



Bartha Éva

Gaskó Krisztina

Golnhofer Erzsébet

Hegedűs Judit

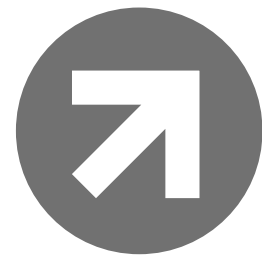
# Fejlesztő, támogató értékelés – de hogyan?

Bartha Éva  
Gaskó Krisztina  
Golnhofer Erzsébet  
Hegedűs Judit

## **Fejlesztő, támogató értékelés – de hogyan?**

Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány  
Budapest, 2011





Bartha Éva

Gaskó Krisztina

Golnhofer Erzsébet

Hegedűs Judit

# Fejlesztő, támogató értékelés – de hogyan?

---

A program a Munkaerő-piaci Alap képzési alaprész központi keretéből, az Nemzeti Erőforrás Minisztérium és a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet támogatásával valósul meg.

### **Az egyes fejezetek szerzői**

Golnhofer Erzsébet: *A fejlesztő értékelés és a személyre szabott pedagógia*

Gaskó Krisztina: *A portfólió szerepe és alkalmazása a Dobbantó programban*

Bartha Éva–Hegedűs Judit: *Az egyéni fejlődési tervek a Dobbantó programban, Lássuk a gyakorlatot!*

### **A program szakmai vezetője**

Bognár Mária

### **Szerkesztő**

Barlai Róbertné

### **Olvasószerkesztő**

Szerencsés Hajnalka

© Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány, 2011

ISBN 978-615-5043-74-1

Kiadja: Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány,  
Dobbantó Projektiroda  
Felelős kiadó: Kovács Gábor, a Kuratórium elnöke  
Grafikai terv: Rubik Anna

Nyomdai előkészítés: Király és Társai Kkt.  
Nyomda: Reactor Kft.

# Tartalom

7	A fejlesztő értékelés és a személyre szabott pedagógia
7	Miért a fejlesztő értékelést választottuk?
10	A fejlesztő, támogató értékelés sajátosságai a Dobbantó programban
11	A tanulók számára biztonságot jelentő légkör kialakítása, javítása
11	A célok meghatározása és elérésük nyomon követése
13	A tanulók sajátosságaihoz illeszkedő pedagógiai környezet
14	Folyamatos, gyakori, sokoldalú visszajelzés a tanulók haladásáról
15	A tanulók aktív részvétele a tanulási folyamatban
17	A portfólió szerepe és alkalmazása a Dobbantó programban
17	A portfólió fogalma
17	Miért nem „csak” dokumentumgyűjtemény a portfólió?
17	A portfólió alkalmazásának célja
17	Melyek a portfólió pedagógiai alkalmazásának előnyei?
18	Hogyan értelmezhető a személyre szabottság a portfólióban?
18	Mi a diák szerepe a portfóliókészítésben?
18	Mi a pedagógus szerepe a portfóliókészítésben?
18	A portfólió fajtái
19	A portfóliókészítés folyamata
19	Mit kell végiggondolnunk, amikor portfóliót szeretnénk készíttetni a diákokkal? Hogyan tervezzük a portfóliókészítés folyamatát?
21	A portfóliókészítés Dobbantó-specifikus sajátosságai
21	A portfólióval kapcsolatos munka előkészítése
23	A portfóliókészítés folyamata a Dobbantóban
26	A portfólió helye és szerepe a Dobbantó programban
26	A portfólió és a modulok
27	A portfólió és a kompetenciaháló
29	A portfólió és az egyéni fejlődési terv
29	Hogyan használjuk az egyéni fejlődési tervet a portfóliókészítéshez?
29	Milyen kérdésekkel egészíthetjük ki az egyéni fejlődési tervet, hogy azok a portfóliókészítés szempontjából is hasznosak legyenek?

31	A portfólió értékelése, fejlesztő értékelés a portfólióban
31	Reflexiók és önreflexiók a portfólióban
31	Mit jelent a reflexió, és mi lehet a szerepe a fejlődési, tanulási folyamatban?
32	Hogyan segítsük a diákat abban, hogy reflektáljon a portfóliójára?
32	Hogyan reflektáljunk a diák portfóliójára?
33	Az értékelés lehetséges szempontjai
33	Milyen szempontok szerint lehet értékelni a portfóliót?
34	Hogyan vonjam be a szempontok kialakításába a diákokat?
35	A portfólió utóélete
35	Hogyan lehet bemutatni a diákok portfólióit a tágabb környezetnek?
36	Mi lehet a portfólió „utóélete”?
37	Az egyéni fejlődési tervek a Dobbantó programban
37	Mit is értünk fejlesztő értékelés alatt az egyéni fejlődési terv tükrében?
38	Kik és hogyan értékeljenek?
43	Miért is jó a fejlesztő értékelés?
43	Amikor a hóhért akasztják...
49	A mindennapok kommunikációjában megvalósuló fejlesztő értékelés
50	A jutalmazás, büntetés mint értékelést közvetítő eszköz
51	A kapcsolat mint fejlesztő elem
51	A fókusz áthelyezése a fejlesztő értékelés egyik feltétele
51	Ha a dicséret máshonnan is bezsebelhető, akkor mennyire lehet fejlesztő hatású?
53	Dicséret és fejlesztő értékelés
55	És amit kerüljünk...
56	A szóbeli bántalmazás kategóriái
59	Lássuk a gyakorlatot!
59	Az egyéni fejlődési tervben megvalósuló egyéni fejlesztés
69	Az értékelés és tervekészítés szakaszai
70	A modulok értékelése és az egyéni fejlődési terv
73	Mellékletek
89	Felhasznált és ajánlott irodalom

# A fejlesztő értékelés és a személyre szabott pedagógia

Gyermekként, felnőttként különböző szituációkban mindenkit sokszor, sokféle formában értékelnek. Valószínűleg mindenki átélt ennek kapcsán pozitív és negatív élményeket is. Jóleső örömmel nyugtázza a dicséretet, megsokszorozta erőfeszítéseit az elismerés, esetleg egy feddő szó, vagy szembesült azzal, hogy milyen hatással van mások munkájára, közérzetére az ő reflexiója. Szinte minden tettünket követi valamilyen visszacsatolás másoktól vagy saját magunktól. Értékelő lények vagyunk. Értékelünk, önértékelünk, mások értékelnek minket. Az értékelés és az önértékelés nélkülözhetetlen mindannyiunk számára, hiszen megerősítheti cselekedeteinket, tudatosíthatja az értékelők, illetve saját magunk számára, hogy mit kell tennünk továbblépésünk érdekében. Az értékelés a nevelési folyamat egyik legfontosabb eleme, éppen ezért nem mindegy, hogy milyen minőségű és hogyan zajlik. Különösen fontos ez egy olyan adaptív pedagógiai koncepciónál, amelyet a személyre szabottság, a diákok egyéni szükségleteihez, sajátosságaihoz illeszkedő rugalmas pedagógiai gyakorlat és ezzel együtt az egyéni fejlődési utak támogatása jellemez. E gondolatsor kapcsán jogosan merül fel az a kérdés, hogy *milyen értékelés töltheti be és hogyan az egyéni fejlődés támogatását*. Feltehetően ma már sok pedagógus azt a választ adná e kérdésre, hogy a formatív értékelés, mások esetleg a fejlesztő értékelés kifejezést említenek.

## Miért a fejlesztő értékelést választottuk?

A pedagógiában mindig nagy figyelem kísérte az értékelést, a visszacsatolást<sup>1</sup>. Hagyományosan az a megközelítés érvényesült, hogy az értékelés alapvetően a tanárok feladata. Ők értékelik, főként minősítik, osztályozzák a diákokat: kategóriákba sorolják, rangsorolják őket, s ezen keresztül a diákok szelekcióját is „megoldják.” Ma már azonban sokkal árnyaltabb a kép. A hatvanas években az értékelésnek három jól elkülöníthető funkcióját és típusát írták le Michael Scriven és Benjamin Bloom nyomán<sup>2</sup>:

helyzetfeltárás	▶	diagnosztikus értékelés
segítés, fejlesztés	▶	formatív értékelés
összegzés, minősítés	▶	szummatív értékelés

Röviden tekintsük át, hogy mit is jelentettek ezek az értékelések<sup>3</sup>!

- 1 Az áttekintésben felhasználtuk: Báthory Zoltán: *Tanulók, iskolák, különbségek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1997.; Golnhofer Erzsébet: A pedagógiai értékelés. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2003., 385–416.
- 2 Forrás: Falus, 2003. Golnhofer, i. m. 396.
- 3 Nem térünk ki az egyes fogalmak eltérő értelmezéseire, csak a Dobbantó program szempontjából lényeges jelentésekre.



A *diagnosztikus (helyzetfeltáró) értékelés* célja, hogy feltárja a tanulók és a tanulócsoportok sajátosságait (például előzetes tudását, tanulási motivációit, tanulási sajátosságait). A helyzetfeltáró értékeléssel elsősorban besorolási döntéseket alapozhatunk meg, főként annak érdekében, hogy döntsünk az egyénre, illetve a csoportra szabott nevelési-oktatási stratégiákról. Például, ha a tanulók előzetes tudásáról szerzünk információkat egy téma, egy tudásterület kapcsán, és azt látjuk, hogy a tudás mennyiségében jelentős különbségek vannak a tanulók között, akkor nem csak azt tudjuk, hogy frontális munka helyett célszerű a differenciált tanulásszervezés mellett dönteni, de azt is, hogy a különböző tudással rendelkező tanulókat miként érdemes csoportosítani s számukra milyen feladatokat célszerű megfogalmazni.

A helyzetfeltárás eredményeit jól és rosszul is lehet alkalmazni. Az utóbbira több példát is találhatunk, amikor a diagnosztizálás a közel hasonlóan tekintett tanulók tartós elkülönítését, szelektálását szolgálja (lásd szegregáció, homogén osztályokba, csoportokba sorolás), vagy amikor csak a tanulók gyenge pontjaira, hibáira koncentrálnak, sorolják be őket különböző csoportokba. A Dobbantó-osztályokba érkező tanulók is rendelkeznek diagnosztikus értékelésekkel, amit érdemes a tanulók korábbi sikereinek, kudarcainak, nehézségeinek értelmezésére és a tanulásszervezés, a tanítás-tanulás tanulókhoz illeszkedő módjainak meghatározására, nem pedig a hosszabb távon tartós, a tanulók elkülönítést felerősítő csoportok létrehozására felhasználni.<sup>4</sup>

A *formatív (formáló-segítő) értékelés* a pedagógiai folyamatban zajló rendszeres visszajelzés, információnyújtás a tanárok és a tanulók számára. Célja a pedagógiai, a tanulási folyamat menet közbeni irányítása, segítése. Nem minősítést, ítélezést jelent, hanem az eredmények mellett a hibák és nehézségek differenciált feltárását s ezzel a fejlődés, fejlesztés megalapozását. Ez a visszacsatolás lehetővé teszi a tanár számára, hogy ha szükségesnek látja, akkor módosítsa a nevelési-oktatási célokat, a tanítás-tanulás tartalmát és a pedagógiai, tanulási folyamatot. A tanulók szempontjából kitüntetett szerepe van ennek az értékelésnek, hiszen információkat és ösztönzést kaphatnak önkorrekciójukhoz és önértékelésük fejlesztéséhez.

A *szummatív (összegző-lezáró) értékelés* egy-egy nevelési-oktatási szakasz záróaktusa. Célja a tanulók eredményeinek, tanulási teljesítményeinek az összegzése, *minősítése*. Az értékelés során a tanulót viselkedése, teljesítménye alapján minősítik, kategóriákba sorolják, aminek leggyakrabban alkalmazott formája az *osztályozás*. Ez utóbbi művelet sajátos funkciót is betölt, szelektálja, szűri a tanulókat. Egy bizonyos szint alatti eredménnyel (nálunk egyes osztályzattal) a tanuló nem léphet tovább az adott iskolatípusban, vagy egy bizonyos eredménnyel (például felvételi pontszámmal) korlátozottak, vagy éppen jók lehetnek a tanuló továbbtanulási esélyei vagy munkába állásának feltételei stb.

Az elmúlt évtizedekben teret kapott a hazai pedagógiai gyakorlatban mind a három értékelés, de a minősítő értékelés erősen tartotta „vezető szerepét”. Sokszor érezhetjük azt, hogy ezek az értékelések ellentétben állnak egymással, például a minősítést szolgáló vizsgákra való felkészítés igénye háttérbe szorítja a tanítás-tanulás folyamatában a tanulók egyéni sajátosságait figyelembe vevő formáló, segítő értékelést. Nap mint nap tapasztalhatjuk azt is, hogy a minősítő értékelésre, az osztályozásra épülő oktatás nem nyújt hatékony támogatást a diákoknak a tanulásban.

A kilencvenes évektől szembesülhettünk egy új tendenciával: az oktatás eredményességének növelésére való törekvés világszerte *az értékelés fejlesztő szerepére irányította a figyelmet*. Sokan a helyzetfeltáró, a formáló, segítő és a minősítő értékelés egymást kiegészítő alkalmazásában, má-

<sup>4</sup> Részletesebben lásd az *Egyéni fejlesztés – de hogyan?* című kötet *A tanulók megismerése* c. fejezetét.

sok inkább a formatív értékelés előtérbe helyezésében látták a pozitív változás útját. Voltak olyan szakemberek, oktatáspolitikusok, akik úgy vélték, hogy nem elegendő a formatív értékelés szerepét hangsúlyozni, egy új fejlesztő értékelés meghonosítására lesz szükség. Olyan értékelésre, amelynek középpontjában *az egyén fejlődésének támogatása áll az egyén, a tanuló fejlődésének és tudásának gyakori, interaktív módon történő értékelése, önértékelése alapján*<sup>5</sup>. Ez utóbbi értelmezés jól illeszkedik a Dobbantó program személyre szabott pedagógiai gyakorlatába.

*Mi szól a fejlesztő, támogató értékelés mellett?*

Különböző empirikus kutatások eredményei és a pedagógusok, diákok, szülők, oktatáspolitikusok hétköznapi tapasztalatai alapján számos érv fogalmazható meg a fejlesztő értékelés mellett. Összefoglalóan nézzük meg, hogy milyen érveket találtak európai uniós szakértők nyolc ország fejlesztő értékeléssel kapcsolatos jó gyakorlatait bemutató, elemző esettanulmányokban!<sup>6</sup>

A fejlesztő értékelést alkalmazó pedagógusok jó eséllyel vehetik rá tanulóikat arra, hogy *tanuljanak tanulni*, amire a tudás- és információalapú gazdaságban, társadalomban nagy szüksége lesz a felnövekvő generációknak. Ez a típusú értékelés azáltal fejleszti a diákok tanulási képességeit, hogy a tanulók aktív részeseivé válnak szocializációs, tanulási folyamataiknak. Segíti a tanulókat saját tanulásuk megértésében és a megfelelő tanulási stratégia megválasztásában, megvalósításában. Hozzájárul az önértékelési és az egymás értékeléséhez szükséges készségek fejlesztéséhez. Nemcsak a tanulást fejleszti, de javítja a tanulás eredményeit, emeli a tanulók teljesítményeit is. Nem közömbös a tanulók közötti különbségek iránt, éppen hogy támogatja az eltérésekhez, az egyéni és csoport sajátosságokhoz alkalmazkodó tanulásszervezést, ezáltal növeli a nevelés, az oktatás méltányosságát. A tanulási sikerekhez juttatás növeli a tanulók önbizalmát, erősíti a pozitív énkép kialakulását, általában a személyiség pozitív irányú változását. A fejlesztő értékelést középpontba állító hazai pedagógiai törekvések képviselői is hasonló tapasztalatokról, következtetésekről számolnak be.<sup>7</sup>

A reményt keltő eredmények ellenére nap mint nap tapasztalható, hogy a fejlesztő értékelés elterjedésének számos akadálya, korlátja van. A Dobbantó programban nevelők, tanítók és tanulók sem szakadhatnak el teljesen attól a szemlélettől és gyakorlattól, amelyben erős hagyományai vannak a minősítő értékelésnek, az osztályozásnak. Szembe kell nézniük azzal is, hogy a szülők, szélesebb értelemben a társadalom sem eléggé fogékony – bár különböző okokból – a fejlesztő értékelésre, illetve tágabb értelemben a tanulók sajátosságaihoz igazodó adaptív nevelésre, oktatásra. Az sem elhanyagolható kérdés, hogy vajon Dobbantó-pedagógusként mennyire vagyunk készek és felkészültek a fejlesztő értékelésre. Bár tudjuk, hogy nem csodaszer a fejlesztő értékelés, és érzékeljük, hogy nem egyszerű a megvalósítása, de tapasztalhatjuk a mellette szóló érvek erejét és gyakorlati eredményességét is, így a Dobbantó programban szakmailag egyértelműen a fejlesztő értékelés mellett foglaltunk állást.

5 Részletesebben lásd Lénárd Sándor–Rapos Nóra: *Fejlesztő értékelés*. Oktatás-módszertani Kiskönyvtár, Gondolat Kiadó, Budapest, 2009.; *Fejlesztő értékelés. A tanulást fejlesztő osztálytermi módszerek a középfokú oktatásban*. OECD CERI. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2005. [on-line:] {<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=fejlesztzo>}

6 Az OECD Oktatási és Innovációs Kutató Központja (Centre for Educational Research and Innovation – CERI) 2002-ben kezdte tanulmányozni a fejlesztő megközelítést. Megvizsgálta a jó példákat nyolc ország [Anglia, Ausztrália (Queensland), Dánia, Finnország, Kanada, Olaszország, Skócia és Új-Zéland] középiskoláiban. Lásd i. m. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=fejlesztzo>

7 Lásd a különféle gyermek- és tanulásközpontú gyakorlatokat, például: Gyermekek Háza {<http://www.gyermekekhaza.hu/>}; Lauder Javne Iskola {<http://www.lauder.hu/>}; Zöld Kakas Líceum {<http://www.zoldkakas.hu/kuszli/>}; Alternatív Közgazdasági Gimnázium {<http://www.akg.hu/>}; MAG projekt {<http://mag.ofi.hu/mag-megelozes/>}.

A Dobbantó programban erős törekvés érvényesül, hogy a személyre szabott pedagógia s ennek részeként a fejlesztő értékelés megvalósításához kedvező és ösztönző feltételek alakuljanak ki, megteremtődjenek mind az egyének, mind a szervezet számára szükséges erőforrások. E törekvéshez kapcsolódóan kötetünkben arra vállalkozunk, hogy értelmezzük, megmutassuk a fejlesztő értékelés funkcióját, szerepét, formáit és módszereit a Dobbantó programban.

## A fejlesztő, támogató értékelés sajátosságai a Dobbantó programban

Ahogy a fentiekben már jeleztük a Dobbantó program személyre szabott pedagógiai gyakorlatába jól illeszkedik a tanulók megismerését szolgáló, a pedagógiai, a tanulási folyamatot rendszeresen nyomon követő, a fejlődési célokat meghatározó fejlesztő értékelés. *Mit jelent ez kissé részletesebben, konkrétan?*<sup>8</sup> A következőkben röviden *áttekintjük a fejlesztő, támogató értékelés elemeit, sajátosságait.* (Lásd az 1. ábrát.) Itt nem tárgyaljuk részletesen e kérdéseket, mert erre az egyéni fejlődési tervvel és a portfólióval foglalkozó fejezetekben kerül sor.



1. ábra. A fejlesztő, támogató értékelés elemei

<sup>8</sup> A leírásban alapvetően támaszkodtunk az OECD CERi fejlesztő értékeléssel foglalkozó anyagára és a Dobbantó program tapasztalataira.

## *A tanulók számára biztonságot jelentő légkör kialakítása, fenntartása*

A tanuló alapszükségleteire, egész személyiségére figyelő támogatás csak akkor működik, ha a Dobbantó-osztály biztonságos és feszültségmentes környezetet jelent minden egyes tanuló számára. A *jó légkör* kialakulását olyan tanulási helyzetek megteremtésével tudjuk segíteni, amelyben a tanulók érzik, hogy tartoznak valahová, amelyben tapasztalatokat szereznek arról, hogy meg tudnak oldani különféle feladatokat, problémákat, s amelyben átélik, hogy képesek saját tanulási folyamataikat irányítani, ellenőrizni.

*Miben segíti, mire biztatja a pozitív, támogató légkör a diákokat?* Merjenek kockázatot vállalni a tanulás során. Legyen bátorságuk bevallani, ha hibáztak. Törekedjenek rálátni saját tanulási folyamataikra. Építsenek önreflexióikra, vállalják önmagukat.

A serkentő, bizalmat sugárzó légkör kialakulását sokféle módszerrel, eljárással lehet ösztönözni, megalapozni:

- demokratikus stílus meghonosítása a mindennapi kommunikációban,
- közös értékek, normák, szabályok kialakítása, betartása,
- elegendő idő biztosítása mindenki számára a tanulásra,
- a tanulókat tanulási sikerekhez juttató feladatok,
- életszerű, játékos és együttműködésre lehetőséget adó tevékenységek,
- lehetőség az érzelmek kifejezésére,
- a versengés háttérbe szorítása stb.

A megfelelő légkör megteremtését már az a *pedagógiai tervezés* is megalapozza, amelynek középpontjában a „mit tanítsak” kérdése helyett a tanuló és a tanulás áll, s amit megfelelő visszacsatolások nélkül nem lehet megoldani. Ezt így fogalmazta meg egy pedagógus: „ahelyett, hogy azon gondolkodnék, hogy melyik újságcikket vagy melyik oldalon található szöveget használjam, valójában azon gondolkodom, hogy a fejlesztő értékelés melyik formáját alkalmazzam, illetve mind a kettőt teszem. (...) Ehhez azonban kellő energiára van szükség”<sup>9</sup>.

A párbeszédre, a folyamatos visszacsatolásra (értékelésre és önértékelésre) serkentő, fizikailag és pszichésen is *biztonságos környezetet a személyközpontú támogatás elemeinek egymással szorosan összekapcsolódó működtetésével lehet jó eredménnyel megteremteni*: a Dobbantó-osztály szabályainak megfogalmazásával, elfogadásával, a szerződéses rendszerrel, a segítő párrendszerrel, a modulok feldolgozásában megvalósuló személyközpontú tanítási, tanulási folyamattal, az egyéni fejlődési tervvel és a portfólióval.

## *A célok meghatározása és elérésük nyomon követése*

A Dobbantó programban kompetenciaalapú, a diákok egész személyiségére tekintettel lévő személyre szabott pedagógiai gyakorlat érvényesül, így a célok megfogalmazásához kiinduló pontként a programban meghatározott *kompetenciák* szolgálnak<sup>10</sup>. A modulok feldolgozásakor az adott modulokban

---

<sup>9</sup> Fejlesztő értékelés. OECD CERI, i. m. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=fejleszto>

<sup>10</sup> A kompetenciahálót és a kompetenciakártyákat a CD-melléklet tartalmazza.

megjelölt hangsúlyosan fejlesztendő kompetenciák és az egyes feladatoknál, tevékenységeknél megjelenő részkompetenciák adják a konkrét célmegfogalmazás alapjait. Ezek az adott osztály és az egyes tanulók sajátosságaihoz igazított célok nem külső normaként, követelményként jelennek meg, hanem döntően olyan *orientációs szempontokként*, amelyek a szóban forgó diák továbblépésének, egyéni fejlődési útjának irányát, tartalmát és ütemét befolyásolják. S ebben a folyamatban teljesedik ki *a fejlesztő értékelés valódi szerepe*, hiszen az általa nyert információk alapján lehet követni, hogy hol tartanak a diákok a célok elérésében, s ezekre támaszkodva lehet – ha szükséges – megfelelő módon *korrigálni a célokat és/vagy a pedagógiai, a tanulási folyamatot*.

