintetben, hogy a tanulók előzetes tudásának felméréséből szerzett adatok alapján tudja a tanár tovább tervezni a tanulási folyamatot és menedzselni a tanulói tudásalkotást.

31) Amikor a tanulási folyamat során a tanulók már teljesen elmerültek az új tananyag feldolgozásában, szükségessé válik a tanárnak információt szereznie arról, hogy a tanulók ténylegesen mennyit is értettek meg tananyagból. A formatív értékelés esetében a visszajelzés címzettje elsősorban a tanuló, ellentétben a diagnosztikus értékeléssel, ahol a visszajelzés elsősorban a tanárnak szolgál. A formatív értékelés során pedig a tanuló kap információt a tanártól, hogy hol tart a tanulási folyamatában, mit tud, mit nem tud, hol vannak hiányosságai, ezzel lehetőséget biztosítva az önértékelésre, segítve a tanuló metakognitív folyamatait és támogatva a tanulót az előrehaladásában.

32) Mivel legfeljebb pillanatnyi motiváló jelentőséggel bírnak.

33) Hogy a tanár csak az „aktívakat” tünteti ki az értékelő figyelmével, azaz azokat, akik könnyen bevonhatók a közös tanulás folyamatába. Vagy épp ellenkezőleg – a problémás (harsány) tanulók kerülnek a figyelem középpontjába. Ők azok, akik folyamatos tanári értékelést kapnak. Ugyanakkor a „passzív”, azaz a csendes, a visszahúzódó, a tanulási folyamatba nehezen bevonható tanulók ritkán kapnak visszajelzést a teljesítményükről.

34) A szummatív (összegző) értékelés az adott tanulási-tanítási folyamat végén történik, úgynevezett kimeneti értékelésként valósul meg. Célja a minősítés a tanulási egység(ek) (tanulási témák, félévek) végén. Egy-egy hosszabb-rövidebb tanulási egység végén képet ad arról, hogy milyen mértékben teljesítette a tanuló a követelményeknek, és tett-e eleget a továbbhaladás feltételének (év végén, iskola befejezésekor). A szummatív értékelés a hagyományos iskolai helyzetekben a tanulói témazáró dolgozatok értékelésében, az év végi osztályzatban, az érettségi vizsga értékelésében nyilvánul meg.

35) A szummatív értékelés a lezárt tanulási egység során szerzett tudás eredményéről nyújt információt, ami elsősorban a tanárnak és a kívülágnak szól. A kívülág számára ez egy tanúsítvány a teljesítményről.

36) A, C, C, A, A, C, B, B, B, C

37) A formatív és a szummatív értékelés közti lényegi különbség megértésében segít a vendég és a szakács hasonlata. A formatív értékelés az, amikor a szakács a főzés közben megkóstolja a (még nem kész) levest, míg a szummatív értékelés az, amikor ugyanazt a (kész) levest a vendég kóstolja meg. A formatív értékelés tehát abban különbözik a szummatív értékeléstől, hogy a formatív folyamatban összegyűjtött információ a teljesítmény összegzése helyett inkább a fejlődés megalapozását szolgálja.

38) I, I, I, I, I

1.4. Negyedik fejezet: Paradigmaváltás az értékelésben



Kérdések és feladatok:

- 1) Ki volt Richard Riley, és milyen kritikát fogalmazott meg az oktatáspolitikát illetően?
- 2) Ki volt Andreas Schleicher, és milyen kritikát fogalmazott meg az intézményi oktatást illetően?
- 3) Ki volt Wiliam Dylan és miért gondolta azt, hogy a „21. századi készségek” kifejezés félrevezető?
- 4) Mik a fejlesztő/formatív értékelés alapelvei Broadfoot et al. (2022) szerint? Említsen legalább ötöt!
- 5) Mi a fejlesztő/formatív értékelés öt fő osztálytermi tevékenységtípusa? Említsen legalább hármat!
- 6) Mit értünk a tanulók bevonása alatt az értékelésben Chappuis és Stiggins szerint?
- 7) Mit értünk az *AofL* rövidítés (betűkombináció) alatt, és mit jelent a fogalom?
- 8) Mit értünk az *AfL* rövidítés (betűkombináció) alatt, és mit jelent a fogalom?
- 9) Mit értünk az *AasL* rövidítés (betűkombináció) alatt, és mit jelent a fogalom?
- 10) A fejlesztő értékelés szabályzó jellegének három típusát különböztetjük meg az alapján, hogy a tanulás mely fázisában és milyen célt szolgál. Melyek ezek a típusok?
- 11) Mit értünk az interaktív szabályozás alatt?

12) A visszacsatolás mechanizmusát három fázisban értelmezzük. Melyek ezek a fázisok?

13) Mit értünk a „*feed up*” kifejezés alatt?

14) Mit értünk a „*feed back*” kifejezés alatt?

15) Mit értünk a „*feed forward*” kifejezés alatt?

16) Minek a koncepcióján alapszik a progresszív szabályozás, és mit értünk a kifejezés alatt?

17) Egészítse ki a következő táblázat hiányzó celláit az adott értékelés típusok jellemzéseivel!

Jellemzés	Szummatív (összegző) értékelés	Formatív (fejlesztő) értékelés
Cél	1)	2)
Időzítés	3)	4)
Kinek szolgál	5)	6)
Tanár szerepe	7)	8)
Tanulók bevonása	9)	10)

18) Melyek a fejlesztő értékelés feltételei Brassói és mtsai. szerint?

19) Mit értünk az alatt, hogy változott a fejlesztő értékelés *formája* és *tárgya*?

20) Mi a lényege a frontális osztálymunkának a tanulók értékelésének szempontjából?

21) Milyen kritikával illette az OECD a Szlovák Köztársaság közoktatását az értékelésre vonatkozóan?

22) Milyen meglepő eredményeket mutat a TALIS 2018-as mérése, és milyen okokat jelöl meg ezek magyarázatára?

23) Mi a fő probléma az osztálytermi értékeléssel?

24) Miben nyilvánul meg a hibakultúra hiánya?

25) Melyik három alapvető funkcióját különböztetjük meg a hibáknak és mit jelentenek ezek a funkciók?

26) Milyen hibakategóriákat ismerünk a Kulič-féle (1971) felbontás szerint? Említsen legalább hármat!

27) Döntse el az alábbi állításokról, melyek igazak és melyek hamisak!

A hagyományos tanítási-tanulási folyamat jellemzően a frontális osztálymunkára szűkül.	
Szlovákia oktatási gyakorlatában az értékelés tanári visszacsatolás csak az osztályozásra, a rövid megjegyzésekre vagy a feladat megoldásának megvitatására korlátozódik.	
a 2018-as TALIS mérés eredményei azt mutatják, hogy az OECD-országokban átlagosan minden ötödik tanár stresszt él meg a munkája során.	
A Köznevelési Törvény elsősorban a tanulói minősítésre fókuszál, és elsősorban az összegző értékelés törvényi háttérét kívánja biztosítani.	
Az OECD jelentése szerint a tanári visszacsatolás csak az osztályozásra, a rövid megjegyzésekre vagy a feladat megoldásának megvitatására korlátozódik, a visszacsatolás során túlsúlyban van a tanulói hibák/hiányosságok kiemelése.	
Az oktatás mindkét szereplőjét nem köti össze a pozitív hibakultúra szemléletének és gyakorlatának hiánya, mivel ez a pedagógusok részéről nem hiány.	
A jól teljesítő tanulókra jellemző a negatív érzelmek aktiválódása és a motiváció hanyatlása a hibák feltárását követően, valamint az, hogy képtelenek motivációjukat és érzelmeiket adaptívan szabályozni.	
A tévedést az énkép veszélyeztetéseként, gyakran a magasabb képességek beismeréseként értelmezik. A tanulók általában azokra a tevékenységekre összpontosítanak, amelyeket irányítani tudnak, és amelyekben biztosak.	
A szlovák oktatáspolitikai külön kezeli a tanári értékelési kompetenciát és azok szttenderdjait, pontosan ugyanúgy, ahogy azt külföldön is teszik.	
A hibák funkciójuk szerinti kategorizálásánál a „motivációs funkció” alatt azt értjük, hogy megtanítjuk a tanulókat hibázni.	



Megoldókulcs a negyedik fejezet kérdéseihez és feladataihoz

- 1) A Clinton-kormány oktatási minisztere volt a 1993-2001 közötti időszakban. Szerinte az akkori oktatáspolitikai és annak koncepciói olyan munkahelyekre készítik fel a tanulókat, amik még nem is léteznek, olyan technológiák alkalmazására tanítják őket, amelyeket még fel sem találtak, illetve olyan problémák megoldására tanítják őket, amiket még nem is ismerünk.
- 2) Az OECD oktatási tanácsadója volt. Szerinte a világgazdaság már nem fizet a Google által megszerzhető tudásért. A mai tudástársadalom számára fontos képességekkel rendelkezik az, aki képes a természettudományos gondolkodásra, ill. képes a valós problémákat matematikai kontextusba átfordítani, tehát birtokolja azokat a képességeket és készségeket, amelyeket nehezebb mérni, és még nehezebb értékelni. Ennek az az oka, hogy a rutin kognitív ismeretek és készségek értéke a munkaerőpiacon csökken (leértékelődik), mivel ezt a könnyen tesztelhető/ellenőrizhető és megtanulható tudást könnyen digitalizálják és automatizálják.
- 3) A Walesi Egyetem professzora. Szerinte a „21. századi készségek” kifejezés félrevezető, mivel a kifejezésben általánosan említett képességek egyike sem új. Ezek olyan készségek, amelyek mindig is fontosak voltak. A munkaerőpiac azonban hajlamos növelni a munkavállalókkal szemben támasztott követelményeiket, amelyeket eddig a vezetői hierarchia tetején álló kis számú munkavállalótól megköveteltek.
- 4) Az értékelésnek a tanulási folyamat tervezésének részét kell képeznie. Az értékelésnek a tanulók tanulására kell összpontosítania. Az osztálytermi tevékenység középpontjában az értékelés kell, hogy álljon. Az értékelés legyen a szakmai fejlődés kulcsa. Az értékelésnek konstruktívnak, és rugalmasnak kell lennie. Az értékelésnek motiváló erővel kell rendelkeznie. Az értékelésnek támogatnia kell a tanulási célok megértését. Az értékelés célja, hogy segítse a tanulót a fejlődés folyamatában. Az értékelésnek fejlesztenie kell az önértékelési kompetenciákat. Értékelésnek az iskolai teljesítmény minden területére ki kell terjednie.
- 5) A sikeresség kritériumainak megosztása a tanulókkal. Tantermi kérdés. A csak megjegyzésekkel történő értékelés. Társ- és önértékelés. Tudáspróbák.
- 6) A tanulók részvétele az értékelésben nem azt jelenti, hogy ők irányítanak és döntenek azzal kapcsolatban, hogy mit tanulnak, mi lesz értékelve és milyen módon történik az értékelés és annak eredményének interpretálása. A tanulók bevonása azt jelenti, hogy a tanulók megtanulják felhasználni az értékelés során szerzett információkat saját tanulásuk irányítására. Az adott információk révén megértik, hogy hogyan tanulnak a legjobban, megtudják, hol tartanak a meghatározott tanulási célokhoz képest, valamint képesek megtervezni és megtenni tanulási folyamatukban a következő lépéseket.
- 7) Assessment of learning: a tanulás eredményeit összesítő értékelés. A tanulás kimeneteinek értékelése (AofL) azt jelenti, hogy a tanterv és az értékelés közötti kapcsolat tekintetében adunk visszajelzést arról, hogy a tanulók milyen mértékben sajátították el a tantervben deklarált elvárásokat.
- 8) Assessment for learning: fejlesztő értékelés. A tanulást támogató értékelés (AforL) kapcsolatában az értékelés ösztönző, aktivizáló és irányító szerepét emeli ki a tanulási folyamatban.

9) Assessment as learning: az értékelés, mint tanulás. Az értékelés, mint tanulás (AasL) kapcsolatot teremt a tananyag és az oktatás (tanulási és tanítási folyamat) között rámutatva arra, hogy a tanulók a tanulási folyamat az adott értékelési stratégiákkal megismerik saját tanulási folyamatukat és az értékelés ezen elsajátított készségei révén tanulásuk tudatossá és célirányossá válik, mind az aktuális tananyag hatékonyabb, mind az élethosszig tartó tanulási folyamatukban.

10) Interaktív szabályozás, visszaható szabályozás, progresszív (előreható) szabályozás.

11) Az interaktív szabályozás természete a tanulási stratégiák folyamatos adaptálása, amelyek célja a részleges és egyben átfogó tanulási célok elérése. Az interaktív szabályozás a tanulási folyamat alanyainak kölcsönös interakcióján keresztül valósul meg. A tanártól kapott visszajelzés mindig arra irányul, hogy a tanulót a tanulási cél felé terelje és elősegítse.

12) Feed up, feed back, feed forward.

13) A „feed up” kifejezés átvitt értelemben az adott szövegkörnyezetben azt jelenti, hogy a tanulókat felvértezzük, azaz a tanulási célokat meghatározó információkkal, ill. azok sikeres teljesítéséhez szükséges kritériumokkal látjuk el.

14) A „feed back” az adott komplex visszacsatolási mechanizmus második fázisa, amikor a tanulás során elsajátított tudás mértékének meghatározása történik. Összegzi az elért eredményeket, amelyek információval szolgálnak a tanuló előrehaladásáról, a hibákról vagy a nem megértés okairól.

15) A „feed forward” az előreható, progresszív pozitív visszajelzés jelentését hordozza magában. A második fázisában szerzett információk függvényében történik a tanulás tovább- vagy épp újratervezése. Az előző fázis információi alapján módosul a tanár tanítási stratégiája. A tanulási hiányosságok kijavítására, a megértés során felmerülő nehézségek kiküszöbölésére más, alternatív módszerek, eszközök kiválasztása történik.

16) A progresszív szabályozása a tanítás differenciálásának koncepcióján alapul, amikor a különböző információforrások lehetővé teszik a tanulók egyéni különbségeit figyelembe vevő tanulási tevékenységek kialakítását. Ez a szabályozás az oktatás differenciálásának, individualizálásának, személyre szabásának szándékához kapcsolódik.

17) (1): A tanulói teljesítmény mérése a tanulási folyamat végén. A tanulói teljesítmény összefoglalása és összehasonlítása. (2): A tanulási szükségletek meghatározása és testre szabása a tanuló tanulási folyamatához. A tanulók tanulási kimeneteinek javítása. (3): Lezáró. (4): Folyamatos. (5): Tanárnak, szülőnek, tanulónak, iskolának (ahova tovább tanulás céljából jelentkezik), oktatási rendszernek. (6): Elsődlegesen a tanulónak. (7): Az elsajátítás szintjének mérése, minősítés érdemjegyekkel. (8): Azonnali vagy rövid időn belüli visszacsatolás, ami lehetővé teszi a korrekciót és az előre haladást. (9): Minimális. (10): Szükségszerű.

18) (1) Elengedhetetlen az interakciót és az értékelési eszközök használatát elősegítő környezet, stratégia, struktúra kialakítása. (2) A tanulási célok tudatosítása, haladási terv készítése, és a megvalósítás nyomonkövetése. (3) A változatos módszerek alkalmazása a tanulók eltérő igényeinek figyelembevételével. (4) A tanulói teljesítményről adott visszajelzés és a felismert igényekhez való alkalmazkodás a tanítás-tanulásban. (5) A tanulók haladásának, teljesítményének változatos értékelése. (6) A tanulók aktív részvételére a tanulási folyamatban.

19) Változott az értékelés formája (ha csak a mai rendkívüli állapotot vesszük alapul, már alkalmazzuk az online értékelés stratégiáit), illetve változott az értékelés tárgya (hiszen nem csak ismereteket, de készségeket, attitűdöt is várnak tőlünk, hogy értékeljünk) is.

20) Lényege, hogy a különböző tanulók hasonlóságának illúziójára épít, következésképpen csak olyan diákok esetében eredményes, akik tényleg azon a szinten állnak, amit a tanító az osztály egészéről feltételez. A tanulók ugyanazon célokért, ugyanolyan tartalom feldolgozásával, azonos időtartam alatt és gyakran azonos ütemben vesznek részt az elsajátítás folyamatában.

21) Az OECD rámutatott arra, hogy Szlovákia oktatási gyakorlatában az értékelés tanári visszacsatolás csak az osztályozásra, a rövid megjegyzésekre vagy a feladat megoldásának megvitatására korlátozódik. A visszacsatolás során túlsúlyban van a tanulói hibák/hiányosságok kiemelése, és hiányzik a tanulók tudásának vagy/és készségének tökéletesítésére irányuló tanári visszajelzés/útmutatás.

22) A 2018-as TALIS-mérés eredményei azt mutatják, hogy az OECD-országokban átlagosan minden ötödik tanár stresszt él meg a munkája során. A stressz fő okai között az OECD-országok tanárai a túl sok adminisztratív munkát (49,4%), a tanulói eredményekért való felelősség súlyát (44%), a túl sok osztályzást, azaz tanulói minősítést (40,8%), valamint a fenntartó, ill. a minisztérium változó követelményeinek való megfelelést (40,5%) jelölték meg.

23) A fő probléma a jelenlegi osztálytermi értékelés gyakorlatával az, hogy a klasszikus tanóra keretében a tanár csak a „jéghegy” csúcsára vonatkozóan kap képet a tanuló tanulási eredményeiről.

24) Ez a tanári attitűd megnyilvánul abban, hogy hogyan közelíti meg magát az oktatási folyamatot, milyen kérdéseket, feladatokat tűz ki, hogyan fogalmazza meg a számonkérést, és mire helyezi a hangsúlyt az ellenőrzés és az értékelés során. Mindezek mellett fontos megjegyezni, hogy a hibák elkövetése az emberi élet és a tanulási folyamat természetes velejárója.

25) Információs funkció: az eltérések értékes információforrást jelentenek arra vonatkozóan, hogy a tanuló előrehaladt-e, és ha igen, akkor milyen mértékben. Visszacsatoló funkció: teljes mértékben működik, ha észlelik, értelmezik és helyesen korrigálják. Motivációs funkció: a fejlődés területét jelenti a tanulók számára, amikor megtanítják őket a hibák pozitív oldalainak érzékelésére.

26) Kognitív értékű hibák, hibák a szervezet szerint, hibák hordozóként, tipikusság szerinti hibák, súlyosság szerinti hibák, valamint hibák a hiányosság jellege szerint.

27) I, I, I, I, I, H, H, H, H, H

1.5. Ötödik fejezet: A pedagógiai értékelés szerepe a tanítás-tanulás rendszerében



Kérdések és feladatok:

- 1) Melyek a tanulói tudásról gyűjthető információk főbb területei?
- 2) Mit értünk a kognitív terület alatt?
- 3) Mit értünk az affektív terület alatt?
- 4) Mit értünk a pszichomotoros terület alatt?
- 5) Mit értünk a szituatív tudás alatt?
- 6) Párosítsa az *affektív* és a *pszichomotoros* tanulói tudásról gyűjthető információkat!
 - 1) reagálás
 - 2) automatizálás
 - 3) artikulálás
 - 4) értékszerveződés
 - 5) befogadás
 - 6) szabatosság
 - 7) manipulálás
 - 8) utánzás
 - 9) saját értékrend szerinti viselkedés

Affektív	Pszichomotoros

- 7) Definiálja a tudás fogalmát!
- 8) Mit értünk a deklaratív tudás alatt?
- 9) Mit értünk a procedurális tudás alatt?

- 10) Milyen ismeretelemekre bontható az ismeret?
- 11) Mi elengedhetetlen a felmérendő tudás elemeinek megállapításához?
- 12) Mit értünk *taxonomizáció* alatt?
- 13) Kinek a legismertebb a taxonómiája a neveléstudományban? Mikor született ez a felosztás?
- 14) Mi a Bloom-féle kognitív taxonómia hat szintje?
- 15) Röviden jellemezze a *tudás (ismeret)* szintjét a Bloom-féle taxonómia alapján!
- 16) Röviden jellemezze a *megértés* szintjét a Bloom-féle taxonómia alapján!
- 17) Röviden jellemezze az *alkalmazás* szintjét a Bloom-féle taxonómia alapján!
- 18) Döntse el a következő állításokról, hogy a Bloom-féle taxonómia melyik szintjére jellemző leginkább!

A probléma felismerése, a megoldás keresése és a megoldás végrehajtása.	
Új eredmény létrehozása.	
Az emlékezésre, felismerésre, és felidézésre építő tények ismerete.	
Információk, fogalmak, és törvények ismerete.	
Önálló véleményalkotás és ítékezés.	
Feltárja, hogy egy komplex folyamat vagy jelenség elemei hogyan állnak össze egységes egészzé.	
Összehasonlító és értékelő részei is vannak.	
A különböző nézetek összevetése, elemzése.	
Összefüggések értelmezését, saját szavakkal történő leírását jelenti.	
Összefoglalás készítése, rendezése, tételhez példák keresése.	
Terminológiák, szimbólumok használata, feladatok megoldása.	



Megoldókulcs az ötödik fejezet kérdéseire és feladataihoz

- 1) A tanulói tudásról több területen gyűjthető információkról, melynek a következő területen történnek: kognitív, affektív és pszichomotoros.
- 2) A kognitív területen alapvetően a tanuló ismeret- és képességjellegű tudását értékelhetjük (például, hogy a tanuló meg tudja-e határozni egy adott fogalom definícióját, épít-e arra egy feladat megoldásakor).
- 3) Az affektív területre irányuló értékeléskor a tanuló attitűdjeiről, motivációjáról, szokásairól gyűjthetünk információkat (például a tanuló milyen aktivitással végzi a tanórai feladatot, milyen tanulási szokásokkal rendelkezik).
- 4) A pszichomotoros területen végzett értékelés a finom- és nagymozgásokra irányul (például a tanuló mennyire pontosan végzi a gimnasztikagyakorlatokat, hogyan képi a megfelelő hangokat angol órán).
- 5) A szituatív tudás a tudás szituációkban történő alkalmazhatóságát teszi lehetővé.
- 6) Affektív: 1, 4, 5, 9. Pszichomotoros: 2, 3, 6, 7, 8.
- 7) A megismerés eredménye, amelyet a megismerés folyamata során megszerzünk, elsajátítunk.
- 8) Az ismeret a tudás deklaratív formája a pedagógiában, ami nyelvi állítások formájában kifejezhető (propozicionális) tudás. Az ismeret a nyelv segítségével megfogalmazható, leírható, elolvasható, memorizálható, visszamondható.
- 9) A készség/képesség/jártasságok a tudás procedurális formája.
- 10) Az ismeretek ismeretelemekre bonthatók, amelyek kategorizálhatók, csoportosíthatók. Ilyen ismeretelemek például a tények, fogalmak, szabályok, algoritmusok, eljárások, oksági, funkcionális és egyéb összefüggések, törvényszerűségek és az elméletek is.
- 11) A felmériendő tudás elemeinek megállapításához elengedhetetlen a tananyag elemzése.
- 12) A taxonomizáció az oktatási célok hierarchikus klasszifikációja.
- 13) Benjamin Bloom, 1956.
- 14) Tudás, megértés, alkalmazás, elemzés, szintézis, értékelés.
- 15) Tudás (ismeret): az emlékezésre, felismerésre, felidézésre építő tények, információk, fogalmak, törvények, szabályok, elméletek, rendszerek ismerete.
- 16) Megértés: összefüggések értelmezését, saját szavakkal történő leírást jelent (összefoglalás készítése, rendezése, tételhez példák keresése, szabályok saját szavakkal való leírása, bizonyos jelenségek definiálása).
- 17) Alkalmazás: a probléma felismerése, a megoldás keresése és a megoldás végrehajtása (terminológiák, szimbólumok használata, feladatok megoldása).
- 18) C, E, A, A, F, D, D, F, B, B, C

1.6. Hatodik fejezet: A mérő és fejlesztő célú tudásfelmérés



Kérdések és feladatok:

- 1) Mi a tervszerű és konzekvens pedagógiai munka alapfeltétele?
- 2) Mi a tudásfelmérők készítésének alapfeltétele?
- 3) Mi a tudásfelmérők készítésének folyamata? Tegye sorrendbe az alábbi lépéseket!

A tananyag tartalmának elemzése - tananyag szerkezet vázlata	
Az tudásfelmérő tanulói eredményeinek rögzítése, elemzése és értelmezése	
Mérési követelmények meghatározása adott tudáselemek alkalmazási szintjének deklarációja	
A tudásfelmérő adott célú alkalmazása	
Feladatok és a hozzájuk tartozó javítókulcs készítése	
A mérés céljának definiálása	
A feladatlap terve - tartalom és követelményrendszer kialakítása	
A tananyag funkcionális elemzése - fejlesztési célok meghatározása	

- 4) Mit tekintünk tanulói feladatnak?
- 5) Mik lehetnek a feladatok céljai?
- 6) Mit értünk objektív és szubjektív feladatokat alatt?
- 7) Mit értünk feleletválasztós (zárt) feladatok alatt?
- 8) Mik a feleletválasztós (zárt) feladatok előnyei?
- 9) Mik a feleletválasztós (zárt) feladatok hátrányai?
- 10) Soroljon fel 5 tipikus feladatot a feleletválasztós (zárt) feladatok közül!

- 11) Mik az igaz – hamis típusú feladatok hátrányai?
- 12) Milyen altípusai vannak a páros asszociáció típusú feleletválasztós (zárt) feladatoknak, és mi a fő különbség a két altípus között?
- 13) Melyik kategóriába sorolna a sorrendalkotásos feladatokat és miért?
- 14) Röviden mutassa be az *egyszerű választás* típusú feladatokat!
- 15) Röviden mutassa be a *hibakutatás* típusú feladatokat!
- 16) Mire kell ügyelnünk a *hibakutatás* típusú feladatoknál?
- 17) Röviden mutassa be a *többszörös választás* típusú feladatokat!
- 18) Mik a kiegészítéses típusú feladatok tipikus feladatai?
- 19) Röviden mutassa be az *egyszerű kiegészítés* típusú feladatokat!
- 20) Milyen két altípusát különböztetjük meg az *egyszerű kiegészítés* típusú feladatoknak?
- 21) Mire kell ügyelnünk a kiegészítéses típusú feladatoknál tartalmi és formai szempontból?
- 22) Mit értünk feleletalkotó (nyílt) feladatok alatt?
- 23) Mik a feleletalkotó (nyílt) feladatok tipikus feladatai? Említsen legalább hármat!
- 24) Mi a különbség a *hosszú választ igénylő*, valamint az *esszé* típusú feladatok között?
- 25) Hogyan csökkenthető a szubjektivitás mértéke az *esszé* típusú feladatok javításánál?

26) Milyen hasznos (frappáns) tanácsokat fogalmazhatunk meg egy jó feladatlap elkészítéséhez? Említsen legalább négyet!

27) Mit tud a javítókulcsról? Mi az elsődleges feladata, és milyen esetekben lehet szükségszerű annak megléte?

28) Mit értünk *item* alatt?

29) Mit nevezünk súlyozásnak?

30) Mit értünk *empirikus súlyozás* alatt?

31) Mit értünk *ítemes súlyozás* alatt?

32) Mi alapján határozzuk meg a feladat nehézségét az empirikus súlyozás esetén?

33) Mit értünk az osztályzatok *normális eloszlása* alatt?

34) Miért hibás a *normális eloszlás* gondolata?

35) Mit érdemes és mit nem érdemes csinálni a magas itemekkel?

36) Mit értünk „*amerika*” pontozás alatt?



Megoldókulcs a hatodik fejezet kérdéseire és feladataihoz

- 1) A tervszerű és konzekvens pedagógiai munka alapfeltétele, hogy a tanulók tanulási folyamata során időről-időre megvizsgáljuk, hogy a tanulók hol tartanak a tananyag elsajátításában és hogy fejlődnek-e a készségeik és képességeik.
- 2) A tudásfelmérők készítésének alapfeltétele, hogy a pedagógus a tananyag tartalmi és a tanulói teljesítményével szemben támasztott követelménnyel tisztában legyen.
- 3) 28476153
- 4) A feladat, a tanár által célzottan tervezett tanulói tevékenység. Tekinthetjük pedagógiai szituációnak, amelynek célja a tanuló számára bebiztosítani a tanulási célok elérését.
- 5) A feladat célja lehet ráhangolódás, az új anyag elsajátítása, gyakorlás, alkalmazási készség fejlesztése, problémamegoldás, ill. összefoglalás is. A feladat háttérében minden esetben egy konkrét cél áll, amely tanulói tevékenységet igényel.
- 6) Az objektíven értékelhető feladatok esetében egyértelműen megadható az összes válaszlehetőség, addig a szubjektív feladatok értékelése esetében értékelési szempontok felállítása szükségeltetik.
- 7) Az ebbe a típusba tartozó feladatok közös jellemzője, hogy a tanuló előre – általában a tanár által – megfogalmazott válaszalternatívákból választhatja ki a megfelelő választ, amit valamilyen módon jelöl (aláhúzással, bekarikázással stb.).
- 8) Ezeknek a feladatoknak az előnye, hogy gyorsan, és sok tanuló esetén is alkalmazhatók, valamint könnyen, gyorsan és meglehetősen objektíven is javíthatók, mivel a tanár szubjektivitása kizárható. További előnyük, hogy a tanulók nehezen olvasható írását is kikerülik.
- 9) Hátrányuk, hogy előkészítésük tanári oldalról igen sok munkát és időt igényel, valamint meglehetősen nagy teret engednek a tanulói találgatásoknak; a vaktalálat esélye magas. A sok helytelen, de egyben hihető válasz zavaró lehet a tanulóknak, ezért az is előfordulhat, hogy éppen a helytelen válasz marad meg a tanulók emlékezetében. Ennek alapján elmondható, hogy a komplex tudás mérésére kevésbé alkalmasak ezek a típusú feladatok.
- 10) Igaz – hamis, páros asszociáció, egyszerű választás, hibakutatás, többszörös választás.
- 11) Hátránya, hogy a lehető legnagyobb teret engedi a találgatásnak, vagyis a tudás nélküli jó válasznak, mivel a jó megoldás esélye minden esetben 50%. Hátrányai közé tartozik még az is, hogy a legtöbb esetben a feladat „könyvízü”, tehát a tankönyv mondatainak szó szerinti visszamondását várjuk el a tanulótól.
- 12) A páros asszociáció típusú feladatoknál általában két oszlopba rendezett elemeket kell összepárosítani a tanulóknak. Ennek egyik altípusa, mikor mindegyik elemhez pontosan egy másik elem tartozik, tehát a baloldali oszlop elemeihez a jobb oldalról csak egy párosítható. Másik altípusa, mikor az egyik oldalon több lehetőség van, mint a másikon. Ekkor két lehetőség áll fenn. Az egyik, hogy az egyik oldalhoz több helyes válasz is tartozik a másik oldalról (például kösse össze a hónapok neveit az évszakokkal), a másik pedig az, amikor az egyik oldalon több helytelen válasz is helyet foglal.

13) A feleletválasztós (zárt) feladatok közé tartoznak a sorrendalkotásos feladatok is, hiszen mindig a megfelelő sorszámhoz történik a hozzárendelés (ilyen az események időrendbe tétele, vagy folyamatok fázisainak sorrendje).

14) Az egyszerű választás típusú feladatoknál a tanulónak a felkínált válaszlehetőségekből a jó választ kell kiválasztania. Ennek legelterjedtebb leírása a „Karikázd be a helyes válasz betűjelét!”

15) A hibakutatás típusú feladatoknál a tanulónak a felkínált válaszlehetőségekből a rossz választ kell kiválasztania.

16) Ennél a típusnál ügyeljünk arra, hogy az eltérő válaszok (dizstraktorok) ne legyenek egyértelműen helytelenek. Az összes válaszlehetőség legyen közel reális, különben a tanulónak gyakorlatilag csak a maradék alternatívák közül kell választania. Ügyeljünk arra is, hogy valóban csak egy helyes (jelen esetben helytelen) válasz legyen! Amennyiben a válasz tagadószót tartalmaz, akkor azt emeljük ki (pl. „NEM”). A válaszlehetőségek lehetőleg (közel) egyforma hosszúságúak legyenek, mert ellenkező esetben az eltérő válasz lesz az első, amit a diákok elolvasnak, így vagy azonnal megtalálják a megoldást, vagy rögtön kizárhatnak egy választ. Természetesen korosztály függvénye is, de lehetőleg kerüljük a hosszú, bonyolult válaszalternatívákat.

17) A többszörös választás típusú feladatok esetében a válaszok kombinációi képezik a helyes választ. Például: „Olvassa el a következő állításokat és döntse el, hogy melyik igazak a páros számokra!” Ha egy válasznál több a helyes válaszok száma, akkor azt korosztálytól függően annak számát előre megadhatjuk. Például: „Olvassa el a következő állításokat és döntse el, hogy melyik három állítás igaz a páros számokra!”

18) Egyszerű kiegészítés, kiegészítés jelöléssel vagy rajzzal, táblázat kitöltése.

19) Az egyszerű kiegészítés típusú feladatoknál a leggyakoribb, mikor egy szöveg néhány betűjét vagy szavát elhagyjuk, és az elhagyást csak egy vonallal vagy pontozással jelöljük. Ilyenkor a tanuló feladata minden esetben az eredeti szöveg, vagy kijelentés rekonstruálása.

20) Az egyiknél a megadjuk azokat a szavakat, amelyeket a tanulónak a szöveg kihagyott részeire be kell helyeznie, a másiknál nem adunk meg semmit, így a tanulónak önállóan kell a hiányos szöveget kiegészítenie.

21) Ne a tankönyvekből másoljunk ki komplett szövegrészeket, mert ebben az esetben a megoldás a szövszerinti felidézést kívánja meg, tehát csak azoknak a tanulóknak kedvezünk, akik magolnak. Mindig hagyjunk elegendő helyet a tanulóknak a válaszadásra. Amennyiben ez nem lehetséges, akkor jelöljük a kimaradt szavakat számokkal és a szöveg után, a számok mellé kelljen írni a hiányzó szót. Fontos szempont még, hogy a kihagyott rész mindig az ismeret lényeges eleme legyen.

22) Az ebbe a típusba tartozó feladatok közös jellemzője, hogy nincsenek előre megadott válaszalternatívák, így minden választ magának a tanulónak kell megfogalmaznia és leírnia.

23) Rövid választ igénylő feladatok, hosszú választ igénylő feladatok, esszé.

24) A hosszú választ igénylő feladatok típusánál általában a tanár olyan kérdést tesz fel a tanulóknak, amelyek a tanulóktól néhány mondatos választ igényelnek, azonban a mondatok sorrendje az esetek többségében nincs hatással az értékelésre. Az esszé típusú feladatnál a tanár olyan kérdést tesz fel a tanulóknak, amelyre a tanulóknak hosszán, esszében kell válaszolnia.

25) A szubjektív mértéke ugyanakkor különböző megoldások segítségével csökkenthető. Vannak olyan tanárok, akiknél már az sokat javít a helyzeten, ha az összes dolgozatot (esszét) egyszerre javítják ki, mivel ilyenkor azonos az adott tanár lelki állapota, fáradtsági szintje, valamint egyéb külső körülmények, amelyek hatással lehetnek az ellenőrzési folyamatra. Egy másik megoldás lehet az is, ha a dolgozatokat (esszéket) anonim módon javítjuk ki. Ez megoldható egy fedőlap vagy azonos helyre felíratott nevek segítségével, melyeket így a tanár könnyen ki tud takarni.

26) Ne felejtjük, hogy nem kell mindent mérnünk. Célszerű egy-két könnyebb feladattal kezdeni. Változatos, érdekes és különböző típusú feladatokat használjunk. Az egy témakörhöz kapcsolódó feladatokat célszerű egy csoportba szerkeszteni. Egyik feladatban se utaljunk egy másik feladat helyes megoldására. A feladatlap ne legyen soklépcsős (egyik feladatból ne következzen a következő. Az utasításhoz vagy kérdéshez tartozó feladat vagy ábra egy oldalra kerüljön. Írjuk oda a feladatok mellé, hogy hány pontot érnek.

27) A javítókulcs elsősorban segíti a pedagógust, mint feladatszerkesztőt az ellenőrző és értékelő folyamatban, viszont a javítókulcs szükségszerűsége vitathatatlan olyan helyzetekben, ha az értékelő nem azonos a feladatszerkesztő személyével. A javításnál fontos, hogy a feladatban rejlő tudáselemről egyértelműen el lehessen dönten, hogy helyes vagy helytelen.

28) A feladat legkisebb, önállóan értékelhető egységét itemnek nevezzük.

29) Azt a folyamatot, amikor a feladatok tudáselemeihez megkülönböztetetten rendelünk pontszámot, súlyozásnak nevezzük.

30) Az empirikus súlyozás esetében a feladatok pontszámát csak a feladatlap megíratása után tudjuk meghatározni.

31) Az itemes súlyozáskor a feladatok pontszámát már a javítás előtt meghatározzuk, így a feladat pontszámát már a feladatlapra is fel tudjuk tüntetni a tanulók számára.

32) Az empirikus súlyozás alkalmával a tanulók eredményeit egymáshoz szeretnénk hasonlítani. Ekkor a feladat nehézségét vagy súlyát az alapján határozzuk meg, hogy azt hányan tudták helyesen megválaszolni. Ha egy feladatot mindenki meg tudott oldani, akkor az a feladat könnyű, így kevés pontot fog érni. Ha egy feladatot csak néhány tanuló tudott megoldani, akkor az a feladat nehéz, így több pontot fog érni.

33) A normális eloszlás azt jelenti, hogy van pár kitűnő (1), valamivel dicséretes (4), jelentős gyakoriságú közepes, azaz jó (3), ill. dicséreteshez hasonló gyakorisággal előforduló elégséges (4), és néhány elégtelen (1).

34) Az eljárás legfőbb hibája, hogy nem elég informatív. Ha egy feladatot kevesen oldanak meg jól, akkor arra több pont fog járni függetlenül attól, hogy mi is volt a gyakori hibázás valódi oka. Lehet, hogy a tanulók nem készültek, de az is előfordulhat, hogy a feladat volt rosszul megszerkesztve (nem volt eléggé konkrét, vagy hibás volt az utasítás), valamint az is megtörténhet, hogy nem tanítottuk meg jól azt az anyagrészt, amire rákérdeztünk.

35) Nem célszerű ötnél nagyobb súlyt alkalmazni, mert pl. egy nyolcas súly esetén az adott elem túlzottan hangsúlyos helyzetbe kerülne, így a hangsúlyos item jó vagy rossz megoldása a tanuló eredményét döntően meghatározná. Ha egy itemhez a tartalmi töltetét illetően túl nagy számértéket rendelünk, akkor érdemes az adott itemet átfogalmazni, átdolgozni, vagy további feladatrészekre bontani.

36) Ebben a technikában a jó válasz esetén pontot adunk a tanulónak, válaszhány esetén (amikor nem ír semmit az adott feladathoz) nem adunk pontot a tanulónak, míg helytelen válasz esetén levonunk egy pontot a tanulótól. Mivel a helytelen válasznak ilyenkor nagy ára van, így jelentősen csökkenni fog a találgatás mértéke.

1.7. Hetedik fejezet: A fejlesztő értékelés osztálytermi gyakorlata



Kérdések és feladatok:

- 1) Mit értünk *fejlesztő értékelés* alatt?
- 2) Mi a *fejlesztő értékelés* célja?
- 3) Mit értünk *interaktív mód* alatt a fejlesztő értékelésben?
- 4) Mik a fejlesztő értékelés általános feltételei?
- 5) Mit értünk az ideális osztálytermi légkör alatt?
- 6) Miért fontosak a tanulási célok meghatározása és az egyéni tanulói fejlődés lépéseinek követése?
- 7) Mit értünk a tanítási módszerek sokfélesége alatt? Miért fontos?
- 8) Mit értünk a tanulók haladásának, teljesítményének változatos értékelése alatt?
- 9) Mit értünk a tanulók aktív részvétele alatt a tanulási folyamatban?
- 10) Mit kell mindig tudnia a fejlesztő/formatív értékelési kompetenciával rendelkező tanárnak?
- 11) Mi a tanórai ráhangolás célja?
- 12) Mi a tudásfejlődés útja? Tegye sorrendbe a fázisait!

A meglévő sémák aktivizálása.	
Új tudás alkalmazása, gyakorlása.	
A meglévő tudás felszínre hozása.	
Sémák átalakulásának ellenőrzése.	
Információbevitel.	

- 13) Mit értünk „*belépőkártya*” alatt?
- 14) Mit értünk a K-W-L stratégia alatt?
- 15) Miért kérdez a tanár?
- 16) Mik a tanári kérdezés funkciói?
- 17) Mik a jó tanári kérdés ismérvei?
- 18) Mit érdemes kerülni az osztálytermi kérdezés jó gyakorlata érdekében?
- 19) Mit értünk a jelzőlámpa-módszer alatt?
- 20) Mit értünk metakogníció alatt?
- 21) Mik a metakogníció komponensei?
- 22) Mit értünk kognitív önszabályozás alatt?
- 23) Az önszabályozó tanulás mely három fő értelmezési kategóriáját különböztetjük meg?
- 24) Mi az önszabályozó tanulás négy fázisa?
- 25) Mikor mondhatjuk, hogy egy tanuló önszabályozóvá vált?
- 26) Milyen összefüggés van a tanulási stratégiák és a motiváció között?
- 27) Mit értünk az önszabályozó tanulás integratív, több komponensű elmélete alatt?
- 28) Mit értünk az alatt, hogy az önszabályozó tanulás egy dinamikus és ismétlődő tevékenység?
- 29) Milyen újszerű kutatási eljárások tartoznak az önszabályozó tanuláshoz?

- 30) Mit értünk a *naplóíratás* módszere alatt az önszabályozó tanulás tekintetében?
- 31) Mit értünk a *nyomelemzés* módszere alatt az önszabályozó tanulás tekintetében?
- 32) Mit értünk a *hangosan gondolkodás* módszere alatt az önszabályozó tanulás tekintetében?
- 33) Mit értünk a *mikroanalitikus elemzések* módszere alatt az önszabályozó tanulás tekintetében?
- 34) Mit értünk az *esettanulmányok* módszere alatt az önszabályozó tanulás tekintetében?
- 35) Mit értünk tanulási szerződés alatt?
- 36) Mit értünk tanulási napló alatt?
- 37) Mikor, hol és miért fejlesztették ki a SWOT-analízist eredetileg?
- 38) A *SWOT* maga egy betűszó. Mit takarnak ezek a betűk magyarul?
- 39) Mik a belső és mik a külső tényezők a SWOT-analízisben?
- 40) Mit értünk offenzív stratégia alatt?
- 41) Mit értünk válságorientált stratégia alatt?
- 42) Mit értünk diverzifikált stratégia alatt?
- 43) Mit értünk defenzív stratégia alatt?

44) Párosítsa a stratégiákat a leírásukkal!

- | | |
|-------------------------|---------------------------|
| a) <i>offenzív</i> | b) <i>válságorientált</i> |
| c) <i>diverzifikált</i> | d) <i>defenzív</i> |

A gyengeségen mint belső tényezőn, valamint a veszélyen mint külső tényezőn alapszik.	
Az erősségen mint belső tényezőn, valamint a veszélyen mint külső tényezőn alapszik.	
A gyengeségen mint belső tényezőn, valamint a lehetőségen mint külső tényezőn alapszik.	
Az erősség mint belső tényezőn, valamint a lehetőségen mint külső tényezőn alapszik.	

45) Mikor és milyen apropóból jött létre a portfólió az oktatási környezettől eltekintve?

46) Mikor és hol jelent meg a portfólió az oktatási környezetben?

47) Döntse el az alábbi állításokról, melyek igazak és melyek hamisak!

A portfólió olasz eredetű szó, jelentése dosszié, illetve bizonyos szempontok szerint összeválogatott dokumentumok összessége.	
A portfólió megjelenése nem oktatási környezetben egészen a második világháborút követő időkre vezethető vissza.	
A portfóliónak mindig van témája, célja, de nincs célközönsége.	
A portfóliós módszer a hetvenes évektől hanyatlásnak indult, mivel a gazdasági dekonjunktúra az extenzív növekedésnek véget vetett.	
Az oktatás mellett a portfólió megjelent még az egészségügyi képzés területén is.	

48) Mit értünk a portfólión tágabb értelmezésben?

49) Mi a portfólió tág értelmezésének hibája vagy hiányossága?

50) Milyen elemeket kell tartalmaznia a portfóliónak?

51) Milyen két alapvetően céllal készíthetünk portfóliót?

- 52) Mit mutat be az értékelési céllal készült portfólió?
- 53) Mi az elsődleges célja a tanulás elősegítése céljából készített portfóliónak?
- 54) Milyen újabb funkciók és célok jelennek meg Weiss (2000) szerint a portfóliók kapcsán?
- 55) Miért lehet fontos a munkaerőpiacon egy portfólió megléte?
- 56) Miben nyilvánulhat meg a portfólió rugalmassága?
- 57) Döntse el az alábbi állításokról, melyek igazak és melyek hamisak!

Alapvetően két céllal készíthetünk portfóliót: értékelési céllal, vagy a tanulás elősegítése érdekében.	
Az értékelési céllal készült portfólió az adott tanuló (hallgató) egy adott területen elért eredményeit mutatja be.	
A portfólió a hallgató önértékelését és döntésképeségét nem fejlesztheti.	
Az értékelési céllal készült portfólióba belefoglalhatók más, nem az iskolai keretekben végzett tapasztalatok.	
A portfóliót a tartalmi nyitottság és rugalmasság jellemzi.	

- 58) Melyik három alapvető típusát különböztetjük meg a portfóliónak?
- 59) Röviden jellemezze, hogy mit értünk a munkaportfólió alatt!
- 60) Röviden jellemezze, hogy mit értünk a bemutató portfólió alatt!
- 61) Röviden jellemezze, hogy mit értünk az értékelési portfólió alatt!
- 62) Mit értünk az alternatív értékelés alatt?

63) Párosítsa össze a *Heuer*-féle portfóliótípusokat azok leírásával!

- | | |
|-----------------------------------|--------------------------------|
| a) Eredménybemutató portfólió | b) Kompetencia alapú portfólió |
| c) Bemutató portfólió | d) Pillanatfelvétel-portfólió |
| e) Tantárgyközpontú portfólió | f) Tematikus portfólió |
| g) Készségeket bemutató portfólió | h) Kutatási portfólió |
| i) Projektportfólió | j) Fejlődési portfólió |
| k) Diagnosztikus portfólió | l) Reflektív portfólió |
| m) Kimeneti portfólió | n) Felvételi portfólió |

Célja, hogy bemutassa a hallgatót egy adott pillanatban. Ez felöllelheti a hallgató életének, eddigi pályafutásának egészét vagy adott területét. Benne foglaltatik a hallgató teljes egyénisége (erősségei és gyengeségei egyaránt). Ez a portfóliótípus szolgálhat akár a tanév végi összegzésre, önértékelésre, illetve a további fejlődési irány meghatározására is.	
Ennek a portfóliótípusnak a célja, hogy a hallgatók bemutassák egy adott kutatási projekt folyamatát és eredményeit. Ez lehet tematikus, sőt, de nem feltétlenül az iskolai tantárgyak képzik a szerves részüket. A kutatás témája szinte bármi lehet, akár egy író életművének feltárása, illetve egy város vagy helység történetének felkutatása.	
A hallgató valamely készségének adott idő alatti fejlődését vagy elért fejlettségét bemutató portfólió. Azonban ez a portfóliótípus szolgálhat az egy műfajban készült legjobb írásművek összegyűjtésére is, de ebben az esetben nem tartalmazza a teljes szemeszter anyagát, hacsak nem az egész szemeszter egy készség fejlődésére szolgált.	
Azok a tanulók, akik nem részesültek a formális iskolai oktatásban, ebben mutatják be az elért eredményeiket, valamint egyéni fejlődésük folyamatát. Magyarországon sok művészeti képzés esetén kötelező belépési elvárás az ilyen portfólió bemutatása.	
Előre meghatározott típusú dokumentumokat szerepelnek ebben a portfólióban, melyeket sem kihagyni, sem pótolni nem lehet. Az értékelési szempontrendszer előre meghatározott, de ezt a szempontrendszert nem minden esetben ismeri a portfólió készítője (a hallgató). Ilyen például a munkaerőpiacon az álláskereső céljára készített portfólió.	
Középpontjában a hallgató tanulási folyamatainak bemutatása, illetve a hallgató reflexiói állnak. Célja, hogy a hallgató metakognitív készségeit fejlessze. Kirajzolódik a hallgató tanulási stratégiája, technikái, illetve azok kibontakozása különböző területeken.	

Egy adott projekt megvalósulásának a folyamatát és eredményét mutatja be. Ebben beletartozik a hallgatók projektben játszott szerepének dokumentálása is, tehát egyértelművé válik a portfólió tanulmányozása során, hogy a csoport melyik tagja mit csinált.	
A szakdolgozatvédéshez hasonlít a leginkább. A hallgató bemutatja egy kutatási projektjéhez tartozó munkáit, műveit, dokumentumait, majd megvédi annak eredményeit.	
A hallgató kompetenciát mutatja be adott területen. Összetétele mindig függ az adott kompetencia sajátosságaitól. A benne lévő munkák milyenségét mindig a portfólió összeállítója dönti el.	
Olyan hallgatói munkákkal kezdődik, amelyek bemutatják, hogy az adott hallgató milyen nehézséggel küzd valamely adott területet belül. Tulajdonképpen egy olyan történetet dokumentál, melynek során a hallgató a pedagógusa vagy mentora segítségével fokozatosan úrrá lesz ezeken a nehézségeken. Középpontjában a metakognitív folyamatok és a reflexió áll.	
Egy adott tantárgyat illetően egy adott időszak alatt feldolgozott anyagot és a hallgató munkáját bemutató portfólió. Lehet teljes körű is, akkor ebben az esetben a tanulási folyamat lenyomatát fogjuk kapni, azonban lehet egy válogatás is az adott időszak (év, szemeszter) előrehaladásából.	
Célja, hogy egy hallgató egy bizonyos területen elért fejlődésének folyamatát bemutassa. A fejlődési folyamatra való reflexió egyben arra is alkalmas, hogy jelentősen fejlessze a hallgató metakognitív készségeit, ezáltal elősegítse önértékelésének fejlődését, ami hozzájárul az autonóm tanulóvá váláshoz.	
Inkább a művészképzésben és a művészvilágban ismert portfóliótípus, amelyben az adott művész legjobbnak vélt munkáit hivatott bemutatni. Az oktatás területén általában egy adott témakörre (tantárgyra) korlátozódik.	
Ez egy interdiszciplináris portfóliótípus, amelyben a hallgatók egy bizonyos témával kapcsolatban összegyűjtött ismereteiket mutatják be. Ez nem szűkül le egy adott tantárgy keretén belül használt segédanyagok gyűjtésére, mivel a tematikus portfólió összeállítása általában több tantárgyban szerzett ismeretek szintetizálását követeli meg.	

64) Döntse el az alábbi állításokról, melyek igazak és melyek hamisak!

Helen Barrett, amerikai pedagógus a portfólióknak négy fő típusát különbözteti meg.	
A bemutató portfólióban a hallgató minden olyan dokumentumot összegyűjt, ami az adott tanulási folyamathoz hozzátartozik, tehát nem csak az iskolai keretekben alkalmazott dokumentumokat.	
Az értékelési portfólió egy alternatív osztályozást, értékelést szolgál.	
Az alternatív osztályozás alatt a tanár szubjektív megítélését kell értenünk.	
A munkaportfólió segítségével a pedagógus és a hallgató rendszeresen megvitatja a hallgató előrehaladását, fejlődését egy adott témakörben.	

65) Melyek a portfólió készítésének a lépései a pedagógus szemszögéből?

66) Röviden jellemezze a *célkitűzés* szakaszát!

67) Röviden jellemezze a *tervezés* szakaszát!

68) Mit értünk a hallgatók szabadságán, illetve kötöttségén a *tervezés* szakaszában?

69) Írjon három konkrét példát arra, hogy mikre kell választ kapnunk a *tervezés* szakaszában?

70) Röviden jellemezze a *visszajelzés* szakaszát!

71) Kik adhatnak visszajelzést a tanulók portfólióira?

72) Mi a legfontosabb eldöntendő kérdés az *értékelés* szakaszában?

73) Soroljon fel legalább három olyan értékelési kritériumot, amely egy értékelési táblázatban szerepelhet!

74) Döntse el a következő kérdésekről, hogy a portfólió készítésének mely szakaszához tartoznak a pedagógusi szempontból?

- a) Célkitűzés b) Tervezés c) Előkészítés
d) Visszajelzés e) Értékelés/irányadás

Milyen dokumentumokkal tudják bizonyítani a hallgatóim, hogy elérték a célt	
Milyen célból kerül sor az értékelésre?	
Mit akarok pontosan dokumentáltatni a diákjaimmal?	
Ki ad visszajelzést a portfólióra?	
Hogyan tudom a portfólió fogalmával a lehető leghatékonyabban megismertetni a diákjaimat?	
Kik fogják végigolvasni?	
Hányszor és pontosan mikor kerül sor a visszajelzésre?	
Hogyan ismertetem meg őket a portfóliókészítés folyamatával, az otthoni munkával és az osztályteremben várható munkafolyamatokkal?	
Kik értékelik a portfóliót és milyen formai keretek között?	
Milyen típusú portfólió lesz ez	
Bevonom-e a hallgatókat a portfólióval kapcsolatos döntések hozatalába, és ha igen, milyen pontokon?	
Hogyan viszonyul a portfólió értékelése az egyéb munkák értékeléséhez?	
Hogyan fogom lebonyolítani az előkészítés, visszajelzés és értékelés/irányadás szakaszait?	

75) Melyek a portfólió készítésének a lépései a hallgatók szemszögéből?

76) Mit határolnak be a célok portfóliók esetében?

77) Röviden jellemezze az *anyaggyűjtés* szakaszát!

78) Hogyan történhet az anyaggyűjtés? Legalább öt lehetséges módot említsen!

79) Röviden jellemezze a *válogatás* szakaszát!

80) Mikor maradhat ki a *válogatás* szakasza és miért?

81) Mit értünk az alatt, hogy a *válogatás* szakaszában a hallgatóknak objektívnek kell maradnia?

82) Röviden jellemezze a *reflexió* szakaszát!

83) Mit értünk *kérdéssorok* alatt a *reflexió* szakaszában?

84) Röviden jellemezze a *szerkesztés* szakaszát!

85) Mi a különbség a digitális és az elektronikus portfólió között?

86) Mi segítheti a hosszabb portfóliókban a gyors és egyszerű tájékozódást?

87) Elválasztható-e egymástól az értékelés és az iránymutatás? Miért?

88) Döntse el az alábbi állításokról, melyek igazak és melyek hamisak!