A Dobbantó-osztályokban a konkrét célok, a követelmények megfogalmazásánál és elérésük támogatásánál sem lehet megfeledkezni a diákok sajátosságainak figyelembevételéről, s arról, hogy a tanulók fejlődése és tanulása változó ütemű, irányú folyamat. A pedagógus és a tanuló szempontjából is az a lényeg, hogy *a tanuló céljaihoz viszonyítsunk az értékelés során, s erre építsük a továbblépést*, nem pedig az, hogy valamelyik modulban nyújtott tanulói teljesítményt minősítsük, osztályozzuk vagy más tanulók viselkedésével, teljesítményeivel vessük össze.

Nem kerülhetjük meg, hogy ne foglalkozunk *az egyéni célok* megfogalmazásának szükségességével. A Dobbantó program a személyiség fejlődésének, az egyén tanulásának támogatásában nagyon nyitott, rugalmas kompetenciarendszerrel rendelkezik, ami egyrészt minden tanuló számára – ahogy fent jeleztük – orientációs pont, másrészt lehetőség az egyéni fejlődési célok meghatározására. Az utóbbi a tanuló sajátosságai és a hangsúlyosan fejlesztendő kompetenciák közötti kapcsolat megteremtésén alapulhat. Összehangolásuk újra és újra visszatérő feladat, hiszen a tanuló változása, tudásának gazdagodása újabb és újabb célok megfogalmazását és ehhez igazodó pedagógiai, tanulási környezet megteremtését igényli. Az egyéni célmegfogalmazás szükségessége és lehetősége ebben a folyamatban értelmezhető.

A személyre szabott pedagógiában az egyéni sajátosságokhoz való igazodás mellett kitüntetett szerepet tulajdonítunk *a tanulók aktivitásának és felelősségének*, így a tanulók részvételét is érdemes komolyan vennünk a célok megfogalmazásában. Természetesen tudatában vagyunk annak is, hogy a tanulók motiváltabbak és céltudatosabbak a tanulásban, ha látják, ha értik a tanulás céljait. Hogyan hat mindez a Dobbantó-gyakorlatra? A Dobbantó-osztályokban nem rejtik el a tanulási célokat, a fejlesztendő kompetenciákat és az értékelés szempontjait a tanulók előtt, hanem ezeket világosan, egyértelműen határozzák, fogalmazzák meg, ami esélyt teremt arra, hogy a tanulók bevonódjanak a tanulás folyamatának irányításába is. Erősíti az önirányított tanulást, ha a tanulókkal megosztjuk a tanulási célok és ezzel együtt az értékelési szempontok megfogalmazását is. Célszerű élni azokkal a módszerekkel, amelyek alkalmasak arra, hogy a tanulók megismerjék a célokat, hogy aktívan részt vegyenek ezek alakításában, hogy megtanulják a célmegfogalmazást<sup>11</sup>.

Ne feledkezzünk meg arról, hogy a tanárok és a diákok számára kialakított *kompetenciakártyák* komoly segítséget adnak a konkrét célok megfogalmazásához.<sup>12</sup>

A fejlesztő, támogató értékelés nem egy-egy tanulási egység végén jelenik meg, hanem *a pedagógiai, a tanulási folyamat szerves részeként*. Átszövi a tanulók sajátosságainak megismerését, az erre épülő szocializációs folyamatot, illetve tanulásszervezést, a tanuló változásának, tanulásának a nyomon követését. Ezt csak akkor lehet megvalósítani, ha az értékelés tervezése beépül a pedagógiai

11 Részletesebben lásd az *Egyéni fejlesztés – de hogyan?* című kötet *Adaptív tanulásszervezés* című fejezetében.

12 A célmegfogalmazással még részletesebben foglalkozunk a *portfólióról és az egyéni fejlesztési tervről* szóló fejezetekben.

tervezési folyamatba, amelynek során nem csak azt tervezzük meg, hogy milyen tanulási eredményeket várunk a tanulóktól, de azt is, hogy milyen értékelésekkel, tanulói önértékelésekkel lehet az egyéni szocializációs, az egyéni tanulási folyamatot a legeredményesebben támogatni.

*Az egyéni fejlődés nyomon követése több szempont mentén is történhet:* Hol tart a tanuló az egyéni célok elérésében? Mi jellemezte a tanuló tanulási folyamatát? Mennyire képes a diák az önreflexióra? A pedagógusok, a tanulók, a szülők és különféle segítő személyek egyaránt részt vehetnek bármelyik szempont mentén megvalósuló fejlesztő értékelésben, de lényeges, hogy mindenki „megtanulja”, hogy *az ő nézőpontjából* mit jelent és milyen módon lehet megoldani ezt a visszacsatolást. Pedagógusként, segítő személyként körültekintő, türelmes munkával, párbeszéddel ösztönözhetjük az érdekelteket a folyamatban való felelős, aktív részvétellel.

A fejlesztő értékelés akkor válhat a minden napok részévé a Dobbantó-osztályokban, ha minden érdekelt (pedagógus, diák, segítő személy, szülő) fontosnak tartja a tanulók változásainak, tanulási eredményeinek, tanulásának nyomon követését, és megteremtik a változás „nyilvántartásának” hatékony, nem bürokratikus módszereit, eszközeit.<sup>13</sup>

### *A tanulók sajátosságaihoz illeszkedő pedagógiai környezet*

A pedagógusok számára komoly szakmai kihívás, hogy miképpen tudnak minden tanuló számára segítő, támogató, ösztönző és biztonságos pedagógiai, tanulási környezetet teremteni. Hogyan értelmezzük a pedagógiai, a tanulási környezetet? A modern tárgyi környezetet jelenti? Nem csak ezt. Többről van szó. *Magában foglalja a diákok szocializációjához, illetve tanulásához szükséges kedvező pszichés és pedagógiai körülményeket.* Olyan környezetet, amely lehetőséget nyújt a tanulók megismerésére, megértésére, a tanulói sajátosságokra épülő sajátos szocializációs, illetve tanulási folyamatok megvalósítására.

Pedagógusként tapasztalhattuk, hogy a számítógép iránt erősen érdeklődő és nem érdeklődő tanulókat különféleképpen lehet motiválni valamely feladat megoldására. Átéltük a tanulók sikereit, ha például a jól és a gyengén olvasó diákok számára bár azonos szövegeket adtunk, de eltérő segítségnyújtással támogattuk a szöveg eredményes feldolgozását. Nem ért váratlanul bennünket, készültünk rá, hogy a fejlesztő szöveges értékelés nem minden tanulónak és nem minden szülőnek jelent azonos dolgot. Például azok a szülők, akik maguk is olvasási nehézségekkel küzdenek, bizonytalanná válnak a szöveges értékelés értelmezésében, s inkább a megszokott osztályozást várják. A Dobbantó programban részt vevők jól tudják, hogy az eltérő sajátosságokkal rendelkező tanulók fejlődését, tanulását csak személyre szabott tevékenységekkel, módszerekkel, megfelelő idő, tér és tárgyi környezet biztosításával lehet támogatni.

A fejlesztő értékelés szempontjából kulcskérdés, hogy *ez az értékelési forma tudja-e, és ha igen, milyen módon tudja kezelni a személyre szabott pedagógiai gyakorlat, illetve az adaptív tanulás-szervezés érvényesítését.* Az előzőek alapján feltehetően nem meglepetés a rövid, tömör válasz: igen. Ugyanakkor számos kritériumnak kell teljesülnie, hogy a fejlesztő értékelés valóban betöltse irányító, támogató szerepét. Az általunk legfontosabbnak tartott feltételek: a fejlesztő értékelés tudatos, a pedagógiai folyamatba beépülő tervezése; hozzájárulás a tanulók sajátosságainak minél mélyebb megismeréséhez és a tanulókhöz illeszkedő tevékenységek, módszerek kiválasztásához<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> Lásd az egyéni fejlődési tervvel és a portfólióval foglalkozó fejezeteket!

<sup>14</sup> Lásd az *Egyéni fejlesztés – de hogyan?* című kötetet és e kötet további fejezeteit.

## Folyamatos, gyakori, sokoldalú visszajelzés a tanulók haladásáról

Milyen visszajelzéseket tekinthetünk hatékonyak a tanulók változásáról, haladásáról? A teljeség igénye nélkül néhány kritérium:

- a) A fejlesztő értékelés akkor tölti be támogató, ösztönző szerepét, ha rendszeresen, gyakran, a tanulási folyamatba illeszkedve alkalmazzák. A Dobbantó programban az egyéni fejlődési tervhez kapcsolódó értékelési alkalmak gyakorisága a program által meghatározott. A modulok feldolgozásához kötődő értékelések megfelelő idejét és gyakoriságát a tanulás és a tanulók szükségletei alapján célszerű megtervezni, megszervezni.
- b) Az értékelés, önértékelés akkor eredményes, ha a tanulók valós helyzetekben, változatos kontextusban mutathatják meg önmagukat, tanulási eredményeiket, tanulásuk sajátosságait. Az életszerű helyzetekben történő visszajelzések érdemi információkat adnak például arról, hogy mennyire mély a tanuló tudása egy adott területen.
- c) A jól értelmezhető szempontokhoz kapcsolódó, konkrét és elég részletes visszacsatolások átláthatóak s általában eredményesebbek, mint azok, amelyek nem felelnek meg ezeknek a kritériumoknak. Érdemes teret adni annak is, hogy a tanulók saját maguk alakítsanak ki értékelési szempontokat. Ezek nem biztos, hogy megfelelnek mindegyik feltételnek, de fejleszthetik az önértékelési, önirányítási képességeiket. Sor kerülhet kevésbé strukturált visszacsatolásokra, ami felszabadíthatja a tanulók kreativitását.
- d) Az eredményes visszajelzések segítő jellegűek és tartalmazznak a tanuló jövőbeli céljaira, fejlődésére, tanulására vonatkozó konkrét, megfogható javaslatokat is.

Milyen értékelési módszerekkel élhetnek a pedagógusok és a tanulók? A pedagógusok a Dobbantó-osztályban *megfigyelhetik* a tanulók különböző sajátosságait spontán és célzott kommunikációs és tanulási helyzetekben. Érdemes ösztönözni a tanulókkal való *csoportos és egyéni beszélgetést, a tanulók egymás közötti beszélgetését. Elemezhetők, értékelhetők* a tanulók különféle *feladatmegoldásai, produktumai*. Fontos szerepet kaphat *a társértékelés*. Sor kerülhet *tanulási szerződés* megkötésére. A tanulók *dokumentálhatják* feladatmegoldásaikat, készíthetnek különféle írásos *önértékeléseket, fejlődési terveket*. S még lehetne sorolni a változatos tanári értékelésekre és tanulói önértékelésekre alkalmas módszereket, de itt csak arra kívánjuk felhívni olvasóink figyelmét, hogy gazdag módszertani eszköztárból lehet válogatni és megtalálni a csoporthoz, a tanulókhöz leginkább illeszkedő eljárásokat, eszközöket<sup>15</sup>.

Bár az eddigiek alapján már nyilvánvaló, mégis hangsúlyozzuk, hogy a Dobbantó-osztályokban *nincs minősítő jellegű értékelés* (osztályozás, rangsorolás stb.), helyette az alapvetően sokféle változatban megjelenő szöveges fejlesztő értékelést alkalmazzuk. Ez nem zárja ki például a munkalapoknál, a feladatlapoknál vagy a különféle önértékelő lapoknál a pontozást vagy a tanulói teljesítmények, nézetek különféle kategóriákba való besorolását, az önbesorolást, de ezek mindig az önismereten (tanulási motiváció, előzetes tudás stb.) alapuló, a tanulók haladását ösztönző, támogató jelzéseként, információként kezelendők. Tehát a Dobbantó-osztály pedagógusai megszabadulnak az osztályozás kényszerétől s attól a nyomasztó érzéstől, hogy adott idő alatt minden egyes tanulótól ugyanazt várják el. A tanulók is elfelejthetik az inkább taszító, mint lelkesítő felnőtt óhajokat: „Szeress jó je-

15 Lásd a kötet további fejezeteit és Lénárd Sándor–Rapos Nóra idézett művében ajánlott módszereket.

gyet!"; „Ne bukj meg!” „Érj el magas pontszámokat!” „Légy jó!” A Dobbantó-tanulók számára a fejlesztő értékelés alapvetően ösztönzőként, tájékoztatóként, tájékozódásként, támogatásként és aktív felelősségvállalásként jelenik meg.

### *A tanulók aktív részvétele a tanulási folyamatban*

A Dobbantó program hangsúlyos elvévé vált a következő gondolat: támogassuk tanulóinkat abban, hogy rá tudjanak „látni” saját magukra, saját gondolkodási, tanulási folyamataikra, befolyásolási lehetőségeikre és azok eredményeire. Céljaink között szerepel, hogy diákjaink megtanuljanak tanulni, hogy fejlődjön önértékelési készségük, metakogníciójuk<sup>16</sup>, önreflexiójuk, hogy növekedjen önbizalmuk, hogy aktívan, felelősen vegyenek részt saját fejlődési és tanulási útjuk meghatározásában, végigjárásában. S ebben döntő szerepet tölt be a fejlesztő értékelés. A folyamatos, rendszeres értékelések és önértékelések közben a tanulók megtanulják, hogy miként tanulnak, jártasak lesznek céljaik megfogalmazásában és tanulási stratégiáik, egyéni fejlődési útjuk kiválasztásában. Ez azonban csak akkor valósul meg, ha a Dobbantó-osztály pedagógiai gyakorlatába szervesen beépül a fejlesztő értékelés, ha ennek minden mozzanatában részt vehetnek a diákok is, ha érvényesül az a megközelítés, hogy a fejlődés, a tanulás támogatása érdekében célszerű a folyamatra koncentrálni.

A tanulók aktivitása a fejlesztő értékelésben sokféle módon megnyilvánulhat: az egyéni és csoport-célok megfogalmazásában, a saját viselkedés és tanulási teljesítmények, produktumok önértékelésében, a társak értékelésében, értékelési szempontok megfogalmazásában, a tanulási folyamat nyomon követésében, értelmezésében, a továbbhaladás, a fejlődés megtervezésében. A diákok részvételét a fejlesztő értékelésben keretbe foglalja a *fejődési portfólió* és az *egyéni fejlődési terv*.

---

<sup>16</sup> A tanulás megtanulásához szükséges tudást, készségeket gyakran metakogníciónak nevezik. A témával részletesebben foglalkoznak az *Egyéni fejlesztés – de hogyan?* és a *Megtanulni tanulni – de hogyan?* című kötetek.





# A portfólió szerepe és alkalmazása a Dobbantó programban

## A portfólió fogalma

### *Miért nem „csak” dokumentumgyűjtemény a portfólió?*

A diákok munkáinak, produktumainak a gyűjtése nem újdonság a hazai intézményekben. Több iskolában évtizedes hagyománya van, hogy a különféle teljesítményeket mappákba rendezik, majd a tanulási szakasz végén e gyűjteményeket emlékként átadják a diákoknak. A portfólió látszólag hasonlít ehhez, de alapjaiban más. „A portfólió a tanuló munkáiból összeállított célirányos gyűjtemény, amely bemutatja készítőjének erőfeszítéseit, fejlődését és eredményeit egy vagy több területen. A tanulónak részt kell vennie a tartalom összeállításában; a gyűjteményeknek tartalmaznia kell a dokumentumok kiválogatására szolgáló szempontrendszert, az értékelési szempontokat és a tanulók önreflexióit.”<sup>17</sup> Tehát a portfólió nem egyszerűen egy mappa, hanem a diák munkáját, teljesítményét, eredményét és haladását igazoló és reflektáló személyes dokumentum, amelynek fontos célja a tanulói aktivitás, elkötelezettség, felelősségvállalás megteremtése. A Dobbantó programban a diákok portfóliójának neve DobbanTok, mely igeként értelmezve a tanuló aktivitását fejezi ki, főnévként pedig a mappára utal.

## A portfólió alkalmazásának célja

### *Melyek a portfólió pedagógiai alkalmazásának előnyei?*

A portfólió lehetővé teszi a diákok teljesítményének folyamatos és változatos értékelését, ezáltal új tanulási utak kipróbálását segíti elő, ami valódi tanulási alkalmakat teremthet a másképp vagy lassabban haladó tanulók számára is. Az ilyen értékelést a szakirodalom fejlesztő értékelésnek vagy a tanulást támogató értékelésnek nevezi. Vagyis elsődleges célja nem külső normáknak, követelményeknek való megfeleltetés, az azokkal való összemérés, hanem döntően az adott diák továbblépését igyekszik támogatni. Ez persze nem jelenti azt, hogy nincsenek célok, elérendő követelmények, mivel azonban a diákok eredendően különbözőek, a fejlődésük üteme, tartalma is egyedi, vagy épp más úton érnek el ugyanazon célhoz, mint társaik. Az értékelésnek tehát az a célja, hogy ezen az egyedi úton kísérje és segítse végig a tanulókat, ebben a folyamatban támogassa a tanulásukat. A tanulást támogató értékelésnek több módszere és eszköze ismert, ezek közül az egyik a portfólió<sup>18</sup>.

<sup>17</sup> Northwest Evaluation Association 1990., idézi Falus–Kimmel, 2003. 12.

<sup>18</sup> Vö. Lénárd–Rapos, 2009.

## *Hogyan értelmezhető a személyre szabottság a portfólióban?*

A portfólióban megjelenő fejlesztő, támogató értékelés segíti a diákokat abban, hogy maguk is értékek, mitől eredményesek, milyen nehézségeik vannak, s képesek legyenek tanulási, fejlődési célokat kitűzni önmaguk elé. Minden portfólió egyedi, hiszen **a tanuló saját célokat fogalmaz meg, ennek megfelelően sajátosan tervezi a tanulási folyamatát, és időről időre önmagához viszonyítva értékeli fejlődését.** Épp ezért a portfólióban megjelenő egyedi tanulási út összekapcsolódik, és nem nélkülözheti az egyéni fejlődési tervben (a pedagógusok, szülők és más érintettek által, a tanulóval közösen) rögzített célokat és fejlődési terveket. A különbség a két dokumentum között az, hogy míg a portfólió a diák önreflexiós tevékenységére, saját fejlődésének folyamatos elemzésére és értékelésére fókuszál, addig az egyéni fejlődési tervben az elemzés és értékelés már a többi érintettel közösen történik. Ezen kívül a portfólió a modulokkal kapcsolatos munkához, tehát a szűkebben értelmezett tanulási-tanítási folyamathoz kötődik, míg az egyéni fejlődési terv a komplex pedagógiai folyamatot jeleníti meg.

## *Mi a diák szerepe a portfóliókészítésben?*

A portfólió készítése során a tanuló **aktív, dokumentálja saját tanulási folyamatát, megadott szempontok szerint értékeli önmaga és társai produktumait és a reflexiók tükrében saját célokat fogalmaz meg.** A tanuló aktív, alkotó szerepe a portfólió egyediségének kialakításában is megnyilvánul, hiszen bizonyos mértékig dekorálhatja saját mappáját, és **a portfólió tartalmának összeállítását is az ő döntései határozzák meg.** A portfólió ugyanis nem tartalmaz minden produktumot, ami az adott tanulási periódusban született (természetesen kezdetben még válogatás nélkül kerülhetnek bele a tanulói munkák), hanem a reflektálás, elemzés során a tanuló értékeli, hogy melyek azok a produktumok, amelyeknek helye lehet a portfólióban, amelyek számára fontos jelzései a fejlődésének.

## *Mi a pedagógus szerepe a portfóliókészítésben?*

A pedagógus egyik legfontosabb feladata, hogy **a tanulókkal történő megbeszélés alapján szempontokkal segítse a dokumentumok gyűjtését, értékelését.** Ebben elsősorban a kompetenciaháló (és a kompetenciakártyák), valamint az egyéni fejlődési terv szempontjait érdemes figyelembe vennie. Kulcsfontosságú továbbá **a tanulók ön- és társértékelésének ösztönzése,** segítése, hogy a tanulók önmagukra vonatkoztatva is tudják, honnan, hogyan, hová jutottak el és merre haladnak.

## **A portfólió fajtái**

„Alapvetően két céllal készíthetünk portfóliót: **értékelési céllal vagy a tanulás elősegítése érdekében.** Az értékelési célú felhasználás során azt akarjuk megállapítani a portfólió segítségével, hogy mit tudnak és mire képesek a diákjaink. Ha a tanulás elősegítésére használjuk a portfóliót, akkor pedig az a cél, hogy a diákjaink tanuljanak valamit a portfólió összeállításából.”<sup>19</sup> A Dobbantó programban **a tanulási céllal készülő portfóliót** javasoljuk, hiszen a portfóliókészítés ilyen megközelítésére az a

---

19 Arter és mtsai, 1995., idézi Falus–Kimmel, 2003, 12.

jellemző, hogy a tanár rendszeres visszajelzést ad a tanuló portfóliójára (nemcsak az egyes produktumokra), és ez a visszajelzésekre építő tanár–diák együttműködés támogatja a tanulási folyamatot, így a tanulói portfólió elkészítését. A tanulási folyamatot bemutató portfólió készítése fejleszti a tanuló önreflexió és metakognitív képességét is, valamint az autonóm tanulóvá válást és a tanulásért való fokozottabb felelősségvállalást. Természetesen a tanulási folyamatra fókuszáló portfóliót is lehet értékelni, sőt, szoktuk is, ezért fontos látnunk, hogy az értékelési és a tanulási portfólió sajátosságai nem térnek el sokban egymástól. A különbség inkább abban a célkitűzésben van, amely a portfólió készítését végig meghatározza.

A konkrét tanulási kontextusban a portfólió típusai igen változatosak lehetnek, például: eredménybemutató portfólió, kompetenciaalapú portfólió, bemutató portfólió, pillanatfelvétel-portfólió, tantárgyközpontú portfólió, készségeket bemutató portfólió, tematikus portfólió, kutatási portfólió, projektportfólió, fejlődési portfólió, diagnosztikus portfólió, reflektív portfólió, kimeneti portfólió, felvételi portfólió.<sup>20</sup> A Dobbantó programban alkalmazott portfólió a kompetencia alapú, a fejlődési és a reflektív portfólió elemeit ötvözi, mégis elsősorban inkább **fejlődési portfóliónak** tekintjük, mivel nem egy-egy kompetencia nyomon követésére és nem is a tanulói reflexiók fejlesztésre fókuszál, hanem középpontjában az összes kompetenciaterületen nyomon követhető fejlődés dokumentálása áll.

## A portfóliókészítés folyamata

*Mit kell végiggondolnunk, amikor portfóliót szeretnénk készíttetni a diákokkal?  
Hogyan tervezzük a portfóliókészítés folyamatát?*

### **Annak meghatározása, hogy milyen célból kívánjuk használni a portfóliót**

Mielőtt bármit is megosztanánk terveinkből a diákokkal és szüleikkel, világosan kell látnunk, hogy mi a célja portfólió készítésének. Ahogy fentebb is írtuk, a Dobbantó programban a tanulás folyamatot bemutató portfóliót készítenek a diákok, ezért a portfólió típusa fejlődési portfólió lesz.

### **A portfóliókészítés lényegének megismertetése a diákokkal és szüleikkel**

Ezt követően meg kell ismertetnünk a portfólió lényegét a diákokkal és lehetőség szerint a szüleikkel. Ez kulcsfontosságú elem. A korábbi, hagyományos, inkább a minősítést preferáló osztályzás helyett megjelenő fejlődési portfólió és a háttérben álló tanulásszemlélet megismertetése és megértése nem könnyű és nem egyszeri feladat. Ez minden érintett számára egy egész éven át tartó tanulási folyamatot jelent majd, ezért fontos, hogy többször visszatérjünk a portfóliókészítés sajátosságainak tudatosítására, hogy mind a diákok, mind a szülők pontosan értsék, miért nem jegyet kapnak majd erre a tanulók, s miképpen fogja ez hitelesen tükrözni az egész éves munkájukat stb. A tudatosítást, a portfólió értelmezését, a portfóliókészítés megértésének ellenőrzését érdemes az egyéni fejlődési terv készítésének időszakához kötni, amikor háromhavonta találkoznak az érintettek annak érdekében, hogy a diák fejlődéséről beszélgessenek.

## A portfólió tartalmának meghatározása

Mind a tanítási-tanulási, mind az értékelési folyamat esetén lényeges, hogy minden érintett pontosan tisztában legyen a célokkal és az azok megvalósításához vezető tevékenységekkel, feladatokkal. Így ebben az esetben is fontos, hogy a tanuló értse és tudja a portfólió célját, felhasználási területét, a cél eléréséhez szükséges dokumentumok körét. Ez praktikusán a következők tisztázását jelenti:

- milyen dokumentumokkal tudják a diákok igazolni, hogy elérték a célt (fogalmazás, feladatmegoldások, esszé, film, képsorozat, bemutató forgatókönyve, produktumokról készült fényképek, egyéni tanulási terv, különböző visszajelzések, reflexiók stb.);
- a diákok mely döntésekbe szólhatnak majd bele (a portfólió formája, tartalma, feladat-típusok kiválasztása, értékelési kritériumok összeállítása stb.);
- milyen gyakori lesz a visszajelzés (minden feladat után, munkafázisonként, egyéb);
- melyek lesznek a reflexió formái (szóbeli, írásos, egyéni, csoportos).

A Dobbantó programban a modulok feldolgozása során készült tanulói produktumok képezik a portfólió tartalmát, amelyek igen változatosak lehetnek. Azt javasoljuk, hogy a diákokat a lehető legnagyobb mértékben aktivizáljuk a portfóliókészítés folyamatában, így a portfóliókészítéssel kapcsolatos döntések meghozatalában is.

Ha csak lehetséges, minden feladat után történjen valamilyen visszajelzés a tanulók tanulási folyamatára, teljesítményére vonatkozóan, és ezeket rögzítsük a portfólióban is, az egyes produktumokhoz kötődően. Ezek a visszajelzések, reflexiók változatos formában készülhetnek, ehhez szempontokat és ötleteket is kínálunk az alábbiakban.<sup>21</sup>

## Anyaggyűjtés és válogatás

A tanulást elősegítő portfólió készítésekor minden olyan anyagot érdemes gyűjteni, mely az adott folyamat során keletkezett. Ezeket a tanulási szakasz végén (a Dobbantó programban egy-egy modul lezárásakor és az egyéni fejlődési terv készítéséhez kötődő, háromhavonkénti beszélgetések alkalmával, illetve bármikor, amikor a tanév során erre lehetőség nyílik) rendezni, válogatni kell. A fejlődést elősegítő portfóliók esetén azokat a dokumentumokat szükséges kiválogatni, melyek a tanulók legfontosabb tanulási tapasztalatait tükrözik, melyekből láthatóak a diák fejlődésének legfontosabb állomásai. Ebben a reflexiót irányító, az önértékelést elősegítő kérdéssorok használata segíti a diákokat, de *a válogatás nem a pedagógus feladata*. A portfóliókészítés egyik sarkalatos pontja, hogy a diákoknak mennyire sikerül a saját mappájukba olyan dokumentumokat gyűjtögetniük és válogatniuk, melyek valóban a kitűzött célok elérését igazolják.

## A tanulóval folytatott közös megbeszélés

A pedagógiában alkalmazott portfólió lényegi eleme a rendszeres visszajelzés, reflexió, önreflexió. A munkák gyűjtögetése, lefűzése önmagában nem elegendő. A lényeg azon az irányított és tudatosan tervezett párbeszéden van, amelyet a pedagógus a portfólióba kerülő munkákról folytat a diákjaival annak érdekében, hogy világosabbá váljon saját tanulási folyamatuk. A produktumok gyűjtése csak felkínálja a beszélgetés, a tanulási folyamatról való közös gondolkodás lehetőségét, de a legtöbbet a hatékony visszajelzés, a tanári reflexió segít ebben. Ennek egyik kerete lehet a Dobbantó programban a

21 Lásd a *Reflexiók és önreflexiók a portfólióban* c. fejezetet a 31., valamint az 1. sz. mellékletet a 73. oldalon.

tanulók napirendjében biztosított egyéni beszélgetések ideje. Ezekhez a beszélgetésekhez nyújthatnak segítséget az önreflexiót támogató feladatok, kérdések<sup>22</sup> és maguk a tanulói kompetenciakártyák is.

### **A legfontosabb információk, megjegyzések feljegyzése**

A tanulási folyamatról való beszélgetés nagymértékben alakítja a diák saját magáról, tanulásáról, tudásáról, további feladatairól alkotott képét. Gyakran megfeledezünk azonban e beszélgetések, a kölcsönös reflexiók, a kitűzött új célok írásos megfogalmazásáról. Pedig a párbeszéd konklúziójának rövid összefoglalása tudatosító hatású és segíti a későbbi visszaemlékezést, értelmezést. Ezért javasoljuk, hogy minden olyan beszélgetést, amelyet a pedagógus a tanulóval saját fejlődéséről folytat, egy összegző reflexióval zárja, amivel tudatosíthatja a diákban, hogy melyek voltak azok a szempontok és fejlődési eredmények, amelyekben megállapodtak.

### **A tanulási folyamat értékelése**

Egy tanulási szakasz lezárása előtt (különösen értékelő portfólió esetében) ösztönözzük a diákokat munkáik rendezésére, szerkesztésére, áttekinthető formába öntésére. Ehhez szükség van egy olyan kritériumrendszerre, amely részletes, és amelyet minden érintett fél ismer és alkalmaz. A portfólió értékelésében részt vehet a tanuló maga, a társai, a tanár, esetleg több tanár és a szülők is. E rendezés és összegzés segítséget adhat az életpálya tervezésében is.

## **A portfóliókészítés Dobbantó-specifikus sajátosságai**

### ***A portfólióval kapcsolatos munka előkészítése***

#### **Hogyan készítsük fel a diákokat a portfólióval kapcsolatos munkára?**

A portfólióról már érdemes az első héten szót ejteni, de inkább csak említés szintjén, azzal a céllal, hogy a diákok tudják, hogy a tanév során végzett tanulásuknak ez lesz a legfontosabb saját produktuma. Még nem kell, hogy értsék, pontosan hogyan készül majd a portfólió, csak azt kell tudniuk, hogy miért kapják a saját Dobbantó-jukat. A második héten azonban már feltétlenül beszélünk kell a diákoknak a portfóliókészítés céljáról. Ezt a beszélgetést köthetjük valamelyik, a második hétre választott modulhoz, de különösen jól illeszkedik a **2. életpálya-építési (ÉP) modulhoz**<sup>23</sup>, hiszen az éppen a célok megfogalmazására fókuszál. Azt javasoljuk, hogy az első részmodulban, melynek során az életpályával és az egyén fejlődésével foglalkoznak, vezessük be a diákoknak a portfólió fogalmát és célját, és vázoljuk fel, hogy hogyan fognak ezzel a tanév során dolgozni (érdemes az egyéni fejlődési tervhez és a modulokhoz való kapcsolódását kiemelni). A negyedik részmodulban pedig, amelyben az erősségek, érdeklődések feltérképezése lesz a téma, kérjük meg a diákokat, hogy próbáljanak önmaguk számára fejlődési célokat megfogalmazni a tanévre vonatkozóan (ehhez további szempontokat adunk a fejezet további részeiben).

#### **Milyen fejlődési célokat lehet megfogalmazni a portfólióban?**

A fejlődési célokat alapvetően a **Dobbantó kompetenciahálózához érdemes kötni**. Természetesen a diákok a program kezdetén még nem ismerik ezeket a kompetenciákat, ezért feltétlenül szükségük

<sup>22</sup> Lásd a *Reflexiók és önreflexiók a portfólióban* c. fejezetet a 31., valamint az 1. sz. mellékletet a 73. oldalon.

<sup>23</sup> Alapvető munkavállalói és életpálya-építési modulok, 2. modul: *Keresem a célokat*.

lesz a pedagógusok segítségére. A DobbanTok elején találunk a diákok egy rövid bevezető szöveget<sup>24</sup>, amely megmagyarázza számukra a modulok és a kompetenciák fogalmát. Érdemes ezt a szöveget közösen értelmezniük, és megkérdezni a tanulókat, hogy szerintük mi minden tartozhat például a kommunikációs kompetenciába. Ezt brainstorming (ötletbörze) módszerrel közösen vagy akár kisebb csoportokban, fogalomtérképet készítve is megvalósíthatják. A cél az lenne, hogy minden diák fel tudjon sorolni olyan sajátosságokat, amelyek az egyes kompetenciákba beletartozhatnak. Ha ezt a diákok már értik, kérjük meg őket, *mindenki fogalmazzon meg önmaga számára egy-egy fejlődési célt az adott kompetenciákon belül*. Egyszerűbb formában ez azt jelenti, hogy azonosítsák a diákok, miben szeretnének fejlődni. Könnyen lehet, hogy a diákok egy része csak idáig tud eljutni az önmagáról való gondolkodásban, de ez természetesen nem baj (még az sem, ha nem tud minden kompetencián belül fejlődési célokat megfogalmazni). Ideális esetben ezek a fejlődési célkitűzések árnyaltabbak, tehát nemcsak azt tudják kifejezni, hogy például szeretne jobban tanulni a diák, hanem azt is, hogy szeretne hatékonyabb tanulási módszereket elsajátítani vagy magabiztosabban megszólalni feleléskor. Fontos, hogy a diákok értsék, hogy *ilyen fejlődési célokat folyamatosan kitűzhetnek maguk elé, ezért később bővíthetik a céljaik körét vagy pontosíthatják, szűkíthetik azokat*.

A későbbiek során, amikor már konkrét célokat fogalmazzanak meg önmaguk számára, használhatják a **tanulói kompetenciakártyákat**. Az első alkalommal azonban ezt még nem ajánljuk, mert a részletes kompetenciaháló „sokkoló” lehet a diákok számára. Amikor azonban már egy-két modult befejeztek, érdemes elővenni azokat a tanulói kompetenciakártyákat, melyek az adott modul kiemelten fejlesztendő kompetencia területeihez tartoznak, és az azokon levő kérdések, feladatok megoldása révén rávezetni és ösztönözni a diákokat a speciálisabb, konkrétabb fejlődési célkitűzések meghatározására. Nagyon fontos, hogy *a fejlődési célkitűzéseket mindig rögzítsék írásban és helyezzék el a portfólióban*, hogy később tudjanak ezekre reflektálni.

### **Milyen dokumentumok, produktumok lehetnek a részei a portfóliónak? Hogyan válogassunk ezek közül?**

A dokumentumok, a produktumok köre sokféle lehet. Egyrészt *sokféle helyről származhatnak*, tehát nem csupán a hivatalos, formális képzés, oktatás során az iskolában és a munka világában keletkezhetnek. Elképzelhető például, hogy valaki otthon rendszeresen rendben tartja a lakást vagy kisegít egy üzletben, műhelyben, vagy szabadidejében újságot szerkeszt, zenét szerez, s e produktumokkal, illetve az azokról készült dokumentumokkal tudja igazolni felkészültségének egy-egy komponensét. A „bizonyítékok” *sokféle formában jelenhetnek meg*, lehet az egy szöveg, egy kitöltött feladatlap, egy tanuló által készített ábra, táblázat, fénykép, poszter, előadás, filmfelvétel, tárgy stb. Fontos azonban minden esetben arra is gondolni, hogy a bizonyítékok halmaza még nem tudatosan rendezett, az egyéni fejlődést bizonyító dokumentumgyűjtemény. Ahhoz, hogy a különböző formában megjelenő produktumok ilyen dokumentumokká válhassanak, mindenképpen sort kell keríteni a hozzájuk kötődő elemző, értelmező reflexióra is.

A portfólióval kapcsolatban az első lényeges szempont az, hogy **egyedi legyen**. Ezért egyrészt fontos, hogy olyan dokumentumokat is tartalmazzon, amelyek beazonosíthatóvá teszik a tulajdonosát (pl. önéletrajz vagy egy személyes bemutatkozó, esetleg egy korábbi iskolai siker, eredmény leírása, megfogalmazása, fényképe stb.), másrészt megjelenésével tükrözze a tanuló személyiségét. Bátran hagyjuk, hogy a diákok a saját képükre, a saját ízlésüknek megfelelően dekorálják a DobbanTok-jukat,

hiszen attól, hogy ebben szabad kezet kapnak, kiélhetik kreativitásukat, és az így elkészült portfólió személyesen is fontossá válik számukra.

A portfóliónak fontos elemeit jelentik azok a dokumentumok, amelyek a tanuló **tervezési tevékenységével kapcsolatosak**. Ilyenek lehetnek a tanulóval kötött szerződések, a csoportra vonatkozó közös szabályok (hiszen azok keretet jelentenek az egyéni célok eléréséhez), az egyéni tanulási tervek (például az egyéni fejlődési tervhez kötődően megfogalmazott tervek) vagy mindazok a dokumentumok, amelyek a diák fejlődési célkitűzéseit tartalmazzák (például a megoldott, megválaszolt tanulói kompetenciakártyák).

Az **önértékelést, önreflexiót támogató dokumentumoknak** azért van kiemelt szerepük a portfólióban, mert ezek tudatosítják a fejlődést a diák számára, ezek készítetik őt arra, hogy végiggondolja tanulási, fejlődési folyamatát. Ilyenek lehetnek a különböző ön- és társellenőrző listák, ön- és társértékelő táblázatok, kártyák, szövegek, a pedagógusok, szülők és társak reflexiói, valamint a munka világához kötődő személyektől kapott reflexiók és a munkatapasztalatokról készült önreflexiók<sup>25</sup>.

A modulokban szövegesen és kis piktogrammal (📌) is jeleztük, hogy melyek azok a tanulói produktumok, amelyeket a portfólióban javasolunk elhelyezni. Általában azonban elmondható, hogy **a portfóliónak része lehet bármilyen tanulói produktum, amelyet a tanuló fontosnak tart a fejlődése szempontjából**. Könnyen lehet, hogy vannak olyan alkotások, feladatok, amelyeket a tanuló nem közvetlenül egy modul keretében valósított meg, mégis úgy érzi, hogy az az ő sikereit, eredményeit, fejlődését tükrözi. Ebben a tanuló szabad kezet kaphat, hiszen **a produktumok válogatása alapvetően a diák feladata**, az ő döntései a mérvadóak! Ezt a válogatást azonban segítheti a pedagógus, és néhány dobantós diáknak e téren bizonyára több támogatásra is lesz szüksége. Ebben érdemes figyelembe vennie azokat a szempontokat, amelyeket a portfólió értékelésével kapcsolatban megfogalmaztunk (lásd 33. oldal).

## *A portfóliókészítés folyamata a Dobbantóban*

### **Melyek a portfóliókészítés folyamatának Dobbantó-specifikus sajátosságai?**

A *portfóliókészítés folyamata* c. részben (19. oldal) bemutattuk a portfóliókészítés legfontosabb fázisait és feladatait, és itt kitértünk a portfóliókészítés Dobbantó programban történő megvalósításának sajátosságaira is. Ezért most még egyszer kiemeljük a legfontosabb szempontokat, amelyekre érdemes odafigyelnie a portfólióval kapcsolatos munka során:

- A tanév során **többször is vissza kell térni a portfólió fogalmának, céljának értelmezésére** annak érdekében, hogy a diákok pontosan értsék, nem fognak osztályzatot vagy „záró értékelést” kapni a portfóliójukra, hanem maguknak készítik azt. Érdemes az egyes modulok zárásakor (legalábbis az első hónapokban) azzal kezdeni a beszélgetést, hogy megkérdezzük a diákoktól, ki mit tanult a modul során, majd megkérjük őket, hogy tekintsék át az általuk megfogalmazott fejlődési célkitűzéseket (amelyeket a portfólióban is elhelyeztek), és azt, hogy melyik tanulási eredményük (mit tanultak?) melyik fejlődési célhoz köthető. Ha össze tudják ezeket kapcsolni, akkor meg kell kérni őket arra, hogy helyezzenek el egy olyan produktumot a portfólióban, ami ezt a tanulást igazolja, és írják rá azt is, hogy ez melyik céljukkal kapcsolatos.

---

25 Lásd az 1. számú mellékletet a 73. oldalon.



- Ugyanilyen fontos, hogy **a szülők is megértsék a portfólió célját**. Ezért javasoljuk, hogy amikor az egyéni fejlődési terv készítése kapcsán leülnek a szülőkkel és a diákkal beszélgetni az eltelt időszak eredményeiről, fejlődéséről, mindig mutassák meg a portfólióban, hogy az adott fejlődés miben nyilvánul meg, melyik produktum tükrözi azt. A szülőknek valószínűleg még nehezebb lesz megérteniük, hogy miért nem kapnak ötfokú értékelést a diákok, és miért nem fogják osztályozni a portfóliókat sem, ezért türelmesnek kell velük lennünk. A legfontosabb, hogy ezek a beszélgetések azzal az élménnyel járjanak tanulóknak és a szülőnek egyaránt, hogy büszkének lehessenek a diák elért fejlődésére.
- **A portfólió tartalmát időről időre újra kell gondolni**: kezdetben még válogatás nélkül lehet benne gyűjteni a tanulói produktumokat, később azonban már arra kell bízni a tanulókat, hogy tudatosan gondolják végig, mit tennének bele szívesen a portfóliójukba, mire büszkének, mit éreznek sikernek. Ezt a Dobbantó programban egyrészt a modulok feldolgozásához érdemes kötni, hiszen minden modul lezárását követi valamilyen reflexió, összegzés és átgondolás. A tanulási-fejlődési folyamat másik dobbantós ciklusa az egyéni fejlődési terv készítéséhez kötődik, amikor háromhavonta a pedagóguscsapat tagjai, a diák és szülei találkoznak, és elemzik, értékelik a tanuló addig fejlődését, változásait. Az ezekre az alkalmakra történő felkészülés során hasznos és ajánlott, ha a portfólió tartalmát újragondoltatjuk a diákkal, elmagyarázzuk neki, hogy most jött el az idő arra, hogy kivegyen és betegyjen dolgokat, rendszerezze az eddigi produktumait. A tanulókat valószínűleg motiválja az is, hogy tudják, most meg lehet mutatni a szüleiknek, mi mindezzel foglalkoztak az elmúlt időszakban.
- Nem győzzük eleget hangsúlyozni **a visszajelzések és az önreflexiók szerepét** a portfóliókészítés során. Ezek egyébként is kulcsfontosságú elemeit képezik egy portfóliónak, de a dobbantós diákok számára különösen fontosak is válnak ezek a reflexiók. A dobbantós diákok többsége ugyanis valamilyen tanulási problémával küzd, és ez általában azzal jár, hogy nehezen fogalmazzák meg és tudatosítják önmagukban, hogy mi okoz számukra problémát, és hogyan tudnának e tekintetben fejlődni. Ennek az elemzésnek és a fejlődésre való fókuszálásnak a tudatosulásában jelentenek nélkülözhetetlen segítséget a kapott visszajelzések és a tanuló saját önreflexiói. (A tanulói önreflexiókkal kapcsolatos ötleteket az 1. sz. mellékletben talál.)

### **Milyen egyéni különbségek lehetnek a dobbantós diákok portfóliókészítési folyamatában? Milyen „különleges” szempontok merülhetnek fel?**

Mindenekelőtt az SNI-tanulók sajátos jellemzőit kell kiemelnünk, amelyek több tekintetben is befolyásolhatják a portfóliókészítés folyamatát. Itt nincs módunk minden szempontra kitérni, de szeretnénk kiemelni néhány olyan tanulói jellemzőt, amelyre érdemes odafigyelnie a teamben dolgozó pedagógusnak.

- **Látássérült diák** esetén több támogatást kell nyújtani a portfólió összerendezéséhez, hiszen a tanuló (látási problémái súlyosságának függvényében) nehezen fog boldogulni a papíralapú produktumok rendszerezésével. Megoldás lehet a tanulópár(ok) kialakítása, amikor az egyik diaktárs segíti a dokumentumokkal való munkát. Még ideálisabb megoldás, ha a tanuló a portfólióját digitálisan készítheti el. Ehhez a Dobbantó program nem nyújtott ugyan technikai támogatást, mivel azonban minden modul elektronikusan

is hozzáférhető az iskolák számára, egy kis többletmunkával bár, de a pedagógus is össze tudja állítani a tanuló digitális portfólióját (akár egy egyszerű mapparendszer formájában). A látássérült tanulók támogatását ugyanakkor a teamnek feltétlenül össze kell hangolnia, például a tekintetben, hogy a tanulónak lehetősége legyen minden órán a számítógépen megoldania ugyanazokat a feladatokat, mint amivel a többiek foglalkoznak (figyeljünk arra, hogy attól, hogy a diák a számítógépen dolgozik, ne legyen elszigetelve a többiektől, hiszen fontos, hogy a közösség részének érezze magát a tanulás során).

- **Tanulásban akadályozott tanulók** számára elsősorban a reflektálás és a tudatosítás jelenthet nehézséget, hiszen ezek metaszintű gondolkodást igényelnek, ami ezeknél a diákoknál akadályozott. Esetükben a reflektálás egyszerűbb formáit érdemes preferálnunk, és biztosan több irányításra lesz szükségük a portfólió elemeinek válogatásánál és össze rendezésénél is. Ennek érdekében az egyszerűbb, eldöntendő kérdések megfogalmazását javasoljuk a pedagógusnak, például: „Úgy gondolod, jobban tudsz tanulni, mint a tanév elején?” vagy „Jelöld meg egy zöld körrel azokat a feladatlapokat, amelyeket szerinted jól tudtál megoldani (sárgával azokat, amelyekkel nem vagy teljesen elégedett, pirossal azokat, amelyekről azt gondolod, hogy rosszul sikerültek – a közlekedési jelzőlámpa analógiáját használva, akár csak két szín alkalmazásával!)”
- **Olvasási és írási problémákkal küzdő tanulók** számára természetesen már a modulok feladatainak feldolgozása során is segítséget kell nyújtani abban, hogy ne kelljen hosszú szövegek olvasásával vagy írásával bajlódniuk (ami természetesen nem jelentheti azt, hogy egyáltalán ne kellene olvasniuk vagy írniuk, sőt, csak éppen fokozatosan nehezedő szövegek formájában). Ugyanezt az elvet érdemes követni a portfólió szerves részét képező önreflexiók megfogalmazásánál is, azaz egyszerűbb nyelvtani szerkezeteket használó kérdéseket, feladatokat adni számukra, lehetővé téve, hogy a válaszaikat is kevés írással vagy más, nem írásos formátumban (pl. rajzban, színekkel jelölve) adhassák meg. Erre jó példa az egész dobbantós tanév lezárásához ötleteket adó 8. életpálya-építési modul 2. részmoduljában található *A kompetencia körei* c. feladat<sup>26</sup>, amelyen a diákok színezéssel jelölhetik, hogy melyik kompetenciájukban fejlődtek a leginkább. Ezt a feladatot természetesen a tanév során bármikor el lehet végezni, illetve hasonló feladatok kitalálásában is segíthet. Az SNI-tanulók jellemzőin kívül, bár azokkal szoros összefüggésben, ki kell emelnünk még néhány olyan jellemzőt, amelyek várhatóan a dobbantós diákok jelentős hányadánál megfigyelhetők.
- Az egyik ilyen a **kudarcos tanulástörténet**, hiszen a Dobbantó program kifejezetten azoknak a diákoknak szól, akik kiszorultak vagy korán lemorzsolódtak a közoktatás rendszeréből. A tanulók által megélt kudarcok egyrészt **szorongáshoz** vezethetnek, másrészt szinte biztosan **az önértékelés, énkép negatív oldalát** erősítik. Mindez ahhoz vezet, hogy általában ellenállással, negatív attitűdökkel, motiválatlanul állnak hozzá a tanulási feladatokhoz. Mivel a portfólió készítése szintén kötelező feladat számukra, ezért e tekintetben is számíthatunk a kezdeti ellenállásra. Különösen fontos ezért, hogy a tanulók megértsék: a portfólió maga egy értékelési forma, tehát nem kapnak osztályzatot

---

<sup>26</sup> Alapvető munkavállalói és életpálya-építési modulok, 8. modul: *Most elindulok, s te add magad nekem, jövőm* 2. részmodul: *Így dobbantottunk*, 46.

rá, de önmaguk számára fontos bizonyítékként szolgálhat. A kudarcorientált attitűd miatt is fontos, hogy a sikerekre, a tanulási eredményekre, a pozitív változásokra fókuszáljunk, amikor önreflexiókat kérünk a tanulóktól – különösen az első időszakban. Amint megértik, hogy az értékelésnek ez a formája és az egész Dobbantó program hogyan segíti őket a tanulásban, fejlődésben, már sokkal könnyebben elfogadják, ha a számukra nehézséget jelentő területeket is azonosítaniuk kell.