A célok nem határolják be az adott portfólió felhasználását, valamint a leendő olvasóinak a körét sem.	
Az anyaggyűjtés csak könyvtárlátogatás alkalmával történhet.	
Az anyaggyűjtés egyes fázisainak folyamatát érdemes a teljes anyaggyűjtést követően dokumentálni, mert akkor már egyben látjuk az egész folyamatot.	
A hallgatói reflexiók csak a hallgatókat segítik abban, hogy az előrehaladásukról képet tudnak alkotni saját maguk számára.	
Amennyiben a portfólió külalakja nem alapfeltétel (nem jár érte pont), a <i>szerkesztés</i> fázisa elhagyható.	



Megoldókulcs a hetedik fejezet kérdéseihöz és feladataihoz

- 1) Fejlesztő értékelésnek az értékelésnek azt a módját nevezzük, amely a tanulási folyamat szerves része, és a tanuló személy és folyamat fejlesztését szolgálja.
- 2) A fejlesztő értékelés célja a tanulási folyamat támogatása. Ennek keretében a tanárok és a diákok információkat gyűjtenek arról, hogy az adott tanuló a célokhoz, ill. az elvárt szinthez képest hol tart a fejlődésben. Az értékelés eredményét pedig arra használják fel, hogy az oktatási folyamat szereplői megállapítsák, hogy mi a teendő a továbblépés érdekében.
- 3) Az interaktív mód jelen esetben arra vonatkozik, hogy a tanulók ne passzív elszenvedői legyenek az értékelésnek (és magának a tanítási-tanulási folyamatnak), hanem éppen ellenkezőleg, abban aktívan részt vegyenek. Ehhez arra van szükség, hogy előre meghatározott és a tanulók által is megértett szempontok alapján a tanár szervezzon olyan értékelési alkalmakat, lehetőségeket is, amelybe bevonja a tanulókat.
- 4) Ideális osztálytermi légkör, kultúra. A tanulási célok meghatározása és az egyéni tanulói fejlődés lépéseinek követése. A tanítási módszerek sokfélesége. A tanulók haladásának, teljesítményének változatos értékelése. A tanulók aktív részvétele a tanulási folyamatban.
- 5) A biztonságot nyújtó osztálytermi légkör a tanulók jobban elfogadják az eredményeikről való beszélgetést, és természetesnek tartják, hogy hibázni nem bűn, mivel a hibákból is lehet tanulni. Az ilyen légkör hozzájárul ahhoz is, hogy a tanulók bátran elmondhatják, ha valamit nem értenek, és nem kell szoronganiuk emiatt. A fejlesztő értékelés során nem a versenyhelyzet teremtése a cél, mivel a feladatmegoldásra és az érzelmi-akaratitényezőkre helyezik a hangsúlyt.
- 6) Mert a személyre szabott és megértett tanulási célok, valamint az ezekhez igazított egyéni fejlesztő értékelés megléte pozitív hatással van a tanulók motivációjára.
- 7) Annak érdekében, hogy a különböző tanulási igényű tanulók szükségleteinek meg tudjunk felelni, fontos a tanítási módszerek állandó variálása, mivel a tanulók eltérő szociokulturális háttéréből érkeznek, és az ebből fakadó különféle szükségletek csak a személyre szabott módszerekkel elégíthetők ki. Míg az egyik tanulási helyzet valamely tanuló számára optimális, addig egy másik tanuló számára ugyanaz a tanulási helyzet nem az.
- 8) Sokféle módon értékelhetjük az egyéni tanulói teljesítményeket. A hagyományos (minősítő, szummatív) értékelési eszközök által szerzett információk segítségével módosíthatóak a tanulási folyamatok az egyéni szükségletek szerint.
- 9) Ha a tanulóknak sikerül megismerniük saját tanulásuk jellegzetességeit, akkor képesek lesznek beszélni a tanulásról és lesznek eszközeik a tanulási célok elérésére. Ekkor könnyebben alkalmazzák majd azokat a mindennapi problémamegoldó helyzetekben is. A tanulási jellegzetességeik megismerése segíti a tanulókat a saját céljaik kitűzésében, valamint a stratégia megválasztásában, sőt még az elért eredmények értékelésében is.

10) Mit szeretne fejleszteni. A tanóra modell melyik tevékenységi fázisába, milyen módszereket tervezzen be. Hogyan teheti változatossá, érdekessé tanóráit. Mit kell tennie ahhoz, hogy segítse az együttműködést, azaz hogyan érvényesítheti a kooperatív tanulás alapelveit.

11) A tanórai ráhangolás egyik célja az előzetes tudás feltérképezése. Az előzetes tudás, amelyet gyakran „háttértudásként” említenek, az a tudás, amellyel oktatási kontextusban a tanuló rendelkezik, mielőtt az új tartalommal találkozna.

12) 24153

13) Az előzetes tudás monitorozásának egyik módja a gondolataink írásban való kifejtésére az ún. belépőkártya segítségével. A belépőkártya alkalmazása főként az előzetes tudás feltérképezésére javasolt.

14) A K-W-L („Tudom - Tudni akarom – Megtanultam”) fejlesztő értékelési stratégia, amely lehetővé teszi a tanulók számára, hogy felismerjék, mit tudnak, és mit szeretnének megtudni egy adott témáról, ill. a témával való megismerkedés után reflektáljanak, számot adva arról, hogy mit sajátítottak el az adott témával kapcsolatban.

15) Elsősorban a tanulás első fázisában, hogy felkeltse a tanulói érdeklődését a tananyag iránt, majd, hogy a kérdésekkel a felismerés folyamatához és új tudáshoz vezesse a tanulóit, és legvégül, hogy ellenőrizze a tanulói tudását és elsajátításának helyességét.

16) Az előzetes tudás feltérképezése vagy magasabb szintű gondolkodás serkentése. A megértés, az ismeretek és a készségek ellenőrzése. A figyelem feladatra irányítása. A nemrég tanultak áttekintése, pontosítása, felidézése, megerősítése. Az osztály menedzselése, ami magába foglalja az osztálytermi szervezést, a tanulók figyelmének a tanárra való irányítását.

17) Világos, egyértelmű, pontos és rövid, határozott. Nyelvezete megfelel a tanulók kommunikációs készségeihez, ugyanakkor megfelelő szakterminológiát alkalmazva, nyelvtanilag helyes. Kontextusában alkalmazkodik a tanulók értelmi szintjéhez. Mozdítsa elő a tanulók gondolkodási készségének fejlődését.

18) A kérdés megfogalmazását követően azonnali válasz hiányában szólítunk fel egy tanulót válaszadásra. Azonnal reagálunk a tanulói válasza, gátolva a többiek gondolkodást, akik ezzel lezártnak tekinthetik a kérdésre a további alternatív válaszok keresését. Az eldöntendő, a sugalmazó, ill. a modoros megfogalmazású kérdéseket. A kérdések menet közben újrafogalmazását. A feltett kérdések saját magunk általi megválaszolását.

19) Amikor is a tanulók a tanárnak a fényjelző megfelelő színeivel jeleznek, hogy egy adott feladattal mennyire tudtak megbirkózni.

20) A tanulók azon képességére utal, amely révén a tanulók elemezni tudják saját tanulásukat, és ezt a tudást a tanulásuk hatékonyabbá tételére tudják használni. A metakogníció képessége meghatározó tényező a tanulók autodidakta tanulás sikerességére nézve. Képessé teszi őket saját tanulásuk vizsgálatára, a legjobb tanulási gyakorlatok kialakítására, a feladattal, a problémával, a tananyaggal kapcsolatos érdeklődésük és attitűdjeik befolyásolására stb. Olyan tudatos tevékenység, amely arra készíteti az embert, hogy tudja, hogyan halad előre a világ megismerése során.

21) Metakognitív tudás vagy tudatosság, ami magában foglalja a saját és mások megismerő tevékenységéről alkotott ismereteinket. Metakognitív szabályozás a tanulási tapasztalatokon keresztül segíti a tanuló egyént saját tanulásának felügyeletében. Metakognitív tapasztalat azokat a tapasztalatokat összegzi, amelyek az aktuális, folyamatos kognitív erőfeszítésekkel vannak kapcsolatban.

22) A kognitív önszabályozás magába foglalja a saját kognitív folyamatok tervezésének, monitorozásának és értékelésének ismeretét is. Észlelhető, hogy a kognitív stratégiáknak és a metakognitív tudásnak fontos szerepe van a tanulási stratégiákban, mivel a tanuló ezeken keresztül érti meg a tanulási célokat.

23) Értelmi komponens, motivációs komponens, szocio-kognitív komponens.

24) (1) Célkitűzés – tervezés – aktivitás. (2) Monitorozás – figyelemmel kísérés. (3) Kontrollálás – szabályozás. (4) Reakciók – reflexiók – visszacsatolás.

25) Akkor mondhatjuk, hogy egy tanuló önszabályozóvá vált, ha mindazoknak az ismereteknek, stratégiáknak és attitűdöknek a birtokába került, melyeket az akarati, a motivációs és a diszpozíciós, ill. a kognitív komponensek fejeznek ki legjobban.

26) A tanulási stratégiák és a motiváció között erős összefüggés tapasztalható. Ha a tanulók önszabályozó tanulásának szerepe csökken, tehát kevesebb hatékony tanulási stratégiát használnak fel, akkor a tanulók tanulási motivációja is alacsonyabb szintű.

27) Az önszabályozó tanulás, mint egy integratív, több komponensű elmélet, amely azt vizsgálja, hogy az önszabályozó tanulás elemei hogyan kapcsolódnak egymáshoz és az iskolai teljesítményhez, valamint, hogy az önszabályozó tanulás komponenseit jelző indikátorok milyen módon szolgáltatnak információt az önszabályozó tanulásról.

28) Az önszabályozó tanulás, mint dinamikus és ismétlődő tevékenység kutatási terület arra fókuszál, hogy miként formálódik a tudás és az attitűdrendszer az önszabályozó tanulás folyamatán keresztül, valamint, hogy miként alakul az önszabályozás az idő múlásával.

29) Léteznek újszerű kutatási eljárások az önszabályozó tanulás tekintetében, melyek a folyamat alapú kutatási metodológia szemléleti hátterére alapozva az önszabályozó tanulást, mint dinamikus és ismétlődő tevékenységet helyezik a kutatás középpontjába.

30) A naplóíratás módszere nemcsak az önszabályozó folyamatok feltárásához eredményes eszköz, hanem hatékonyan befolyásolja a tanulók önszabályozó tanulását, az önmonitorozás megerősítésén keresztül. Az önmonitorozás, mint az egyén gondolatainak, érzéseinek, cselekedeteinek szisztematikus megfigyelése és dokumentálása a célmegvalósítás érdekében az önszabályozás egyik lényeges eleme. Módszertani szempontból a napló a szubjektív reakciókra és objektív megfigyelésekre alapoz, egy meghatározott időszakon belül nyújt lehetőséget a napi események rendszeres mérésére.

31) A nyomelemzés módszere az önszabályozás sajátos formáit tárja fel a tanulási tevékenységek megjelenési formáin keresztül oly módon, hogy elemzi azokat a látható „nyomokat”, amelyeket a tanulók hagynak egy adott feladat elvégzése után. A szöveg tanulmányozása közben az aláhúzás világosan jelzi a tanuló munkáját, a szövegben megjelenő „nyom” alapján következtethetünk arra a szabályozási stratégiára, amit a tanuló a szöveg feldolgozása során alkalmazott.

32) A hangosan gondolkodás módszere a feladatmegoldás közben felmerülő gondolatok, érzelmek reflektív közléséről készít jegyzőkönyvet, ezen adatokat vizsgálja, elemzi. A hangosan gondolkodás módszere jobban összeegyeztethető az önszabályozó tanulás folyamat alapú megközelítésével, és informatívabb adatokat képes generálni arról, hogy a tanulók milyen módon irányítják, szabályozzák a tanulásukat egy feladat megoldása során.

33) A mikroanalitikus elemzések módszerének előnye, hogy a konkrét tanulási helyzetben megjelenő viselkedést teszi elemzés tárgyává és arról nyújt információkat. Az önszabályozó tanulás mikroanalitikus elemzése tartalmát és strukturális felépítését tekintve ugyanakkor mégis elhatárolódik a klasszikusnak nevezhető mikroelemzéses eljárásoktól: alapvetően az önszabályozó tanulással kapcsolatos nézetek és folyamatok elemzésére irányul és olyan strukturált mérési próbákat alkalmaz, amelyek az önszabályozás ciklikusan megjelenő folyamatainak rendjét elemzi egy specifikus tevékenység folyamatában.

34) Az esettanulmányok módszerét egy olyan átfogó kutatási stratégiaként értelmezzük, amely egy természetes közegében előforduló konkrét jelenség sokoldalú és mélyreható leírását vállalja fel. Ez a módszer kiváló lehetőséget nyújt az önszabályozó tanulás való helyzetben történő, komplex vizsgálatához, előtérbe helyezve az önszabályozás dinamikus, környezeti tényezőktől meghatározott sajátos jellegét. Az esettanulmány alkalmazása során használt változatos módszerek által gyűjtött információk gazdagabb leírást nyújtanak arról az önszabályozó tanulásról, amely ebben a megközelítésben a szociális környezet által jelentősen meghatározott, a társakkal és a tanárral való ko-reguláció (közös szabályozás) folyamatában érhető tetten.

35) Bizonyos esetekben a tudatos tanulás önszabályozása vagy menedzselés konkrét tanulási projekt tervvel valósulhat meg. A tanulási folyamat, mint projektben kitűzött célok hangsúlyozása érdekében tanulócsoporthoz vagy egyénnel „Tanulási Szerződést”.

36) A tanulási napló tulajdonképpen a tanuló által vezetett tanulási folyamat tervezésének és nyomon követésének dokumentációja, amely egyben írásbeli kommunikációs forma lehet a tanár és a tanuló között, valamint tanár és szülő között a tanuló tanulási folyamatára vonatkozó információk megosztására.

37) A SWOT-analízist eredetileg az 1950-es években a stratégiai marketing eszközeként fejlesztették ki az Egyesült Államokban. Eredeti funkciója az volt, hogy egy-egy terméket megfelelően pozicionáljanak a piacon. Az 1960-as évektől kezdve azonban egyre több területen kezdték alkalmazni. A nemzetközi szakirodalomban is láthatunk olyan példákat, ahol a diákok valamilyen szempontrendszer szerinti SWOT-elemzésével vizsgálnak fontos kérdést.

38) S: strengths, azaz erősségek. W: weaknesses, azaz gyengeségek. O: opportunities, azaz lehetőségek. T: threats, azaz veszélyek.

39) Az erősségek és gyengeségek belső tényezők, míg a lehetőségek és veszélyek külső tényezők.

40) Az offenzív stratégia az erősségen, mint belső tényezőn, valamint a lehetőségen, mint külső tényezőn alapul. Iskolai környezetben tehát az offenzív stratégia alatt a lehetőségek kihasználását értjük az erősségek révén. Erre példa, mikor egy tanuló egy olyan tantárgyból mérettet meg magát például egy versenyen, amiből az átlagnál jobb. Ez esetben az erősség az átlagnál jobb teljesítményt, míg a verseny a külső lehetőséget jelenti.

41) A válságorientált stratégia a gyengeségen, mint belső tényezőn, valamint a lehetőségen, mint külső tényezőn alapul. Iskolai környezetben a válságorientált stratégia alatt a gyengeségek leküzdését értjük a lehetőségek kiaknázása mellett. Erre példa, mikor egy tanuló két feladattípus közül választhat, és a két lehetőség közül a számára kedvezőbb mellett dönt (például szóbeli vagy írásbeli felelet). Ebben az esetben a külső lehetőséget a tanár teremti meg, amiből a gyengeségét a tanuló a számára kedvezőbb lehetőség kiválasztásával aknázza ki. Ilyen az is, mikor egy matematikai feladatot többféle módszerrel tudunk megoldani, és a tanuló a számára könnyebb módszert választja.

42) A diverzifikált stratégia az erősségen, mint belső tényezőn, valamint a veszélyen, mint külső tényezőn alapul. Iskolai környezetben a diverzifikált stratégia alatt azt értjük, mikor a tanuló az erősségét védelemként használja fel a külső fenyegetettség ellen. Az üzleti világban a diverzifikáció alatt olyan stratégiát értünk, amelynél az általános kockázatokat csökkenteni próbáljuk, tehát azt, hogy egyetlen esemény jelentősebb kárt okozzon. Erre példa, mikor egy tanuló az erősségeire támaszkodva próbál ellenállni a külső veszélyeknek, ezzel csökkentve a bekövetkező kár súlyosságát.

43) A defenzív stratégia a gyengeségen, mint belső tényezőn, valamint a veszélyen, mint külső tényezőn alapul. Iskolai környezetben a defenzív stratégia alatt olyan stratégiát értünk, ami megóvjá a tanulót a gyengeséget célzó fenyegetéstől. Másképp fogalmazva a defenzív stratégia a veszélyek minimalizációjára irányul, ill. a gyengeségek csökkentésén és eltávolításán alapul.

44) D, C, B, A

45) A portfólió megjelenése nem oktatási környezetben egészen a második világháborút követő időkre vezethető vissza, mikor a leszerelő katonák gyors és zökkenőmentes visszatérése a háborún kívüli civil életbe nagy problémát jelentett. Ehhez azonban szükség volt arra, hogy a háborúban, a szolgálatuk során szerzett tapasztalataikat és kompetenciáikat a társadalom elismerje, de erről semmilyen papírjuk vagy bizonyítványuk nem volt, mivel ezeket a tapasztalatokat és kompetenciákat nem formális oktatás keretein belül szerezték. Ugyanez a helyzet állt fent a háborúba bevonuló férfiak helyére lépő női munkaerővel kapcsolatban is, akik szintén nem a formális oktatás keretein belül szerezték meg tudásukat. Tulajdonképpen ezek az okok tették szükségessé egy olyan értékelési rendszer megjelenését, majd kidolgozását, amely segítségével a társadalom által is elismerhető lehet a háborúban és a munkaerőpiacon szerzett tapasztalat és kompetencia. Ezt az új értékelési módszert nevezték portfóliónak vagy más néven dossziénak.

46) A portfólió, mint módszer hanyatlását követően a formális oktatás keretein belül bukkan fel újra az 1980-as évek közepén, mikor amerikai és kanadai pedagógusok és kutatók érdeklődtek a módszer felől. Csak ezt követően terjedt el Európában is. Az 1990-es évektől kezdve pedig főként a tanárképzésben, valamint a közoktatáson belül az általános iskolákban volt használatos, a középfokú oktatásban ugyanakkor kevésbé hódított teret.

47) IIHII

48) A portfólió definícióját illetően egységes meghatározásról nem beszélhetünk, azonban a legtágabb értelmezésben a tanuló munkáinak gyűjteményeként értelmezhetjük.

49) Ez a tág értelmezés viszont figyelmen kívül hagy olyan fontos részleteket, mint hogy a tanuló milyen munkáit tartalmazza ez a gyűjtemény, ill. ki válogatja össze ezt a gyűjteményt (a tanár, a tanuló, a szülő, mind a hárman vagy éppen mások), valamint, hogy milyen szempontok szerint kerülnek ezek a munkák összeválogatásra. Ezen kívül az értékelés problematikáját sem említi. Egyáltalán sor kerül-e értékelésre? És ha igen, akkor milyen szempontok szerint.

50) Tartalmazza és bemutatja a hallgatók egy adott témában és adott időszakban készített munkáit, beleértve a hallgatók által írt önreflexiókat, mely az adott időszak végén a pedagógus által előre lefektetett értékelési rendszer alapján értékelve is lesz, ezzel biztosítva a visszacsatolást a hallgató részére.

51) Értékelési céllal, vagy a tanulás elősegítése érdekében.

52) Az értékelési céllal készült portfólió az adott tanuló (hallgató) egy adott területen elért eredményeit mutatja be. A portfólióban a hallgató által elhelyezett dokumentumok segítségével a pedagógus pontosabban, átfogóbban és a minőségi szempontokat is figyelembe véve tudja értékelni a hallgatók teljesítményét.

53) Amennyiben a portfólió elsődleges célja a tanulás elősegítése, akkor a portfólióban a fókusz a tanítási-tanulási folyamat dokumentációján van. Azaz, nem csak a hallgató legjobb és válogatott munkáit tartalmazhatja, hanem éppen ellenkezőleg, a kevésbé sikereseket is, így a hallgató látja, hogy honnan hova jutott el. A rendszeres visszajelzés ebben az esetben is elengedhetetlen még annak ellenére is, hogy a visszajelzés nem pontokban vagy érdemjegyekben valósul meg.

54) Weiss szerint a tanulást elősegítő portfólió funkciói közé tartozik a szülőkkel, iskolavezetőkkel vagy foglalkoztatókkal való hatékonyabb kapcsolattartás is. Ez alatt azt kell értenünk, hogy a hallgató a portfóliójában található dokumentumokat nyilvános is be tudja mutatni, megvitathatja a szüleivel vagy más pedagógusaival is. Egy hallgató a portfóliójával segítheti más hallgatói társait is az aktuális tanítás-tanulási folyamat bemutatásával, mivel ezzel mások is betekintést nyerhetnek az adott egyetem vagy iskola munkájába, ami sokkal többet árul el, mint egy osztályzat vagy osztályátlag.

55) Weiss szerint az értékelési céllal készült portfólióba belefoglalhatók más, nem az iskolai keretekben végzett tapasztalatok, melyek az adott témakör szempontjából ugyanolyan hasznosak lehetnek, mint az iskolai keretek között szerzett tapasztalatok, kompetenciák, készségek vagy jártasságok. Ha az iskola horizontján túlra is gondolunk, akkor könnyen láthatjuk, hogy a portfólió alkalmas lehet az élethosszig tartó tanulás, többszöri átképzések dokumentálására is. Ennek bemutatása az iskolán kívül, a munkaerőpiacon is fontos szempont vagy eszköz lehet.

56) A portfólió rugalmassága révén olyan dokumentumokat is tartalmazhat, amelyek komplex kompetenciákat bizonyítanak. A portfóliót a tartalmi nyitottság és rugalmasság jellemzi, hacsak nem az ellenkezőjét adjuk meg értékelési kritériumként, tehát, hogy semmilyen más dokumentumot nem tartalmazhat, mint az elvárt.

57) I, I, H, I, I

58) A munkaportfóliót, a bemutató portfóliót, valamint az értékelési portfóliót.

59) Munka portfólió: Segítségével a pedagógus és a hallgató rendszeresen megvitatja a hallgató előrehaladását, fejlődését egy adott témakörben vagy projektben. Ebben a portfóliótípusban a hallgató minden olyan dokumentumot összegyűjt, ami az adott tanulási folyamathoz hozzátartozik, tehát nem csak az iskolai keretekben alkalmazott dokumentumokat.

60) Bemutató portfólió: Ezt az különbözteti meg a munka portfóliótól, hogy a bemutató portfólióban már csak a hallgató legjobb, ill. legfontosabb munkái kerülnek bele. Ezt a válogatást vagy szűrést maga a hallgató végzi, tehát ő gyűjti össze a saját véleménye szerint legjobban sikerült műveket (dokumentumokat), amelyek saját meglátása szerint a legjobban bemutatják őt és elért eredményeit. Annak megítéléséhez, hogy mely művek (dokumentumok) sikerültek a legjobban, elengedhetetlen, hogy világos és letisztult értékelési szempontrendszer álljon a hallgatók rendelkezésére, melyet az adott pedagógus még a portfólió elkészítésének megkezdése előtt ismertet.

61) Értékelési portfólió: Ez a típus egy alternatív osztályozást, értékelést szolgál. Ezt a portfóliót a pedagógus magánál tartja, majd az adott időszak végén (félév, tanítási év, szemeszter stb.) a hallgató összes művét egyszerre tekinti át és úgy ad értékelést, érdemjegyet vagy pontszámot.

62) Az alternatív osztályozás alatt nem a tanár szubjektív megítélését kell értenünk, hanem azt, hogy a pedagógusnak lehetősége lesz a hallgatókat holisztikusan értékelni, tehát – ellentétben a hagyományos osztályozással – a hallgató összes dokumentuma segítségével véleményt alkotni és értékelni.

63) D, H, G, N, A, L, I, M, B, K, E, J, C, F

64) H, H, I, H, I

65) (1) A célok kitűzése – célkitűzés. (2) Tervezés. (3) Előkészítés. (4) Visszajelzés. (5) Értékelés/irányadás.

66) A célkitűzés fázisában a legfontosabb, hogy a célt a lehető legpontosabban fogalmazzuk meg. A legtöbb esetben a cél egyben meghatározza a portfólió típusát is, ezáltal azt is, hogy ki vagy kik lesznek a portfólió célközönsége, tehát, hogy kik fogják azt olvasni.

67) A tervezés fázisában azt is el kell döntenünk, hogy mennyire szabjuk meg a hallgatók szabadságát, ill. kötöttségét a dokumentumokat illetően, tehát, hogy a hallgatók részben vagy teljes egészében eldönthetik-e, hogy milyen dokumentumokat készítenek el a portfólióikba. A portfólió céljától függetlenül meg kell tervezni a portfólió bevezetésének és támogatásának teljes folyamatát. A tervezési szakaszban még olyan kérdésekre is választ kell találnunk, hogy miben fogják tárolni a hallgatók a dokumentumokat, tehát hogy milyen legyen a portfólió (kapcsos dosszié, füzet, doboz stb.), vagy, hogy hol fogják tárolni ezeket.

68) A teljes kötöttség alatt azt értjük, hogy a hallgatóknak szigorúan azokat a dokumentumokat kell elkészítenie, amiket a pedagógus előír. Részleges kötöttségen azt értjük, hogy a pedagógus megszabja néhány dokumentum kötelező elkészítését, de a többiben a hallgatók szabad kezet kapnak. A teljes hallgatói szabadság alatt pedig a hallgatók teljes egészében maguk határozzák meg, hogy az adott témakörhöz milyen dokumentumokat készítenek el és raknak bele a portfólióikba.

69) Miben fogják tárolni a hallgatók a dokumentumokat. Hol fogják tárolni a portfóliót. Bevonom-e a hallgatókat a portfólióval kapcsolatos döntések hozatalába. Hogyan fogom lebonyolítani az előkészítést.

70) A tanulást elősegítő portfóliónak a rendszeres pedagógusi visszajelzés elhagyhatatlan, szerves része. A visszajelzésre sort keríthetünk minden órán vagy havonta egyszer. A visszajelzés gyakoriságát is előre le kell fektetnünk. A visszajelzés milyenségét és az azt adó személyt is előre tisztáznunk kell. Ez történhet szóban vagy írásban.

71) Adhatja csak a pedagógus, de adhatják a csoport (osztály) tagjai is. Az előre meghatározott értékelési szempontok és önértékelést elősegítő kérdéssorok segítségével a visszajelzés történhet az adott hallgató (a hallgató saját magát értékeli) vagy társai (az adott hallgatót a társai közösen értékelik a szempontok alapján) részéről is.

72) Milyen célból kerül sor az értékelésre? Milyen szempont szerint kerül sor a portfólió értékelésére? Kik értékelik a portfóliót és milyen formai keretek között? Hogyan viszonyul a portfólió értékelése az egyéb munkák értékeléséhez?

73) Terjedelem, megjelenés, borító megléte.

74) B, E, A, D, C, A, D, C, E, A, B, E, B

75) (1) A cél(ok) megismerése. (2) Anyaggyűjtés. (3) Válogatás. (4) Reflexió. (5) Szerkesztés. (6) Értékelés és iránymutatás.