- Vélhetően több dobbantós diáknál azt tapasztaljuk, hogy **a támogató családi háttér hiányzik** a tanuló életéből (vagy a családtagok fizikai hiánya vagy a valódi támogatás hiánya miatt). A portfólió ugyan a tanuló egyéni alkotása, mégis ez az, amivel bizonyítani tudja, miben fejlődött a tanév és a program során, ezért fontos, hogy a szülők is megismerjék annak tartalmát, és megértsék a benne megmutatkozó fejlődést. Ha az egyéni fejlődési terv megbeszéléséhez valóban sikerül becsalogatni a szülőket az iskolába, akkor ne felejtjük el a portfóliót is megmutatni nekik! Általában az is örömmel tölti el a szülőket, ha a sok-sok feladatlapot meglátják a portfólióban, ezért a portfólióról való beszélgetés az esetek többségében igazi pozitív indítást jelenthet a szülőkkel való találkozás alkalmával.

## A portfólió helye és szerepe a Dobbantó programban

### *A portfólió és a modulok*

#### **Hogyan használjuk a modulokat a portfóliókészítéshez?**

A portfólió legnagyobb részét a modulok feldolgozása során keletkező tanulói munkák teszik ki: ezeket gyűjtögetik, majd válogatják és rendszerezik a diákok a tanév során. A modulokkal való munkát mindig lezárja valamilyen összegző, reflektáló feladat, amikor a tanulókkal közösen végiggondolják, mi mindent tanultak a modul során. Ha ezeket az adott feladatokat a tanulócsoporthoz ismeretében kevésnek vagy nem elég hatékonyak tartja a tanulók önreflexiója szempontjából, természetesen alakíthatja, kiegészítheti a modulok tevékenységeit. A legfontosabb, hogy **minden modul végén történjen valamilyen visszacsatolás arra vonatkozóan, hogy a) mit tanultak a modul során és b) ez hogyan segítette a tanulók egyéni fejlődési célkitűzéseinek megvalósításában**. Tehát egyrészt a közös, másrészt az egyéni tanulási folyamatra érdemes fókuszálni, és ezeknek az eredménye (reflexiók és önreflexiók) feltétlenül képezik a portfólió részét.

26

#### **Milyen feladatokkal egészíthetjük ki a modulokat, hogy azok a portfólióban is hasznosak legyenek?**

Azt mondhatjuk, hogy az **önreflexiós feladatokból** sosem elég, hiszen a tanulási, fejlődési folyamat tudatosulását szolgálják. A dobbantós diákok korábbi iskolai tapasztalatai alig szolgáltathattak sikerélményeket számukra, ezért különösen fontos sikerélményhez juttatni őket a tanulási-tanítási folyamatban. Érdemes tehát a modulok feldolgozása során (nemcsak a végén!) olyan feladatokat adni a tanulóknak, amelyekkel tudatosíthatják magukban, hogy mit tanultak, miben fejlődtek eddig. Nagyon fontos, hogy **a portfólióba kerülő tanulói produktumokhoz mindig kötődjön valamilyen reflexió**, sőt, ideális esetben ezek több forrásból (társaktól, pedagógustól) származó visszajelzések. Ezekre az önreflexiós feladatokra az 1. sz. mellékletben található példákat, szempontokat.

## A portfólió és a kompetenciaháló

### Hogyan jelenhetnek meg a portfólióban a kompetenciák?

A portfólióban több formában is megjelenhetnek a kompetenciák. Egyrészt praktikus már a tanuló által kitűzött **fejlesztési célkitűzéseket**, tanulási szerződéseket (amelyeknek szintén helye van a portfólióban) is a kompetenciákhoz kötötten megfogalmazni. Ezen kívül természetesen részét képezi a portfóliónak a **tanuló egyéni fejlődési terve**, amelynek egy igen jelentős része éppen a kompetenciák (kompetenciaterületek) értékeléséről, fejlődésük nyomon követéséről szól. Továbbá azt javasoljuk, hogy a tanulók reflektálását a **tanulói kompetenciakártyákkal** segítse, amelyeket akár kérdésenként, akár komplett kártyánként is beilleszthetnek a tanuló portfóliójába.

### Hogyan tükrözheti a portfólió a kompetenciák fejlődését?

A kompetenciák fejlődését tükrözi konkrét formában a portfólióban elhelyezett **egyéni fejlődési terv**, hiszen abban néhány kiemelt kompetenciaterület mentén háromhavonta értékelik és elemzik a tanuló fejlődését. A **fejlődési célkitűzések újragondolása, átfogalmazása vagy akár újabb fejlődési célok azonosítása** is jelzi a tanuló fejlődését, ha értelmezzük a célok mögött rejlő gondolkodásbeli változásokat. Ezeken kívül minden olyan **önreflexió**, amely a portfólióba kerül, épp azt a célt szolgálja, hogy bemutassa a tanuló adott területen elért fejlődését. A **tanulói kompetenciakártyák** is segíthetik ezt a folyamatot, különösen akkor, ha egyes kérdéseket, kártyákat később is megismétlünk a tanulóval. Ez által számára is kézzel foghatóvá, nyilvánvalóvá válik a fejlődése, hiszen egymás mellé helyezve a két (vagy több) válaszát, vélhetően ő maga is jelentős különbségeket fog felfedezni bennük.

### Hogyan használhatom a kompetenciakártyákat a portfóliókészítés során?

A Dobbantó programban tanári és tanulói kompetenciakártyák készültek az egyes kompetenciaterületek mentén történő megismerés érdekében.<sup>27</sup> A tanári kompetenciakártyák megfigyelési szempontokat tartalmaznak a pedagógus számára, amelyek a portfóliókészítés szempontjából elsősorban abban segíthetnek, hogy hogyan tud megfelelő, a kompetenciaterülethez illeszkedő visszajelzéseket adni a pedagógus. A tanulói kompetenciakártyák a portfóliókészítést **az önreflexiók feladatok révén** támogatják. Minden kompetenciakártya olyan kérdéseket és feladatokat tartalmaz, amelyeket csak úgy tud megválaszolni, megoldani a diák, ha közben a saját tanulásán, fejlődésén gondolkodik, amelyet az adott kompetenciaterületen ért el. Ebből következik, hogy a kompetenciakártyák **akár kártyákként, akár kérdésenként, feladatonként** is felhasználhatóak a portfóliókészítés során. A kompetenciakártyák megválaszolásának, megoldásának azonban ez esetben **lehetőleg konkrét tanulói produktumhoz, produktumokhoz kell kapcsolódnia**. Tehát, amikor a portfólióba kerülő produktumokról döntenek, mindig gondolja végig, az adott produktum milyen kompetenciaterület(ek) fejlődését tükrözi, és ehhez válassza ki a megfelelő tanulói kompetenciakártyá(ka)t. Az adott kompetenciakártya ismeretében **közösen döntsenek** arról, hogy mely kérdések, feladatok megválaszolása lehet fontos vagy hasznos a tanuló számára. Természetesen olyan kérdéseket, feladatokat válasszanak, amelyeket a tanuló értelmezni is tud önmaga számára!

### Nézzünk meg egy példát!

A matematika modulok tanulásakor a diákok gyakran vesznek részt páros és csoportmunkában, és a foglalkozások végén értékelik tanulásukat. A 2. modul 3. részmodulja (*Hogyan számoljak?*) kiemelten

<sup>27</sup> Lásd bővebben az *Egyéni fejlődés – de hogyan?* c. kötet *A tanulók megismerése* c. fejezetét.

fejleszti *A tanulási folyamat értékelése* (B8) kompetenciaterületet, ezért a szerző maga is ajánlja az adott kompetenciakártyák használatát. Ennél a részmodulnál a tanulói kompetenciakártya kérdéseit érdemes a feladatok megoldása előtt megválaszolniuk, majd a feladatlapok kitöltését követő értékelés után visszatérni ezekhez a kérdésekhez, és összehasonlítani a korábbi válaszokat és az aktuális tapasztalatokat. A portfólióba így az adott feladatlapok mellé kerülhetnek a kompetenciakártya kérdéseire adott válaszok. Ennél a részmodulnál a szerző a diák-kompetenciakártya 1., 4. és 5. kérdését ajánlja a pedagógus figyelmébe, és a tanári kompetenciakártyák közül az a), d) és f) kérdések végiggondolását tekinti a leghasznosabbnak. A kérdések tartalmából jól kikövetkeztethető, hogy melyeket érdemes a feladatok elvégzése előtt (is) feltenni, és melyeket inkább a feladatok teljesítése után. Azoknál a moduloknál, ahol nem társul konkrét önértékelő, önreflexiós lap a feladatokhoz, a tanulói kompetenciakártyák bizonyos kérdései az elvégzett feladatok értékelését, elemzését is lehetővé teszik, ahogy ennél a részmodulnál is. A tanári kártyák szempontjai ez esetben is a tanulók folyamatos megfigyelést segítik, valamint fontos inputokkal szolgálhatnak a modulok kiválasztásához és az elvégzett modulok értékeléséhez is.

### **Milyen feladatokat, kérdéseket fogalmazhatok meg a kompetenciákkal kapcsolatban, hogy azok a portfóliókészítés szempontjából is hasznosak legyenek?**

Ahogy azt többször is hangsúlyoztuk, kompetenciakártyákat (a Dobbantó program kompetenciahálója alapján), vagyis a kompetenciákhoz kötődő önreflexiós feladatokat Ön is készíthet, hiszen a kártyákon szereplő kérdések csak ötletet kívántak nyújtani a kompetenciák mentén történő jellemzéshez. Az alábbiakban néhány olyan általános tanácsot olvashat, amelyeket érdemes figyelembe vennie, ha a kompetenciakártyák kérdéseit, feladatait szeretné kiegészíteni:

- Ha kérdéseket fogalmaz meg a diákoknak, mindig törekedjen arra, hogy azok nyitott kérdések legyenek, és csak a legszükségesebb esetben igényeljenek egyszerű igen/nem válaszokat! Az olyan nyitott kérdések, amelyek a „*Hogyan?*”, „*Miért?*” és hasonló kérdőszavakkal kezdődnek, gondolkodásra ösztönzik a válaszadót.
- Akár kérdést, akár feladatot fogalmaz meg, törekedjen arra, hogy az legfeljebb két tagmondatból álljon, és kerülje a halmazott jelzős szerkezeteket annak érdekében, hogy a lehető legegyszerűbb legyen az instrukció!
- Amikor a diákok számára fogalmaz meg feladatokat, érdemes gyakran alkalmaznia a „*Mit gondolsz?*”, „*Mi a véleményed?*”, „*Miért tartod fontosnak?*” kezdetű kérdéseket, mivel ezek direkt módon támogatják a tanulók önreflexióját.
- Törekedjen arra, hogy a tanulónak szóló kérdésekben, feladatokban a pozitív tartalom, fókusz legyen a jellemző! Érdemes és sokszor hasznos is arra rákérdezni, hogy mi okozott nehézséget a tanuló számára, de e mellett ne felejtse el olyan feladatokat is adni, amelyekben a sikereit, sikerélményeit kell tudatosítania a tanulónak!
- Próbáljon konkrét tevékenységekre rákérdezni! Még ha véleménynyilvánítást vár is el a diáktól vagy a pedagógustól, kérjen példákat! Ez a tudatosulás, a fejlődés megértése szempontjából fontos a válaszadó számára.
- Használjon befejezetlen mondatokat! Egy jól megfogalmazott fél mondat felszínre hozhatja azokat a mögöttes hiteket, véleményeket, amelyeket egy konkrét kérdés vagy feladat csak nehezen!

## A portfólió és az egyéni fejlődési terv

### *Hogyan használjuk az egyéni fejlődési tervet a portfóliókészítéshez?*

Az egyéni fejlődési terv a pedagógusteam, a szülők és a tanuló együttműködésében készül, főként természetesen a pedagógusok irányításával. Míg tehát a portfólió maximálisan a tanuló aktív munkájára épül, addig az egyéni fejlődési terv készítésében a tanuló fejlődése szempontjából releváns személyek, pedagógusai és szülei is részt vesznek. A portfólió szempontjából az egyéni fejlődési terv legfontosabb funkciója **a tanulási folyamat tervezése**, hiszen az egyéni fejlődési tervről szóló megbeszélések alkalmával újragondolják a fejlődési/fejlesztési célokat, és ehhez a tanuló számára optimális tanulási utat terveznek, természetesen közösen. **A fejlődési célok és tervek rendszeres újragondolása** jelentős mértékben támogatja a tanuló önreflexiós tevékenységét és az önreflexió tanulásának folyamatát. Ezért rendkívül fontos, hogy az egyéni fejlődési terv háromhavonkénti megbeszélését követően ösztönözzük és támogassuk a diákokat, hogy aktívan foglalkozzanak saját portfóliójukkal, és akár feladatokhoz kötötten gondolkodjanak saját fejlődésükről. Nem biztos, hogy az egyéni fejlődési tervről szóló megbeszélések minden tanuló számára lehetővé teszik, hogy akkor és ott, igazán mélyen reflektáljanak a saját fejlődésükre, ezért mindenképp hasznos, ha erre a megbeszélést követő napokban négy szemkört is sort kerít a pedagógus. Továbbá az egyéni fejlődési tervvel kapcsolatos **háromhavonkénti találkozások** azért is jelentősek a portfóliókészítés szempontjából, mert **ezekre az alkalmakra a tanulóknak össze kell rendeznie a portfólióját** (ebben, különösen a kezdeti időszakban, feltétlenül szüksége lesz a pedagógus támogatására, iránymutatására). Az egyéni fejlődési tervhez kötődő három hónapos tanulási ciklusok tehát a portfóliókészítés folyamatát is meghatározzák.

### *Milyen kérdésekkel egészíthetjük ki az egyéni fejlődési tervet, hogy azok a portfóliókészítés szempontjából is hasznosak legyenek?*

Mivel az egyéni fejlődési terv készítéséhez minden esetben kötődik egy, a team, a szülők és a diák közös részvételével zajló találkozó, érdemes ezeket **a visszajelzések összegyűjtésére és értelmezésére** is felhasználni. Különösen fontos lenne **a szülők reflexióinak** beépítése a portfólióba, hiszen ezekre a visszajelzésekre ilyen irányított formában csak ezeken a megbeszéléseken lehet biztosan számítani. Alább ezért néhány ötletet szeretnénk adni a szülőkhöz intézhető kérdésekre (amelyek természetesen átfedésben lehetnek azokkal a kérdésekkel és szempontokkal, amelyeket az egyéni fejlődési terv is tartalmaz):

- Milyen változásokat tapasztalnak a tanuló viselkedésében az elmúlt három hónapban?
- Hogyan változott a diák tanuláshoz való hozzáállása?
- Milyen sikerélményekről számolt be eddig otthon?
- Önök mire voltak a legbüszkébbek a gyermekükkel kapcsolatban az elmúlt három hónapban?
- Mi a véleményük a gyermekük által megfogalmazott fejlődési célokról?

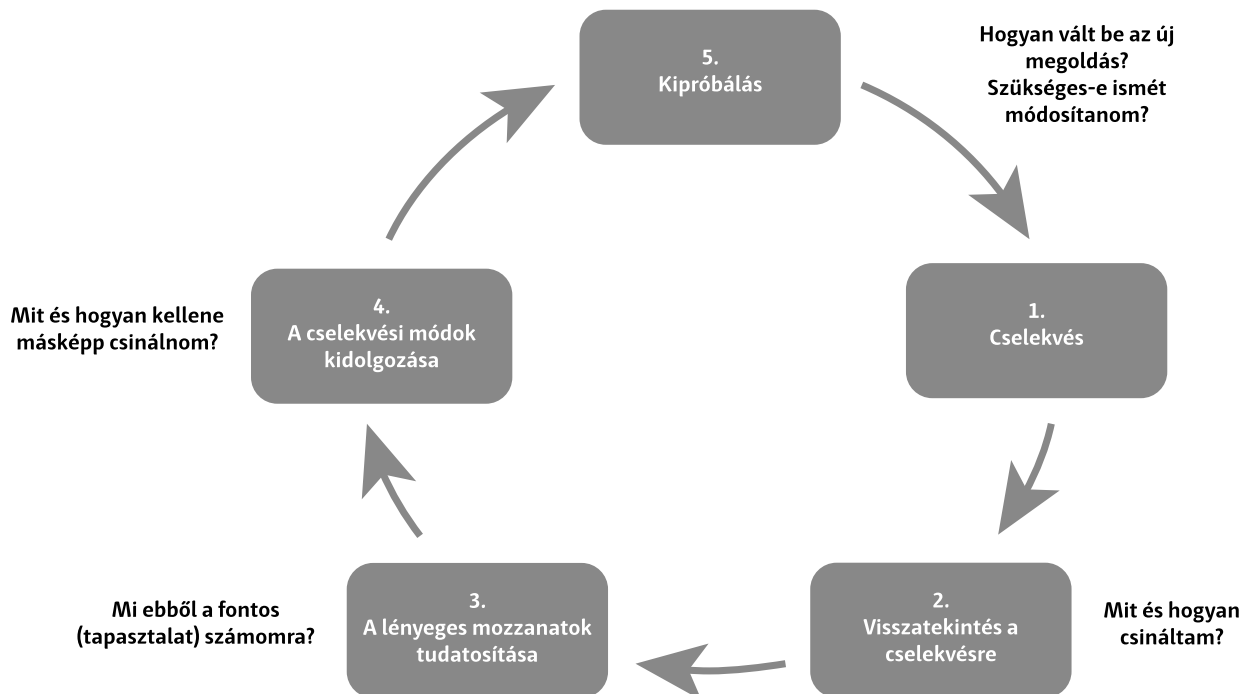


# A portfólió értékelése, fejlesztő értékelés a portfólióban

## Reflexiók és önreflexiók a portfólióban

*Mit jelent a reflexió, és mi lehet a szerepe a fejlődési, tanulási folyamatban?*

A **reflexió** a gondolkodás elemző formája, olyan gondolkodási stratégia, mely biztosítja a tevékenységek folyamatos ellenőrzését és ezen alapuló fejlesztését. Amikor tehát reflektálunk, akkor **tudatosan végiggondoljuk egy tevékenység eredményességét, annak okait, következményeit**. Ennek legfőbb eredménye, amely a dobantós diákok szempontjából is különösen fontos, hogy a reflektív gondolkodás **elősegíti a fejlődés, tanulás tudatosulását**. A reflexió vonatkozhat másra és a saját személyünkre, de egy másik csoportosításban gondolatokra, tevékenységekre, érzelmekre is. Ez azt jelenti, hogy a tanuló a portfóliójában reflektálhat a saját tevékenységeire, de mások megfigyelésére is, illetve az önreflexiójában megfogalmazhat a tanulással, szakmával kapcsolatos gondolatokat és személyes érzéseket is. A reflektív gondolkodás magában foglalja a racionális elemzés, a választás képességét és a választások felelősségének vállalását is.



2. ábra. A reflexió



A reflektív gondolkodást mutatja be 2. *ábra*, amelyen jól látható, hogy a tevékenység többszöri elemzése, újragondolása, újratervezése egy önmagába érő folyamat, amelyben a fejlődés (a reflexiós képességek fejlődése) spirálisan, egymásra épülő körökként képzelhető el. Ez a gondolkodási struktúra biztosítja leginkább, hogy a reflexió eredményeképpen a gyakorlati tevékenység is fejlődjön. A reflektív gondolkodást nagymértékben meghatározzák a tanuló előzetes tapasztalatai, értékei, előfeltevései, valamint befolyásolja a tanuló több szempontú elemző képessége, nyitottsága, rugalmas gondolkodása is. A legfontosabb, hogy megértsük: a reflektív gondolkodás tanulható, fejleszthető, és ennek kitűnő terepe a portfólió.

### *Hogyan segítsük a diákot abban, hogy reflektáljon a portfóliójára?*

Itt elsősorban a pedagógus attitűdjéről, viselkedéséről kell szót ejtenünk, vagyis körülírni azt a pedagógiai bánásmódot, amellyel támogatni, ösztönözni lehet a tanulókat az önreflexióra. Talán nem lesz ez újdonság, hiszen egyébként is így szokott tenni, mégis fontosnak tartjuk kiemelni a diákkal való kommunikáció alapvető sajátosságait:

- Alkalmazza az értő figyelmet diákjaival szemben! Tartson szoros szemkontaktust, amikor beszélget egy tanulóval, hogy biztosan érezze, most az ő tanulása, ő maga a fontos!
- Bátorítsa a diákot a megszólalásra, a válaszok megfogalmazására, és legyen türelmes ezek megjelenéséig! Hagyjon időt arra, hogy gondolkodjon és meg tudja fogalmazni a gondolatait!
- Nyitott kérdéseket használjon a tanulóval való beszélgetés során, hiszen ezek a kérdések az elmélyültebb gondolkodást és az árnyalt válaszadást támogatják!
- Próbálja strukturálni a beszélgetéseiket, és tegye világossá a tanuló számára azokat a szempontokat, kérdéseket, amelyekről beszélgetnek! Érdemes ezeket le is íratnia a tanulóval, mint egy egyszerű jegyzőkönyvet (dátummal és a témák felsorolásával), így ugyanis később is fel tudja idézni a diák a beszélgetést, és saját reflexiókat fűzhet hozzá.
- Időnként, amikor egy-egy szempontot, kérdést megbeszéltek, összegezze az elhangzottakat, melyben a tanuló saját véleményének visszatükrözését helyezze előtérbe! Kérje meg a diákot, hogy jegyezze le ezeket a fontos észrevételeket (vagy, ha ez nehézségbe ütközik, akkor Ön is megteheti, de ekkor is a tanuló válaszára figyeljen)!

### *Hogyan reflektáljunk a diák portfóliójára?*

A pedagógus reflexiói különösen fontosak a portfóliókészítés során, hiszen ő az, aki végigkíséri a diák tanulási, fejlődési folyamatát, ő látja a leginkább a változásokat a tanulónál. A pedagógus reflexióiban három fő szempontnak kell érvényesülnie. Egyrészt visszajelzéseivel **orientálnia kell a tanulót a saját fejlődésén, tanulási folyamatán való gondolkodásra**. Még inkább szükség van erre akkor, ha a tanuló önreflexiói differenciálatlanok, felszínesek, egyszerűek és nem tudják megragadni a fejlődés mibenlétét. Ilyenkor a leghasznosabb az, ha a tanuló iskolai életében bekövetkezett változásokra irányítjuk a diák figyelmét, hiszen biztosan találunk olyan területet, amelyben sikereket ért el a tanév kezdete óta. A másik szempont is erre utal, ami **a pozitív változások kiemelését** jelenti. Erre azért van nagy szüksége a legtöbb dobantós diáknak, mert kudarcos tanulástörténetük miatt valószínűleg

alulértékelik önmagukat, és ezért az apró sikereket sem veszik észre, sokkal jelentősebbnek vélik a kudarcaikat, nehézségeiket. Ha már a diák önértékelése megerősödött, ha bízik abban, hogy képes fejlődni, akkor természetesen érdemes a problémákat, nehézségeket is tudatosítani a tanulóban, hiszen ezek a reális önértékelés és a reálisabb célok, elvárások megfogalmazását segítik. A harmadik szempont, hogy a **visszajelzéseit igyekezzen konkrét tanulói teljesítményekhez, produktumokhoz kötni**, mert így bizonyítékkal tud szolgálni a tanuló számára a fejlődésével kapcsolatban. Ez nem csak a tanuló önértékelésének pozitívabbá válása miatt fontos, hanem azért is, mert ha a fejlődést, tanulást konkrét eredményekhez tudja kötni, akkor a fejlődése tudatosulását elősegítjük.