76) A célok behatárolják az adott portfólió felhasználását, valamint a leendő olvasóinak a körét is. A célokat a legtöbb esetben a pedagógus ismerteti a hallgatókkal.

77) Az anyaggyűjtés fázisában a hallgatónak meg kell ismernie azoknak a dokumentumoknak a körét, amelyek szóba jöhetnek a tanulás bizonyítékaiként. A pedagógus az iskola típusától, a hallgatók (tanulók) korától és életkori sajátosságait figyelembe véve teljesen vagy részben előírhatja a dokumentumtípusokat, melyeknek a portfólióban szerepelnie kell. Ezek az előírások (kritériumok) behatárolják a gyűjtendő dokumentumok körét.

78) Az anyaggyűjtés nem merül ki csak a dokumentumok gyűjtésében. Az anyaggyűjtés természetesen történhet könyvtárlátogatás alkalmával is, de történhet egy színházi előadás vagy film megtekintésével, múzeumlátogatással, vagy egy óralátogatás (megfigyelés, hospitáció) alkalmával is.

79) A válogatás fázisában a hallgatók szortíroznak az összegyűjtött anyagok között. A hallgató kiválasztja a szerinte legjobban sikerült dokumentumokat, amelyek a kitűzött cél elérését a leginkább bizonyíthatják. Az értékelési célú portfólió esetén a külső értékelési szempontok egyben meghatározzák a válogatás szempontjait is.

80) A munkaportfólió esetén a válogatás szakasza kimarad, mivel a munkaportfólió az összes dokumentumot tartalmazza.

81) A válogatásnál a hallgatónak objektívnak kell maradnia, ami azt jelenti, hogy bármennyire is kedves a hallgató számára egy-egy dokumentum, ha az a portfólió által dokumentálni kívánt tanulási cél elérését nem segítette, akkor azt a portfólióból ki kell hagynia.

82) A reflexió fázisában a hallgatók által megírandó reflexiók készülnek. A hallgatói reflexióknak azt kell bizonyítaniuk, hogy az adott dokumentumok miként szolgálják a cél elérését. A reflexiókat nem tartalmazó portfólió csak egy dokumentumköteg, amely sem a kívülállók, sem pedig a hallgató számára nem teszi átláthatóvá a tanulás folyamatát.

83) Egy reflexió megírását ugyanúgy meg kell tanulnunk, mint minden mást az életben. Ezt a tanulási folyamatot a pedagógus segítheti például olyan kérdéssorok megadásával, amelyek lehetővé teszik a hallgatóknak a tanulási folyamatuk mélyebb megismerését és elemzését. Egy, a tanuló önreflexióját elősegítő kérdéssor lehet: Mi az általad kutatott kérdés? Magyarázd el röviden, hogy melyik tudományos fogalomhoz kapcsolódik a kérdés! Milyen forrásokat használtál? Az internetes forrásokat is tüntesd fel! Együtt dolgoztál-e valakivel? Hogyan változtatta meg a kutatás a kérdésről vallott eredeti felfogásodat?

84) A szerkesztés fázisában különösen fontos a portfólió anyagának világos, áttekinthető és vizuálisan is vonzó formába öntése. Van, hogy a portfólió külalakja nem alapfeltétel (nem jár érte pont), azonban a tanulási portfóliónak is rendezettnek és könnyen átláthatónak kell lennie, ellenkező esetben nem szolgálja a tanulás folyamatát.

85) A digitális portfólió csak és kizárólag számítógépes anyagokat, dokumentumokat tartalmaz, míg az elektronikus portfólió tartalmazhat analóg dokumentumokat is.

86) A hosszabb portfóliók esetén kifejezetten fontos a portfóliókban való gyors és egyszerű tájékozódás lehetősége, melyet az oldalszámozás, a tartalomjegyzék, ill. a színkódolás tehet lehetővé.

87) Az értékelés és irányadás egymástól két el nem választható fogalom a portfóliók esetén, mivel a hallgató az értékelésből tanultak alapján képes lesz újabb célok kitűzésére. Az értékelésre, valamint az irányadásra a felnőtt, autonóm hallgató (tanuló) egyedül is képes, amennyiben ismeri a tanulási célokat és az értékelési kritériumokat.

88) H, H, H, H, H

2. Munkalapok a szemináriumi foglalkozásokra



Ebben a részben a szemináriumok keretében egyénileg- vagy csoportosan is alkalmazható foglalkoztató a munkalapokat kínálunk.

2.1. Első szeminárium

1) Elevenítse fel a kompetitív/versengés szempontú értékelési filozófia attribútumait, majd gondolja végig és fogalmazza meg, milyen problémái/buktatói lehetnek a versengés szempontú értékelési filozófiának!

2) Elevenítse fel a nem-kompetitív szempontú értékelési filozófia attribútumait, majd gondolja végig milyen problémái/buktatói lehetnek a nem-kompetitív szempontú értékelési filozófiának és válaszoljon az alábbi kérdésekre, érvekkel alátámasztva a válaszait!

a) Helyes-e a reális megmérettetés elvének elutasítása? Miért (nem)?

b) Helyes-e, hogy a diák teljesítményéért kizárólag a tanárt tesszük felelőssé? Miért (nem)?

3) Gondolja végig kooperatív szempontú értékelési filozófia attribútumait és válaszoljon az alábbi kérdésekre, érvekkel alátámasztva azokat!

a) Mikor növeli a kooperatív szempontú értékelési megközelítés a tanulás hatékonyságát?

b) Az oktatás mely területén alkalmazható hatékonyan?

4) Dolgozzanak párban vagy 3 fős csoportokban! Idézzék és sorolják is fel az értékelés funkcióit!

5) Dolgozzanak önállóan, majd párban vagy csoportban beszéljék meg a feladat megoldását! Milyen funkció(ka)t hivatott betölteni a következő tanári verbális értékelés!

„Pistike, ügyesen felkészültél az anyagból. Javaslom, hogy legközelebb a felkészülés során készíts jegyzetet, vagy infografikai elemekkel próbálj kapcsolatokat kialakítani a kulcsfogalmak között!”

6) Dolgozzanak önállóan, majd párban vagy csoportban beszéljék meg a feladat megoldását! Melyik értékelési funkció az, amelynek célja, hogy a teljesítmények ismeretében a további tanulási, illetve tanítási tevékenységgel kapcsolatos döntések, tervezés, szervezés, kivitelezés átgondolására irányulnak?

7) Dolgozzanak önállóan, majd párban vagy csoportban beszéljék meg a feladat megoldását! Melyik értékelési funkcióra jellemző, hogy az előzetes tudás, tévképzetek, tanulási diszfunkciók feltárására irányul?

8) Dolgozzanak önállóan, majd párban vagy csoportban beszéljék meg a feladat megoldását! Milyen funkciót hivatott betölteni a következő tanári verbális értékelés!

*„Tetszett a feleleted, szépen felmondtad a leckét,
de kevésbé kerestél összefüggéseket, és példákat sem hoztál.”*

9) Dolgozzanak önállóan, majd párban vagy csoportban beszéljék meg a feladat megoldását! Milyen funkciót hivatott betölteni a következő tanári verbális értékelés!

*„Marika, sajnós az egyenlet megoldása helytelen.
Ebben a lépésben hibát vétettél, ha ezt kijavítod, akkor javíthatsz az
értékeléseden.”*

10) Dolgozzanak önállóan, majd párban vagy csoportban beszéljék meg a feladat megoldását! Fogalmazzatok meg 3 motivációs funkciójú verbális tanári értékelés!

11) Döntse el a következő állításokról, hogy melyik oktatásfilozófiai koncepcióra jellemző leginkább!

a) kompetitív

b) nem-kompetitív

c) kooperatív

Alapgondolata a tanulás segítése.	
Ez a versengésközpontú szemlélet tagadása.	
Alapgondolata, hogy a verseny az élet természetes velejárója.	
Ez a koncepció ma is széles körben elterjedt, mivel a legtöbb tanár nem is látott és nem is tapasztalt másféle megközelítést.	
Az értékelés célja nem a versenyeztetés, hanem a tanulók bátorítása, motiválása, így a hangsúly a tanuló személyiségére helyeződik.	
A tanulási folyamat egy „közös produkció.	
Minősítésre, rangsorolásra törekszik.	
Kiindulópontja, hogy a tanulók tudnak, szeretnek és akarnak tanulni, valamint ehhez kellő mértékben motiváltak is.	
Előnye, hogy a közösen átgondolt és kivitelezett értékelés motiválttá teszi a tanárt és a diákokat egyaránt, ezáltal növeli a tanulás hatékonyságát.	
Ennek az értékelési filozófiai koncepciónak a másik elnevezése a holisztikus koncepció.	

12) Melyik oktatásfilozófiai koncepció a „*legjobb*”? Saját szavaival indokolja!

13) Párosítsa össze az értékelés funkcióit azok leírásával!

a) visszacsatoló funkció

b) megerősítő funkció

c) ellenőrző funkció

d) motiváló funkció

e) informáló funkció

f) orientáló funkció

g) szabályozó funkció

h) korrekciós funkció

i) diagnosztikus funkció

j) prognosztizáló funkció

k) fejlesztő funkció

l) szelekciós funkció

Ez a funkció a helyzetértékelés fontos eszköze. A pedagógusnak ismernie kell a hatékony továbblépés, továbbhaladás céljából azt az előismereti bázist, eszköztudást, amivel a tanulók rendelkeznek, amire az új ismeret elsajátítása támaszkodhat.	
Előfordulhat, hogy pusztán a jó jegyért, valamint a rossz jegy elkerüléséért, az értékelésért tanulnak a tanulók, és csupán azt, csak annyit és úgy tanulnak meg, ahogy azt a tanár számon kéri.	
A hatékony továbbhaladás céljából a pedagógus segíti a tanítványokat a további teendők, a pótlás, korrekció, tanulási technika, stratégia, módszer, stílus formái, módozatai tekintetében. Természetesen ehhez a tanár megadja alkalmanként a szükséges segítséget is.	
Az értékelés során az adott osztályzat klasszifikál, „értékük” szerint osztályba sorolja az egyes növendékek teljesítményét. Az a funkció működik azokban a szituációkban, amikor a tanulóval valamilyen döntés születik, például egy felvételi kapcsán.	
A tanítás-tanulás folyamatában a pedagógus, illetve a tanuló különböző verbális, illetve nem verbális teljesítményekből szerez információt munkája hatékonyságáról.	
Ennek a funkciónak a célja a teljesítmények ismeretében a további tanulási, illetve tanítási tevékenységgel kapcsolatos döntések, tervezés, szervezés, kivitelezés hatékony szabályozásának átgondolása.	
Ez a funkció a tanulók ismeretei, jártasságai és készségei mértékének meghatározására, illetve képességeik, magatartásuk, értékorientációjuk megismerésére, az előnyök és hiányosságok megállapítására szolgál.	
Ez a funkció ahhoz járul hozzá, hogy a tanuló az értékelés során sohasem egy statikus állapotról kapjon visszajelzést, hanem a pedagógus a fejlődés perspektívájában helyezze el a produkcióját. Biztosítsa a fejlődés lehetőségéről, esélyéről, mutasson rá arra, hogy az aktuális tanulói produkció miben jobb, több máris a megelőzőnél, és az esetleges hiányok miként korrigálhatóak a jövőben.	
A teljesítmény-visszajelzés minden esetben több-kevesebb információt is közvetít a tanulói produkcióról, tevékenységről, arról, hogy a kitűzött célokat, kritériumokat milyen eredményességgel közelítette meg, érte el a tanuló.	
Ez a funkció a tanulási teljesítmények, eredmények körében mutatkozó hiányosságok, problémák kiküszöbölését, megszüntetését jelenti a pedagógus segítségével, illetve tanulói önkorrekció útján.	

Talán a leggyakrabban emlegetett funkció. Az adott pedagógus pozitív vagy negatív megerősítési mechanizmusok révén értékeli a tanuló teljesítményét, viselkedését, melyek személyiségalkító hatása jelentős.	
Ez a funkció a várható eredmények előrejelzését jelenti. A megelőző teljesítmények, képességek és a továbbiakban befektetett energia ismeretében előreláthatóan megjósolható a következő tanulási tevékenység eredménye.	

14) Válaszd ki melyek nem az értékelés személyiségfejlesztő funkciói!

- a) tájékoztató funkció
- b) mintanyújtó funkció
- c) szabályozó funkció
- d) megerősítő

15) Válaszd ki melyik értékelési filozófiára jellemző, hogy az iskola alapfeladatának tekinti az egyenlő feltételek biztosítását!

- a) kompetitív (versengés) szempontú
- b) kooperatív szempontú
- c) nem-kompetitív szempontú



2.2. Második szeminárium

1) Fogalmazzák meg normaorientált értékelésre lényegét! Dolgozzanak párban!

2) Folytassák a mondatot és fogalmazzák meg a tanulók normaorientált értékelésére vonatkozó megállapítását!

a) A 7. évfolyam 100 pontos biológia tesztjének osztályátlag 67,8 pont. Piri a biológia teszten 75 pontot ért el. Jellemezze Piri teszten elért teljesítményét folytatva a mondatot „*Piri teszten elért teljesítménye...*”

b) A 6. évfolyam 50 pontos matematika tesztjének osztályátlag 65%. Tomi a matematika teszten 32 pontot ért el. Jellemezze Tomi teszten elért teljesítményét folytatva a mondatot „*Tomi teszten elért teljesítménye...*”

3) Normaként leggyakrabban a tanulók teljesítményének átlagát vesszük referenciaként. Országos vagy nemzetközi szintű tesztelések során a tanuló (vagy osztály, iskola stb.) teljesítményét percentilben határozzák meg. Válaszoljon az adott kérdésekre!

a) Mit jelent az, ha a tanuló percentil értéke a tesztelés során 75?

b) Lehet-e olyan helyzet, hogy a tanuló teljesítménye a tesztelés során negatív percentil értékű?

4) Fogalmazzák meg kritériumorientált értékelésre lényegét és mondjanak rá példát is! Dolgozzanak párban!

5) Mondjon példát kritériumorientált értékelésre a közoktatáson kívül!

6) Dolgozzanak önállóan! Válasszon a szakpárosításának megfelelő tantárgyi témát és fogalmazzon meg az adott témára teljesítményi sztenderek!

Tantárgy:		
Téma:		
Oktatás szintje/évfolyam:		
Teljesítményi sztenderd		☒ ☒

7) Dolgozzanak párban vagy csoportban! Írják a szövegrészeket betűjelét a megfelelő helyre aszerint, hogy mely értékelési típusra tartja(ák) jellemzőnek!

AZ ÉRTÉKEKÉLÉS TÍPUSA		
Diagnosztikus	Formatív	Szummatív

A. Feltáró értékelés. A soron következő tanulási egység megkezdése előtt tájékozódni, feltárni szükséges a tanulók előzetes tudását. A helyzetfeltáró értékelés célja az előzetes tudás, a tanulói hozzáállás megállapítása. Ekkor nem célszerű osztályozni. Ez az értékelési forma a tervezésben, döntéshozatalban segít.

B. Az adott tanulási/tanítási folyamat elején, ún. bemeneti értékelésként valósul meg. A helyzetfeltárás során információk szerezhetők arról, hogy a tanulók milyen feltételekkel, előzetes tudással (motivációval, ismeretekkel, képességekkel, attitűdökkel) kezdik a tanulás adott szakaszát. Ezek ismeretében dönthető el, hogy milyen beavatkozásokra, pótlásokra, fejlesztésekre, korrekciókra stb. van szükség.

C. Időszakos ellenőrzés egy-egy nevelési-oktatási szakasz záróaktusa, s célja a zárás minősítése, az összegezés. Ebben az értékelési formában kategóriákba soroljuk a tanulókat teljesítményük alapján. Erre sor kerülhet egy nagyobb téma, fejezet lezárásakor, a félév végi vagy az év végi értékeléskor. Ennek a műveletnek sajátos funkciója van: szelektálja, szűri a diákokat, s ezért iránymutató lehet a pályaorientáció során, megszabja a diákok továbbtanulási esélyeit. Tekintettel arra, hogy komoly következményekkel jár a diákok sorsára nézve, nem mindegy, hogyan dolgozzuk ki az értékelés eljárásait. Egyik leggyakoribb változata a vizsga. Ennek megszervezésekor pontosan ki kell jelölnünk, hogy mi az amit értékelni akarunk, és melyek azok az eszközök, amelyek leginkább biztosítják az értékelés objektivitását.

D. A fejlesztő célja a hibák, nehézségek feltárása nyomán a javítás, pótlás, differenciálás. Itt lehetségesek az osztályzatok. Ez az értékelési forma az oktatási folyamat közben fordul elő.

E. Az adott tanulási/tanítási folyamat végén történő ún. kimeneti értékelésként valósul meg. Minősítést jelent a tanulási egységek (tanulási témák, félévek) végén.

F. A minősítő értékelés célja az egész folyamatról, a tanulókról globális képet nyerni. Itt szükséges az egyértelmű minősítés (akár osztályzat). Az oktatási folyamat lezárásaként alkalmazzuk.

G. Formáló-segítő értékelés. Az eredményes tanulás elősegítése érdekében a tanulás és tanulássegítés folyamatának állandó kísérője. Célja a folyamatos visszajelzés. A tudáselemekre, rész tudásokra irányulva jelenti a tanulási hibák, nehézségek, tudáshiányok differenciált feltárását, javítását, pótlását.

H. Az adott tanulási/tanítási folyamat közbeni folyamatos tanári/tanulói (ön)értékelésként valósul meg. Funkciója a tanulás/tanítás folyamatszabályozása, önszabályozása, a folyamatos visszajelzés, a fejlesztés.

I. Összegző, lezáró értékelés. Célja a minősítés a tanulási egység(ek) (tanulási témák, félévek) végén. Egy-egy hosszabb-rövidebb tanulási egység végén (témazáráskor, félév, év végén, iskola befejezésekor) képet ad arról, hogy milyen mértékben tett eleget a tanuló a követelményeknek.

J. Feltárjuk a tanulók tudás- és teljesítményszintjét egy-egy nevelő-oktató időszak kezdetén (pl. félév vagy év eleji ellenőrzés). Megállapítjuk, melyek azok a területek, amelyeken a diákok jól teljesítenek, illetve, hogy hol találunk hiányosságokat a felkészültségükben. Mindezek feltárása lehetővé teszi a csoportra vagy egyénre szabott nevelő-oktatói stratégiák kidolgozását.

K. Szerepe a fejlesztés - formálás. Ez az állandó, folyamatos ellenőrzés-értékelés. A folyamat közbeni segítséget tüzi ki célul. A tanulóknak állandó visszajelzést biztosítunk az elért sikerekről, a hibákról, hiányosságokról, nehézségekről, és ez lehetővé teszi a menet közbeni korrekciót illetve önkorrekciót. Ezáltal elkerülhető a tanulók lemaradása, biztosítani lehet a menet közbeni felzárkózást. Ugyanakkor a tanító számára is jelentős, hiszen ennek alapján állandóan javíthat a tanítási-tanulási folyamat minőségén.

L. Amennyiben a tanár a tanulók olyan tudáselemeire kíváncsi, amelyek szükségesek bizonyos új ismeretek feldolgozásához, meg akarja ismerni a gyerekek előzetes tudását, akkor ezt a módszert alkalmazza. Ez történhet írásban, szóban, de valamilyen cselekvés, tanulói aktivitás részeként is. Az előzetes tudás lehet a gyerekek esetleges naiv elképzelése az éppen feldolgozni kívánt tananyaggal kapcsolatban, a gyermektudomány elemei, pl. fizikából a mozgások leírásához a gyerekek által használt, jellegzetesen a szakirodalomban, arisztotelészinek nevezett elképzelésrendszer. De lehet az is, hogy korábbi tananyagrészek ismeretére kíváncsi a tanár, melyek szükségesek a továbbhaladáshoz. Elsősorban a tanár számára szolgál visszajelzéssel. Ez az értékelés a folyamat kezdetén áll. Amikor a gyerekek előzetes ismereteit méri fel a tanár, semmiképpen nem szabad minősítő értékelést alkalmazni, hiszen annak nem ez a funkciója.

M. Amikor egy új anyagrész feldolgozásában már teljesen elmerült a tanulócsoport, és a tanár tudni szeretné, hogy a gyerekek ténylegesen mennyit is értettek meg belőle, akkor kerül sor erre az értékelésre. Történhet szóban és írásban is. Mivel még nem fejeződött be teljesen az adott anyagrész feldolgozása, ezért a hiányosságokra vissza lehet térni, az esetleges félreértéseket, hibás tanulói konstrukciókat javítani lehet. Ebben a tanulási szakaszban az értékelés közvetlenül a tanuló, illetve a tanulás formálását, alakítását célozza. Ebben az esetben a visszajelzés címzettje a tanuló. Információt ad arról, hogy hol tart a tanuló, mit tud, és mit nem tud, hol vannak hiányosságai. Ezáltal segíti a tanuló önértékelését. Itt lehet minősíteni, de az semmiképpen se számítson véglegesnek, lehessen kijavítani, hiszen, ha a diák jól megtanulta és ténylegesen meg is értette az adott tananyagot, akkor valójában megérdemli értékelést.

N. Amikor teljes mértékben befejezte a csoport az adott anyagrész feldolgozását, akkor használjuk ezt az értékelést. Ez többféleképpen is történhet. A hagyományos iskolai szituációkban úgynevezett témazáró dolgozatot írnak a gyerekek, az év végi osztályzat adása, illetve ebbe a kategóriába tartoznak a különféle külső vizsgák, mint az érettségi, a felvételi, a nyelvvizsga, a KRESZ-vizsga szervezése stb.

8) Keresse ki a Szlovák Köztársaság a Köznevelésről és közoktatásról szóló 245/2008-as törvényének aktuális verzióját! Elemezze a Szlovák Köztársaság a Köznevelésről és közoktatásról szóló 245/2008-as törvényét és válaszoljon a következő kérdésekre és válaszát támassza alá a törvényi megfogalmazás adott paragrafusával, ill. annak adott pontjaival!

a) Mely paragrafus szabályozza a tanulók értékelését?

b) Törvényileg adott-e, hogy az iskola az oktatási programjában fogalmazza meg a tanulók értékelésére vonatkozó kritériumokat, formákat, típusokat és módszereket?

c) Ad-e lehetőséget a Közoktatási Törvény arra, hogy az oktatás minőségének vizsgálata, ellenőrzése és értékelése az oktatás nyelvén történjen?

d) A tanulók tantárgyi eredményességük értékelésének melyik 2 szintjére ad törvényi szabályzást a Köznevelési Törvény?

e) Ad-e törvényi szabályzást, ill. tesz-e említést a Köznevelési Törvény az értékelés típusaira vonatkozóan?

f) Ad-e törvényi szabályzást, ill. tesz-e említést a Köznevelési Törvény a fejlesztő értékelésre vonatkozóan?

g) Milyen évközi értékelési formákat különböztet meg a Köznevelési Törvény?

h) Döntse el, hogy igaz vagy hamis az állítás! Indokolja a Köznevelési Törvény adott paragrafusának megfogalmazásával! „A Köznevelési Törvény értelmében az oktatás ISCED 1-3 minden szintjén van lehetőség félév végén csak szóbeli összegző értékelésre.”

9) Döntse el a következő állításokról, hogy az értékelés melyik típusára jellemző leginkább!

- a) normatív értékelés b) kritériumorientált
c) standardizált kritériumorientált

Alapja az elvárható teljesítmény.	
Előnye, hogy pontosabb visszajelzést ad a tanuló számára a megszerzett tudásáról, esetlegesen annak hiányosságairól.	
Arra koncentrál, hogy az egyén elérte-e vagy sem a kitűzött célokat.	
A norma lehet egy másik tanuló teljesítménye, egy referenciacsoport vagy pedig egy reprezentatív minta átlaga is.	
Ebben az esetben a tanuló teljesítményét nem a többiekéhez viszonyítjuk.	
A teljesítmény viszonyítási alapja egy meghatározott norma.	
A követelmények megállapítása a tudás elemzése, majd annak kritériumokká bontása.	

Ennek meghatározásához figyelembe kell venni a képzési követelményeket, az adott szakterület elvárásait, a társadalom elvárásait.	
Az egyes kritériumokat hierarchiába szervezik, ahol valamennyi kritériumszintet (teljesítményfokozatot) meghatározzák, és ezekhez skálát rendelnek.	
Ebben az esetben nem az elért eredmény, hanem a többiekhez képest az elsajátítás mértéke az érdekes.	

10) Döntse el az alábbi állításokról, melyek igazak és melyek hamisak!

Az értékelés típusai az oktatásban betöltött célok alapján három nagy csoportra osztható.	
mennyiben a tanár a tanulók olyan tudáselemeire kíváncsi, amelyek szükségesek bizonyos új ismeretek feldolgozásához, meg akarja ismerni a tanulók előzetes tudását, akkor a diagnosztikus módszert alkalmazza.	
A KRESZ-vizsga a szummatív értékelések csoportjába sorolandó.	
Az előzetes tudás lehet a tanuló esetleges naiv elképzelése is.	
Amikor a gyerekek előzetes ismereteit méri fel a tanár, semmiképpen nem szabad minősítő értékelést alkalmazni, hiszen annak nem ez a funkciója.	

11) Mi a különbség a formatív és a szummatív értékelés között?



2.3. Harmadik szeminárium

1) Olvassa el figyelmesen Knausz Imre Mit kezdünk az értékeléssel? műhelyfüzet „Az osztályozás” című fejezetét! (Knausz, I. (2008). Mit kezdünk az értékeléssel?: adalékok az integrációs nevelés pedagógiájához. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznu Társaság, Online: https://tanitonline.hu/ftp/Mit_kezdjunk_az_ertekelessel.pdf)

a) Miben rejlik az érdemjegy és az osztályzat fogalmak jelentésbeli különbsége?

b) Milyen funkciót tölt be az érdemjegy?

c) Miért nem köthető az osztályzathoz a fejlesztő funkció?

d) Miért írja Knausz, hogy „az érdemjegy visszajelzés is lehet, amelynek nyomán tanuló módosíthatja tanulási stratégiáit”, ugyanakkor... „ez a funkció teljesen elhomályosul”?

2) Hogy kapunk osztályzatot a félév végén az érdemjegyekből?

3) Mit értünk számonkérés, mint folyamat alatt?

4) Mit értünk monitorozás alatt?

5) Marika néni, a matektanár 3 színnel jelöli a tanulók órai teljesítményét. Pirossal jelöli a témazáró dolgozatok érdemjegyét, ami három jegyet ér; zölddel a röpdolgozatok és egyéni feladatmegoldást, ami két jegyet ér és késsel az órai tevékenységek során szerzett és a házi feladatokra kapott érdemjegyet, ami egy jegyet ér. Marika néni tanári naplójában Pistike nevénél a következő érdemjegyek álltak: 2, 2, 1, 1, 5, 4, 3, 2, 1, 1

Számítsa ki a Pistike érdemjegyeinek súlyozott átlagát 2-tizedesnyi pontosságra! Az eredmény értelmében osztályozza le Pistikét matematikából!

6) Van-e különbség, és ha igen, akkor mi az az *osztályzat* és az *érdemjegy* között?

7) Döntse el az alábbi állításokról, melyek igazak és melyek hamisak!

Míg az <i>ellenőrzés</i> statikus, addig az <i>értékelési</i> folyamat dinamikus.	
A <i>tesztelés</i> egy rendszer vagy program kontrollált körülmények melletti futtatása, és az eredmények kiértékelése.	
Az <i>osztályzat</i> és az <i>érdemjegy</i> között nincs különbség	

A számonkérés az a folyamat, amely arra irányul, hogy megítélje, hogy adott ismeretanyagból mennyit sajátított el a tanuló.	
Az osztályzat fejlesztő jellegű, visszajelzés a tanulónak, lehetőséget ad a menet közbeni korrekcióra.	

8) Mi az iskolai értékelés menete? (3 lépés)

9) Mik lehetnek az értékelés céljai? (Báthory 2000; Balogh és Karoliny 2023)

10) Mik az értékelés alapkérdései? Röviden jellemezze őket! (6 kérdése van)

11) Párosítsa össze az értékelés alapkérdéseit azok leírásával!

- | | | |
|-----------|------------|---------|
| a) Hol? | b) Miért? | c) Mit? |
| d) Mikor? | e) Hogyan? | f) Ki? |

Központi kérdése a forma, a módszer és a mérőeszköz.	
A legtöbb esetben maga a pedagógus, de bizonyos esetekben ez lehet maga a tanuló is, illetve maga az adott osztályközösség is.	
Makroszint, mezoszint, mikroszint.	
Lehet diagnosztikus, szummatív és formatív is.	
Ide értendők az értékelés funkciói.	
Fontos a változók meghatározása, tehát, hogy mit mérünk, valamint a viszonyítás alapjának meghatározása, tehát, hogy mihez viszonyítsunk.	

12) Mik az értékeléssel szemben támasztott követelmények?

13) Mit értünk *megbízhatóság* alatt az értékeléssel szemben támasztott követelmények kapcsán, illetve miként lehet ellenőrizni egy teszt megbízhatóságát?

14) Döntse el a következő állításokról, hogy melyik jóságmutatóra jellemző leginkább!

A) tárgyyszerűség B) megbízhatóság C) érvényesség

Ezt úgy tudnánk a leginkább ellenőrizni, ha egymás után különféle méréseket végeznénk, és ezek eredményeit összehasonlítanánk.	
Valóban azt mérjük, amit szeretnénk.	
Az egyik leggyakrabban alkalmazott eljárása a Cronbach- α .	
A mért (értékelt) eredmény nem függhet mástól, csak és kizárólag a mért dolog tulajdonságaitól, jellemzőitől.	
Bonyolult, vagy komplex jelenségeknél különösen könnyen előfordulhat, hogy az eredeti szándékunkkal ellentétben valami mást, vagy mást is mérünk.	
Teszt esetén ide értendő még a tanulók rendelkezésére álló idő, valamint a tanulók által használható, illetve nem használható segédeszközök listája is, ezzel is elkerülve az esetleges félreértéseket.	

15) Döntse el az alábbi állításokról, melyek igazak és melyek hamisak!

Az objektivitás biztosítására a mérés – értékelés folyamatának mindegyik szakaszában törekednünk el, tehát a számonkérés ideje alatt is (adatfelvétel), a javítás, a kiértékelés (analízis), valamint az eredmények értelmezése során is.	
A javítás fázisában a javítókulcs használata növelheti az objektivitás fokát.	
Amennyiben a különböző mérések eredményei egymáshoz viszonyítva mindig ugyanazt az eredményt adnák, akkor az adott mérőeszköz objektivitása jó.	
Bonyolult, vagy komplex jelenségeknél különösen könnyen előfordulhat, hogy az eredeti szándékunkkal ellentétben valami mást mérünk.	
Az megbízhatóság a legszorosabb, legerősebb, de egyben a legnehezebben igazolható feltétel is.	

16) Mit értünk *érvényesség* alatt az értékeléssel szemben támasztott követelmények kapcsán?

17) Mondjon egy konkrét példát arra, hogy az eredeti szándékunkkal ellentétben valami mást, vagy mást is mérünk!

18) Miket nevezünk *jóságmutatónak*?

19) Előfordulhat, hogy egy mérőeszköz kapcsán a validitás nem teljesül, tehát nem azt mérjük, amit szeretnénk, azonban ettől függetlenül a mérőeszköz még lehet megbízható, azaz valami mást még mérhet jól! Írjon erre egy konkrét példát!



2.4. Negyedik szeminárium

1) Mit értünk *taxonomizáció* alatt?

2) Kinek a nevéhez fűződik a neveléstudományban a tanulási célok vagy teljesítményi kimenetek taxonómiája? Mikor született ez a felosztás és vajon ma is az eredeti taxonomizáció van-e a köztudatban?

3) Melyek a revideált Bloom-féle kognitív taxonómia szintjei?

4) Röviden jellemezze a *tudás (ismeret)* szintjét a revideált Bloom-féle taxonómia alapján!

5) Röviden jellemezze a *megértés* szintjét a revideált Bloom-féle taxonómia alapján!

6) Röviden jellemezze az *alkalmazás* szintjét a revideált Bloom-féle taxonómia alapján!

7) Röviden jellemezze az *elemzés* szintjét a revideált Bloom-féle taxonómia alapján!

8) Röviden jellemezze az *elemzés* szintjét a revideált Bloom-féle taxonómia alapján!

9) Röviden jellemezze az *elemzés* szintjét a revideált Bloom-féle taxonómia alapján!

10) Döntse el a következő állításokról, hogy a Bloom-féle taxonómia melyik szintjére jellemző leginkább!

- | | | |
|------------|--------------|---------------|
| a) tudás | b) megértés | c) alkalmazás |
| d) elemzés | e) szintézis | f) értékelés |

A probléma felismerése, a megoldás keresése és a megoldás végrehajtása.	
Új eredmény létrehozása.	
Az emlékezésre, felismerésre, és felidézésre építő tények ismerete.	
Információk, fogalmak, és törvények ismerete.	
Önálló véleményalkotás és ítélkezés.	
Feltárja, hogy egy komplex folyamat vagy jelenség elemei hogyan állnak össze egységes egésszé.	

11) Válasszon ki a szakpárosításának megfelelően az adott tantárgyon belül egy témát! Adjon meg a kiválasztott témához egy konkrét példát is (hogyan jelent ez a gyakorlatban)!

Oktatás szintje:	
Tantárgy:	
Téma:	
Szint megnevezése	Konkrét példa

12) Melyek a tanulói tudásról gyűjthető információk főbb területei?

13) A kognitív területen alapvetően a tanuló ismeret- és képességjellegű tudását értékelhetjük. Az affektív területre irányuló értékeléskor a tanuló attitűdjeiről, motivációjáról, szokásairól gyűjthetünk információkat. A pszichomotoros területen végzett értékelés a finom- és nagymozgásokra irányul. Írjon 1-1 konkrét példát a tudásról gyűjthető információk főbb területeire!

14) Definiálja a *tudás* fogalmát!

15) A korai kognitív pszichológia a tudást három kategóriába sorolta: *deklaratív*, *procedurális* és *szituatív* tudás, amelyeknek a természettudományok tekintetében főként (Tóth és Horváth 2021, 33), de a többi tudományterület oktatása keretében a tudáselemek elemzésénél nagy jelentősége van. Mit értünk ezen három fogalom alatt?

16) Párosítsa az affektív és a pszichomotoros tanulói tudásról gyűjthető információkat!

- | | | |
|---|-------------------------|-----------------------|
| 1) <i>reagálás</i> | 2) <i>automatizálás</i> | 3) <i>artikulálás</i> |
| 4) <i>értékszerveződés</i> | 5) <i>befogadás</i> | 6) <i>szabatosság</i> |
| 7) <i>manipulálás</i> | 8) <i>utánzás</i> | |
| 9) <i>saját értékrend szerinti viselkedés</i> | | |

AFFEKTÍV



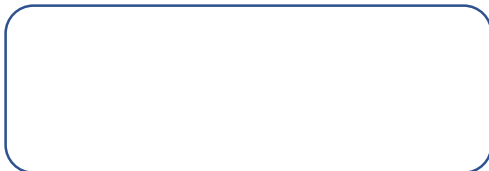
PSZICHOMOTOROS



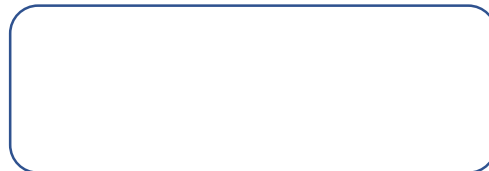
17) Párosítsa az *alap*-, valamint az *integrált* készségeket és képességeket a tudományossághoz szükségesség szempontjából!

- | | | |
|---|------------------------------|--------------------------------|
| 1) <i>megfigyelés</i> | 2) <i>adatok értelmezése</i> | 3) <i>változók ellenőrzése</i> |
| 4) <i>következtetés</i> | 5) <i>feltételezés</i> | 6) <i>hipotézisalkotás</i> |
| 7) <i>táblázatok és grafikonok alkotása</i> | | |
| 8) <i>változók közötti összefüggések leírás</i> | | |
| 9) <i>mérés készsége, képessége</i> | | |

ALAP



INTEGRÁLT





2.5. Ötödik szeminárium

1) Válasszon ki a szakpárosításának megfelelően az adott tantárgyon belül egy témát, majd gondolja végig az adott téma tananyagának tartalmát, és fogalmazzon meg a tananyag tartalmának elsajátítására vonatkozó konkrét követelményeket (pl. „*Fel tudom sorolni az anyagi halmazokat.*”)

Oktatás szintje:

Tantárgy:

Téma:

Tantárgyi önértékelés			
Tanuló neve: Téma: <i>Ide írja a tananyag teljesítéséhez szükséges követelményeket (legalább 5-t)...</i>		Jelentős segítséggel	Kis segítséggel

2) Mik a szóbeli számonkérés hátrányai?

3) Mik az írásbeli számonkérés előnyei?

4) Mi a tudásszintek hierarchiájának első három szintje?

5) Mondjon egy konkrét példát számonkérésre, és ezt vezesse végig a tudásszintek hierarchiájának első három szintjén!

6) Formai szempontból milyen három csoportot különböztetünk meg egy feladatlap készítésénél?

7) Mik a *feleletválasztós (zárt) feladatok* előnyei?

8) Mik a *feleletválasztós (zárt) feladatok* hátrányai?

9) Soroljon fel 5 tipikus feladatot a *feleletválasztós (zárt) feladatok* közül!

10) Mik az *igaz – hamis* típusú feladatok hátrányai?

11) Milyen altípusai vannak a *páros asszociáció* típusú feleletválasztós (zárt) feladatoknak?

12) Melyik kategóriába sorolná a *sorrendalkotásos* feladatokat és miért?

13) Röviden mutassa be az *egyszerű választás* típusú feladatokat!

14) Röviden mutassa be a *hibakutatás* típusú feladatokat!

15) Mire kell ügyelnünk a hibakutatás típusú feladatoknál?

16) Röviden mutassa be a többszörös választás típusú feladatokat!

17) Röviden mutassa be a relációanalízis típusú feladatokat!

18) Írjon három konkrét példát relációanalízis típusú feladatra! Adja meg azok megoldásait is!

19) Mik a rövid választ igénylő feladatok előnyei?

20) Mik a rövid választ igénylő feladatok hátrányai?

21) Mondjon konkrét példát rövid választ igénylő feladatra!

22) Mondjon konkrét példát hosszú választ igénylő feladatra!



2.6. Hatodik szeminárium

1) Mit nevezünk a feladat súlyozásának?

2) Keressen a szakpárosításának megfelelően 3 feladatot, amelyek közül az egyik könnyű, a másik közepes nehézségű, a harmadik pedig nehéz. Súlyozza a feladatokat intuíciója alapján és rendeljen hozzájuk értékelési pontokat! Majd vitassák meg csoportban!

3) Milyen két típusát különböztetjük meg a pontozásnak?

4) Mit értünk empirikus súlyozás alatt?

5) Mit értünk ítemes súlyozás alatt?

6) Mit értünk az osztályzatok normális eloszlása alatt?

7) Miért hibás a normális eloszlás gondolata?

8) Mit értünk ítem alatt?

9) Mit érdemes és mit nem érdemes csinálni a magas értékkel rendelkező ítemekkel?

10) Mit értünk „*amerikai*” pontozás alatt?

11) Mit értünk pozitív és negatív irányon az „amerikai” pontozást illetően?



2.7. Hetedik szeminárium

1) Mit jelent a *portfólió* szó?

2) Hogyan jelent meg a portfólió nem oktatási környezetben?

3) Mikor és hol jelent meg a portfólió a formális oktatási környezetben?

4) Milyen két céllal készíthetünk portfóliót?

5) Milyen más funkciói lehetnek a portfóliónak?

6) Melyik három típusát különböztetjük meg a portfóliónak?

7) Döntse el az alábbi állításokról, melyek igazak és melyek hamisak!

Alapvetően két céllal készíthetünk portfóliót: értékelési céllal, vagy a tanulás elősegítése érdekében.	
Az értékelési céllal készült portfólió az adott tanuló (hallgató) egy adott területen elért eredményeit mutatja be.	
A portfólió a hallgató önértékelését és döntésképeségét nem fejlesztheti.	
Az értékelési céllal készült portfólióba belefoglalhatók más, nem az iskolai keretekben végzett tapasztalatok.	
A portfóliót a tartalmi nyitottság és rugalmasság jellemzi.	

8) Döntse el az alábbi állításokról, melyek igazak és melyek hamisak!

Helen Barrett, amerikai pedagógus a portfólióknak négy fő típusát különbözteti meg.	
A bemutató portfólióban a hallgató minden olyan dokumentumot összegyűjt, ami az adott tanulási folyamathoz hozzátartozik, tehát nem csak az iskolai keretekben alkalmazott dokumentumokat.	
Az értékelési portfólió egy alternatív osztályozást, értékelést szolgál.	
Az alternatív osztályozás alatt a tanár szubjektív megítélését kell értenünk.	
A munkaportfólió segítségével a pedagógus és a hallgató rendszeresen megvitatja a hallgató előrehaladását, fejlődését egy adott témakörben.	

9) Párosítsa össze a Heuer-féle portfóliótípusokat azok leírásával!

- | | |
|-----------------------------------|--------------------------------|
| a) Eredménybemutató portfólió | b) Kompetencia alapú portfólió |
| c) Bemutató portfólió | d) Pillanatfelvétel-portfólió |
| e) Tantárgyközpontú portfólió | f) Tematikus portfólió |
| g) Készségeket bemutató portfólió | h) Kutatási portfólió |
| i) Projektportfólió | j) Fejlődési portfólió |
| k) Diagnosztikus portfólió | l) Reflektív portfólió |
| m) Kimeneti portfólió | n) Felvételi portfólió |

<i>Célja, hogy bemutassa a hallgatót egy adott pillanatban. Ez felölelheti a hallgató életének, eddigi pályafutásának egészét vagy adott területét. Benne foglaltatik a hallgató teljes egyénisége (erősségei és gyengeségei egyaránt). Ez a portfóliótípus szolgálhat akár a tanév végi összegzésre, önértékelésre, illetve a további fejlődési irány meghatározására is.</i>	
<i>Ennek a portfóliótípusnak a célja, hogy a hallgatók bemutassák egy adott kutatási projekt folyamatát és eredményeit. Ez lehet tematikus, sőt, de nem feltétlenül az iskolai tantárgyak képzik a szerves részüket. A kutatás témája szinte bármi lehet, akár egy író életművének feltárása, illetve egy város vagy helység történetének felkutatása.</i>	
<i>A hallgató valamely készségének adott idő alatti fejlődését vagy elért fejlettségét bemutató portfólió. Azonban ez a portfóliótípus szolgálhat az egy műfajban készült legjobb írásművek összegyűjtésére is, de ebben az esetben nem tartalmazza a teljes szemeszter anyagát, hacsak nem az egész szemeszter egy készség fejlődésére szolgált.</i>	
<i>Azok a tanulók, akik nem részesültek a formális iskolai oktatásban, ebben mutatják be az elért eredményeiket, valamint egyéni fejlődésük folyamatát. Magyarországon sok művészeti képzés esetén kötelező belépési elvárás az ilyen portfólió bemutatása.</i>	
<i>Előre meghatározott típusú dokumentumokat szerepelnek ebben a portfólióban, melyeket sem kihagyni, sem pótolni nem lehet. Az értékelési szempontrendszer előre meghatározott, de ezt a szempontrendszert nem minden esetben ismeri a portfólió készítője (a hallgató). Ilyen például a munkaerőpiacon az álláskeresés céljára készített portfólió.</i>	
<i>Középpontjában a hallgató tanulási folyamatainak bemutatása, illetve a hallgató reflexiói állnak. Célja, hogy a hallgató metakognitív készségeit</i>	

<i>fejlessze. Kirajzolódik a hallgató tanulási stratégiája, technikái, illetve azok kibontakozása különböző területeken.</i>	
<i>Egy adott projekt megvalósulásának a folyamatát és eredményét mutatja be. Ebbe beletartozik a hallgatók projektben játszott szerepének dokumentálása is, tehát egyértelművé válik a portfólió tanulmányozása során, hogy a csoport melyik tagja mit csinált.</i>	
<i>A szakdolgozatvédelethez hasonlít a leginkább. A hallgató bemutatja egy kutatási projektjéhez tartozó munkáit, műveit, dokumentumait, majd megvédi annak eredményeit.</i>	
<i>A hallgató kompetenciát mutatja be adott területen. Összetétele mindig függ az adott kompetencia sajátosságaitól. A benne lévő munkák milyenségét mindig a portfólió összeállítója dönti el.</i>	
<i>Olyan hallgatói munkákkal kezdődik, amelyek bemutatják, hogy az adott hallgató milyen nehézséggel küzd valamely adott területet belül. Tulajdonképpen egy olyan történetet dokumentál, melynek során a hallgató a pedagógusa vagy mentora segítségével fokozatosan úrrá lesz ezeken a nehézségeken. Középpontjában a metakognitív folyamatok és a reflexió áll.</i>	
<i>Egy adott tantárgyat illetően egy adott időszak alatt feldolgozott anyagot és a hallgató munkáját bemutató portfólió. Lehet teljes körű is, akkor ebben az esetben a tanulási folyamat lenyomatát fogjuk kapni, azonban lehet egy válogatás is az adott időszak (év, szemeszter) előrehaladásából.</i>	
<i>Célja, hogy egy hallgató egy bizonyos területen elért fejlődésének folyamatát bemutassa. A fejlődési folyamatra való reflexió egyben arra is alkalmas, hogy jelentősen fejlessze a hallgató metakognitív készségeit, ezáltal elősegítse önértékelésének fejlődését, ami hozzájárul az autonóm tanulóvá váláshoz.</i>	
<i>Inkább a művészképzésben és a művészvilágban ismert portfóliótípus, amelyben az adott művész legjobbnak vélt munkáit hivatott bemutatni. Az oktatás területén általában egy adott témakörre (tantárgyra) korlátozódik.</i>	
<i>Ez egy interdiszciplináris portfóliótípus, amelyben a hallgatók egy bizonyos témával kapcsolatban összegyűjtött ismereteiket mutatják be. Ez nem szűkül le egy adott tantárgy keretén belül használt segédanyagok gyűjtésére, mivel a tematikus portfólió összeállítása általában több tantárgyban szerzett ismeretek szintetizálását követeli meg.</i>	

10) Mit értünk *alternatív értékelés* alatt?

11) Döntse el a következő kérdésekről, hogy a portfólió készítésének mely szakaszához tartoznak a pedagógusi szempontból?

- | | | |
|-----------------|------------------------|----------------|
| a) Célkitűzés | b) Tervezés | c) Előkészítés |
| d) Visszajelzés | e) Értékelés/irányadás | |

<i>Milyen dokumentumokkal tudják bizonyítani a hallgatóim, hogy elérték a célt?</i>	
<i>Milyen célból kerül sor az értékelésre?</i>	
<i>Mit akarok pontosan dokumentáltatni a diákjaimmal?</i>	
<i>Ki ad visszajelzést a portfólióra?</i>	
<i>Hogyan tudom a portfólió fogalmával a lehető leghatékonyabban megismertetni a diákjaimat?</i>	
<i>Kik fogják végigolvasni?</i>	
<i>Hányszor és pontosan mikor kerül sor a visszajelzésre?</i>	
<i>Hogyan ismertetem meg őket a portfólió készítés folyamatával, az otthoni munkával és az osztályteremben várható munkafolyamatokkal?</i>	
<i>Kik értékelik a portfóliót és milyen formai keretek között?</i>	
<i>Milyen típusú portfólió lesz ez</i>	
<i>Bevonom-e a hallgatókat a portfólióval kapcsolatos döntések hozatalába, és ha igen, milyen pontokon?</i>	
<i>Hogyan viszonyul a portfólió értékelése az egyéb munkák értékeléséhez?</i>	
<i>Hogyan fogom lebonyolítani az előkészítés, visszajelzés és értékelés/irányadás szakaszait?</i>	

12) Döntse el az alábbi állításokról, melyek igazak és melyek hamisak!

A célok nem határolják be az adott portfólió felhasználását, valamint a leendő olvasóinak a körét sem.	
Az anyaggyűjtés csak könyvtárlátogatás alkalmával történhet.	
Az anyaggyűjtés egyes fázisainak folyamatát érdemes a teljes anyaggyűjtést követően dokumentálni, mert akkor már egyben látjuk az egész folyamatot.	
A hallgatói reflexiók csak a hallgatókat segítik abban, hogy az előrehaladásukról képet tudnak alkotni saját maguk számára.	
Amennyiben a portfólió külalakja nem alapfeltétel (nem jár érte pont), a szerkesztés fázisa elhagyható.	

13) Hogyan történhet az anyaggyűjtés? Legalább öt lehetséges módot említsen!

14) Mit értünk az alatt, hogy a válogatás szakaszában a hallgatóknak objektívnek kell maradnia?

15) Mi a különbség a digitális és az elektronikus portfólió között?

16) Döntse el az alábbi állításokról, melyek igazak és melyek hamisak!

A portfólió olasz eredetű szó, jelentése dosszié, illetve bizonyos szempontok szerint összeválogatott dokumentumok összessége.	
A portfólió megjelenése nem oktatási környezetben egészen a második világháborút követő időkre vezethető vissza.	
A portfóliónak mindig van témája, célja, de nincs célközönsége.	
A portfóliós módszer a hetvenes évektől hanyatlásnak indult, mivel a gazdasági dekonjunktúra az extenzív növekedésnek véget vetett.	
Az oktatás mellett a portfólió megjelent még az egészségügyi képzés területén is.	

17) Mi az elsődleges célja a tanulás elősegítése céljából készített portfóliónak?

18) Miért lehet fontos a munkaerőpiacon egy portfólió megléte?

19) Röviden jellemezze, hogy mit értünk a munkaportfólió alatt!

20) Röviden jellemezze, hogy mit értünk a bemutató és az értékelési portfólió alatt!

3. Feladatlapok a fejlesztő értékelés osztálytermi gyakorlatának tanulásához

3.1. Tanulói tudás/készség fejlesztő értékelésének osztálytermi stratégiái

Ebben a fejezetben feladatlapok az osztálytermi gyakorlatban alkalmazható fejlesztő értékelési módszerek és stratégiák konkrét tantárgyi alkalmazására nyílik lehetőség.

Mindenki saját szakpárosításának megfelelően, tantárgyi tartalmakra adaptálhatja a kiválasztott stratégiákat.



1. Feladatlap Egyszerű osztálytermi fejlesztő értékelési stratégiák

1) Léteznek a fejlesztő értékelést elősegítő módszerek és technikák is. Nézzen utána és röviden írásban jellemezze és mutassa be a következő módszereket!

a) „*Ne tedd fel a kezed!*” módszer:

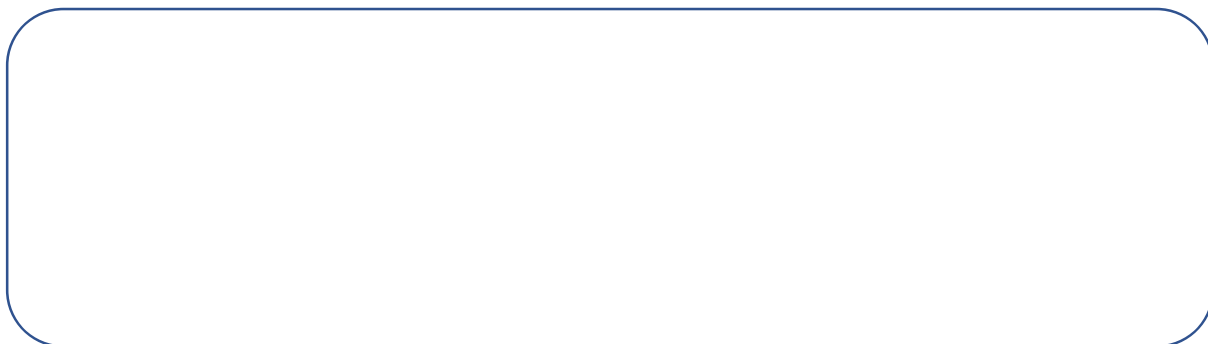
b) „*Jelzőlámpa*” módszer:

c) „*Színes poharak*” módszer:

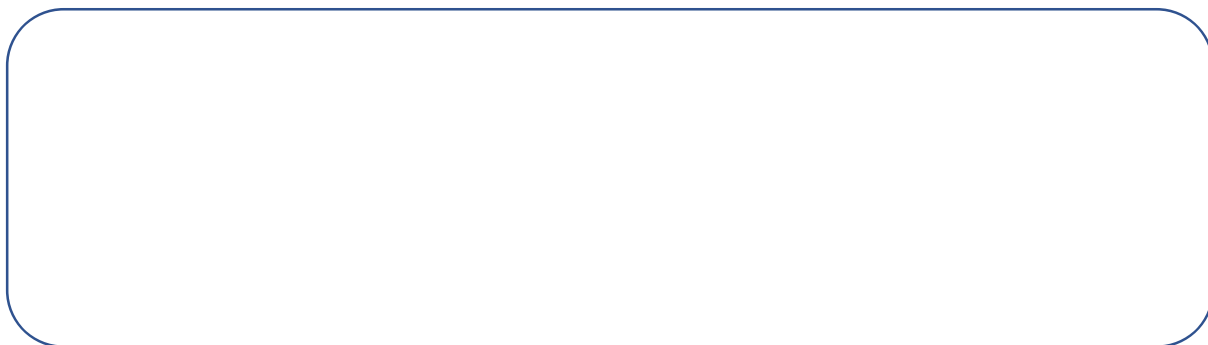
d) Tanulói kérdések felhasználásának technikája:



e) A feladatok helytelen megoldásainak technikája:



f) „1 perces kártyák” módszere:



g) „Mindig-Néha-Soha” módszer:





2. Feladatlap

Trikolor-kvíz alkalmazása az osztálytermi gyakorlatban

A tankönyvben megismerkedhettek „Trikolor-kvíz” módszerrel. Alkalmazza most saját tudásának fejlesztő értékelésére!

1.lépés: Oldja meg önállóan a következő kérdéssort! Dolgozzon **kék színű** tollal!

2.lépés: Alkossanak párokat, és ismételten menjenek át a kérdéssoron kölcsönösen kiegészítve a saját megoldásokat! Ezúttal dolgozzanak **zöld színű** tollal!

3.lépés: A kérdés frontális, egész csoport által történő megoldásokkal történő kiegészítése. Ez alkalommal dolgozzunk **piros színű** tollal!