Végül itt is ki kell emelnünk, hogy hasznos, ha **írásban is rögzíti** a visszajelzéseit a tanuló számára, egyrészt azért, mert az ilyen gesztusoknak mindig nagyon örülnek a diákok és megbecsülik azokat, másrészt azért, mert ezek birtokában könnyebben tudnak reflektálni a saját fejlődésükre akár azonnal, akár később.

## Az értékelés lehetséges szempontjai

### *Milyen szempontok szerint lehet értékelni a portfóliót?*

A portfólió értékelésével kapcsolatban nem győzzük hangsúlyozni, hogy azt nem szabad osztályzattal értékelni! A fejlődési portfólió lényege éppen abban rejlik, hogy az értékelés a portfóliókészítést megalapozó tanulási folyamatot követi végig, arra ad visszajelzéseket, és erről kér önreflexiókat a tanulótól is. **A középpontban tehát a folyamat áll, nem az eredmény.** Ezért a **portfóliókészítés folyamatában, visszatérő szempontokként** az alábbi (és az azokhoz hasonló) kérdések megfogalmazását javasoljuk a tanuló számára:

- Hol tartok? Mit tudok már? Mit tanultam eddig? Miben fejlődtem eddig?
- Hogyan, mennyire fejlődtem az adott kompetenciaterületeken? (Ehhez felhasználhatók a tanulói kompetenciakártyák is.)
- Megfelelők-e a korábban kitűzött céljaim? Hogyan tudtam ezeket eddig megvalósítani?
- Milyen új célokat tűztek ki magam elé? Ezeket hogyan lehetne megvalósítani, mit kellene tennem ezért?
- Hogyan terveztem eddig a tanulásomat? Mennyire vált be ez tervezés? Mit kellene másképp csinálnom?
- Megfelelő számú és típusú feladatom került be eddig a portfólióba? Mennyire tükrözik ezek a fejlődésemet? Mivel lehetne még kiegészíteni?
- Hogyan jelennek meg az életpálya-építéssel, szakmatanulással kapcsolatos tevékenységeim a portfóliómban?

Természetesen a tanév vagy a tanulási ciklus végén a portfóliót mint kész produktumot is lehet értékelni, fontos azonban, hogy ez esetben se tévesszük szem elől a folyamatra összpontosító szempontokat. Az alábbi kérdések (és hasonló) segíthetnek abban, hogy a portfóliót **mint a tanulási folyamat eredményét is értékeljük** (a kérdéseket a pedagógus szakmai nyelvezetén fogalmaztuk meg, de a kérdések megválaszolása természetesen a tanulóval közösen történjen):

- Milyen a megjelenése? Mennyire sikerült egyedi arculatot adni a portfóliónak?
- Mennyire egyértelmű a szerkezete, felépítése? Milyen szempontok követhetők nyomon a portfólió felépítésében?
- Mennyire tükrözi a tanuló fejlődését? Kellő mennyiségű és mélységű reflexió található benne a tanuló fejlődésével kapcsolatban?
- Hogyan jelennek meg a kompetenciák a portfólióban? Hogyan használta fel a tanuló a kompetenciakártyákat?
- Megfelelő (jellemző, tipikus, szemléletes) tanulói produktumok kerültek bele? Mennyire tudják ezek alátámasztani a tanuló fejlődését?
- Hogyan jelennek meg benne a fejlődési célok és azok újragondolása? Milyen változások következtek be a fejlődési célok megfogalmazásában?
- Milyen tanulói tervek, szerződések szerepelnek a portfólióban? Kapcsolódnak ehhez (megfelelő számban) reflexiók?
- Milyen az egyéni fejlődési terv és a portfólió egymáshoz való viszonya? Hogyan kapcsolódnak egymáshoz? Mennyire jelenik meg a tanuló véleménye az egyéni fejlődési tervvel kapcsolatban?
- Mennyire érhető tetten az életpálya-építés szempontja a portfólióban? Jól használható lenne a portfólió a szakmatanulás vagy munkába állás kezdeti szakaszában (pl. állásinterjú során)?

### *Hogyan vonjuk be a szempontok kialakításába a diákokat?*

Mivel a portfóliókészítés a tanuló aktív részvételével történik, ezért érdemes minél nagyobb teret engedni a diákoknak a portfólió értékelési szempontjainak megbeszélésében is. Természetesen a pedagógusnak tisztában kell lennie vele, milyen szempontok mentén lehet értékelni a portfóliót (lásd a fenti példákat), de amiben lehet, a tanulók önálló és közös döntéseket is hozhatnak, amelyek a portfólió értékelését is meghatározzák. Ilyen lehet például:

- **A portfólió formája, kinézete, arculata**, melynek kialakításában a tanulók egyénileg dönthetnek. Igaz, hogy a Dobbantó programban előre elkészített mappát (DobbanTokot) kapnak a diákok, de ezt is lehet dekorálni, illetve igény szerint más mappába, más formában is el lehet készíteni a portfóliót.
- **A portfólióba kerülő produktumok kiválasztása**, melyben a szabadságukkal akkor tudnak jól bánni a tanulók, ha van néhány közösen lefektetett szabály (például minden részmodulból legyen valamilyen tanulói feladat a portfólióban vagy a csoportos feladatok eredményei mindig meg kell, hogy jelenjenek benne). Ezek ismeretében a tanulók önállóan hozhatnak döntéseket, és a közös megállapodással született szempontok, valamint ezeknek az egyedi alkalmazása is része lehet a portfólió értékelésének.
- **Az értékelési szempontok kidolgozása** olyan terület, ahol a pedagógus orientáló szerepének nagyobbak kell lennie annak érdekében, hogy a portfóliók teljesíteni tudják céljukat, azaz a tanulók fejlődését tükrözzék. A tanulók azonban válogathatnak a pedagógus által

megadott szempontok között (mi lenne számukra fontosabb, miről szeretnének inkább vagy részletesebb visszajelzést kapni), valamint újabbakkal is gazdagíthatják ezeket, amelyeket érdemes a pedagógusnak el is fogadnia (hacsak nem ellentétes a fejlődési portfólió céljával, például ha osztályzatot szeretnének kapni a portfóliójukra a diákok).

- **A reflexiók formája és gyakorisága**, melyet érdemes a tanulók egyéni igényeihez igazítani. Itt elsősorban azt kell mérlegelni, hogy melyik tanuló érzi úgy, hogy szívesebben kapna reflexiókat négy szemközti helyzetben (a pedagógustól, a társaitól), ki az, aki szívesen venne részt csoportos beszélgetésekben, amikor 3-4 fős csoportokban megosztják egymással a véleményüket társuk tanulásáról, fejlődéséről. Lehetnek olyan tanulók is, akik szívesebben végeznek önálló munkát, és elmélyültebb önreflexiókat tudnak írni, ezért őket ebben érdemes támogatni (ami természetesen nem jelenti azt, hogy nem kaphatnak másoktól visszajelzéseket). És lehetnek olyan tanulók is, akik minden nap igénylik a pedagógus vagy a társak visszajelzéseit, ezért őket ebben érdemes segíteni. A pedagógus feladata e tekintetben tehát az, hogy **a)** megismerje a tanulók egyéni igényeit a visszajelzésekkel és önreflexiókkal kapcsolatban és **b)** ezeket úgy alakítsa, hogy azok a tanuló fejlődését szolgálják. (Ha például egy szorongó diák fél a társak visszajelzésétől, akkor nem lehet az a megoldás, hogy nem kaphat ilyeneket, sokkal inkább az, hogy a pedagógus fokozatosan hozza őt olyan tanulási helyzetekbe, amikor társas visszajelzéseket kaphat és adhat.)

## A portfólió utóélete

### *Hogyan lehet bemutatni a diákok portfólióit a tágabb környezetnek?*

Nagyon fontos, hogy a diákok kész portfóliójukat bemutathassák valamilyen formában mindazoknak, akik érintettek a fejlődésükben, például a családjuknak, barátaiknak és természetesen az iskola tágabb közösségének. Legyen ez egy **ünnepélyes alkalom**, hiszen a diákok büszkék arra, amit a tanévben elértek (sokszor éppen a kész portfólióval tudatosul bennük, mennyi mindent tettek és meddig jutottak el az eltelt hónapokban), és rendkívül szükségük van arra, hogy a környezetüktől is visszacsatolást kapjanak erre vonatkozóan. Ezt a bemutatást számtalan formában megvalósíthatjuk, de arra mindenképpen érdemes odafigyelni, hogy **a tanulók fejlődése, a tanulási folyamat álljon a bemutatók középpontjában**. Az alábbi megoldások csak példaként szolgálnak:

- A tanulók kiválasztanak 3-4 olyan produktumot, amelyekre büszkék voltak a tanév során, és ezeket mutatják be a közönségnek. Fontos, hogy a kiválasztott produktumok a tanév különböző időszakaiból származzanak, érzékeltetve így a tanulási folyamatot is.
- Minden tanuló kiválaszt egy kompetenciát (esetleg egy szűkebb kompetenciaterületet), amelyen sokat fejlődött a tanév során, és ennek a fejlődését mutatja be. A fejlődését példákkal (produktumokkal, tapasztalatokkal) szemlélteti.
- A tanulók bemutatják a tanév elején megfogalmazott fejlődési célkitűzéseiket (ha ezek változtak a tanév során, akkor azokat is), és ezek megvalósításáról beszélnek a közönségnek, példákkal (produktumokkal, tapasztalatokkal) illusztrálva.
- A tanulók azt a tanulási és döntési folyamatot mutatják be a portfóliójuk segítségével, ahogyan a számukra tetsző, jövőbeni szakmájukat vagy továbbtanulási céljaikat kiválasz-

tották. Ehhez produktumokat, tapasztalatokat használnak példaként, és a prezentációk ölthetik akár a strukturáltabb élménybeszámoló formáját is.

A tanulók készülhetnek PPT-bemutatókkal vagy poszterekkel is, de fontos, hogy azok tartalma valóban a fejlődésüket mutassa be (ne a PPT vagy a poszter esztétikai megvalósítása legyen az elsődleges), ezért erre különösen érdemes odafigyelnie a pedagógusnak. Azt is átgondolásra javasoljuk, hogy a tanulók egyénileg, párban vagy csoportban készüljenek-e a prezentációkkal. Ha például ugyanazt a kompetenciát vagy szakmát szeretnék bemutatni a diákok, érdekes és hasznos lehet, ha közösen tartják a bemutatóikat. Természetesen bármilyen megoldást választanak is, a felkészülés folyamatában szükség van a csoport és a pedagógusok támogatására is, a bemutatókra való felkészülés, az ünnepélyes alkalom megszervezése feltétlenül közösen történjen! Érdemes a portfóliók bemutatását az utolsó hét moduljával<sup>28</sup> előkészíteni, hiszen ennek a modulnak éppen a tanévre való visszatekintés, a portfóliók áttekintése, a kompetenciák fejlődése és az életpályáról való gondolkodás áll a középpontjában.

### *Mi lehet a portfólió „utóélete”?*

A portfólió mindenképpen „örök emlék” marad a tanulóknak, hiszen valószínűleg soha nem volt ehhez hasonló bizonyíték a kezükben, amely az egész évre kiterjedő tanulási folyamatukról ennyire személyes, egyedi képet mutat. Azon túl azonban, hogy a portfóliókat nagy becsben tartják majd a tanulók, többféle céllal használhatják későbbi életük során. Rögtön adódik a lehetőség, hogy amennyiben továbbtanulnak (akár ugyanabban az intézményben, akár máshol) **a felvételi vagy bemutatkozó beszélgetésre magukkal vihetik** a portfóliójukat, amely tükrözi, hogy készítője számára fontos számára a tanulás, a saját fejlődése, ezen gondolkodik és aktívan tesz is a céljai megvalósításáért. Ugyanígy hasznos lehet a tanulók portfóliója, ha (akár a dobantós tanév után, akár később) **állásinterjúra mennek**, hiszen a portfólióban a szakmatanulással kapcsolatos tapasztalataikat is összegyűjtötték, így a konkrét produktumok, beszámolók, feladatlapok alapján könnyedén fel tudják idézni az élményeiket, és ezáltal igazolni tudják, hogy rátermettek az adott munkára és készek a munkavállalásra. Bárhogy is alakul tehát diákjai sorsa, igyekezzük őket meggyőzni arról, hogy őrizzék meg a portfóliójukat, és gondolkodjanak azon, hogyan tudnák azt (akár egészben, akár egyes elemeit) felhasználni a későbbi életük során!

# Az egyéni fejlődési tervek a Dobbantó programban

Az egyénre szabott pedagógia minőségét erősen befolyásolja, hogy sikerül-e olyan fejlesztő értékelést kialakítani, amely a gyakorlatban jól működik, az érdekeltek azonosulnak a megvalósítás módszereivel, eszközeivel. A Dobbantó programban a fejlesztő értékelés megvalósításában és ezzel összefonódóan az egyéni fejlődés támogatásában kitüntetett szerepe van az egyéni fejlődési tervnek<sup>29</sup>. A következőkben az egyéni fejlődési terv szerepét, sajátosságait, készítésének gyakorlati kérdéseit tárgyaljuk, mindig szem előtt tartva az egyéni fejlődés támogatásában betöltött szerepét.

## Mit is értünk fejlesztő értékelés alatt az egyéni fejlődési terv tükrében?

Joggal merülhet fel az igény, hogyha értékelünk, akkor azt úgy tegyük, hogy „tanuljon abból” a diák. Kicsit szakszerűbben: „A fejlesztő értékelés a diák fejlődésének és tudásának gyakori, interaktív módon történő értékelését jelenti, melynek célja a tanulási igények meghatározása és a tanítás azokhoz igazítása.”<sup>30</sup> Azaz, a fejlesztő értékelés egyik legfontosabb alapelve a folyamatosság, rendszeresség – ebből kiindulva javasoltuk, hogy az egyéni fejlődési terv negyedévenként készüljön.

Elméletileg természetesnek tűnhet számunkra, hogy folyamatosan értékelünk, visszajelzünk. Nézzük meg azonban a gyakorlatban, hogy valóban így van-e ez. Ehhez egy játékot hívunk segítségül: *Kérjük arra a körben résztvevőket, hogy az egymás mellett ülők mondjanak nyíltan egymásnak egy olyan pozitív tulajdonságot, amit szeret a másokban. Fontos figyelni arra, hogy ne befolyásoljuk, ne segítsük őket. Kívülállóként fontos megfigyelni azt, hogy mennyire tudnak adni és kapni (!) a résztvevők pozitív visszacsatolásokat. Vajon mivel magyarázható az, hogy valaki nehezen tud elfogadni, illetve adni pozitív visszajelzést? – ezekről beszélgethetünk még a diákokkal.*

Ez a játék nemcsak arra hívhatja fel a figyelmet, hogy vannak olyan fiatalok, akik másoknak nehezen adnak pozitív visszacsatolást, hanem ilyenkor az is kiderülhet, hogy nehezen tudják elfogadni a saját magukkal kapcsolatos pozitív visszajelzést – lehet, hogy ezt is gyakorolni kell? Lehet, hogy a kortársak olyan tulajdonságokat emelnek ki, amelyekre mint pozitív jellemzőkre talán nem is gondolt. Azt is gyakran tapasztaljuk, hogy ha van is pozitív visszajelzés, az többségében csak a külsőségekre vonatkozik. Pl. „Jól nézel ki.” Vagy nézzünk egy másik fajta gyakori visszajelzést: „Rendes voltál tegnapi hozzámm.” Ebből a mondatból sejthető ugyan, hogy az egyik diáknak – társának köszönhetően – jó élményben volt része, de nem tudja megfogalmazni, hogy pontosan mi is volt az a cselekedet, amitől

<sup>29</sup> A Dobbantó programban az egyéni fejlődési terv EFT rövidítéssel honosodott meg.

<sup>30</sup> *Fejlesztő értékelés. A tanulást fejlesztő osztálytermi módszerek a középfokú oktatásban.* Fordította Zsebe Márta. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2005. [on-line:] {[http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Fejleszt\\_o-l-1\\_fejezet](http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Fejleszt_o-l-1_fejezet)} Letöltés ideje: 2011. január 1.

a „rendes voltál” érzése alakult ki. Vagyis nehéz számukra a másik igazi belső értékeire fókuszálni is. Ez vonatkozik természetesen saját maguk értékeinek a felismerésére és elismerésére is. Érdeemes a teammel is megcsinálni a fent leírt a „játékot”☺, és megbeszélni a tapasztalatokat.

A folyamatosság és rendszeresség mellett az is lényeges, hogy értékelésünknek fejlesztő szerepe legyen. A fejlesztő folyamat során összegyűjtött információkat arra használhatjuk fel, hogy a további, fejlődést segítő folyamatot megtervezzük, ami által a fiatalok egyéni szükségleteinek, állapotának figyelembevétele alapvetően érvényesülhet.

## Kik és hogyan értékeljenek?

Amikor az egyéni fejlődési tervet készítjük, nem tanácsos csak és kizárólag a saját értékelésünkre alapozni, figyelembe kell venni azt is, hogy mások hogyan látják a fiatal, illetve fejlődését. Nagyon fontos, hogy az összegyűjtött információk több forrásból származzanak. Ezek lehetnek például:

- **A diák önértékelése** – az egyéni fejlődési tervekben is nagyon fontos megnézni, hogy a diákok az egyes területről mennyire érzékelik a fejlődést, mindaz, amit mi nehézségnek látunk, ők mennyire kódolják annak.
- **A kortársak értékelése** – nem szabad elfeledkezni arról, hogy leginkább ők azok, akik társukkal mindenféle – nagyon gyakran iskolán túli – élethelyzetekben is találkoznak.
- **A szülők értékelése** – bár tudjuk, hogy serdülőkorban rendszerint nem konfliktusmentes a szülőkkel való kapcsolat, mégis elengedhetetlen, hogy a szülők véleményét is megkérdezzük, hiszen ők azok, akik a családi környezetben rendszeres visszajelzéseket adnak szavaikkal, tetteikkel, egyéni megnyilvánulásaikkal. Gyakran minősíti a szülő saját gyermekét, ami a fejlődését befolyásolja.
- **A pedagógusok értékelése**
- **Egyéb személyek értékelése** – ilyen személy lehet akár a portás, a konyhai dolgozók, más ismerős stb., de itt érdemes kiemelni a fiatalal kapcsolatban lévő segítők szerepét is. Így például ne feledkezzünk el arról, hogy a családsegítő kollégának is lehetnek élményei, sőt akár feljegyzései is a diákról.

Az értékelés többféle forrásának szerepét az alábbi interjúrészlet is kiemeli:

*„Nekem volt egy kialakult képem a gyerekről: nálam mindig rosszul teljesített. Egyszer elkezdtem beszélgetni az egyik kollégámmal a diákról – először azt hittem, hogy összetévesztette a gyereket, csupa olyan dolgot mondott róla, amit én nem tapasztaltam. Nála kedves, együttműködő, szorgalmas – nálam pedig pont az ellentettje volt. Nehéz volt szembesülnöm azzal, hogy lehet, hogy az általam kialakított kép a hamis. Persze először azt gondoltam, hogy téved a kolléga, de egyre több pozitív visszajelzést hallottam a diákról, amikor utánajártam.”*

Talán önmagunk számára is nehéz elfogadni, hogy mi sem vagyunk tévedhetetlenek, amikor egy-egy diákot értékelünk. A rajtunk, pedagógusokon kívül álló személyek véleményén keresztül egyrészt jóval árnyaltabb képet kaphatunk a diákokról, másrészt és jóval több szituációban láthatjuk őket, mint amilyenekben mi találkozunk velük – ez az egyik legfőbb funkciója a külső személyek, kollégák,

kortársak, szülők megkeresésének. Felmerülhet a kérdés, vajon hogyan oszthatjuk meg egymással az információkat. Erre vonatkozóan kínálunk néhány ötletet:

- **Egyéni beszélgetések** mind a diákokkal, mind pedig a külső személyekkel<sup>31</sup>.
- **Közös értékelő körök** – mindennapi munkánkban nagyon bevált ez a gyakorlat, melynek az a legfőbb célja, hogy megtanuljuk közösen kimondani a saját véleményünket, mások előtt vállaljuk álláspontunkat, ezáltal is erősítve a nyílt kommunikációt. Erre vonatkozóan ismét egy pedagógus véleményét szeretnénk megosztani:

*„Az osztályban nagyon elterjedt az, hogy egymás háta mögött pletykáltak, ha véletlenül szembesítettek valakit azzal, amit mondott, nagy tagadások voltak. Ezt akartam kikerülni és vezettem be a közös értékelő köröket.”*

Talán az egyik legnehezebb pedagógiai feladat megmutatni az diákjainknak, hogy miként tudnak visszacsatolást adni a másoknak úgy, hogy valóban elmondják véleményüket, ugyanakkor ezt ne bántó módon tegyék. Ennek gyakorlására szeretnénk javasolni az úgynevezett közös értékelő kört, melynek célja megtanítani a fiatalokat arra, hogy nyíltan vállalják véleményüket, ugyanakkor ennek megfogalmazásában törekedjenek arra, hogy ne bántás meg a másikat. A másik oldalt, vagyis az értékelés elfogadását is fontos tudatosítani, azaz, hogyan reagáljunk egy olyan helyzetben, amikor pozitív és/vagy negatív visszajelzést kapunk.

A közös értékelő kör alapelvei a következők – ezeket érdemes tisztázni a legelején, illetve az alapelvek kiegészülhetnek a diákokkal közösen egyeztetett más szabályokkal, alapelvekkel:

- Úgy helyezkedünk el, hogy mindenki tudjon szemkontaktust felvenni a másikkal!
- Figyeljünk oda arra, hogy mindenki kapjon szót! (Fontos információ, hogy ha valaki sose szólal meg önként, nem vállalja a véleményét, finom eszközökkel rávezethetjük, hogy merje megfogalmazni saját gondolatait – például az egyik csoportban bevezettük azt a szabályt, hogy mindenki kihúzott egy nevet és annak a személynek adott visszacsatolást arról az adott hetéről!)
- Tilos minősítést adni, általánosítani, próbáljuk meg saját véleményként megfogalmazni gondolatainkat, például: „Azt gondolom, hogy ezen a héten Petinek nem volt jó kedve, mert sokat piszkálta az osztálytársait.”
- Tilos a közösen meghatározott csúnya, durva szavak, valamint a méltóságot sértő kifejezések használata!
- Az értékelő körnek a pedagógus ugyanúgy részese, mint a diákok!
- Nyíltan kommunikáljunk, ne adjunk „habcsókot” csak azért, mert valaki barátunk!

Az értékelés szempontjai lehetnek:

- Mit tett a diák önmagáért?
- Mit tett a diák társaiért?

---

<sup>31</sup> Az egyéni beszélgetések tervezéséhez segítséget nyújt a Dobbantó programban elkészült, a segítő kapcsolatról szóló füzet.



- Mi az, amiben megerősítenéd társadat? Amit szeretsz benne?
- Mi az, amiben szerinted változtatnia kellene társadnak? Miért?
- Mit teszel Te annak érdekében, hogy ő képes legyen változtatni? Hogyan segítenéd őt ebben?
- Hogy éreztél magadat, amikor meghallottad az értékelést? Egyetértesz vele? Ha igen/ha nem, miért?

A közös értékelési körnek mindig van egy moderátora, ez nem feltétlenül jelenti a pedagógust, akár egy diák is vezetheti vagy forgószínpadszerűen (azaz minden alkalommal más-más diák vezeti) is lehet alkalmazni. Az egyénre szabott értékeléseket el lehet mondani a teljes csoport előtt, de akár – helyzettől függően – kiscsoportokban is. Nem szükséges nem szükséges hosszasan magyarázni, akár 2-3 perc alatt valós, értékes és fejlesztő visszacsatolást is adhatunk!

Itt ajánljuk az olvasó figyelmébe a Summerhill-filmet, mely remek –valós – példákat mutat arra, hogyan válnak a diákok maguk képessé értékelő körök levezetésére: „Az iskolában, amely bentlakásos, a 1930-as évek eleje óta minden szombat este összegyűlnek a gyerekek és az iskolában dolgozó felnőttek (korábban ilyen gyűléseket rendszertelenül, szükség esetén hívtak össze). A gyűlés megbeszéli az iskolaközösség minden ügyét, és többségi szavazással dönt a törvényekről és büntetésekről. Az iskola minden tagjának – a hatéves gyerektől az igazgatóig – egyforma szavazati és megszólalási joga van, és a meghozott törvények és büntetések is ugyanúgy mindenkire érvényesek”<sup>32</sup>.