I. Fejtse ki, hogy miben látja a diagnosztikus és a fejlesztő/formatív értékelés között a különbséget! 1 pont

II. Rendelje az adott jellemzési aspektusokhoz az értékelési formákat! 4,5 pont
--

A tanulók száma alapján:	A	individuális
Az értékelés kifejezés módja alapján:	B	holisztikus
Az értékelés eredményeinek interpretálása alapján:	C	kvantitatív
Az értékelés komplexitását tekintve:	D	frontális, egész osztályt érintő értékelés
	E	szóbeli
	F	analitikus
	G	csoportos
	H	kvalitatív
	I	írásbeli

III. Rendelje a tanulási elmélet filozófiájához a képviselőjét! 5 pont		
A. Behaviorizmus	1. E. Erikson	6. C. Rogers
B. Kognitívizmus	2. E. Glasersfeld	7. G. Siemens
C. Konstruktívizmus	3. E. Thorndike	8. B.F. Skinner
D. Konnektívizmus	4. J. Piaget	9. J. Brunner
E. Humanizmus	5. L. Vigotszkij	10. A. Maslow
Megoldás:		

IV. Az oktatás céljai alapján milyen scriven-i értékelési típusokat különböztetünk meg? 1 pont Megoldás:

V. Egészítse ki a következő hiányos mondatokat! 2 pont Az analitikus értékelés...
A holisztikus értékelés...

VI. Rendelje a fejlesztő/formatív értékelési stratégiákhoz a megfelelő konkrét példát! 6 pont													
1. Minősítő szóbeli visszacsatolás.	A „Rossz napom volt ma. Nem nagyon vettem ki a részem a csoportmunkában. Csak a szükséges, rám bízott dolgokat végeztem el.“												
2. Ellenőrző lista (Check-list)	B „A fogalmazásod szerkezetét tekintve, tökéletes egységet alkot. Betarottad a zsáner jellegzetes attribútumait. A helyesírási hibákra még jobban oda kell figyelned a jövőben. Tartalmilag viszont nagyon szórakoztató és magával ragadó történetet dolgoztál fel. Nagyszerű munka!“												
3. Csoportmunkán belüli önértékelés	C <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>(Nagyon jó) 3</th> <th>(Jó) 2</th> <th>(Gyenge) 1-0</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Aktivitás</td> <td>Aktívan bekapcsolódott a csoport munkájába. A csoport munkájához hozzájárult saját alkotással, ötlettel, amelynek a kidolgozásával úgy vélte, hogy az őt illető feladatot teljesítette.</td> <td>Csak részben volt aktív tagja a csoportnak, ami abban nyilvánult meg, hogy csak a rábízott feladatot teljesítette.</td> <td>Passzívan vett részt a csoport munkájában, ami abban nyilvánult meg, hogy a rábízott feladatot csak felületesen végezte el, nem mutatva érdeklődést a téma és a csoport iránt.</td> </tr> <tr> <td>A csoportban betöltött szerep</td> <td>A csoport aktív tagja volt, aki tisztában volt a rá bízott szereppel, amit jól ellátott és részvételével kreatívan hozzájárult a csoport munkájához.</td> <td>A csoport aktív dolgozó tagja volt, aki a megszokott, megtanult manuális munkájával vitte előre a csoport munkáját.</td> <td>A csoport passzív tagja volt, a rá osztott szerepekkel nem azonosult.</td> </tr> </tbody> </table>		(Nagyon jó) 3	(Jó) 2	(Gyenge) 1-0	Aktivitás	Aktívan bekapcsolódott a csoport munkájába. A csoport munkájához hozzájárult saját alkotással, ötlettel, amelynek a kidolgozásával úgy vélte, hogy az őt illető feladatot teljesítette.	Csak részben volt aktív tagja a csoportnak, ami abban nyilvánult meg, hogy csak a rábízott feladatot teljesítette.	Passzívan vett részt a csoport munkájában, ami abban nyilvánult meg, hogy a rábízott feladatot csak felületesen végezte el, nem mutatva érdeklődést a téma és a csoport iránt.	A csoportban betöltött szerep	A csoport aktív tagja volt, aki tisztában volt a rá bízott szereppel, amit jól ellátott és részvételével kreatívan hozzájárult a csoport munkájához.	A csoport aktív dolgozó tagja volt, aki a megszokott, megtanult manuális munkájával vitte előre a csoport munkáját.	A csoport passzív tagja volt, a rá osztott szerepekkel nem azonosult.
	(Nagyon jó) 3	(Jó) 2	(Gyenge) 1-0										
Aktivitás	Aktívan bekapcsolódott a csoport munkájába. A csoport munkájához hozzájárult saját alkotással, ötlettel, amelynek a kidolgozásával úgy vélte, hogy az őt illető feladatot teljesítette.	Csak részben volt aktív tagja a csoportnak, ami abban nyilvánult meg, hogy csak a rábízott feladatot teljesítette.	Passzívan vett részt a csoport munkájában, ami abban nyilvánult meg, hogy a rábízott feladatot csak felületesen végezte el, nem mutatva érdeklődést a téma és a csoport iránt.										
A csoportban betöltött szerep	A csoport aktív tagja volt, aki tisztában volt a rá bízott szereppel, amit jól ellátott és részvételével kreatívan hozzájárult a csoport munkájához.	A csoport aktív dolgozó tagja volt, aki a megszokott, megtanult manuális munkájával vitte előre a csoport munkáját.	A csoport passzív tagja volt, a rá osztott szerepekkel nem azonosult.										

4. Tudásra vonatkozó önértékelés	D Feladatunk megoldása során tette közzé a csoport munkáját. Ebben a feladatban működött csoportvezetőként. A feladatmegoldás során volt legaktívabb. A feladatmegoldás során volt legpasszívabb. A csoport munkáját hátráltatta. A csoportunkban jól működött a A csoport munkájában problémát okozott: Hogy jobban dolgozzunk, jobban kellett volna																				
5. Csoportmunka értékelése	E  <i>Amire geometrián szükségem lesz...</i> <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td>☐</td> <td>Kihegyezett grafit ceruza</td> </tr> <tr> <td>☐</td> <td>Háromszögvonalzó</td> </tr> <tr> <td>☐</td> <td>30 cm-es vonalzó</td> </tr> <tr> <td>☐</td> <td>Körző</td> </tr> <tr> <td>☐</td> <td>Szögmérő</td> </tr> <tr> <td>☐</td> <td>Puha radírgumi</td> </tr> </table>	☐	Kihegyezett grafit ceruza	☐	Háromszögvonalzó	☐	30 cm-es vonalzó	☐	Körző	☐	Szögmérő	☐	Puha radírgumi								
☐	Kihegyezett grafit ceruza																				
☐	Háromszögvonalzó																				
☐	30 cm-es vonalzó																				
☐	Körző																				
☐	Szögmérő																				
☐	Puha radírgumi																				
6. Kritériumtáblázat (Rubric)	F <table border="1" style="width: 100%;"> <thead> <tr> <th colspan="4">Önértékelő táblázat</th> </tr> <tr> <th></th> <th>Önállóan</th> <th>Kis segítséggel</th> <th>Csak segítséggel</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Tudom jellemezni az atomot, mint anyagi részecskét</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Meg tudom nevezni az atom részeit</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Fel tudom sorolni az atomban levő elemi részecskéket</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Önértékelő táblázat					Önállóan	Kis segítséggel	Csak segítséggel	Tudom jellemezni az atomot, mint anyagi részecskét				Meg tudom nevezni az atom részeit				Fel tudom sorolni az atomban levő elemi részecskéket			
Önértékelő táblázat																					
	Önállóan	Kis segítséggel	Csak segítséggel																		
Tudom jellemezni az atomot, mint anyagi részecskét																					
Meg tudom nevezni az atom részeit																					
Fel tudom sorolni az atomban levő elemi részecskéket																					
Megoldás:																					

A feladatok csoportos ellenőrzését követően végezzen önreflexiót!

Az előző teszt maximális 19.5 pontjából elértem:

Az elért eredménnyel elégedett vagyok / nem vagyok elégedett.

Az előző teszt nehézségi fokának értékelése (1-nagyon könnyű, 2-könnyű, 3-általánosságban nem okozott gondot, 4-nehéz, 5-nagyon nehéz)

1 2 3 4 5

A legnehezebb feladat:

A legkönnyebb feladat:

Ami a legjobban meglepett:



3. Feladatlap

T-kártya alkalmazása az osztálytermi gyakorlatban

A tankönyvben megismerkedhettek „T-kártya” módszerrel. Készítsen T-kártyát!

a) Válasszon ki a szakpárosításának megfelelően az adott tantárgyon belül egy témát!

Tantárgy:

Téma:

Majd gondolja végig, hogy az adott témán belül milyen dichotóm párok alakíthatók ki, és az alábbi „T-kártya sablonba” adja meg a dichotóm pár egyik tagját!

Milyen aspektusra szeretné építeni a dichotóm párokat?

Válasz:

b) Ossa meg társával a T-kártyáját, aki a eltérő színű tollal jelölje be a T-kártya dichotóm párpai hiányzó tagját!

c) A Bloom-féle taxonómia aktív igéi segítségével fogalmazza meg a T-kártya révén elérhető tanulási kimeneteket!



4. Feladatlap

Predikciós kártya alkalmazása az osztálytermi gyakorlatban

A tankönyvben megismerkedhettek „Predikciós kártya” módszerrel. Készítsen predikciós kártyát!

a) Válasszon ki a tantárgyi szakpárosításának megfelelően egy témát! A téma megfogalmazását írja az alábbi „predikciós kártya” sablonjának fejlécébe! Majd fogalmazzon meg a téma tananyagához kapcsolódóan legalább 4 állítást, amelyek között legyen igaz és hamis állítás is!

Tantárgy:

Téma:

Útmutató: Saját célra (ellenőrzésként) jegyezze fel az egyes állítások igazságértékét!

Téma:	Igaz (I)/ Hamis (H)
1. állítás:	
2. állítás:	
3. állítás:	
4. állítás:	

b) Egymás között cseréljék ki a predikciós kártyájukat, és határozzák meg a társuk által megfogalmazott állítások igazságértékét!

c) Készítsen a kiválasztott egy másik téma tananyagához kapcsolódóan legalább 4 állításból álló előzetes tudás, illetve tananyag megértésére irányuló predikciós kártyát!

Tantárgy:

Téma:

Az tananyag átvétele előtt		Téma:	Az tananyag átvétele után	
Igaz	Hamis		Igaz	Hamis
I	H	1. állítás: <i>(jelölje meg saját célra (ellenőrzésként), hogy az állítás igaz vagy hamis)</i>	I	H
I	H	2. állítás: <i>(jelölje meg saját célra (ellenőrzésként), hogy az állítás igaz vagy hamis)</i>	I	H
I	H	3. állítás: <i>(jelölje meg saját célra (ellenőrzésként), hogy az állítás igaz vagy hamis)</i>	I	H
I	H	4. állítás: <i>(jelölje meg saját célra (ellenőrzésként), hogy az állítás igaz vagy hamis)</i>	I	H

d) Elemezzék, hogy a fejlesztő értékelési eszköz milyen tanulási kimenetekről ad tanúbizonyságot! Fogalmazzák meg a revideált Bloom-féle taxonómia aktív igéivel a tanulói kimeneteket!

.....

.....

.....

.....



5. Feladatlap

Ki- és/vagy belépő kártya alkalmazása az osztálytermi gyakorlatban

A tankönyvben megismerkedhettek „Ki- és/vagy belépő kártya” módszerrel.

Készítsen Ki- és/vagy belépő kártyát!

a) Készítsen kiválasztott tantárgy adott tananyagához belépő (az előző óra tananyagára vonatkozó) kártyát!

Tantárgy:

Téma:

5	
4	
3	
2	
1	

b) Készítsen tanítási órát elhagyó, a tanulási folyamatra vonatkozó kilépő kártyát!

3	
2	
1	



6. Feladatlap

Frayer-modell alkalmazása az osztálytermi gyakorlatban

A tankönyvben megismerkedhettek „Frayer-modell” módszerrel. Készítsen Frayer-modellre épülő fejlesztő értékelési eszközt!

a) Dolgozzon önállóan! Válasszon ki egy tantárgyon belül adott témához kapcsolódó fogalmat, és készítse el az adott fogalom Frayer-térképét!

Tantárgy:

Téma:

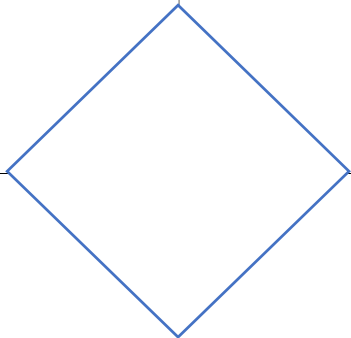
Definíció/meghatározás	Tények (jellemzés)
Példák	Ellenpéldák

b) Elemezze, hogy Frayer-térképe milyen tanulási kimenetről ad tanúbizonyságot! Fogalmazza meg a revideált Bloom-féle taxonómia aktív igéivel a saját tanulói kimeneteket!

c) *Dolgozzon a továbbiakban először önállóan!*

Jellemezzen a Frayer-modell alapján egy tantárgyon belül adott témához kapcsolódó fogalmat anélkül, hogy a fogalmat megnevezné!

Definíció/meghatározás	Tények (jellemzés)
Példák	Ellenpéldák



Dolgozzanak párban! Társukkal cseréljék ki a Frayer-modell alapján elkészített fogalmi térképet és fejtsék meg milyen fogalomra is gondolt a társuk!

Majd végül elemezzék közösen, hogy a fejlesztő értékelési eszköz milyen tanulási kimenetről ad tanúbizonyosságot! Fogalmazzák meg a revideált Bloom-féle taxonómia aktív igéivel a tanulói kimeneteket!



7. Feladatlap

Tantárgyi feladatsorok összeállítása – kognitív szintek tudatos fejlesztése

a) Válasszon ki a szakpárosítás megfelelően az adott tantárgyon belül egy témát!

Oktatás szintje:

Tantárgy:

Téma:

2. feladat: Készítsen 5 tanulói feladatból álló feladatsort a kiválasztott tantárgyi témára, és a feladatokat elemezze az alábbi szempontok alapján! Igyekezzen feladatot alkotni a Bloom-féle taxonómia minden szintjére. Amennyiben nem saját feladatokat használ a feladatsor készítése során, akkor adja meg a feladat forrását!

S.sz.	Feladat megfogalmazása vagy nézete	Fogalmazza meg, hogy a tanulónak milyen ismeretre/készségre van szüksége a feladat megoldásához!	A feladat itemeinek száma	Revideált Bloom-féle taxonómia szintje a feladat megfogalmazása alapján (Jelölje színessel a megfelelő szintet!)
1				Emlékezés Megértés Alkalmazás Elemzés Értékelés Alkotás
2				Emlékezés Megértés Alkalmazás Elemzés Értékelés Alkotás
3				Emlékezés Megértés Alkalmazás Elemzés Értékelés Alkotás
4				Emlékezés Megértés Alkalmazás Elemzés Értékelés Alkotás
5				Emlékezés Megértés Alkalmazás Elemzés Értékelés Alkotás

3.1.1. Tanulási folyamatra vonatkozó önértékelés



8. Feladatlap

1. Feladat: Válasszon ki a szakpárosítás megfelelően az adott tantárgyon belül egy témát!

Oktatás szintje:

Tantárgy:

Téma:

2. Feladat: Gondolja végig mely aspektusokat tart fontosnak a tanulás folyamán és fogalmazzon meg a tanulási folyamatra vonatkozó állításokat, amelyekkel a tanulói értékelés során megismerheti a tanuló tanulási szokásait, stílusát, és egyben a tanulónak is lehetőséget biztosít elgondolkodni tanulónak a saját tanulási folyamatain! Az állítások legyenek egyes szám 1. személyében, pl. „A házi feladatot mindig egyedül oldom.” vagy „Az új tananyagból vázlatot készítek.”, stb.)!

Oktatás szintje:

Tantárgy:

Téma:

Önértékelés

Tanuló neve:

Téma:

Ide írja az állításokat! ↓

	1	2	3	4	5

1: egyáltalán nem

2: inkább nem

3: nem vagyok benne biztos

4: többnyire igen

5: teljes mértékben

13) Mikor, hol és miért fejlesztették ki a SWOT-analízist eredetileg?

14) A SWOT maga egy betűszó. Mit takarnak ezek a betűk magyarul?

15) Mik a belső és mik a külső tényezők a SWOT-analízisben?

16) A SWOT-elemzés az iskolai értelmezésbe is átültethetők, különös tekintettel a visszajelzési, szabályozási funkcióval bíró formatív értékelésbe. Írjon konkrét példát a következő stratégiákra:

a) offenzív stratégia:

b) válságorientált stratégia:

3.1.2. Tantárgyi tudás – önértékelése



9. Feladatlap

1.Feladat: Válasszon ki a szakpárosítás megfelelően az adott tantárgyon belül egy témát!

Oktatás szintje:

Tantárgy:

Téma:

2. Feladat: Gondolja végig az adott téma tananyagának tartalmát, és fogalmazzon meg a tananyag tartalmának elsajátítására vonatkozó követelményeket (egyes szám 1. személyében, pl. „*Fel tudom sorolni az anyagi halmazokat.*” vagy „*Különbséget tudok tenni az oldott anyag és az oldószer fogalma között.*”) tanulói önértékelés céljából!

Tantárgyi önértékelés			
Tanuló neve: Téma: <i>Ide írja a tananyag teljesítéséhez szükséges követelményeket (legalább 5-t)....</i>	Jelentős segítséggel	Kis segítséggel	Önállóan

3.1.3. Az együttműködésre épülő tanulási folyamat értékelése



10. Feladatlap

1.Feladat: Az együttműködésre épülő tanulás lényege a kooperáció. Dolgozzanak csoportban! Gondolják végig, és írjanak listát, hogy a kooperáció milyen aspektusaira irányulhat az értékelés!

2. Feladat: A fentiekben összegyűjtött a tanulói kooperáció értékelési aspektusai közül válasszanak ki kettőt és készítsenek tanulói csoport önértékelésére értékelési eszközt!

4. Gyakorló tesztek

Ebben a fejezetben olyan gyakorló tesztekkel találkozhatnak, amelyek segítségükre lehetnek a tantárgy sikeres teljesítéséhez. A tesztek hasonlóak a tantárgy vizsgájához, ezáltal előre tesztelhetik, hogy milyen mértékben készültek fel a tantárgy vizsgájára.



4.1. Első gyakorló teszt

Maximális pontszám: 100

1) Hogyan és miért jelent meg a portfólió nem oktatási környezetben? (3p)

2) Milyen két céllal készíthetünk portfóliót? (2p)

3) Mi a különbség a digitális és az elektronikus portfólió között? (1p)

4) Milyen funkciói lehetnek az értékelésnek? Említsen 10-et! (0,5-0,5p/funkció)

5) Mit értünk a kritériumorientált értékelés alatt? (2p)

6) Mi a különbség a formatív és a szummatív értékelés között? (2p)

7) Mi a különbség az érdemjegy és az osztályzat között? (2p)

8) Mit értünk monitorozás alatt? (2p)

9) Jóska bátyám, a szlováktanár 3 színnel jelöli a tanulók órai teljesítményét. **Pirossal** jelöli a témazáró dolgozatok érdemjegyét, ami három jegyet ér; **zölddel** a röpdolgozatok és egyéni feladatmegoldást, ami két jegyet ér; és **kékkel** az órai tevékenységek során szerzett és a házi feladatokra kapott érdemjegyet, ami egy jegyet ér. Jóska bátyám tanári naplójában Péter nevénél a következő érdemjegyek álltak:

1, 2, 3, 4, 5, 4, 3, 2, 1, 5

Számítsa ki Péter érdemjegyeinek súlyozott átlagát 2-tizedesnyi pontosságra!

(3p) Az eredmény értelmében osztályozza le Pétert szlovákból! (1p)

10) Mi az iskolai értékelés menete? (3 lépés)

11) Mik az értékelés alapkérdései? (alapkérdésenként 0,5-0,5 pont)

12) Mik az értékeléssel szemben támasztott követelmények? (3p)

13) Előfordulhat, hogy egy mérőeszköz kapcsán a validitás nem teljesül, tehát nem azt mérjük, amit szeretnénk, azonban ettől függetlenül a mérőeszköz még lehet megbízható, azaz valami mást még mérhet jól! Írjon erre egy konkrét példát! (2p)

14) Mit értünk *taxonomizáció* alatt? (2p)

15) Röviden jellemezze az *alkalmazás* szintjét a Bloom-féle taxonómia alapján!

16) Definiálja a *tudás* fogalmát! (2p)

17) Mik a *feleletválasztós (zárt) feladatok* előnyei? (2p)

18) Röviden mutassa be a *hibakutatás* típusú feladatokat!

19) Röviden mutassa be a relációanalízis típusú feladatokat! (2p)

20) Írjon két konkrét példát relációanalízis típusú feladatra! Adja meg azok megoldásait is! (2+1p)

21) Mit nevezünk súlyozásnak az értékelésben? (2p)

22) Mit értünk empirikus súlyozás alatt? (2p)

23) Mit értünk az osztályzatok normális eloszlása alatt? (2p) Miért hibás ez az elgondolás? (2p)

24) Mit értünk „*amerikai*” pontozás alatt? (2p)

25) Mit értünk pozitív és negatív irányon az „*amerikai*” pontozást illetően? (2-2p)

26) Mik a belső és mik a külső tényezők a SWOT-analízisben? (2-2p)

27) Mit értünk a *kooperatív* oktatásfilozófiai koncepció alatt? (3p)



4.2. Második gyakorló teszt

Maximális pontszám: 100

1) Hogyan és miért jelent meg a portfólió nem oktatási környezetben? (3p)

2) Döntse el az alábbi portfólióval kapcsolatos állításokról, melyek igazak és melyek hamisak!

Alapvetően két céllal készíthetünk portfóliót: értékelési céllal, vagy a tanulás elősegítése érdekében.	
Az értékelési céllal készült portfólió az adott tanuló (hallgató) egy adott területen elért eredményeit mutatja be.	
A portfólió a hallgató önértékelését és döntésképeségét nem fejlesztheti.	
Az értékelési céllal készült portfólióba belefoglalhatók más, nem az iskolai keretekben végzett tapasztalatok.	
A portfóliót a tartalmi nyitottság és rugalmasság jellemzi.	

3) Hogyan történhet az anyaggyűjtés a portfólióhoz? Legalább négy lehetséges módot említsen! (0,5p/mód)

4) Döntse el a következő állításokról, hogy melyik oktatásfilozófiai koncepcióra jellemző leginkább!

A) kompetitív

B) nem-kompetitív

C) kooperatív

Alapgondolata a tanulás segítése.	
Ez a versengésközpontú szemlélet tagadása.	
Alapgondolata, hogy a verseny az élet természetes velejárója.	
Ez a koncepció ma is széles körben elterjedt, mivel a legtöbb tanár nem is látott és nem is tapasztalt másféle megközelítést.	
Az értékelés célja nem a versenyeztetés, hanem a tanulók bátorítása, motiválása, így a hangsúly a tanuló személyiségére helyeződik.	
A tanulási folyamat egy „közös produkció.	
Minősítésre, rangsorolásra törekszik.	
Kiindulópontja, hogy a tanulók tudnak, szeretnek és akarnak tanulni, valamint ehhez kellő mértékben motiváltak is.	
Előnye, hogy a közösen átgondolt és kivitelezett értékelés motiválttá teszi a tanárt és a diákokat egyaránt, ezáltal növeli a tanulás hatékonyságát.	
Ennek az értékelési filozófiai koncepciónak a másik elnevezése a holisztikus koncepció.	

5) Milyen funkciói lehetnek az értékelésnek? Említsen 10-et! (0,5-0,5p/funkció)

6) Döntse el a következő állításokról, hogy az értékelés melyik típusára jellemző leginkább!

- A) normatív értékelés B) kritériumorientált
C) standardizált kritériumorientált

Alapja az elvárható teljesítmény.	
Előnye, hogy pontosabb visszajelzést ad a tanuló számára a megszerzett tudásáról, esetlegesen annak hiányosságairól.	
Arra koncentrál, hogy az egyén elérte-e vagy sem a kitűzött célokat.	
A norma lehet egy másik tanuló teljesítménye, egy referenciacsoport vagy pedig egy reprezentatív minta átlaga is.	
Ebben az esetben a tanuló teljesítményét nem a többiekéhez viszonyítjuk.	
A teljesítmény viszonyítási alapja egy meghatározott norma.	
A követelmények megállapítása a tudás elemzése, majd annak kritériumokká bontása.	
Ennek meghatározásához figyelembe kell venni a képzési követelményeket, az adott szakterület elvárásait, a társadalom elvárásait.	
Az egyes kritériumokat hierarchiába szervezik, ahol valamennyi kritériumszintet (teljesítményfokozatot) meghatározzák, és ezekhez skálát rendelnek.	
Ebben az esetben nem az elért eredmény, hanem a többiekhez képest az elsajátítás mértéke az érdekes.	

7) Mi a különbség a formatív és a szummatív értékelés között? (2p)

8) Van-e különbség, és ha igen, akkor mi az az *osztályzat* és az *érdemjegy* között? (3p)

9) Mik az értékelés alapkérdései? (alapkérdésenként 0,5-0,5 pont)

10) Mik az értékeléssel szemben támasztott követelmények?

11) Mit értünk *taxonomizáció* alatt? (2p)

12) A SWOT maga egy betűszó. Mit takarnak ezek a betűk magyarul? (2p)

13) Margit néni, a szigorú fizikatanár 3 színnel jelöli a tanulók órai teljesítményét. **Pirossal** jelöli a témazáró dolgozatok érdemjegyét, ami három jegyet ér; **zölddel** a röpdolgozatok és egyéni feladatmegoldást, ami két jegyet ér; és **kékkel** az órai tevékenységek során szerzett és a házi feladatokra kapott érdemjegyet, ami egy jegyet ér. Margit néni tanári naplójában Marika nevénél a következő érdemjegyek álltak:

1, 3, 2, 1, 5, 4

Számítsa ki Marika érdemjegyeinek súlyozott átlagát 2-tizedesnyi pontosságra! (3p) Az eredmény értelmében osztályozza le Marikát fizikából! (1p)

14) Döntse el az alábbi állításokról, melyek igazak és melyek hamisak!

Az objektivitás biztosítására a mérés – értékelés folyamatának mindegyik szakaszában törekednünk el, tehát a számonkérés ideje alatt is (adatfelvétel), a javítás, a kiértékelés (analízis), valamint az eredmények értelmezése során is.	
A javítás fázisában a javítókulcs használata növelheti az objektivitás fokát.	

Amennyiben a különböző mérések eredményei egymáshoz viszonyítva mindig ugyanazt az eredményt adnák, akkor az adott mérőeszköz objektivitása jó.	
Bonyolult, vagy komplex jelenségeknél különösen könnyen előfordulhat, hogy az eredeti szándékunkkal ellentétben valami mást mérünk.	
Az megbízhatóság a legszorosabb, legerősebb, de egyben a legnehezebben igazolható feltétel is.	

15) Döntse el a következő állításokról, hogy a Bloom-féle taxonómia melyik szintjére jellemző leginkább!

- A) tudás B) megértés C) alkalmazás
D) elemzés E) szintézis F) értékelés

A probléma felismerése, a megoldás keresése és a megoldás végrehajtása.	
Új eredmény létrehozása.	
Az emlékezésre, felismerésre, és felidézésre építő tények ismerete.	
Információk, fogalmak, és törvények ismerete.	
Önálló véleményalkotás és ítélkezés.	
Feltárja, hogy egy komplex folyamat vagy jelenség elemei hogyan állnak össze egységes egészzé.	

16) Mit értünk „amerika” pontozás alatt? (2p)

17) Párosítsa az affektív és a pszichomotoros tanulói tudásról gyűjthető információkat!

- 1) *reagálás* 2) *automatizálás* 3) *artikulálás*
4) *értékszerveződés* 5) *befogadás* 6) *szabatosság*
7) *manipulálás* 8) *utánzás*

Affektív	Pszichomotoros

18) Röviden mutassa be a relációanalízis típusú feladatokat! (2p)

19) Írjon két konkrét példát relációanalízis típusú feladatra! Adja meg azok megoldásait is! (2+1p)

20) Mit értünk pozitív és negatív irányon az „*amerikai*” pontozást illetően? (2-2p)

21) Léteznek a fejlesztő értékelést elősegítő módszerek és technikák is. Röviden mutassa be a „*Ne tedd fel a kezed!*” módszert! (3p)



4.3. Harmadik gyakorló teszt

Maximális pontszám: 100

1) Mi az alapvető különbség a munkaportfólió és a bemutató portfólió között? (2p)

2) Döntse el az alábbi portfólióval kapcsolatos állításokról, melyek igazak és melyek hamisak!

Helen Barrett, amerikai pedagógus a portfólióknak négy fő típusát különbözteti meg.	
A bemutató portfólióban a hallgató minden olyan dokumentumot összegyűjt, ami az adott tanulási folyamathoz hozzátartozik, tehát nem csak az iskolai keretekben alkalmazott dokumentumokat.	
Az értékelési portfólió egy alternatív osztályozást, értékelést szolgál.	
Az alternatív osztályozás alatt a tanár szubjektív megítélését kell értenünk.	
A munkaportfólió segítségével a pedagógus és a hallgató rendszeresen megvitatja a hallgató előrehaladását, fejlődését egy adott témakörben.	

3) Mit értünk alternatív értékelés alatt? (2p)

4) Mi a különbség a digitális és az elektronikus portfólió között? (2p)

5) Döntse el a következő állításokról, hogy melyik oktatásfilozófiai koncepcióra jellemző leginkább!

A) kompetitív

B) nem-kompetitív

C) kooperatív

Alapgondolata a tanulás segítése.	
Ez a versengésközpontú szemlélet tagadása.	
Alapgondolata, hogy a verseny az élet természetes velejárója.	
Ez a koncepció ma is széles körben elterjedt, mivel a legtöbb tanár nem is látott és nem is tapasztalt másféle megközelítést.	
Az értékelés célja nem a versenyeztetés, hanem a tanulók bátorítása, motiválása, így a hangsúly a tanuló személyiségére helyeződik.	
A tanulási folyamat egy „közös produkció.	
Minősítésre, rangsorolásra törekszik.	
Kiindulópontja, hogy a tanulók tudnak, szeretnek és akarnak tanulni, valamint ehhez kellő mértékben motiváltak is.	

Előnye, hogy a közösen átgondolt és kivitelezett értékelés motiválttá teszi a tanárt és a diákokat egyaránt, ezáltal növeli a tanulás hatékonyságát.	
Ennek az értékelési filozófiai koncepciónak a másik elnevezése a holisztikus koncepció.	

6) Milyen funkciói lehetnek az értékelésnek? Említsen legalább 10-et! (0,5-0,5p/funkció)

7) Mit értünk normatív és kritériumorientált értékelés alatt? Mi az alapvető különbség a kettő között? (4p)

8) Mi a különbség a formatív és a szummatív értékelés között? (2p)

9) Mi a különbség az *osztályzat* és az *érdemjegy* között? (2p)

10) Párosítsa össze az értékelés alapkérdéseit azok leírásával! (6p)

- | | | |
|-----------|------------|---------|
| a) Hol? | b) Miért? | c) Mit? |
| d) Mikor? | e) Hogyan? | f) Ki? |

Központi kérdése a forma, a módszer és a mérőeszköz.	
A legtöbb esetben maga a pedagógus, de bizonyos esetekben ez lehet maga a tanuló is, illetve maga az adott osztályközösség is.	
Makroszint, mezoszint, mikroszint.	
Lehet diagnosztikus, szummatív és formatív is.	
Ide értendők az értékelés funkciói.	
Fontos a változók meghatározása, tehát, hogy mit mérünk, valamint a viszonyítás alapjának meghatározása, tehát, hogy mihez viszonyítsunk.	

11) Bözske néni, a szigorú orosz tanár 3 színnel jelöli a tanulók órai teljesítményét. **Pirossal** jelöli a témazáró dolgozatok érdemjegyet, ami három jegyet ér; **zölddel** a röpdolgozatok és egyéni feladatmegoldást, ami két jegyet ér; és **késsel** az órai tevékenységek során szerzett és a házi feladatokra kapott érdemjegyet, ami egy jegyet ér. Bözske néni tanári naplójában Balázska nevénél a következő érdemjegyek álltak:

2, 1, 4, 3, 5, 4

Számítsa ki Balázska érdemjegyeinek súlyozott átlagát 2-tizedesnyi pontosságra! (3p) Az eredmény értelmében osztályozza is le Balázskát oroszról! (1p)

12) Mik az értékeléssel szemben támasztott követelmények? (3p) Hogyan nevezzük ezeket más szóval? (1p)

13) Mit értünk *taxonomizáció* alatt? (2p)

14) A SWOT maga egy betűszó. Mit takarnak ezek a betűk magyarul? (2p)

15) Definiálja a *tudás* fogalmát! (1p)

16) Röviden mutassa be a relációanalízis típusú feladatokat! (2p)

17) Írjon egy konkrét példát is a relációanalízis típusú feladatra! Adja meg annak megoldását is! (1+1p)

18) Mit értünk „amerika” pontozás alatt? (2p)

19) Mit értünk pozitív és negatív irányon az „amerika” pontozást illetően? (2-2p)

20) Léteznek a fejlesztő értékelést elősegítő módszerek és technikák is. Röviden mutassa be a „*Ne tedd fel a kezed!*” módszert! (3p)

21) Mit értünk az osztályzatok normális eloszlása alatt? (2p)

22) Mire kell ügyelnünk a hibakutatás típusú feladatoknál? (3p)

23) Milyen altípusai vannak a *páros asszociáció* típusú feleletválasztós (zárt) feladatoknak? (2p) Az egyik altípusnak létezik további két típusa. Mutassa be ezt a további két típust is! (2p)

Felhasznált irodalom

- Adodo, S. O. (2013). Effect of mind-mapping as a self-regulated learning strategy on students' achievement in basic science and technology. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 4(6), pp. 163-172.
- Almer, E. D., Jones, K., & Moeckel, C. L. (1998). The Impact of One-Minute Papers on Learning an Introductory Accounting Course. *Issues in Accounting Education*, 13(3).
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives: Complete Edition*. New York: Longman.
- Anderson, R. C., & Anderson, P. (1981). Reading Comprehension and Schema Theory. In J. T. Guthrie (Ed.), *Comprehension and Teaching: Research Reviews*, International Reading Association (pp. 231-255)
- Angelo, T. A., & Cross, K. P. (1993). Minute paper. Classroom assessment techniques: *A handbook for college teachers*, 2, pp. 148-153.
- Antalné Szabó, Á. (2005). A tanári beszéd kérdésalakzatai I. Figures of Questions in Teacher Interaction I.]. *Magyar Nyelvőr*, 129(2), pp. 173-185.
- Arter, J. A. et al. (1995). Portfolios for Assessment and Instruction. *ERIC Digest*.
- Ausubel, D. P. (1963). The psychology of meaningful verbal learning. Grune and Stratton, New York.
- Balázs, K. et al. (2015). *A kémia tanítás módszertana*. [ed.] Szalay Luca. Budapest: ELTE, 2015. ISBN 978-963-284-673-6.
- Balogh, Gábor & Karoliny, Mártonné (Szerk.) (2023). *Az emberi erőforrások menedzselése. Konceptciók, technikák nemzetközi kitekintésben*. Akadémiai Kiadó. https://mersz.hu/hivatkozas/m1104aeem_book1 (2024.02.09.)
- Barabási, T. (2009). *Az értékelés elmélete és gyakorlata*. Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár
- Barell, J. (2007). *Problem-Based Learning*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Barrett, H. C. (2000). Electronic teaching portfolios: Multimedia skills+ portfolio development= powerful professional development. In *Society for information technology & teacher education international conference*. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), pp. 1111-1116

- Barrett, H. C. (2002). *Create Your Own Electronic Portfolio: Using off the Shelf Software to Showcase Your Own and Your Student Work*. https://www.academia.edu/54731499/Electronic_Portfolios_SITE_2002_Section_ (2024.02.08.) Első megjelenés: *Learning and Leading with Technology*. 2000. április.
- Barton, J. & Collins, A. (1993). Portfolios in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 44/3, pp. 200–210.
- Báthory, Z. (1976). *Feladatlapok szerkesztése, adatok értékelése*. Budapest: OOK.
- Báthory, Z. (1985). *Tanítás és tanulás*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Báthory, Z. (2000). *Tanulók, iskolák – különbségek*. Okker Kiadó Kft, Budapest.
- Beers, K. (2003). *When Kids Can't Read: What Teachers Can Do*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Biggs, J. B. & Collis, K. F. (1982). *Evaluating the quality of learning – the SOLO Taxonomy*. Academic Press, New York.
- Billmeyer, R. & Barton, M. L. (1998). *Teaching reading in the content areas: If not me, then who?*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Black, P. et al. (2003). *Assessment for Learning. Putting it into practice*. Open University Press.
- Black, P., McCormick, R., James, M., & Pedder, D. (2006). Learning how to learn and assessment for learning. *A theoretical inquiry. Research Papers in Education*, 21(02), pp. 119-132.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Assessment and classroom learning. Assessment in Education: principles, policy & practice*, 5(1), pp. 7-74.
- Black, P., & Wiliam, D. (2003). 'In praise of educational research': *Formative assessment. British educational research journal*, 29(5), pp. 623-637.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* (formerly: *Journal of personnel evaluation in education*), 21, pp. 5-31.
- Bloom, Benjamin Samuel (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook: The Cognitive Domain*. David McKay, New York.
- Boekaerts, M., & Niemivirta, M. (2000). Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. In: *Boekaerts, M.,*

P. R. Pintrich, P. R., Zeidner, M. (Eds.). *Handbook of self-regulation*, Academic Press, San Diego. pp. 417–450

Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (Eds.) (2000). *Handbook of self-regulation*. Academic Press, San Diego.

Borbélyová, D. (2019). A pedagógiai diagnosztika jelentősége az óvoda-iskola átmenet kontextusában. In: *11th International Conference of J. Selye University. Pedagogical Sections. Conference Proceedings*. Selye János Egyetem, Komárno. <https://doi.org/10.36007/3334.2019.211-224>

Borbélyová, D. (2021). *A pedagógiai diagnosztika új útjai és kihívásai*. Selye János Egyetem, Tanárképző Kar. ISBN 978-80-8122-394-5.

Borko, H. et al. (1997). Student Teaching Portfolios: A Tool for Promoting Reflective Practice. *Journal of Teacher Education*, 48(5). pp. 345–357.

Brand, J. (2022). *Bloom's & SOLO Taxonomy Hierarchies*. *Wikimedia Commons*. Internetes elérhetőség:

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Bloom%27s_%26_SOLO_Taxonomy_Hierarchies_%C2%A9_2022_by_Jessica_Brand_is_licensed_under_CC_BY_4.0.png Hivatkozás: (2024-04-12).

Brassói S., Hunya M. & Vass V. (2005). A fejlesztő értékelés: az iskolai tanulás minőségének javítása. *Új Pedagógiai Szemle*. 55 (7-8.) pp. 4-17.

Brestenská, B. & Szarka, K. (2010). Hodnotenie v modernej triede. [aut.] Brestenská, B. a kol. *Premena školy s využitím informačných a komunikačných technológií*. Košice : elfa s.r.o., pp. 134-153.

Brinkmann, A. (2003). Graphical Knowledge Display-Mind Mapping and Concept Mapping as Efficient Tools in Mathematics Education. *Mathematics Education Review*, 16, pp. 35-48.

Broadfoot, P. et al. (2002). Association for Achievement & Improvement through Assessment. Hivatkozás: 2016-11-18. Internetes elérhetőség:

Assessment Reform Group:

http://www.hkeaa.edu.hk/DocLibrary/SBA/HKDSE/Eng_DVD/doc/Afl_principles.pdf

Bruner, S. J. (1968). *Az oktatás folyamata*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Buda, A. (2002). *Pedagógiai értékelés e-book. Értékelés az oktatásban*. http://dragon.unideb.hu/%7Enevtud/Tanarkepzes/meres/3_fejezet.pdf

Buda, A. (2011). *Értékelési filozófiák és pedagógiai mérés*. Debreceni Egyetem.

Butler, D. L. (2011). Investigating Self-Regulated Learning Using In-Depth Case Studies. In: Zimmerman, B. J. and Schunk, D. H. (ed.). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. Routledge, New York, pp. 347–360.

Buzan, T., & Buzan, B. (1993). *The Mind Map book: How to use radiant thinking to maximize your brain's untapped potential*. Dutton: Published by Penguin Group.

Byrne, R. (2020). A "Quiz" Activity Ideal for Breakout Rooms. Practical Ed Tech. Online: <https://practicaledtech.com/2020/12/21/a-quiz-activity-ideal-for-breakout-rooms/>. Hivatkozás: (2024-02-20).

Carroll, Jeri A. – Pothoff, Dennis – Huber, Tonya (1996). Learnings from Three Years of Portfolio Use in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 47(4), pp. 253–262.

Chappuis, S., & Stiggins, R. J. (2002). *Classroom assessment for learning*. Educational leadership, 60(1), pp. 40-44.

Chi, M. T. H. (1996). Constructing self-explanations and scaffolded explanations in tutoring. *Applied Cognitive Psychology*, 10, pp. 33–49. doi:10.1002/(SICI)1099-0720(199611)10:7%3C33::AID-ACP436%3E3.3.CO;2-5;

Cleveland, M. (2005). *Content-Area Graphic Organizers: Language Arts*. J. Weston Walch Publisher.

Coaty, M. (18. 2 2018). *Exit Cards and Formative Assessments*. Cit. 10. 1 2023. Internet: Educational Aspirations: <https://mattcoaty.com/2012/02/18/exit-cards-and-formative-assessments/>

Colliety, P. (2002). *Assessing and Grading Practice: A Model for the Future? Paper presented at the 2nd Conference on Reflective Practice*. Gloucester, UK.

Coutinho, E. (2014). Concept maps: Evaluation models for educators. *Journal of Business and Management Sciences*, 2(5), s. 111-117.

Csapó B. (1996). Tudásszintmérő tesztek. *Falus Iván (szerk.). Bevezetés a pedagógiai statisztikába*. Keraban Kiadó, Budapest, p. 277-316.

Csapó, B. (1988). A tanulói teljesítmények értékelésének méréses módszerei. Művelődési Minisztérium Vezetőképző és Továbbképző Intézet; Megyei Pedagógiai Intézet, 1(3)

Csapó B. (szerk.) (2002). *Az iskolai tudás*. Osiris, Budapest

Csapó B. (2004). *Tudás és iskola*. Budapest, Műszaki Kiadó.

Csapó, B. (2006). A formális és nem-formális tanulás során szerzett tudás integrálása. *Iskolakultúra: Pedagógusok Szakmai-tudományos Folyóirata*, 106(2), pp. 3-16.

Csapó B. et al. (2015). *A természettudományi tudás online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

Čtrnáctová, H. (1997). *Učební úlohy v chemii*. Praha: Karolinum, 1997. pp. 75. ISBN 80-7184-707-0.

Cyr, A. A., & Anderson, N. D. (2015). Mistakes as Stepping Stones: Effects of Errors on Episodic Memory Among Younger and Older Adults. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. 41(3) doi:10.1037/xlm0000073.

Czédliné, Bárkányi É. (2011). *Pedagógiai értékelés*. Szegedi Tudományegyetem. ISBN 978-615-5455-50-6

DECLAN, K. (2007). *Tanulási eredmények megfogalmazása és azok használata*. Gyakorlati útmutató. Quality Promotion Unit, University College Cork

Darling-Hammond, L. (2006). *Constructing 21st-century teacher education*. *Journal of teacher education* 57(3), pp. 300-314.

De Fina, A. A. (1992). *Portfolio Assessment. Getting Started*. New York, Scholastic Professional Books.

Deluca, C., Willis, J., Cowie, B., Harrison, C., Coombs, A., Gibson, A., & Trask, S. (2019). Policies, programs, and practices: Exploring the complex dynamics of assessment education in teacher education across four countries. *Frontiers in Education*, Article number: 132 1-19. <https://eprints.qut.edu.au/197164/>

Deneen, C. C., Fulmer, G. W., Brown, G. T., Tan, K., Leong, W. S. & Tay, H. Y. (2019). Value, practice and proficiency: Teachers complex relationship with assessment for learning. *Teaching and Teacher Education*, 80 pp. 39-47–

Dochy, F. J. R. C. 1994. Prior Knowledge and Learning. In: Husen, T. (Szerk.) *International Encyclopedia of Education*. pp. 4698-4702.

Dochy, F. J. (1996). Assessment of domain-specific and domain-transcending prior knowledge: Entry assessment and the use of profile analysis. In *Alternatives in assessment of achievements, learning processes and prior knowledge*. pp. 93-129. Dordrecht: Springer Netherlands.

Draper, W Stephen (2007). *One minute papers*. Internet: <https://www.psy.gla.ac.uk/~steve/resources/tactics/minute.html>, cit. [13-05-2024]

Ďurajková, D., & Nogová, M. (2014). *Tvorba testov v spoločenskovedných predmetoch*. Bratislava: MPC. [online] Internet: https://archiv.mpc-edu.sk/sites/default/files/publikacie/durajkova_nogova_tvorba_testov_v_spolocenskovednych_predmetoch.pdf

Earl, L. & Katz, S. (2006). *Rethinking classroom assessment with purpose in mind: Assessment for learning, assessment as learning, assessment of learning*. Canada: Government of Manitoba.

Education World. Electronic Portfolios in the K-12 Classrooms.
https://www.educationworld.com/a_tech/tech/tech111.shtml (2024.02.08.)

Einhorn Á. (2012). *Feladatkönyv*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt., ISBN 978-963-19-7005-0.

Erdem, A. (2017). Mind Maps as a Lifelong Learning Tool. *Universal Journal of Educational Research*, 5(n12A), pp. 1-7. doi:10.13189/ujer.2017.051301

Etkina, E. et al. (2006). Scientific abilities and their assessment. *Physical Review special topics-physics education research*, 2(2), pp. 020103.

Fadem, T.J. (2009). *A kérdezés művészete*. Budapest: HVG Kiadó Zrt., ISBN 978-963-9686-72-4.

Falus, I. – Kimmel, M. (2003). *A portfólió*. Gondolat Kiadói Kör, Budapest.

Falus I. (főszerk.) – Szűcs I. (szerk.) (2021). *Didaktika*. Budapest: Akadémiai Kiadó. <https://doi.org/10.1556/9789634547211> Letöltve:
https://mersz.hu/hivatkozas/m872d_357_p2/#m872d_357_p2 (2024. 02. 08.)

Farkas, É. (2019). *Tanulási eredmények értékelése a felsőoktatásban*. Szegedi Tudományegyetem.

Farsang, A. (2009). *Korszerű módszerek a földrajzoktatásban*. Szeged: SZTE Természeti Földrajzi és Geoinformatikai Tanszék. https://eta.bibl.u-szeged.hu/1700/1/korszeru_modszerek_a_foldrajzoktatásban.pdf

Fazekasné Fenyvesi, M. (2013). *A pedagógiai diagnosztika elméleti és gyakorlati tartalmi megújítása*. http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/A_pedagogiai_diagnosztika_elmleti_s_gyakorlati_tartalmi_megjtsaV2/index.html (2024.02.08.)

Fisher, D. & Frey, N. (2009). Feed up, back, forward. *Educational Leadership*, 67(3), pp. 20-25. Hivatkozás: 2016.10.03. Internetes elérhetőség: https://s3-us-west-1.amazonaws.com/fisher-and-frey/documents/feed_forward.pdf

Fisher, D. & Frey, N. (2011). Checking for Understanding. *Princ Leadership*, 12(1), pp. 60-62. Cit. 10. 09 2019. Dostupné na Internetu: https://s3-us-west-1.amazonaws.com/fisher-and-frey/documents/checking_nassp.pdf

Fisher, D., & Frey, N. (2014). *Checking for understanding: Formative assessment techniques for your classroom*. ASCD.

- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American psychologist*, 34(10), pp. 906-911.
- Fluckiger, J., Vigil, Y. T. Y., Pasco, R., & Danielson, K. (2010). Formative feedback: Involving students as partners in assessment to enhance learning. *College teaching*, 58(4), pp. 136-140.
- Freyer, D. A., Fredrick, W. C. & Klausmeier, H. J. (1969). *A schema for testing the level of concept mastery*. Wisconsin: Wisconsin Univ. Research & Development Center for Cognitive Learning.
- Gaál, G. (2015). *Tervezés és értékelés*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger. ISBN 978-615-5509-90-2.
- Gaál, G. – Jászi, É. (2015). *Pedagógus-mesterség*. Líceum Kiadó, Eger.
- Ganajová, M. (2015). *Metodika tvorby učebných úloh a didaktických testov pre chémiu*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika. [online] Internet <http://unibook.upjs.sk/image/data/knihy>, 202015.
- Ganajová et al. (2021). *Formatívne hodnotenie vo výučbe prírodných vied, matematiky a informatiky*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach.
- Gardner, J. (2013). *Assessment and learning*. SAGE Publications Ltd.
- Garet, M. S.; Heppen, J. B.; Walters, K.; Parkinson, J.; Smith, T. M.; Song, M.; Garrett, R.; Yang, R.; Borman, G. D. *Focusing on Mathematical Knowledge: The Impact of Content-Intensive Teacher Professional Development*. NCEE 2016-4010. <https://eric.ed.gov/?id=ED569154>
- Ginnis, P. (2007). *Tanítási és tanulási receptkönyv*. Pécs: Alexandria Kiadó. ISBN 978-963-369-938-6.
- Golnhofer, E. (2003). Pedagógiai értékelés. In Falus, I. (Ed.), *Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*, pp. 334 .359–Tankönyvkiadó.
- Goodwin, S. S. (1983). *Effective Classroom Questioning*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED285497.pdf>
- Gotch, C.M. & French, B.F. (2014). A systematic review of assessment literacy measures. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 33(2), pp. 14-18.
- Gowin, D. B. & Novak, J. D. (1984). *Learning how to learn*. USA: Cambridge University.

- Grayson, H. (1998). Teaching Resource Center, (The University of Tennessee at Chattanooga) Cit. 24. 11 2012, 23:20:00. Dostupné na Internetu: Concept Mapping and Curriculum Design: <http://www.utc.edu/Administration/WalkerTeachingResourceCenter/FacultyDevelopment/ConceptMapping/#what-is>
- Greenwood, S. C. (2002). Making words matter: Vocabulary study in the content areas. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 75(5), pp. 258-263.
- Hale, E. (2017). *The Effects of Marzano's Six-step Process and the Frayer Model on Mathematics Vocabulary Instruction in Algebra I at a Selected High School* (Doctoral dissertation). Tennessee: Milligan College.
- Hartman, H. J. (2001). *Metacognition in Learning and Instruction: Theory, Research and Practice*. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht.
- Hawn, A. M. (2009). *The implementation of the exit slip strategy to examine the advancement of paraphrasing and summarizing Shakespearean text*. Theses and Dissertations. 625. Rowan University.
- Hejný, M. & Stehlíková, N. (1999). *Zkoumání číselných představ dítěte a žáka. Pokroky matematiky, fyziky a astronomie*, 44(2), pp. 148-167.
- Herber, H. L. (1978). *Teaching reading in content areas*. Prentice Hall.
- Heuer, Loretta (2000). *The Homeschooler's Guide to Portfolios and Transcripts*. IDG Books Worldwide, Foster City.
- Hipkins, R. & Cameron, M. (2018). *Trends in assessment: An overview of themes in the literature*. New Zealand: New Zealand Council for Educational Research.
- Horváthová, K. (2010). *Kontrola a hodnotenie v školskom manažmente*. 1. vyd. Bratislava: Wolters Kluwer, pp. 106 s. ISBN 978-80-8078-329-7
- Horváthová, K. (2014). *Oktatásmenedzsment*. Selye János Egyetem, Komárom.
- Jensen, S. (2014). *Mindset for Assessment*. Hivatkozás: 2016-10-30. Internetes elérhetőség: Pacific Crest: http://www.pcrest3.com/fgb/efgb4/4/4_1_3.htm
- Jónásné, Csalódi Éva (2011). *A „Mérés, értékelés” kurzus tervezése, értékelése*. Pécsi Tudományegyetem. https://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/meres_ertekeles/index.html (2024.02.09.)

- Kalmikova, D. K. (2002). Portfolio kak szredstvo szamoorganizacii i szamorazvityija licsnosztyi. *Obrazovanyije v szovremennoj skole*, 5, pp. 23–25.
- Kanfer, R., & Ackerman, P. L. (1989). Motivation and cognitive abilities: An integrative/aptitude-treatment interaction approach to skill acquisition. *Journal of Applied Psychology*, 74, pp. 657–690. doi:10.1037/0021-9010.74.4.657.
- Kapur, M. (2008). *Productive failure. Cognition and Instruction*, 26, pp. 379–424. doi:10.1080/07370000802212669
- Keeley, P. (2008). *Science Formative Assessment: 75 practical strategies for Linking Assessment, Instruction and Learning*. Londýn: Corwin Press.
- Keeley, P. (2013a). Is it a rock? Continuous formative assessment. *Science and Children*, 50(8), pp. 34-37.
- Keeley, P. (2013b). When Equipment Gets in the Way. *Science and Children*, 50(7), pp. 32.
- Keeley, P. (2015). *Science formative assessment: 50 more practical strategies for linking assessment, instruction, and learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Keeley, P., & Tobey, C. R. (2011). *Mathematics formative assessment: 75 practical strategies for linking assessment, instruction, and learning*. Thousand Oaks: Corwin, A SAGE Publications Company.
- Kelecsényi M. P. & Páleníková P. M. (2021). *Typy úloh. Vzdelávací program - Prírodovedná gramotnosť pre učiteľov druhého stupňa základnej školy*. Bratislava: Raabe Akademia, Expol Pedagogika, s. r. o., Internet: https://raabeakademia.sk/wp-content/uploads/2023/01/PG_typy_uloh.pdf
- Keith, N., & Frese, M. (2005). *Self-regulation in error management training: Emotion control and metacognition as mediators of performance effects*. *Journal of Applied Psychology*, 90, 677–691. doi:10.1037/0021-9010.90.4.677
- Keprtová, P. (apríl 2009). *Pojmové mapy, bakalárska práca*. Olomouc, Česká republika.
- Kilic, M. et al. (2003). Concept maps as a tool for meaningful learning and teaching in chemistry. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 4(4), pp. 152-164.
- Klein, Á., Mozolai, A., Tancz, T. (2014). *Mentorkézikönyv. Csecsemő- és kisgyermeknevelők, óvodapedagógusok és tanítók számára*. Pécsi Tudományegyetem.

Knausz, Ime (Szerk.) (2008). *Gyermek, pedagógus, pedagógusképzés*. Budapest, Új Helikon Bt. <https://mek.oszk.hu/06600/06648/06648.pdf> (2024.02.09.)

Koca, S. A. & Lee, H.-J. (1998). *Portfolio Assessment in Mathematics Education*. ERIC Digest.