- **T-kártyák** – a T-kártya abban nyújt segítséget, hogy a közös fejlesztési célokat és az azokhoz tartozó értékelési szempontokat kialakítsuk (ez nem azonos a kompetencia-kártyákkal, ugyanakkor természetesen az itt felsorolt fejlesztési területek is kapcsolhatóak kompetenciákhoz). Nézzük segítségével, hogy mire is való ez az eszköz!<sup>33</sup> Először megfogalmazzuk közösen azt a tevékenységet, amire az értékelés irányulni fog, majd a diákok együtt kis csoportokban ötletroham formájában átgondolják, hogy milyen értékelési szempontok mentén lehet visszacsatolást adni arról az adott tevékenységről. Ezt követően rendszerezzük a szempontokat, kategóriákba soroljuk, megnézzük, hogy mivel egészíthetőek ki a kis csoportokban felsorolt szempontok. Végül T alakú formába kell rendezni a kategóriákat, s a hozzátartozó szempontokat. Nézzünk erre egy példát (itt elsősorban a szociális kompetenciák fejlődésére vonatkozó példát olvashat)!

<sup>32</sup> Forrás: Wikipédia. [on-line:] {<http://hu.wikipedia.org/wiki/Summerhill>} Letöltés ideje: 2011. május 5. A film elérhetősége: Summerhill Dráma, BBC TV-játékfilm, 2008. [on-line:] {[http://www.youtube.com/view\\_play\\_list?p=08755FFDC9AC67D7](http://www.youtube.com/view_play_list?p=08755FFDC9AC67D7)} Letöltés ideje: 2011. május 5.

<sup>33</sup> I. m. Lénárd–Rapos, 2009.

Az értékelés szempontjai	Részletezés
Magatartás a közösségben	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mennyire volt segítőkész?</li> <li>• Mennyire volt jelen az agresszivitás a diák viselkedésében?</li> <li>• Történt-e olyan konfliktus az elmúlt héten, ami negatívan befolyásolta a diák helyzetét az osztályban?</li> <li>• Van-e olyan pozitív élmény a diák magatartásával kapcsolatban, amit szeretnénk megerősíteni?</li> </ul>
Együttműködés a közösségben	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Segített-e valakinek önként?</li> <li>• Volt-e arra példa, hogy együttműködött diáktársával? Hány alkalommal? Milyen körülmények között?</li> <li>• Önkéntesek voltak-e az együttműködések?</li> </ul>

- **Önértékelő kártyák, közösen kidolgozott értékelő lapok** – a diákokkal együtt érdemes kitalálni, hiszen így az ő ötletei is helyet kapnak az értékelésben. Nagyon hasznosnak tartjuk azt az önértékelő táblázatot, amit szintén Lénárd Sándor és Rapos Nóra közöl<sup>34</sup>, itt is jól kapcsolhatóak a kompetenciákhoz az önértékelés szempontjai. Idézünk egy dobantós fiatal által kitöltött értékelőlappól:

Már tudom...	Amit szeretnék megtapasztalni...	Az út, ahogy a fejlődésem tervezem...	Ahonnán tudni fogom, hogy elértem valamit...
Fontos a konfliktusokat kezelni.	Hogyan lehet normálisan kezelni a konfliktusokat az osztályban?	Megnézem, hogy mások hogyan viselkednek konfliktushelyzetekben. Megpróbálom a nem agresszív kezelési módokat megtapasztalni, megtanulni.	Nem vágom pofon az illetőt, aki felidegesít egy konfliktushelyzetben.

A fejlesztő értékelés egyik nagyon fontos jellemzője, hogy nem minősít, hanem segíti a fejlődés, segítség folyamatát. Nem azt kell megmondani, hogy „X. Y. lusta, nem csinál semmit sem”, hanem azt, hogy mit is kell tenni annak érdekében, hogy X. Y. szorgalmasabb tudjon lenni. Eddigi tapasztalataink azt mutatják, hogy nem egyszerű feladat ez. Nézzünk néhány példát a Dobbantó programban készületekből!

<sup>34</sup> I. m. Lénárd–Rapos, 2009.

Így igen...	Így ne...
„... az utóbbi időben sokszor elalszik, nem ér be időben. Nem tudom, hogy mi lehet az oka, talán dolgozik esténként. Az a célom, hogy ezt kiderítsem és segítsék neki abban, hogy ne késsen el.”	„T. többször lógott az iskolából.”
„Nagyon sokat fejlődött szorgalma, sokkal több feladatot készít el, önként elvállalt egy feladatot. Ezt mindenféleképpen erősíteném K-ban.”	„Szorgalmas, együttműködő.”
„...jól teljesít, sokkal jobban megérti a szövegeket, ebből adódóan a szöveges feladatokat tudja értelmezni.”	„Nem tudok semmi pozitívumot írni, stagnálunk egy helyben.”
„Zs. sokat verekedik, nem képes indulatait kezelni, konfliktushelyzetekben azonnal üt, nem tudja a helyzeteket többféle szempontból értelmezni.”	„Zs. sokat verekedik, rossz a magatartása, kezelhetetlen.”

Gyakran találkozunk a jutalmazás-büntetés (dicséret-megrovás) azon formájával, amikor egy jelzővel fejezzük ki a diákról alkotott véleményünket, ítéletünket (pl. hanyag, buta, lusta, szemtelen stb.). Ezek lehetnek pozitív címkék is, mint a fentebbi példa mutatja (szorgalmas, együttműködő). Ilyenkor bizony címkéket használunk. A pozitív címke is ítéletalkotás! Miért gátja a címkézés a fejlesztő értékelésnek? A címkék hatása kapcsolatromboló, nem ösztönöz a viselkedés megváltoztatására. Ráadásul nem is érti a diák, mit csinált rosszul, mert mindenkinek mást jelent a hanyag, a buta, a szemtelen, az együttműködő. Nézzünk erre egy példát: Hanyag! Kinek mit is jelent, mit takar a „hanyag” szó? Mit is csinál egy „hanyag” gyerek? Biztosan sokféle válasz érkezne. Címke helyett a viselkedés konkrét megnevezésével pontosabb és egyértelművé tehetjük: „Amikor a felszerelésedet otthon hagyod, akkor nem tudsz velünk haladni az anyaggal. Ezért sokat kell majd otthon pótolnod.” A diák viselkedésével kapcsolatos visszajelzések előremutatóak és fejlesztőek legyenek. Azt javasoljuk, hogy ne minősítsük a diák viselkedését, hanem konkrétan írjuk le, mit tett a diák. Miért is? Mert ez az egyén egyetlen viselkedésére irányul és nem a személyére. Ezáltal fejlesztő hatású, mert a diák számára pontosan érthető lesz, melyik viselkedésén kell változtatnia. Hisz a közlés tényszerű és nem sértő. Továbbá fejlesztő hatása abban is áll, hogy javítja a kapcsolatot, a viselkedés megváltoztatására ösztönöz, ráadásul a diákra bízta a megoldást.

42

A fenti példák is arra mutatnak rá, hogy a fejlesztő értékelés szellemében az alábbiakat érdemes szem előtt tartani az egyéni fejlődési tervekben készülő értékeléseknél:

- Az általános jelzők helyett próbáljuk meg a diák konkrét tevékenységéhez kötni tapasztalatainkat. Erre az alábbiakban konkrét, magyarázó példákat mutatunk.
- Mindig ügyeljünk arra, hogy az erősségeket hangsúlyozzuk – erre építhetjük a további segítő folyamatot.
- Próbáljuk viszonyítani az előző szakaszhoz, ne csak az aktuális helyzetről legyen szó. A fejlesztő értékelés egyik alapeleme, hogy az értékelésből eredő további lépéseket is megfogalmazzuk nagyon konkrétan. Ez – ahogy azt már olyan sokszor hangsúlyoztuk – a felelős, határidő, konkrét feladatelemek feltüntetését jelentik. Ez teszi ugyanis a diák számára kézzelfoghatóvá a feladatait.
- Egyértelműek legyenek az értékeléssel kapcsolatos mondatok, kerüljük a virágnyelven megfogalmazott véleményt, mint például: „Bizonyos helyzetekben szemtelen.”

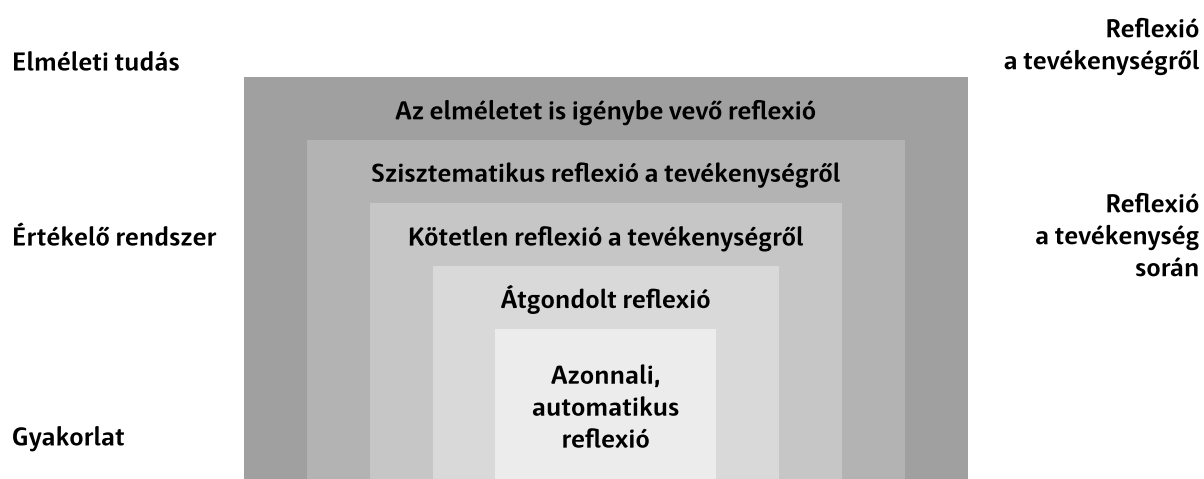
## Miért is jó a fejlesztő értékelés?

E kérdés megválaszolására Rapos Nóra és Lénárd Sándor<sup>35</sup> gondolatait hívjuk segítségül. Ha a fenti szempontokat szem előtt tartjuk, akkor nagy eséllyel várhatjuk, hogy a segítő, pedagógiai munkában részt vevők közötti kapcsolat pozitív irányban alakul át, hiszen „a pedagógus és a diák közt zajló beszélgetések, reflexiók erősítik kapcsolatukat, biztonságos környezetet teremtenek”. Nemcsak a felnőtt–fiatal közötti viszony fejlődhet, hanem a diákok egymás közötti kapcsolata is, valamint hozzásegítheti a fiatalokat ahhoz, hogy a társas helyzeteket megértsék, megtanulják értelmezni azokat, ami a diákok szociális kompetenciáinak fejlődését is elősegítheti.

A fejlesztő értékelés folyamatában – mint ahogy azt már említettük – a diák is aktívan részt vesz, mindez hozzásegíti őt ahhoz, hogy kompetensnek, felelősnek érezze magát önmagával és másokkal szemben is, megtanulja, átélje az önértékelés pozitívumait. Ez pedig megalapozhatja az autonómia érzését, kompetenciáját, ez pedig az önálló tevékenységhez vezethet. A diák motivációs bázisainak feltérképezése csak vele együtt lehetséges. Ez fontos, mert a későbbiekben ez a motivációs bázis lesz az együttműködés mozgatórugója.

### *Amikor a hóhért akasztják...*

A fejlesztő értékelés nemcsak a diákokra irányulhat, hanem saját magunkra is – erre lehetőséget a reflektív gondolkodás adhat. A reflektív gondolkodásnak számos formája létezik<sup>36</sup> (lásd 3. ábra). Beszélhetünk a gyakorlati tevékenység során megvalósított reflexióról, ezek rendszerint azonnaliak, automatikusak, míg előfordulhat a tevékenység után végzett reflexióról, mely rendszerint szempontok mentén történő átgondolás, sőt akár elemzés.



3. ábra. A reflektív gondolkodás formái

35 Forrás: A MAG-projekt kiadványai. [on-line:] [<http://mag.ofi.hu/magtar-otletek/fejleszto-ertekeles-090617>] Letöltés ideje: 2011. január 8.

36 Forrás: Falus Iván: Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, 2001. 2. sz. 26.

Számos dologra reflektálhatunk mind a diákokkal, mind pedig önmagunkra vonatkozóan, így például a kognitív feltételekre, a tudásra, a folyamatokra, vagy akár saját, illetve a diák motivációira, az érzelmekre, viselkedésre, magatartásra, sőt akár a környezeti feltételekre, tevékenység és környezet kontextusára. Talán mindezen elemek közül a magunkra való reflektálás az egyik legnehezebb feladat, hiszen ez minta a diák számára, hogyan reflektáljon saját magára. Segítségül néhány szempontot – a teljesség igénye nélkül.

Néhány szempont a tanári önreflexióhoz	Tudom és alkalmazom	Részben alkalmazom	Egyáltalán nem alkalmazom
Igyekszem figyelni az együttműködéshez szükséges bizalmi légkör megteremtésére.			
Próbálom megismerni a tanuló világát, életmódját.			
Törekszem fejleszteni a saját tudatosságomat és képes vagyok ezt a diáknál is elérni.			
Próbálom megismerni a kamaszok érzelmi, szociális és morális fejlődésének állomásait. Igyekszem beépíteni azt a tudást a diákkal való munkámba.			
Próbálom megtalálni az egyensúlyt a diák irányítása és támogatása között.			
Képesé igyekszem válni a vonzó és hatékony tanulási környezetet biztosítására a diákok számára.			
Törekszem arra, hogy képes legyek megfelelő módon és türelemmel hallgatni a tanulót, figyelni szükségleteire.			
Az iskolán kívül megszerzett ismereteinek és készségeinek, valamint az iskolában elsajátított tudásának integrálását igyekszem segíteni.			
Próbálom megismerni a szülők világát és a diákok kulturális háttérét, és ezt a tudást a diákkal való munkában alkalmazom.			
Igyekszem egy szélesebb szakmai közösség tagjává válni, törekszem a szakmai fejlesztésekben részt venni.			
Mások szakmai szempontjait is igyekszem figyelembe venni, meghallgatni és elgondolkodni más szakemberek által jelzett problémákon.			
Próbálom türelmesen végighallgatni a diákokat, az informálisan kapott információkat tudatosan beépíteni pedagógiai munkámba.			

Nézzük meg a reflexió értelmezését egy komplex keretben is. A reflexió alapvetően *felelősségvállalást* is jelent, ez alatt azt értjük, hogy visszatekintünk egyrészt az adott tevékenységünkre, másrészt pedig már tervezzük az eddigi tapasztalataink alapján jövőbeli cselekvésünket. Az ilyen reflektív gondolkodás egyik fontos összetevője az elemzőképesség, melynek lényeges elemei:

- a probléma felismerése,
- a probléma meghatározása (azonosítása), lebontása,
- a probléma elemzése, elsősorban az okok feltárásával,
- a megoldási módok felállítása,
- az optimális megoldás kiválasztása a hasonló, szokásos helyzet jellegzetességeinek és az új szituáció egyedi vonásainak összevetése által → kísérletezés megoldásokkal,
- a szándékolt és nem szándékolt következmények átgondolása.<sup>37</sup>

A reflektív gondolkodásunkat számos elem befolyásolja, ezek összefoglalását Monoriné Papp Sarolta által készített ábra adja (4. ábra).



4. ábra. A reflektív pedagógus

<sup>37</sup> Szivák Judit: *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Gondolat Kiadói Kör, ELTE Neveléstudományi Intézet, Budapest, 2003., 10.

Láthatjuk, hogy a reflektivitás tényezői között alapvetően ott vannak az egyéni fejlődési terveknél is megfogalmazott elvárások, így például a szükségletek figyelembevétele, a tervezés fontossága, a visszacsatolások folyamatossága, a tanulói visszajelzések beépítése a segítés folyamatába stb.

A reflektív gondolkodásunk fejlesztésére számos módszer létezik, itt most csak néhányat sorolunk fel (részletesebb tanulmányozásra ajánljuk Szivák Judit hivatkozott munkáját):

- **Problémafa** – készítsünk problémafát az értékelés nehézségeiről, gondoljuk át struktúráltan, hogy mi az, ami nekünk nehézséget okoz, annak mi lehet a gyökere.<sup>38</sup>
- **Fogalomtérkép** – gyűjtsük össze közösen a diákokkal az értékeléssel kapcsolatos fogalmakat, gondoljuk át az ezek közötti kapcsolatokat.
- **Gondolattérkép** – ebben az esetben itt nem a fogalmakon van a hangsúly, hanem például az értékeléssel kapcsolatos gondolatokon. A gondolattérkép nem más, mint egy témakörrel kapcsolatos ismereteink, egy gondolatkör vizuálisan könnyebben feldolgozható megjelenítése. Javasoljuk, hogy szintén diákokkal közösen készítsük el.
- **Metaforaalkotás** – próbáljuk ki, hogy mi jut eszünkbe arról, hogy „Az értékelés olyan mint,…” „Az EFT olyan mint,…” mondatok folytatására.
- **Esetmegbeszélés, teammegbeszélés** – az esetmegbeszélések a visszacsatolások egyik legfontosabb helyszínei, hiszen itt a folyamatok értékelésére, közös megbeszélésére van lehetőség.

Mit is jelent témánk tekintetében a pedagógusok reflektív gondolkodása, milyen tevékenységek mentén érdemes átgondolni értékelési gyakorlatunkat az egyéni fejlődési terv kitöltése során:

- Nézzük meg, hogy egy nap hányszor adtunk pozitív visszajelzést munkatársainknak, diákjainknak!
- Nézzük át az általunk koordinált egyéni fejlődési terveket, próbáljuk meg azokat összehasonlítani az alábbi kérdések mentén:
  - Jellemző-e a sablonmondatok használata? Mely területeken?
  - Melyek azok a területek, amelyeket nem szoktam kitölteni? Miért?
  - Mi az, ami leginkább nehézséget okoz az egyéni fejlődési tervek kitöltésében? Miért? Mit tudok tenni annak érdekében, hogy ez megszűnjön? Kitől kérjek segítséget?
  - Igénybe veszem-e külső értékelő személyek véleményét? Ha nem, miért? Mi gátol abban, hogy ezt megtegyem?
  - Hogyan jelölök meg feladatokat, határidőket az egyéni fejlődési tervben: általánosságban vagy konkrétan?
  - Alkalmasak-e a kijelölt feladatok a megjelölt fejlesztendő kompetenciaterületek fejlesztésére?

---

<sup>38</sup> A problémafáról részletesebben a Diáktámogató füzetekben olvashat. [on-line:] {[http://www.fszk.hu/index.php?option=com\\_content&view=article&id=339:diaktamogato-fuzetek&catid=70:szakmai-anyagok&Itemid=118](http://www.fszk.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=339:diaktamogato-fuzetek&catid=70:szakmai-anyagok&Itemid=118)}

A fenti kérdések tudatos átgondolása segíthet abban, hogy az egyéni fejlődési tervre segítő eszközként tekintsük, se ne csak adminisztrációs feladatként éljük meg. Ha az egyéni fejlődési terv nem egy segítő „társ” (eszköz) a team szemében, hanem mindössze egy kitöltendő űrlap, akkor fennáll a veszélye annak, hogy a használata mechanikus, formális lesz, amit mindenki tehernek fog érezni. Az egyéni fejlődési tervre olyan segédeszközként érdemes tekinteni, amelyiknek az a funkciója, hogy segítségével

- minél pontosabban sikerüljön meghatározni a diák helyzetét, fejlesztési pozícióit;
- ehhez a felmért állapothoz hozzá lehessen rendelni a konkrét fejlesztési irányokat és feladatokat, megjelölve a felelősöket, a határidőket;
- valamint ezek teljesülését megfelelő időközönként kontrollálni lehessen.

A tapasztalat az, hogy azok a diákok, akik a dobbantós osztályok célcsoportját adják, igénylik a diáktámogatást, esetenként a szoros nyomon követést. A pedagógusok számára is előnyös, ha minél precízebben jegyzik fel, miben hogy segítettek az adott tanulónak, mert ez segíti a minél finomabb ráhangolódást a fiatal gondjaira, örömeire. Ugyanakkor jó fogódzót ad a teamnek ahhoz, hogy reflektáljon a saját munkájára, még tudatosabbá tegye azt.

A Dobbantó program tapasztalatai alapján az alábbiakban néhány szempontra hívjuk fel a figyelmet, amelyeket érdemes figyelembe venni az egyéni fejlődési tervek készítése során.

- Érdemes saját arculatra „szabni” az egyéni fejlődési tervet. Bátran lehet más hangsúlyokat találni, mint amit a fejlesztők meghatároztak!
- Érdemes határozottabban a szabadidős, hobbitevékenységekben elért eredményekre is reflektálni!
- Javasoljuk kerülni az értékelés során az egyszavas jellemzőket, a rövidítéseket, mert ez a későbbi olvasás vagy egy külső személy számára nem mindig követhető!
- Hasznos lehet, hogyha az értékelésben megjelenik a „fiatal hangja”, ez alatt azt kell érteni, hogy számára érthető módon történjen az értékelés, sőt az általa elmondottakat is építsük bele a fejlődési tervbe! (Lásd lentebb: modulértékelés.)
- Alapvetően fontos lehet a diák saját magáról alkotott véleményének megfogalmazása! A diákot érdemes bevonni önértékelése folyamatába, hisz számára is azt sugallja ez az együttgondolkodás, hogy komolyan vesszük, amit gondol. Így nő elköteleződése, fejlődik szociális kompetenciája, énképe, realisabbá válik önértékelése, fejlődik kommunikációs kompetenciája.
- Az értékelés folyamatában sokkal nagyobb hangsúlyt érdemes fektetni a szülők által adott értékelésre! A véleményük kikérése nemcsak egy információszolgáltatás, hanem a család–diák–iskola közötti kapcsolatot javító gesztus is.
- Hasonlóan fontos a kortársak hatása, véleménye – akár egy szociometriai vizsgálat is segítséget adhat az adott személy interperszonális kapcsolatairól. Gondolkozhatunk igen egyszerű, ugyanakkor nagyon szemléletes „szociometrikus” gyakorlatokban. Ami fontos: a „felméréshez” a gyakorlat szövege, a kérdések, az állítások a célnak megfelelően átgondoltak legyenek. Jó eszköz lehet például az alábbi gyakorlat: A diákok járkálnak a térben. Majd megkérjük őket, hogy az elhangzottak után menjenek oda két társukhoz! Tegyük annak a vállára a kezét, akire vonatkozóan igaznak tartják az állítást.



- *„Tedd annak a vállára a kezed, aki merné képviselni az osztály érdekeit nehéz ügyekben!”* (megerősítés)
- *„Tedd annak a társadnak a vállára a kezed, akit szeretnél, hogy változtasson magatartásán, hogy jobban befogadhassa őt az osztály!”* (finom konfrontálás, előremutató csoportelvárás)
- *„Tedd annak a vállára a kezed, aki még kicsit kívül van az osztályból, de te szeretnéd, hogy beljebb jöjjön!”* (peremhelyzet tudatosítása, befogadás jelzése)
- Hosszú távon kedvező hatást gyakorol az, hogyha nagyobb hangsúlyt helyezünk a teammunkára. Az egyéni fejlődési terv lényegéhez tartozik a folyamatos együttműködés az érintettek között. Javasoljuk, hogy a jövőben használják ki a teammunkában rejlő lehetőségeket, beszéljék meg egymással az egyéni fejlődési terv tartalmát, a kompetenciák értékelésének és a fogalomhasználatnak az egységességét.
- Nem szerencsés a nagyon általános információk közlése! Ha elmarad egy-egy információ mellől a kifejtés, akkor előfordulhat, hogy ha később elővesszük, nem tudunk visszaemlékezni. A konkrétabb feljegyzéseket javasoljuk.
- Érdemes szem előtt tartani azt a pedagógiai alapelvet, hogy diákjainkban mindig keressünk erősségeket, hiszen ezekre a továbbiakban tudatosan építhetünk!
- Fontosnak tartjuk, hogy ne legyenek a tanulók számára megfogalmazott feladatok, fejlesztendő területek túlságosan általánosak, hiszen ebből nem lesz világos, hogy a diáknak mit és hogyan kellene csinálnia. A diákok számára azt találjuk a leghasználhatóbb segítségnek, ha a konkrét probléma leírása helyett a probléma elhárítása, csökkentése érdekében közösen megtervezett feladatok lennének leírva. Vagyis előremutatóan fogalmazzuk meg számára a tennivalókat! Sokat segítene, ha kis lépésekre (néhány napos, egy-két hetes) lépésekre bontanák a negyedévet, mert konkrétabb feladat kijelölés és visszajelzés segíthetné a diákokat. Meg is lehet őket arra kérni, ha készen van a kijelölt heti feladattal, pipálja ki a terv ezen részét. Ennek meg van az az előnye, hogy gyors visszacsatolása van a befektetett energiának, ami motiváló hatású.
- Érdemes lenne ügyelni arra, hogy a kijelölt fejlesztendő terület és annak fejlesztése érdekében tett vállalások összhangban legyenek! A fejlesztés jó, ha erre alapozódik!
- Egy értékelési folyamatban nagyon fontos a felelősségvállalás mindegyik szereplő számára – figyeljünk arra oda, hogy a fiatal vállalásai mellett sajátjaink is konkrétan megjelenjenek. Jó ötlet, hogy a diák maga írja le, milyen feladatokat vállal, hiszen ez növelheti az elkötelezettségét.
- Egy értékelésnek mindig a jövőre kell utalnia, tudatosan érdemes odafigyelni, hogy a jövőre vonatkozzon értékelésünk, segítő munkánk!
- Az értékelésnél, a segítő folyamatnál alapvetően fontosak a határidők, érdemes pontosan megjelölni a határidőket, a kisebb feladatoknál akár naptári hétre vagy más konkrét dátumra lebontva közölni azokat.

- Figyeljünk arra, hogy a negyedéves értékelések között érzékelhetővé tegyük a változásokat! Ez nekünk is nagyon fontos visszajelzés, hogy miben vagyunk sikeresek, miben szükséges még segítenünk, változtatnunk.

Az egyéni fejlődési tervvel kapcsolatos áttekintést követően nézzük meg, hogy a fejlesztő értékelés miként tud megvalósulni a mindennapok kommunikációjában.

## A mindennapok kommunikációjában megvalósuló fejlesztő értékelés

A fejlesztő értékelés részét képezik a mindennapok kommunikációjában rejlő lehetőségek is. Ennek hatását nem szabad leértékelni, hisz gondoljunk csak arra, hogy éveket töltenek el a diákok egy intézményi kommunikációs közegben. Elkerülhetetlen, hogy e közegben ne ériék személyiségfejlődését segítő vagy éppen ártó hatások. Éppen ez teszi indokolttá, hogy a mindennapok kommunikációját mint fejlesztő lehetőséget komplex egységként kezeljük. Nem mindegy ugyanis, hogyan fejezzük ki tetszésünket vagy „nemtetszésünket” a diáknak, hogyan jutalmazunk vagy büntetjük, hogyan ismerjük el vagy éppen bántjuk személyét minősítő megjegyzéseinkkel. E komplex folyamatból most a jutalmazás és büntetés kommunikációs folyamatának néhány lényeges jellemzőjét emeljük ki, természetesen a teljesség igénye nélkül.

### *A jutalmazás, büntetés mint értékelést közvetítő eszköz*

A jutalmazás és a büntetés „hogyanja” a személyiség fejlődését támogató, de azt gátló folyamat is lehet. Mit is teszünk akkor, amikor jutalmazunk és büntetünk? Egyáltalán, miért jutalmazunk és miért büntetünk? E kérdés megválaszolására valószínűleg annyi variáció létezne, ahányféle tapasztalatunk és élményünk van, valamint amilyen széles körű ismereteinek vannak erről a folyamatról, illetve, ahogyan erről a személyiség fejlődését támogató, befolyásoló lehetőségről gondolkodunk.

Érdemes egy alapvetet lefektetnünk a fejlesztő értékelés kommunikációs közegével kapcsolatban. Az elfogadás és elutasítás élménye meghatározó ebben a folyamatban. Csak az tud fejlődni, magán dolgozni, aki megéli az elfogadás légkörét, mert magunkon dolgozni csak biztonságos és elfogadó légkörben tudunk. Ilyen közegben tudja igazán a jutalmazás, a dicséret és a büntetés hatását és élményét befogadni a diák. E légkör közvetítése pedig a mi (pedagógusok) kommunikációs csatornáin át történik.

Ha egyértelművé válik számunkra, tanárok számára, hogy képesek vagyunk pl. értő figyelmet adni tanácsok, ítélkezések, minősítések helyett, akkor máris megteremtettük ezt a légkört, amelyben a diák megélheti az elfogadást, a diákok fejlődését támogatjuk a megfelelő kommunikációs közeggel. Természetesen a fejlesztő értékeléshez kellenek a jól és adekvátn alkalmazott értékelési módszerek is, mert ha nem körültekintően, a diák személyiségéhez, a célhoz leginkább passzoló módszereket alkalmazzuk, árthatunk is. Milyen is a jó értékelés? Mit kell tennünk, ha „jól” akarunk értékelni? – erre nézzünk néhány példát a továbbiakban!

## *A kapcsolat mint fejlesztő elem*

Mint tudjuk, a kapcsolat minősége meghatározó egy tanulási folyamatban. Ha nem jó a kapcsolat a tanár és diák között, **akkor nem számít értéknek a tanár** jutalmazása, nem bír fejlesztő erővel a büntetése sem. (Biztosan van arról tapasztalata az olvasónak, amikor a sokadik szaktanári vagy egyéb figyelmeztetés kiosztása is teljesen hatástalan maradt, mert nem járt együtt a diák viselkedésének változásával, sőt inkább felerősödött a számunkra elfogadhatatlan magaviselet a büntetés hatására.) Jó tanár-diák kapcsolat nélkül nincs hatékony fejlesztő értékelés, nincs befogadott dicséret és jutalom, nevelő, fejlesztő erővel bíró büntetés sem.

## *A fókusz áthelyezése a fejlesztő értékelés egyik feltétele*

Joggal merülhet fel a kérdés bennünk, mi a teendő akkor, ha tanárként haragszom a diákra, ezért nem tudom őt dicsérni sem? A harag természetes emberi érzés. De mit is lehet egy ilyen helyzetben tenni? Vagyis amikor haragszom az egyénre, de mégis valami miatt meg kellene őt dicsérnem, netán jutalmaznom? Óriási a felelősségünk ilyen helyzetben. Hisz a folyamat irányítása a mi dolgunk, nem várhatjuk egyedül a diáktól a helyzet átalakulását, annak megváltoztatását. Tevékenyen kell érte nekünk, tanároknak tennünk. Törekedni kell a kapcsolat helyreállításra, és ennek kezdeményezése a tanár felelőssége. Miért? Mert ha nem változik a kapcsolatunk a diákkal, nem hiszünk abban, hogy képes a változásra, fejlődésre, akkor ez a folyamat könnyen az „önmagát beteljesítő jóslat”-ként éppen abba az irányba mozdítja a diák viselkedését, amit megelőzni akarunk, akartunk. A fókusz áthelyezése segít, hogy elkerüljük ezt a csapdát. Érdemes a figyelmünket áttenni a diák erősségeire, kihangsúlyozni az éppen megjelenő, megvalósuló helyes viselkedésmintát, megnyilvánulásainak egy-egy pozitív mozzanatát. De kommunikációs szempontból ez hogyan is történjen? Ha már áthelyeztük a fókusz a diák pozitív megnyilvánulásaira (ez a nehezebb rész), adhatunk pl. folyamatos, pozitív visszajelző én-üzeneteket: elmondjuk neki, mit érzünk, hogyan hat ránk az, amit csinál, csinált. Vagyis nemcsak korrigáljuk a nem kívánt viselkedésformát (az egy idő után ellenállást fog kiváltani), hanem azonnal hangosítsuk ki azt, amikor a kívánt viselkedés megjelenik. Pl. „*Tetszett, ahogy ma dolgoztál az órán.*” Vagy: „*Jó érzés volt, amikor figyeltél rám.*” Az ilyen típusú én-üzenetek erősítik a kapcsolatot, bizalmat ébresztenek a diákban, nem beszélve arról, hogy a pontosan fogja tudni, mely viselkedése volt elfogadott. Márpedig a pozitívumok kiemelése, visszajelzése a kapcsolat erősítésén túl, segíti a diák reális önértékelését, mindezt fejlesztő, támogató és nem kritizáló módon. Az elvárt pozitív minta megerősítése sokkal inkább fejlesztő hatású, mint a nem elfogadott viselkedés állandó korrigálása és hangsúlyozása. Ez is fókuszváltás.

Egy rövid kitérő erejéig érdemes Berne tranzakcioanalízis-elméletének egy elemét itt is megemlítenünk. Berne az elismerés alapegységét sztróknak nevezi, az elismerés szükségletét pedig sztrókéhségnek. A sztrókok speciális életerőt, energiát közvetítő tranzakciók, melyek formái igen változatosak. Összefoglalóan akár szimbolikus visszajelzéseknek is nevezhetnénk. Ilyen sztrókok, szimbolikus visszajelzések például az érintések, a mosoly, a puszi, a lágy tekintet, a simogatás, de ide tartoznak az egyszerű üdvözlések, a „*Hogy vagy?*” kérdések, a bókók és egyáltalán a szerethetőség megnyilvánulási formái. Persze vannak negatív sztrókok is, mint a verés, a szigorú tekintet, a címkézés, amely egyben verbális bántalmazás is.

A pozitív visszajelzések adása elemi pszichológiai szükséglet. A fejlődés biztonságos légkörének alapja. Éppen ezért fontos arra is figyelni, hogy egy lassabban haladó, esetleg tanulási és/vagy

magatartászavarral küzdő diák még nehezebben tud az elvárásoknak és szabályoknak megfelelően viselkedni. Az ő esetükben, ha lehet még több pozitív megerősítés szükséges. Fontos tudnunk azt is, hogy az önmagukat alul értékelő diákok énképén változtatni nehéz. De egy biztonságos, elfogadó légkör, a pozitív visszajelzések megeremtik azt az érzelmi légkört, amiben elindulhat a változás, a fejlődés. Azért is fontos ezt hangsúlyoznunk, mert a diák nem tud abból energiát meríteni, hogy százsor elmondjuk, mi nem jó a viselkedésében. Abból azonban tud, ha támogatóan fordulunk felé, kis erőfeszítéseit is elismeréssel nyugtázzuk. Ezzel nagyobb eséllyel tudjuk együttműködő helyzetbe hozni. Vagyis a pozitív visszajelzés nem csupán egy helyesnek, jónak tartott viselkedés dicsérete, megerősítése, hanem egy szemlélet. Arra törekszik, hogy a „rosszban is észrevettesse a jót”. Vagyis támogatóan mutat rá, miben kell változni, fejlődni. Ez különösen fontos olyan diákok estében, akik rosszul érzik magukat az iskolában. A rossz érzések, mint félelem, szorongás, bátortalanság, magány, bizalmatlanság, akadályozzák őket a tanulásban, fejlődésben, ezért lemaradnak, szorongóvá válnak. A belső érzéseket, állapotokat nehéz közvetlenül kommunikálni. Gyakran a diák maga sem tudja, mi történik, ám a test gyakran jelez, nem verbális módon (izzadás, remegés, pislogás, szapora légvétel stb.). Ezen diákok estében igen körültekintőnek kell lennünk a minősített helyzetekkel, mint amilyen pl. a felelés, az értékelés, jutalmazás, dicséret. Nézzünk néhány példát!

Történes	Fókuszváltással a helyzet pozitívumainak kiemelése	Viselkedés visszajelzése a pozitívumok kiemelésével
Két diák összeverekedett. Az egyik diák a barátját akarta megvédeni, ezért bántotta a másik diákot.	Annak az elismerése, hogy meg akarta védeni a barátját.	Nekem tetszik az, hogy a barátodat meg akarod védeni.  De nem tudom elfogadni azt, ahogyan ezt tetted.
Egyik diák rendszeresen bekiabálja az eredményeket az órán.	Gyorsaságának és az aktivitásának az elismerése	Zoli!  Én nagyon szeretem, hogy ilyen lelkesen dolgozol az órán. De nagyon zavaró, ha bekiabálsz az eredményt, mert így nem látom, hogy a többiek meg tudták-e oldani a feladatot! Mit szólnál ahhoz a megoldáshoz, hogy jelzel, és én gyorsan odamegyek és megnézem? (Megoldás felkínálása.)

*Ha a dicséret máshonnan is bezsebelhető, akkor mennyire lehet fejlesztő hatású?*

Mi történik akkor, ha a dicséret nem érkezik, esetleg máshonnan érkezik, és másoktól is bezsebelhető? Ha a tanár a diák valamelyik viselkedését elítéli, esetleg bünteti, miközben a kortárs közösség ugyanazt a viselkedést jutalmazza. Gondoljunk csak azokra az esetekre, mikor egy diák az osztály bohóca. Vagy amikor rendszeresen nem készül az órákra, ezért tanárként büntetjük pl. rossz osztályzatokkal, társai viszont elfogadják és elismerik azt a sok munkát, amit társuk otthon a család megélhetéséért végez,

még akkor is, ha ennek okán rendszeresen nem is tud készülni az órákra. Ad-e a dicséret máshonnan való bezsebelhetősége a tanár oldaláról valami pluszt a diák fejlődéséhez? Valószínűleg semmit, hiszen ebben az életkorban, amiben a Dobbantóba járó diákjaink vannak, amúgy is felértékelődik a kortárs közösségek szerepe.

Érdemes átgondolni, hogyan lehet kikerülni, hogy a jutalmazás máshonnan is bezsebelhető legyen. Nézzünk erre is néhány lehetőséget!

- Mindenképpen ajánlatos a négy szemközti konfrontálás (konfrontálás technikáiról később még lesz szó), semmiképpen nem a csoport előtt kell ezt megtennünk, hiszen ebben a helyzetben a diák társainak akar majd megfelelni, így nem érünk el célt. Ha eddig az osztály bohóca volt, nagyobb a valószínűsége, hogy továbbra is bohóckodni fog és/vagy ellenállása növekszik, ha csoport előtt konfrontáljuk. Ez esetben nem lesz fejlesztő hatású visszajelzésünk. Nézzünk a konfrontálás nyelvi fordulatára példát Thomas Gordon alapján<sup>39</sup>.

A viselkedés nagyon konkrét leírása, amiből érti a másik, pontosan melyik viselkedése zavaró számomra	A hozzá kapcsolódó érzés megfogalmazása	A rám ható következmény megfogalmazása, másik ember értésére adása
Amikor beszélek az órán, mint pl. most is, és te felugrasz a helyedről és grimaszokat vágsz a többiek szórakoztatására,	elszomorodom, és ingerült is leszek,	mert sokat készültem az órára azért, hogy élvezzék azt. Most úgy érzem, kárba vész az időm, és a rá fordított energiám.
Ha nem figyelsz rám, elrúvud a tekinteted és a telefonodat nézegeted, és nem rám figyelsz,	nagyon rosszul esik, feleslegesnek érzem magamat,	pedig én olyan dolgot szeretnék neked elmondani, ami fontos nekem.

- Fontos értő figyelemmel fogadni a diák nehéz helyzetét. Bohóckodás esetén pl. „*Látom, nehéz ennyi ideig a figyelmedet rajtam tartanod*”. [Persze ehhez több más tényező is szükséges még pl. a tanár módszertani kultúrája, csoportszervezési formák ismerete, a tanár szenzitív rezponzivitása (adekvátn reagáló figyelme, a diákok metakommunikációjának érzékeny és gyors kódolása, reagálása), annak a tudatossága, hogyan kódolja ezt az üzenetet.] Zavaró viselkedésként értelmezi-e, amit büntetni kell, vagy a diák segítségkérő jelzéseként kódolja. Ez fontos, és nem mindegy, mert a kódolás milyensége fogja meghatározni a helyzet megoldásául választott eszközöket.
- A fókusz áthelyezésével elismerni erőfeszítéseit. Lehet, hogy egy diák rendszeresen nem készül az órára, amiért rossz érdemjegyekkel bünteti a tanár. (Ráadásul ez szezonmunkák idején rendszeresen elő is fordul szakiskolai tanulóinknál.) Például mondhatom neki azt értő figyelemmel: „*Tudom, hogy nem kis erőfeszítésedbe kerül, hogy rendszeresen itt légy az órán. Mégis megteszed.*” Vagyis nemcsak a nem készülnését minősítem és büntetem, hanem elismerem az erőfeszítéseit is. Ezek a megjegyzések az elfogadást, megértést sugallják. Ez elindítja a megromlott kapcsolat rendeződését is. Eljuthat a kapcsolat egy olyan fokra, hogy a diák számára fontossá válhat a tanár dicsérete is.

39 Gordon, Th.–Burch, N.: *Emberi kapcsolatok*. Gordon Könyvkiadó, Budapest, 2010.

## Dicséret és fejlesztő értékelés

A jutalmazás egyik közismert eszköze a dicséret. Ennek sok variációja van akár a formáját, akár a háttérben lévő okokat tekintve.

A dicséret *manipulatív*, ha nem a diák által valóban erőfeszítésekre kerülő tettet jutalmazzuk, hanem azért dicsérünk, mert akarunk valamit a másiktól. Ezt ők is megérik, még ha nem is tudják pontosan megfogalmazni, miért nem hat rájuk a dicséret. (Gyakori panasz pedagógus kollégáktól: „Nem használ semmi, hiába dicsérem. Mint ha a falnak beszélnek. Meg sem hallja, amit mondok.” Ez a mondat pontosan jelzi, hogy a dicséret célja valamiféle viselkedésváltozásra rávenni a diákokat. Ez nem segíti a diák fejlődését: „Meg sem hallja.”) Persze ennek háttérben több dolog húzódhat meg pl. a diák önértékelése, a dicséret hitelessége, a tett és dicsérrettel való jutalmazás összhangjának hiánya stb.

A *pozitív átkeretezés* technikája pl. hatékonyan segíti a viselkedésminták pozitív irányú változását. Ahelyett, hogy azt fogalmazzuk meg, mit nem szeretnénk, érdemes azt megfogalmazni, amit elérni szeretnénk. Kiemeljük a pozitívumokat, és ezt követően jelezzük, mi az, ami számunkra zavaró a viselkedésében. Fontos ugyanakkor azt is visszajelezni, mi az érték az adott helyzetben. Konkrét példával élve: belépünk egy osztályba, és azt látjuk, hogy két fiú verekszik. Majd a szükséges tennivalók megtételét követően megtudom, hogy a verekedés oka, hogy az egyik diák bántotta a másik diák barátját. Mi lehet ennek a helyzetnek a megerősítő mozzanata? Az, hogy kiáll a barátjáért, megvédi, még ha annak módja számomra nem is elfogadható. Mondhatom ebben a helyzetben a diáknak: „Tetszik nekem, hogy véded a barátodat, kiállsz mellette. De nem tudom elfogadni, hogy ezt verekedéssel teszed.” Ezt tekinthetjük pozitív átkeretezésnek. Nem bántottuk a diák méltóságát, elismertük az értékét a helyzetnek, de jeleztük, hogy viselkedése nem elfogadható. És hogyan kapcsolódik mindez az értékeléshez? Nagyon is szoros összefüggésben van, a pozitívan átkeretezett **visszajelzés ugyanis üzen, ha akarjuk, ha nem**: nem téged, a viselkedést nem fogadjuk el. Elismerjük a helyzet értékeit, ugyanakkor pontosan megjelöltük, mely viselkedésen akarjuk a változtatást. Itt is rábizzuk a diákra a hogyanról való döntés felelősségét.

Sok szinten adtunk példát, mintát a helyzet kezeléséről, a döntés felelősségének átadásáról, az önkritikához szükséges elfogadó légkör megteremtésével. Ha nem elfogadón tesszük ezt, akkor csak védekezni fog a diák. Nem tud ilyen helyzetben a megoldáson gondolkodni. Ez egy példa akár arra is, hogy megértsük: miért fontos része a fejlesztő értékelésnek a fejlesztő kommunikáció. Egy rövid ideig tartó pillanatban értékeltük a helyzetet, visszajelzést adtunk. Ez kompetenciák (ön)fejlesztésének sokrétű lehetőségét teremtette meg. Ez csak egy pillanata a mindennapi kommunikációnak mint értékelés közvetítőnek, mégis hatékonyan tudjuk támogatni a diák önértékelését, mintát adva a problémakezelésre. **A mindennapi kommunikáció tehát szerves része a fejlesztő értékelésnek.** Mert a diákok elfogadható viselkedésének megerősítése azt közvetíti, hogy „szerethető, jó, okos” diák. Mert azt közvetítjük, tud örömet okozni nekünk, jó érzéseket kiváltani belőlünk. A kapcsolat tehát minden hiteles (és nem manipulatív) pozitív visszajelzéssel erősödik. Ez növeli az együttműködés motivációját. Már önmagában ez is fejlesztő hatású momentum.

Ha sokat és nem valós teljesítményéért dicsérjük a diákokat, nem fogja azt befogadni, tehát a dicséretnek fejlesztő értéke sem lesz. Annak sincs sok fejlesztő hatása, ha a dicséret te-üzenet. Thomas Gordon<sup>40</sup> kifejezetten a kommunikációs gétek, „közléssorompók” közé sorolja a te-üzenetes dicséretet, vagyis

azt, amikor nem jelezzük a diák számára, hogy viselkedése milyen hatással van ránk. Ide tartoznak az „ügyes vagy, okos vagy, szép vagy” dicséretnek nevezett szófordulatokat.

Összességében véve, mire is kell figyelni a jutalmazás során? Tudnunk kell, hogy a jutalom, dicséret nem minden esetben tölti be a pozitív megerősítés szerepét, éppen ezért át kell gondolnunk azokat a tényezőket, melyek segítségével a jutalmazásunk az egyén tartós ösztönzését elősegítheti:

- az irányított erősen vágyik a jutalomra, dicséretre, értéket jelent számára visszacsatolásunk;
- a felajánlott jutalom kielégíti valamilyen szükségletét;
- ismertessük meg a fiatallal a jutalmazás, dicséret kritériumait, és ennek alapján dicsérjük, jutalmazzuk őket, azaz tudatosak legyünk visszacsatolásunkban;
- személyre szabott legyen jutalmazásunk, dicséretünk;
- konzekvensek legyünk visszacsatolásunkban<sup>41</sup>.

Nem megfelelő a jutalmazás a következő esetekben:

- a jutalom, dicséret nem számít értéknek a jutalmazott számára;
- a jutalom, dicséret időben túl távoli, elérhetetlennek tűnik;
- a jutalom, dicséret máshonnan, egyszerűbben megszerezhető;
- az elfogadható viselkedés jutalom, visszacsatolás nélkül marad;
- a jutalom, pozitív visszacsatolás elérése túl nehéz, megvalósíthatatlannak tűnik;
- a túl sok, sablonos jutalmazás, dicséret a pozitív visszacsatolás devalválódásához vezethet.

Ha az elvárásaink a diák változásával, fejlődésével kapcsolatban túlzóak, azok nem, vagy csak szorongások árán fejlesztő hatásúak. Ily módon ugyanis nem tudjuk igazi fejlődésre, változásra sarkallni a diákot. A teljesíthetetlennek megélt feladat kudarckerülővé tesz, nem segíti az önbizalom egészséges fejlődését, szorongóvá teszi a diákot. Énképe alakulását rombolóan befolyásolja. Fontos tehát, hogy támogatóan, reális célokat kitűzve viszonyuljunk a diákhoz. Pl. vele együtt határozzunk meg megvalósítható célokat: csak kicsit nehezebbet, mint a korábbi, annyit, hogy azért erőfeszítéseket kelljen tennie, de bízzunk is abban, legyünk meggyőződve arról, hogy képes azok megvalósítására. Hiszen az „én magam tettem” érzése oda vezet, hogy diák megélt az önállóságot és a „meg tudtam csinálni” érzést a feladatban.