Kokotovich, V. (2008). *Problem analysis and thinking tools: an empirical study of non-hierarchical mind mapping*. Design studies, 29(1), pp. 49-69.

Köpfer, P. (2022). Teachers' perspectives on dealing with students' errors. *Frontiers in Education*, 7:868729.

<https://doi.org/10.3389/feduc.2022.868729>

Kosová, B. (1996). *Humanizainé premeny výchovy a vzdelávania na 1. stupni ZŠ*. Banská Bystrica: Metodické centrum

Kotscky, B. (2012). *A portfólió szerepe a pedagógusok minősítési folyamatában*. Web:

https://www.oktatas.hu/koznevelas/projektek/tamop_315_pedkepzes_fejl/p rojekthirek/tamop315_kotschy_beata_portfolio

Kovács, S. (1994). *Az iskolaműködés elemzése és értékelése*. BMPI, Pécs, p.70.

Kovács, Zs. (2013). Önszabályozó tanulás – értelmezési módok a kutatási metodológiák tükrében. In Vámos, Ágnes (főszeri.) *Neveléstudomány. Oktatás - Kutatás - Innováció*. 2013/1. ISSN 2063-9546. pp. 124-136. <https://real-j.mtak.hu/13954/1/document.pdf>

Kováts-Németh, M. (2015). *Kultúra érték iskola*. Palatia Nyomda és Kiadó Kft. Győr. ISBN 978-963-7692-67-3

Köznevelési törvény: <https://www.oktbiztos.hu/ugyek/jelentes2019/ertekeles.html>

Kraiciné Dr. Szokoly M. (2004). *Felnőttképzési módszertár*. Bp. Új Mandátum Könyvkiadó, pp. 282. pp. 102-104.

Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory Into Practice*, 41(4), pp. 212-218. doi:doi:10.1207/s15430421tip4104_2.

Kugler, N. (2015). *Megfigyelés és következtetés a nyelvi tevékenységben*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Kulič, V. (1971). *Chyba a učení: funkce chybného výkonu v učení a v jeho řízení*. Praha: SPN, ISBN 14-299-71

Künsting, J., Kempf, J., & Wirth, J. (2013). Enhancing scientific discovery learning through metacognitive support. *Contemporary Educational Psychology*, 38, pp. 349-360. doi:10.1016/j.cedpsych.2013.07.001

Kurtz, K. J., Gentner, D., & Gunn, V. (1999). Reasoning. In D. R. (Eds.), *Cognitive science: Handbook of perception and cognition* (2nd. ed., pp. 145-200). San Diego: Academic Press.

Kutnyánszky E.: Szövegértési gyakorlatok: 7-8.osztály. In *Bonyhádi Petőfi Sándor Evangélikus Gimnázium, Kollégium, Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola Honlapja*, Elérhető online: http://www.pseg.hu/?page_id=2330, Idézés dátuma: 2024-05-20

Lapitka et al. (2014). *Metodika tvorby testových úloh a testov – Študijný materiál*. Bratislava, Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ, Internet: https://www.etest.sk/data/files/808_15_04_17_metodika-tvorby-testovych-uloh-a-testov-%E2%80%93-studijny-material-2014.pdf

Lapp, D., Grant, M., Moss, B., & Johnson, K. (2013). Students' close reading of science texts: What's now? What's next? *The Reading Teacher*, 67(2), pp. 109-119.

Latif, M.W. & Wasim, A. (2022) Teacher Beliefs, Personal Theories and Conceptions of Assessment Literacy – A Tertiary EFL Perspective. *Language Testing in Asia*, 12, Article No. 11. <https://doi.org/10.1186/s40468-022-00158-5>

Leigh, S. (2012). The Classroom is Alive with the Sound of Thinking: The Power of the Exit Slip. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 24(2), pp. 189-196.

Lénárd, S. & Rapos, N. (2009). *Fejlesztő értékelés*. Budapest: Gondolat Kiadó.

Lerner, I. J. (1988). *Didaktické základy vyučovacích metód*. Bratislava. SPN, pp. 170.

Liang, S. (2018). Helping College Students Claim Ownership of Their Mathematics Learning. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 6(2), pp. 36-43.

Lokajčíková, V., Knecht, P. (2013). Učební úlohy jako příležitost k rozvíjení a dosahování očekávaných výstupů: analýza koherence učebnic a RVP ZV. *Pedagogika*, roč. 63, č. 2, pp. 169-183.

Lukács, I. (2006). Tanulási stratégia és tanulási stílus. In M. Nádasdi, M.: *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdései*. (3. kötet) pp. 68-80. Budapest: ELTE PPK Neveléstudományi Intézet.

Lukčo, M. (2013). *Úzleti tervezés*. <https://gtk.uni-miskolc.hu/files/5027/%C3%9Czleti%20tervez%C3%A9s.pdf>

- Makádi, M., Radnóti, K., Róka, A., & Victor, A. (2015). *A természetismeret tanítása és tanulása*. Budapest: ELTE
- Maňák, J. & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido, pp. 219. ISBN 80-7315-039-5
- Marzano, R. J. (2010). Teaching inference. *Educational Leadership*, 67(7), pp. 80-81.
- Marzano, R. (2012). *Art and Science of Teaching / The Many Uses of Exit Slips*. *Educational Leadership*, 70(2), pp. 80-81. Cit. 23. 4 2019. Internet: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/oct12/vol70/num02/The-Many-Uses-of-Exit-Slips.aspx>
- Mathers, B. (2015). A formatív és a szummatív értékelés közti különbség szemléltetése: *Open Visual Thinkery*. <https://bryanmmathers.com/formative-vs-summative/> (2024.02.11.)
- Mayer, R. (2003). *Learning and Instruction*. Pearson Education, Upper Saddle River.
- McCormack, P. (2014). Entry & Exit Cards. Cit. 20. 06 2024. Internet: *Innovative Education*: <https://www.innovativeeducation.org/blog/entry-exit-cards>
- McLaughlin, M. & Vogt, M. E. (1996). *Portfolios in Teacher Education*. International Reading Association, Newark.
- McMillan, J. H. (2000). Fundamental assessment principles for teachers and school administrators. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*. VII. évf. 8. szám. ISSN 1531-7714. <https://doi.org/10.7275/5kc4-jy05>
- McTighe, J. (2007). foreword. In D. & Fisher, *Checking for understanding: formative assessment techniques for your classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Meier, P.S. (2007) Mind-mapping: a tool for eliciting and representing knowledge held by diverse informants. *Social Research Update*, 52. pp. 1-4.
- Mohai, K. (2009). A diagnosztika szerepe a sikeres fejlesztésben. Budapest: ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar. In *Gyógypedagógiai Szemle*, 37.évf. 5.sz., p. 331-342. HU ISSN 0133-1108
- Molnár, E. K. & Vigh, T. (2013). *A tantervelmélet és a pedagógiai értékelés alapjai*. <https://eta.bibl.u-szeged.hu/1685/> (2024.02.09.)
- Molnár, É. (2002a). Önszabályozó tanulás: Nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. *Magyar Pedagógia*, 102(1), pp. 63–77.

- Molnár, É. (2002b). *Az önszabályozó tanulás*. Iskolakultúra, 2002/9, pp. 3–16.
- Molnár, É. (2008). Az önszabályozó tanulás elemeinek fejlesztése tantárgyi keretek között 5. évfolyamon. In: Perjés, I., Ollé, J. (Szerk.). *Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola. VIII. Országos Neveléstudományi Konferencia*. MTA Pedagógiai Bizottság, Budapest.
- M. Nádas, M. (2006). *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése* (Szerk.). ELTE PPK Neveléstudományi Intézet. ISBN 963 970 464 4
- Nádas, A. (2011). *Oktatáselmélet és technológia*. Eszterházy Károly Főiskola <http://okt.ektf.hu/data/nadasia/file/tananyag/oktataselmelet/index.html> (2024.02.11.)
- Nádas, A. (2015). *Gépész mérnöktanár szakmaspecifikus módszertani modul*. HUNline Hungarian Online University. <http://okt.ektf.hu/data/forgos/file/tananyag/nadasia/index.html> (2024.02.11.)
- Nagy, F. (1976). *A tanárok kérdéskultúrája*. Akadémiai Kiadó Budapest
- Nagy, T. (2008). A pedagógiai értékelés elméleti és gyakorlati kérdései. In: *A felnőttképzés módszertani kérdései*, Budapest, NSZFI.
- Nahalka, I. (2002). *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben. Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nahalka, I. (2002). Ember és a természet. *Új Pedagógiai Szemle*. 2., <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/ember-es-termeszet>
- Nicol, D. J. & MacFarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in higher education*, pp. 199-218.
- Niemierko, B. (1979). *Taxonómia celow wychowania*. Kwartalnik pedagogiczny, 24(2), pp. 117 – 132.
- NIVAM. (2022). Národný inštitút vzdelávania a mládeže. Hivatkozás: 2024-01-10. Internetes elérhetőség: Inovovaný Štátny vzdelávací program: <https://www.statpedu.sk/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/>
- Novak, J. D., & Cañas, A. J. (2006). The origins of the concept mapping tool and the continuing evolution of the tool. *Information visualization*, 5(3), pp. 175-184.
- Nyéki, L. (1993). De Block taxonómiája. *Szakoktatás*, 10. sz. pp. 21-24.

OFI. (17. jún 2009). *A tanulás fejlesztő értékelése: a francia nyelvű publikációk ismertetése*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. Hivatkozás: 2017-02-10. Internetes elérhetőség: <http://ofi.hu/tudastar/fejleszto-ertekeles/tanulas-fejleszto>

Orosz, S. (1995). *Mérések a pedagógiában*. Veszprémi Egyetem.

Osika, A., MacMahon, S., Lodge, J.M. & Carroll, A. (2022). Deep and meaningful learning: taking learning to the next level. The Times Higher Education. Created in partnership with The University of Queensland. Online, <https://www.timeshighereducation.com/campus/deep-and-meaningful-learning-taking-learning-next-level>, citation: 07-10-2022

Oswalt, S. G. (2013). *Identifying formative assessment in classroom instruction: Creating an instrument to observe use of formative Assessment in practice*. (Dissertation). Boise State University.

Owen, K. (2012). *Concept Maps are not Mind*. [Online] Written: July 22, 2006 | Last edited: November 1, [Dátum: 04-02-2014]
Maps<http://www.owenkelly.net/691/concept-maps-are-not-mind-maps/>

Pane, J. F., Steiner, E. D., Baird, M. D., & Hamilton, L. S. (2015). *Continued Progress: Promising Evidence on Personalized Learning*. Santa Monica: RAND Corporation. doi:<https://doi.org/10.7249/RR1365>

Parr, J. M. (2016). Accelerating Student Progress in Writing: Examining Practices Effective in New Zealand Primary School Classrooms. In E. Ortlieb, W. Verlaan, & E. H. Cheek, *Writing Instruction to Support Literacy Success* (pp. 41-64). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.

Pavlov, I. (1999). *Sebahodnotenie (autoevalvácia) kvality školy*. Prešov: MCP, ISBN 80-8045-150-8.

Pérez-Álvarez, R., Maldonado-Mahauad, J., & Pérez-Sanagustín, M. (2018). Tools to support self-regulated learning in online environments: Literature review. In *Lifelong Technology-Enhanced Learning: 13th European Conference on Technology Enhanced Learning, EC-TEL 2018, Leeds, UK, September 3-5, Proceedings 13* (pp. 16-30). Springer International Publishing.

Perry, K. (2015). *Moving the secondary economics classroom towards formative assessment using instant feedback techniques*. A dissertation submitted in partial fulfilment of the requirements for the degree of Masters of Professional Studies in Education. Auckland: The University of Auckland.

Pintér, H. (2015). A tudás reprezentációjának vizsgálata a SOLO taxonómia alkalmazásával. *Magyar Pedagógia*, 115(1), pp. 19-45.

- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In: Boekaerts, M., Pintrich, P. R., Zeidner, M. (Eds.). *Handbook of self-regulation*. Academic Press, San Diego, pp. 452–503.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Popham, W. J. (2004). Why assessment illiteracy is professional suicide. *Educational Leadership*, 62(1), pp. 82.
- Portik, M., Krajčovičová, M., & Mihoková, S. (2009). *Základy tvorivosti*. Prešov: Prešovská univerzita.
- Prokša, M. (2007). Pojmové mapy ako výskumný a diagnostický prostriedok v chemickom vzdelávaní. *Zborník konferencie: Inovačné trendy v prírodovednom vzdelávaní*, pp. 98-101. Cit. 17. 01 2022. Internet: <https://pdfweb.truni.sk/zborniky/itpv-2007/Proksa.pdf>
- Prokša, M. & Held, L. (2008). *Metodológia pedagogického výskumu a jeho aplikácia v didaktikách prírodovedných predmetov*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003) *Pedagogický slovník*. 4. vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2008) *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.
- Puntigán, T. & Sztankayová, V. (2015). *A kommunikációs képesség fejlesztése a magyar tanítási nyelvű alapisiskolákon*. Bratislava. ISBN 978-80-565-1055-1
- Quilter, S. & Gallini, J.K. (2000). In-service teachers' assessment literacy and attitudes toward assessment. *The Teacher Educator*, 36(2), pp. 115-131.
- Radatz, H. (1980). Students' errors in the mathematical learning process: a survey. *For the learning of Mathematics*, 1(1), pp. 16-20.
- Radnóti, K. (2006). *Milyen oktatási és értékelési módszereket alkalmaznak a pedagógusok a mai magyar iskolában*. Kerber Zoltán: Hidak a tantárgyak között. Budapest. Országos Köznevelési Intézet.
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral science*, 28(1), pp. 4-13.
- Ramsey, I., Gabbard, C., Clawson, K., Lee, L., & Henson, K. T. (1990). Questioning: An effective teaching method. *The Clearing House*, 63(9), pp. 420-422.

Réthy, E. – Tallér, J. – Vámos, Á. – Zágon, B. (2008). *Árnyalt tanulóértékelés. Oktatási programcsomag a pedagógusképzés számára*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhazsnú Társaság.

Řezníčková, D. (2014). *Učební úlohy ve výuce geografie*. Praha: P3K, 95 s. ISBN 978-80-87343-46-3.

Rivera, E.O., Gómez, J. D. & Saavedra, A. O. (2011). Learning kinds for students of technical high school: An analysis from the David Ausubel's theory. *Orientación y Sociedad*, 11, pp. 145-170.

Robinson, K. & Aronica, L. (2018). *Kreatív iskolák: Az oktatás alulról szerveződő forradalmi átalakítása*. Budapest: HVG Kiadó Zrt.

Rogers, C., & Freiberg, H.J. (2007). *A tanulás szabadsága (Freedom to Learn)*. Budapest: EDGE 2000 Kiadó - Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, ISBN 978-963-86421-8-9.

Sadler, D. (1989). Formative assessment and the design of instructional system. *Instructional Science* (18), pp. 119-144. Hivatkozás: 2017-02-08. Internetes elérhetőség: http://pdf.truni.sk/e-ucebnice/iktv/data/media/iktvv/Symposium_LTML_Royce%20Sadler_BFormative_Assessment_and_the_design_of_instructional_systems.pdf

Safdar, M., Hussain, A., Shah, I., & Rifat, Q. (2012). Concept maps: An instructional tool to facilitate meaningful learning. *European Journal of Educational Research*, 1(1), pp. 55-64.

Sarmasági, P. G. (2019). Formatív értékelés SWOT-analízissel. In *InfoDidact2019*. pp. 253–264.

Schraw, G., Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), pp. 351–373.

Schunk, H. D., & Zimmerman, B. J. (Eds.) (1994). *Self-Regulation of Learning and Performance*. Hillsdale, New Jersey.

Scriven, M. (1967). Series on Curriculum Evaluation. *The Methodology of Evaluation*. In *AERA Monograph*.

Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus* (4th ed.). Sage Publications, Inc.

Shepard, L. A., Penuel, W. R., & Pellegrino, J. W. (2018). Classroom assessment principles to support learning and avoid the harms of testing. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 37(1), pp. 52–57. <https://doi.org/10.1111/emip.12195>

Shewbridge, C., van Bruggen J., Nusche D. & Wright P. (2014). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Slovak Republic 2014*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264117044-en>.

Shute, V. J. (2007). Focus on formative feedback. *ETS Research Report Series*, 2007(1), pp. 1-47.

Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of educational research*, 78(1), pp. 153-189.

Siegler, R. S. (2002). Microgenetic studies of self-explanation. In N. Granott & J. Parziale (Eds.), *Microdevelopment. Transition processes in development and learning* (pp. 31–58). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511489709.002).

Silný, P. & Prokša, M. (2009). *A kémiai reakciók és törvényszerűségei* (Chemické reakcie a ich zákonitosti). Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál.

Slinkman, A. (2016). *3 Simple Exit Tickets to Boost Student Comprehension*. (The Art of Education University) Cit. 25. 06 2019. Internet: Magazine: <https://theartofeducation.edu/2017/01/27/use-exit-tickets/>

Smith-Walters, C., Mangione, K. A., & Smith Bass, A. (2016). Science and Language Special Issue: Challenges in Preparing Preservice Teachers for Teaching Science as a Second Language. *Electronic Journal of Science Education*, 20(3), pp. 59-71. Cit. 10. 03 2020. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1188095.pdf>

Stančíková, D. (2015). *Myšlienková mapa ako výsledok činnosti žiakov na hodinách ekonomiky*. Žilina: Metodicko pedagogické centrum. Cit. 05. 03 2020. Internetes elérhetőség: https://mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/13_ops_stancikova_dagmar_myslienкова_mapa_ako_vysledok_cinnosti_ziakov_na_hodinach_ekonomiky_a_prava.pdf

Stead, D. R. (2005). "A Review of the One-Minute Paper." *Active Learning in Higher Education* 6 (2). 118-131.

Stiggins, R. J. (2002). Assessment crisis: The absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan*, 83(10), pp. 758-765.

Stiggins, R. J. (2017). *The perfect assessment system*. Alexandria, VA: ASCD.

Stiggins, R. J., Arter, J. A., Chappuis, J., & Chappuis, S. (2012). *Classroom assessment for student learning: Doing it right, using it well*. NJ: Pearson.: Upper Saddle River.

Stiggins, R. & DuFour, R. (2009). Maximizing the power of formative assessments. *Phi Delta Kappan*, 90(9).

Švec, V. (1976). Učební úlohy a jejich místo ve vyučovacím procesu. In: *Výchovný poradce*. 13(4), pp. 28-37. ISSN 0139-696X

Szarka, K., (2012). *Nové kritéria hodnotenia procesu vzdelávania žiakov vo vyučovaní chémie na SŠ*. (Dizertačná práca). Bratislava: Prírodovedecká fakulta UK v Bratislave.

Szarka, K. (2017). *Súčasný trendy školského hodnotenia: Koncepcia rozvíjajúceho hodnotenia*. Komárno: KOMPRESS, ISBN 978 963 12 9692 1.

Szarka, K. (2021). Kémiai feladatok ismeretanyagának módszertani elemzése In: *Módszertani javaslatok a STEM tárgyak oktatásához*. Komárno: Univerzita J. Selyeho, pp. 9-25. ISBN 978-80-8122-407-2.

Szarka, K. (2022). *Az értékelés háttéraspektusai az oktatásban*. 1. vyd. Dunajská Streda: Grafis Media. ISBN 978-80-974129-0-6.)

Szarka, K. & Brestenská, B. (2014). Prostriedky rozvíjajúceho hodnotenia vo vyučovaní prírodovedných predmetov. In *Brestenská a. kol., Inovácie a trendy v prírodovednom vzdelávaní*. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava.

Szarka, K. & Hugyivárová, M. (2017). Implementácia prostriedkov we-based rozvíjajúceho hodnotenia praktických laboratórnych cvičení v príprave budúcich učiteľov chémie. *Sborník z mezinárodnej konferencie konané 22.-24.5.2017: Aktuální aspekty pregraduální přípravy a postgraduálního vzdělávání učitelu chemie*, pp. 161-172.

Szarka, K. & Juhász, Gy. (2019). *Rozvoj matematického myslenia v chemickom vzdelávaní*. *Biológia, Ekológia, Chémia*, 23(3), pp. 9-16.

Szarka K. – Szabó L. D. (2024). *Az iskolai fejlesztő értékelés elmélete és módszertana*. Komárom: Selye János Egyetem Tanárképző Kar, 2024, pp. 258, ISBN 978-80-8122-504-8.

Székely, J. (2014). *Mérés-értékelés a pedagógiában*. Oktatási segédanyag. Eszterházy Károly Főiskola. TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0005

Tallér, J. & Zágon, B. (2008). *Árnyalt tanulóértékelés. Pedagógus-továbbképzési kézikönyv*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhazsnú Társaság.

Thompson, M., & Wiliam, D. (2007, April). Tight but loose: A conceptual framework for scaling up school reforms. In *annual meeting of the American Educational Research Association*. Chicago, IL.

Tollingerová, D. (1974). *Taxonomie učebních úloh*. Praha: KPÚ.

Tóth, P. & Horváth, K. (2021). *Didaktika. Bevezetés az oktatás elméletébe*. Selye János Egyetem: Komárom.

Tóth, Z. (2015). *Korszerű kémia tantárgy-pedagógia: Híd a pedagógiai kutatás és a kémiaoktatás között*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó, ISBN 978 963 473 872 5

Tugel, J. (2023). *Using Formative Assessment to Uncover How Students Think About Science*. Cit. 11. 01 2023. Dostupné na Internetu: Inspire Science: <https://www.mheducation.com/unitas/school/explore/sites/inspire-science/formative-assessment-ngss-white-paper.pdf>

Tulis, M., Steuer, G., & Dresel, M. (2016). Learning from errors: A model of individual processes. *Frontline Learning Research*, 4 (2), pp. 12–26.

Turek, I. (1997). *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*. Bratislava : Metodické centrum, ISBN 80-88796-49-0

Ušáková, V. (1994). K pragmatickej funkcii učebných úloh. Typy úloh v učive z biológie. *Technologie vzdelávania*, 2(5), pp. 2 – 4.

Vaculová, I., Trna, J., & Janík, T. (2008). *Učební úlohy ve výuce fyziky na 2. stupni základní školy: vybrané výsledky CPV videostudie fyziky. Pedagogická orientace*, 4, pp. 34 – 55.

Vališová, A., & Kasíková, H. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing.

Vajda, B. (2018). *Bevezetés a történelemdidaktikába és a történelemmetodikába*. Selye János Egyetem: Komárom.

Van Lehn, K. (1988). Toward a theory of impasse-driven learning. In H. Mandl & A. Lesgold (Eds.), *Learning issues for intelligent tutoring systems*, pp. 19-41. New York: Springer.

Van Lehn, K., Siler, S., Murray, C., Yamauchi, T. & Baggett, W. B. (2003). Why do only some events cause learning during human tutoring? *Cognition and Instruction*, 21, pp. 209–249. doi:10.1207/S1532690XCI2103_01.

Veselský, M. (2007). *Pedagogická psychológia 1. Teória a prax*. Bratislava: Univerzita Komenského.

Viberg, O., Khalil, M., & Baars, M. (2020, March). Self-regulated learning and learning analytics in online learning environments: A review of empirical research. In *Proceedings of the tenth international conference on learning analytics & knowledge*. pp. 524-533.

Vidákovich, T. (2005). *Fejlesztő értékelés: A formatív értékelés újrafelfedezése*. Szeged: Sulinova Kht., Képességfejlesztési Kutatóközpont.

- Vigotszkij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wade, R. C. & Yarbrough, D. B. (1996). Portfolios: a Tool for Reflective Thinking in Teacher Education? *Teaching and Teacher Education*, 12(1), pp. 63–79.
- Walker, C. M., Schmidt, E., & Mototsune, K. (2004). *Smart tests: Teacher-made tests that help students learn*. Pembroke Publishers Limited.
- Weimer, M. (2012). Educational Assessment: *Students as Formative Assessment Partners*. Faculty Focus. Higher Ed Teaching & Learning. Online: <https://www.facultyfocus.com/articles/educational-assessment/students-as-formative-assessment-partners/>. Hivatkozás: (2024-02-20).
- Weiss, Jacques (2000). Le portfolio, instrument de légitimation et de formation. *Revue Française de Pédagogie*, no. 132, juillet-août-septembre. 11–22.
- Westermann, K., & Rummel, N. (2012). Delaying instruction: evidence from a study in a university relearning setting. *Instructional Science*, 40, pp. 673–689. doi:10.1007/s11251-012-9207-8
- Wesely, Ödön (1935). *A korszerű nevelés alapelvei. A neveléstudomány rendszere*. Királyi Magyar Egyetemi nyomda, Budapest.
- William, D. (2013). *Principled curriculum design*. SSAT (The Schools Network) Ltd.
- William, D., & Leahy, S. (2007). A theoretical foundation for formative assessment. *Formative classroom assessment: Theory into practice*, pp. 29–42.
- William, D., & Thompson, M. (2017). Integrating assessment with learning: What will it take to make it work?. In *The future of assessment*. pp. 53–82. Routledge.
- Wilson, R. C. (1986). “Improving Faculty Teaching: Effective Use of Student Evaluations and Consultants.” *Journal of Higher Education* 57 (2). pp. 196–211.
- Wilson, D., & Conyers, M. (2014). The boss of my brain. *Educational Leadership*, 72 (2).
- Wormeli, R. (2005). *Summarization in any subject: 50 techniques to improve student learning*. ASCD.
- Wright, J. (2006). *Teaching and assessing mind maps*. Per Linguam: A Journal of Language Learning= Per Linguam: Tydskrif vir Taalaanleer, 22(1), pp. 23–38. doi:<https://doi.org/10.5785/22-1-59>

Zeicz, G., Tamás, I., & Somogyi, M. T. (2006). *Etimológiai szótár: Magyar szavak és toldalékok eredete*. Budapest: TINTA Kiadó, p. 867, ISBN 963 7094 01 6. Elérhető online: file:///C:/Users/user/Downloads/Etimologiai_szotar.pdf, Hivatkozás (2023 – 12 – 03)

Zelina, M. (1999). *Rozvíjanie tvorivosti žiakov v slovenskom jazyku*. Banská Bystrica: MPC.

Zeilik, M. (2004). *Classroom Assessment Techniyues Concept Mapping*. [Online] <http://www.flaguide.org/cat/conmap/conmap1.htm>.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), pp. 64-70. Hivatkozás: 2017-02-10. Internetes elérhetőség: <http://mathedseminar.pbworks.com/w/file/fetch/94760840/Zimmerman%20-%202002%20-%20Becoming%20a%20Self-Regulated%20Learner%20An%20Overview.pdf>

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). Self-regulated learning and performance: An introduction and an overview. *Handbook of self-regulation of learning and performance*, pp. 15-26.



Univerzita J. Selyeho
Pedagogická fakulta
Bratislavská cesta 3322
SK-945 01 Komárno
www.ujs.sk

Szarka Katalin – Szabó L. Dávid

Az iskolai fejlesztő értékelés elmélete és módszertana

Recenzenti/Szakmai lektorok:
Kanczné Nagy Katalin, PhD.
ThDr. Lilla Szénási, PhD.

Jazyková úprava/Nyelvi lektor: Linguapro, s.r.o.

Rozsah/Terjedelem: 4,4 AH / szerzői ív

Layout: AZ Team s.r.o.

Vydavateľ/Kiadó: Univerzita J. Selyeho / Selye János Egyetem

Elektronický PDF dokument

Prvé vydanie/Első kiadás

ISBN 978-80-8122-517-8