Érdekes a diákot az általa elérhető, reális, de némi erőfeszítésbe kerülő feladatok elé állítani. Ez esetben megélteti a feladat örömét is, hisz maga a tevékenység jutalmazza őt meg. És ez nagy élmény. Igazi mozgatórugója a fejlődésének. Mert már nem azért tesz valamit, mert elvárják vagy kívülről jutalmazzák, hanem azért, mert örömét leli benne, örül a sikerének.

---

<sup>41</sup> Fodor Gábor: Tanár – szerep – konfliktusok. *Új Pedagógiai Szemle*, 2000. 2. szám [on-line:] {<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2000-02-ta-Fodor-Tanar>} Letöltés ideje: 2011. január 7.  
Zrinszky László: *Neveléstudományok*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 2002.

## És amit kerüljünk...

Az értékelésnek, visszacsatolásnak vannak nehézségei, ezt mindannyian tudjuk. Fontos, hogy a negatív visszajelzéseknek is helyet adjunk értékelési folyamatunkban, hiszen irányt kell adnunk a diákoknak abban, hogy mi az, amin változtatnia kellene. A negatív visszajelzéseket azzal a céllal tesszük, hogy a nem kívánatos cselekedeteket gátoljuk és korlátozzuk. Ha ehhez az eszközhöz kell nyúlnunk, mindig tartsuk szem előtt a következő alapelveket:

- Teamszinten is egységes legyen értékelési rendszerünk!
- Az alkalmilag, következetlenül „adagolt” büntetés inkább erősíti, mint gátolja a korlátozni kívánt cselekvést.
- Negatív visszajelzést nem szabad más személyek jelenlétében adni, hiszen ezzel megszégyenítjük a fiatalt.
- Nem szabad túl súlyosan vagy túl gyakran negatív visszajelzést adni!
- Nem lehet kollektív a büntetés, azaz egy gyermek helytelen tettéért, nem felelhet az egész csoport!<sup>42</sup>

A Dobbantóba járó fiataloknak minden bizonnyal sok rossz tapasztalata van az iskolai büntetéssel kapcsolatban. Feltehetőleg találkoztak a tanári agresszió megnyilvánulásaival – nagyon fontos, hogy ezeket tudatosan kerüljük. A tanári agresszió verbális megnyilvánulásainak *tipikus példái* azok az elvileg a tanulói teljesítményt értékelő mondatok, amelyek valójában nemcsak a teljesítményt, hanem a gyermeket, az embert magát is minősítik. Nagyon fontos kiemelni, hogy mind a fizikai, mind a verbális büntetés egyúttal pszichikai erőszakot is jelent. Pszichikai erőszak alatt értjük például a mobbingnak nevezett pszichoterrort, amelynek eszköze a verbális agresszió; a negligálás, azaz a semmibe vétel; a folyamatos megalázás; a cinikus, a fiatal családjára vonatkozó negatív megjegyzés. Nagyon fontos saját magunk számára is tisztázni, hogy az, amit mi nem gondolunk sértőnek, bántónak, egy serdülő számára mást jelenthet, éppen ezért ezek kikerülésére a nyílt kommunikáció használata elengedhetetlen. Annak eldöntéséhez, hogy mi számít verbális bántalmazásnak, segíthet a következő felidézéses gyakorlat saját diákveinkből.

*Gondoljunk vissza olyan iskolai helyzetre, amiben tartósan rosszul éreztük magunkat! Amikor azt éreztük, nem szeretnek, amikor éreztük a tanár ellenszenvét, amikor nem tudtunk egy tanár jelenlétében megszólalni, amikor azt éreztük, nem számít, amit mondunk és gondolunk. Vajon mi történt? Miért? Mit mondott a tanár, amitől ezek a félelmek alakultak ki bennünk? Mit tudtunk tenni? Mit tehet egy diák, ha hasonló helyzetbe kerül? Hogyan védheti meg magát egy diák? Amikor ezek a kérdések és emlékek felmerülnek bennünk, azt sejtetik, hogy mi is éltünk meg verbális és pszichés bántalmazást. Legyen ez az élmény a segítőnk abban, mit ne tegyünk, amikor dühösesek vagyunk! Ne feledjük, mindig van választási lehetőségünk! Az alábbiakban néhány példát hozunk a középiskolában gyakran elhangzó bántalmazó mondatokból. Úgy gondoljuk, hogy nem kíván különösebb részletezést, miért nincs része ennek a fajta kommunikációnak a fejlesztő értékelésben!*

*„Jobb lett volna, ha te is kapálni maradtál volna.”*

*„Fiam! Te is olyan hülye vagy, mint apád volt!”*



„Ha rajtam múlik, te nem fogsz leérettségizni!”  
„Nekem te ne dumálj vissza!”  
„Na, neked is csak azért van fejed, hogy legyen hova rakni a hajcsatod!”  
„Hülye gyerek! Annyira hülye vagy fiam, hogy az már fáj!”  
„Mit keres itt egy ilyen agyhalott?”  
„Fiam, te olyan sötét vagy, mint hat pár rendőrcsizma!”  
„Fiam, te is olyan hülye vagy, hogy csak melegedni jársz ide!”  
„Na, nézzük a mai napi hülyék csokrát!”  
„Te meg mit keresel itt? Menjél a mezőre kapálni!”

## A szóbeli bántalmazás kategóriái

### A személyesség hiánya

A tanár-diák kapcsolat több mint egyszerű információcsere. A praktikus információk adása nem lehet a kommunikáció egyetlen formája. Szükség van bensőségesre, amely empátiát igényel. Az empatikus megértés a másik érzéseinek és élményeinek meghallása és megértése. Ha a kapcsolatban az egyik fél nem hajlandó beszélni magáról, nem hallgatja meg a másik élményeit, a „szavak hiányának” ugyanolyan erős üzenete van, mint a kimondott szavaknak. A távolságtartás, a hűvös közöny azt közvetíti: „milyen unalmas vagy, egyáltalán nem tudsz érdekes lenni számomra”. A megfelelő intimitás hiánya jellemzi a kapcsolatot. Nem történik meg a másik ember bevonása és a másik emberre való reagálás. Ide soroljuk az ún. **praktikus kommunikációt**: „Nyisd ki a füzeted! Mi volt a házi feladat? Nincs letörölve a tábla. Miért nincs felszerelésed? Elmarad az óra. Piros színessel húzd alá.”

### Megoldások

- **A másik bevonását célzó kommunikáció:** *Te, mit gondolsz erről? Arra gondoltam, hogy... Találjátok ki, mi történt... Hogy tetszik ez a megoldáshoz? Van más ötleted? Érthető nektek, amit és ahogy mondtam?*
- **A másikra reagáló kommunikáció:** *„Igen, értem, amit mondasz. Látod, erre még sohasem gondoltam. Nagyon szomorúnak látlak, mi történt? Érdekes, amit mondtál. Azt mondd, hogy... Látom, ez most nem megy valami miatt. Nagyon haragszol rá?”*

### Leszólás

A leszólás tagadja az áldozat valóságáról szerzett tapasztalatát, így igen destruktív. A bántalmazó leértékeli a másik érzéseit, élményeit. A leggyakoribb leszólások: „Túl érzékeny vagy. Nem érted a viccet. Mindent felfűjsz. Semmi humorérzéked. Túl komolyan veszed a dolgokat. Érzélgős vagy. Nem tudod, miről beszélsz. Mindig csak panaszkodsz. Bolhából csinálsz elefántot. Ezt eddig is tudtuk.”

#### Viccnek álcázott erőszak

Tipikusan az, amikor valaki durván vagy szellemesen, de lekicsinylő megjegyzést tesz a másik emberre. Az efféle bántalmazás bár viccesnek tűnik, de sohasem viccből történik. A viccnek álcázott bántás az áldozat eleve nébe vág, a legérzékenyebb pontját célozza meg, és közben a bántalmazó mosolyogva győztesnek érzi magát. **A bántalmazó azt hiteti el, hogy a másik az, aki nem érti a viccet.** „Te is olyan szőke nő vagy! Talán nem lesz nagy munka összerázni, ami a fejedben van! Akkora tudás van a fejedben, hogy majd felrobban!”

### **Bagatellizálás**

Az elért eredmény elvitatása. Sajnos nehéz észrevenni a bagatellizálást. Pl. a nehéz dolgot eredményesen megíró kislánynak azt mondja a tanár: *„Most nagyon könnyű volt a feladat. Vagy: „Szerencséd volt.” Na, ja, vaktyúk is talál szemet” Vagy: „Tegnap sikerül a sakkban győznöm! Na, ez is valami? Jobb lenne, ha máson járna az eszed!”* Akinek mondják, lehangolt lesz és frusztrált, és maga sem mindig érti, hogy miért. Összezavarodik.

### **Az önbizalom aláásása**

Az érzelmi támogatás megvonása, a másik önbizalmának aláásása. Bármilyen ötletet fogalmaz meg a másik, mindegyiket lekicsinyli. Az érdeklődést, a lelkesedést ássa alá. *„Ki kérdezett? Senki nem kíváncsi a véleményedre. Ezt te úgysem érted. Nem értem, mit akarsz. Ettől vagy ilyen lelkes? Már ez is nagy dolog?”*

### **Fenyegetés**

A fenyegetés azzal manipulál, hogy a félelmeket tartja életben. Olyannal fenyegetőzik, ami veszteséget, fájdalmat, rossz érzést okoz a másoknak. *„Tudok én nehezebb dolgotat is összeállítani! Ha szemtelen vagy, majd én móresre tanítalak! Lesz még érettségi is! Kiváglak, mint macskát sz ... ni! Nagyon el vagytok szállva magatoktól! Majd kicsit visszafogom én a gyeplőt! Ha pofákat vágysz, megnézem, hogy készültél!”*

### **Hibáztatás, szidalmazás, állandó kritizálás**

A hibáztatás és szidalmazás a szóbeli bántalmazás nyílt formája, mindig érzelmi bántalmazásnak minősül: *„Neked aztán mondhatok bármit, úgy is annyi vízzel van tele a fejed, hogy nem fér bele semmi! Ilyen durva csürhe állatokkal nem tudok mit kezdeni. Idióta eszetlen vagy fiam, tudod-e? Mit játszod itt a menőt? Ilyen birkákkal én nem dolgozom!”*

### **Sértő neveken való szólítás**

A tanár-diák kapcsolatot erősítheti, ha a tanárok a beceneveken szólítják a diákokat. De ezt csak akkor tegyük, ha a diák felajánlja, vagy ha kéri! De ne tegyük, ha bántó az elnevezés, amit az osztály használ. *„Na, megint megszólalt már Okoska! IQ Zsolti megint okos! Dagikám, ugorjál már!”*



# Lássuk a gyakorlatot!

## Az egyéni fejlődési tervben megvalósuló egyéni fejlesztés

Eddig áttekintettük néhány példával, ötlettel a fejlesztő értékelés legfőbb jellemzőit, a megvalósulást gátló kommunikációt. Most nézzük meg kiemelten az egyéni fejlődési tervben megvalósuló egyéni fejlesztés módját. Az alábbiakban egy egyéni fejlődési terv mintáját mutatjuk be. A terv egyes szakaszai után közbe iktattuk az adott részhez kapcsolódó információkat, azzal a céllal, hogy amikor fejlődési terv egyes szakaszait készítik, konkrét segítséget adjunk annak átgondolásához is, mely szervezeti forma a legalkalmasabb. Természetesen hangsúlyozni kívánjuk: a pedagógusnak szabadsága van az adott helyzethez leginkább illő együttműködési módok megválasztásában, illetve a fejlesztési területek meghatározásában. Pl. nem szükséges minden kompetenciaterület kitöltése, csak azoké, amelyeket a pedagógus az adott időszakban – megalapozottan – hangsúlyosnak tart.

## EGYÉNI FEJLŐDÉSTERV – ÁLTALÁNOS INFORMÁCIÓK

A tanuló neve: K. Zs.

Életkora: 16 év

Anya születési neve

Címe:

Foglalkozása

Lakcím:

Telefonszáma:

E-mail címe:

Telefonszám:

Megjegyzés:

E-mail cím:

Előző tanulmányok:

Milyen iskolát végzett? Ha nem fejezte be az adott évfolyamot, mi volt annak az oka?

Előző tanulmányait az Arany János Általános Iskolában végezte, a 8. osztályt 15 évesen fejezte be, egyszer (6. évfolyamon) osztályt ismételt.

Egyéb:

Telefonszám:

E-mail cím:

Változások:

## EGYÉB INFORMÁCIÓK

### Munkatapasztalat (nyári, otthoni munka stb.)

Saját bevallása szerint otthon nem szokott dolgozni, segíteni. Egy alkalommal nyáron napszámos munkát végzett, de utálta azt.

### Hobbi

„Szeretek aludni, meg a haverokkal lógni. Meg mindenféleket csinálni. Gördeszkázni is szoktam.”

A szülő szerint nincs semmi hobija, nem érdeklí semmi sem a fiút.

### A lakás jellemzői, életkörülmények (tanuló és/vagy szülő szerint)

A lakás szerint nem élnek igazán jól, kicsi a lakás, sok a gyerek. Családlátogatás során szerzett tapasztalataim ezekkel összhangban vannak – a fiatalnak nincs saját légtere, bátyjával és húgával él egy szobában, nincs íróasztala, olyan területe, ahol tudna foglalkozni az iskolai dolgaival. A diák saját bevallása szerint nem szeret ott élni, ahol most laknak. Családjával eléggé sok a konfliktusa, a szülei jóval idősebbek.

### Egészségi állapot, erőnlét (tanuló és/vagy szülő szerint)

A diák szerint teljesen egészséges, ezzel szemben az édesanyja panaszkodik, hogy a gyerekeknek sokat fáj a feje, migrénes szerű fejfájása van. Gyógyszert nem szed rendszeresen. Az iskola orvosi eredmények szerint nincs semmi krónikus betegsége, de tartására nagyobb figyelmet kell szentelnie.

### Tanulmányi elképzelései

Túl akarja élni az iskolát, és minél hamarabb pénzt akar keresni. Nem motivált a tanulás iránt, nincs kedvenc tantárgya, amit viszont nagyon utál, az a nyelvtan és a matematika. Ami még elviselhető tárgy, az szerinte a történelem.

### Jövőbeli szakmai, munkahelyi elképzelései

Szakmával kapcsolatban semmilyen elképzelése nincs. A szülő jó kereső szakmát szeretne a gyerekeknek, de nem konkretizálta, hogy mit. Jövőképe ezzel kapcsolatban teljesen kialakulatlan.

Mint az a mintából is kitűnik, az „**egyéb információk**” részt érdemes a szülővel és a diákkal történő beszélgetések alapján kitölteni. Bőséges információt nyújthat ehhez a részhez pl. a családlátogatás során szerzett tapasztalat is. Ez azért lehet igen hasznos, mert azon túl, hogy meglátjuk, milyen környezetből érkezik a diák, tudunk számolni és tervezni is a diák otthonában megtapasztalt lehetőségekkel. A családlátogatást sok családban külső ellenőrzésként, nem pedig a kapcsolatfelvétel lehetséges módjaként élik meg. Fontos tudatosítani a szülőknél azt, hogy a látogatás célja a velük való kapcsolatfelvétel, érdeklődésünket ne egy leselkedő kíváncsiskodásként fogják fel.

Fontos szempont lehet a diák társaságában a szülővel való találkozás hangulata, hiszen ez a helyzet a diák és szülő egymással való közvetlen kommunikációjáról, az egymáshoz való viszonyokról ad számunkra sok-sok információt, mely a fejlődési terv későbbi feladatainak megtervezéséhez is kiválóan használható. Megfigyelhetjük pl., hogy a szülő támogatója-e valóban a diák előrehaladásának vagy nem. Annak, hogy a szülő nem tudja gyermekét segíteni a tanulásban, sok oka lehet, amelyek részletes felsorolása nem feladata e munkának, de néhány fontos következményt azért érdemes megemlíteni. A diák szülői „nemtámogatásának” lehet oka a szülő szenvedélybetegsége, de előfordul, hogy éppen tanult tehetetlensége nem képes meggyőzni arról, hogy a gyermekét érdemes támogatnia, mert vannak lehetőségei boldogulásra. Sokszor tapasztalható, hogy a mindennapi betevő előteremtése hozza olyan helyzetbe a szülőt, hogy képtelen figyelni gyermekére, mert minden energiáját leköti a megélhetés biztosítása. De az is gyakran előfordul, hogy a szülő sem kapta meg gyerekként a támogatást, így nincs megfelelő mintája arra vonatkozóan, hogyan kell támogatnia gyermekét. **Ezek mind olyan tényezők, amelyekkel terveznünk kell a diák fejlődési tervének készítésekor.** A támogatás szereplőinek bevonása mindenképpen részét kell, hogy képezze a fejlődési tervnek. A megfelelő információk hiányában ugyanis előfordulhat, hogy olyan személyekhez delegálunk feladatot, akik azt nem képesek ellátni. Ha pl. az egyéni fejlődési tervben megjelöljük feladatként, hogy „...a szülő rendszeresen ellenőrzi, hogy a diák elkészítette-e a házi feladatát”, legyünk azzal tisztában, hogy ezt a feladatot nem tudja elvégezni pl. három műszakban dolgozó vagy szenvedélybeteg vagy depresszióban szenvedő szülő stb. Érdemes ilyenkor a diák környezetéből bevonni azokat a személyeket, akik képesek átvállalni bizonyos feladatokat: idősebb testvért, nagyszülőt vagy akit a diák elfogad.

Tehát érdemes a fenti táblázatok alapján releváns információk beszerzésére törekedni. Amennyiben azonban nincs lehetőség családlátogatásra, akkor is törekedjünk arra, hogy a fenti információkat ne csak a diákkal folytatott beszélgetés alapján töltsük ki, hanem valamilyen módon érjük el ehhez a szülőt is! Természetesen más szakemberektől, így például a gyermekvédelmi szakemberektől is szerezhetünk információkat hiszen ha a fiatalot védelembe vették, rendszerint van családgondozója, aki – jó esetben – segítségünkre lehet a fenti adatok megszerzésében, a kép árnyaltabbá tételében. Azonban azért arra is érdemes felhívni a figyelmet, hogy a „kintről”, másoktól szerzett információk torzítóak is lehetnek. Előfordult, hogy egy gyermek családját gondozó szociális munkás igen negatív színben tüntette fel a családot, a beszélgetés során alkoholistát, a gyermekével nem törődő szülő képe bontakozott ki, majd jobban megismerve a családot és a szociális munkást, árnyaltabb lett a kép. A szülők valójában kétségbeesett emberek voltak, akik próbálnak talpon maradni, de ehhez sem elegendő saját erejük, sem adekvát segítségük nem volt. A szociális munkás nem tudta elfogadni azt, hogy a család képtelen megfelelni az elvárásainak.

A szeptember-október hónap tapasztalatai alapján készült összegző értékelés a diákról. Erre épüljön a november-december-januári hónapok tervkészítése!

Értékelés 1. szakasz: szeptember-október hónap tapasztalati alapján	Tervkészítés 1. szakasz: november-december-január hónapokra
<p>A megfigyelések alapján a diák viselkedéseinek leírása, összegzése, árnyalt szöveges értékelése segítő társ által. (IPR-mentor által)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● A diák mely erősségekre lehet alapozni a fejlesztés kapcsán?</li> <li>● Az együttműködés mely területei voltak sikeresek/kudarcosak?</li> <li>● Mely területeken volt tapasztalható fejlődés/stagnálás?</li> </ul> <p><b>A diák erősségei:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Figyel másokra, a kisebbek mellé áll, védelmezi őket, de arra oda kell figyelni, hogy ezt ne erőszakkal tegye.</li> <li>● Szereti a történeti érdekességeket, nézi a híradót, tájékozott a világ eseményeiben</li> <li>● Jól ki tudja vágni magát problémás helyzetekből, mindenre tud reagálni.</li> </ul> <p><b>Sikeres területek:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Szociális, társas kapcsolatai jól működnek.</li> <li>● Történelemből jól teljesít.</li> <li>● A játékokban szívesen vesz részt.</li> </ul> <p><b>Kevésbé sikeres területek:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Konfliktusait agresszív módon próbálja megoldani.</li> <li>● Nem jár be az iskolába, sokat lóg.</li> <li>● Ritkán vállalja a felelősséget, igyekszik kibeszélni magát a problémás helyzetekből.</li> </ul> <p>A diák aláírása .....</p> <p>Szülői aláírás(ok) .....</p>	<p>Dátum:.....</p> <p>Teamen lévők vagy személyes egyéni konzultációban résztvevők aláírása és státuszuk:</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>Dokumentáltan alá kell támasztani a megbeszélésen érintettek meghívását. Továbbá jegyzőkönyvvel vagy emlékeztetővel az értékelés eredményéről szóló megbeszélés tényét, aláírásukkal a résztvevők körét!</p> <p><b>A teamen résztvevők egyéni észrevételei a diák kapcsán:</b></p> <p>A legtöbb panasz a szakokatól érkezett: nem jár be, nem érdekli, felesel. A történelmet tanító tanár volt az egyedüli, aki kiállt a gyermek mellett. A többi kolléga inkább csak általánosságokat mondott.</p> <p>Milyen konkrét feladatokat terveznek erre az időszakra, az összegző értékelés alapján? Résztvevők – diák, szülő, tanár – vállalásai, konkrétan megfogalmazott kis lépésekben, határidőkkel:</p> <p><b>A diák vállalásai:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Vállalja, hogy igyekszik időben lefeküdni és beérni másnap az iskolába – november 1.–január 15.</li> <li>● Néhány társával együtt megtervezi az iskola történelmi hírfalát – november 1.–január 15.</li> <li>● Nem keres mindig kifogásokat arra, hogy mit miért nem csinált meg.</li> <li>● Az osztályfőnök vállalásai: október 15.</li> <li>● Felveszi a kapcsolatot a szülővel, amikor Zs. nem ér be az iskolába – november 1.–január 15.</li> </ul>



- Minden reggel megnézi, hogy Zs. beért-e az iskolába – november 1.–január 15.
- Helyet biztosít a hírfalnak, illetve segít a hírfalhoz szükséges anyagok beszerzésében – január 15.

*A gyermekvédelmi felelős vállaltái:*

- Megszervezi, hogy Zs. gerincproblémáit megnézzék az iskolaorvos – november 1.
- Körülnéz, hogy milyen szociális juttatásokhoz juthat Zs. és családja – november 10.

*A szülő vállaltái:*

- Folyamatosan nézi, hogy reggel a diák ne aludjon el.

Aláírások:

.....  
.....  
.....

Az előző szakasz vállalt feladatai alapján az együttműködés értékelése valamennyi szereplőre vonatkozhatva.

- A diák mely erősségekre lehet alapozni a fejlesztés kapcsán?
- Az együttműködés mely területei voltak sikeresek/kudarcosak?
- Mely területeken volt tapasztalható fejlődés/stagnálás?

*A diák erősségei:*

- Korábbi erősségeire továbbra is folyamatosan támaszkodhatunk.
- A diák szerint kevésbé ideges az órákon, néha úgy érzi, hogy érdemes tanulni.
- A hírfal tervezése során kiderült, hogy remek térlátással rendelkezik.

*Posztív irányú változás történt az alábbi területeken:*

- Az elmúlt 3 hónap alatt 4 alkalommal nem ért be időben az iskolába.
- Elkezdte érdekelni a rajzolás, tervezés – úgy tűnik, hogy kezd kialakulni valamilyen cél a jövőjével kapcsolatban.

*Stagnálás:*

- Továbbra is sokat beszél mellé, a felelősségvállalás nem igazán jellemző rá.
- Nem tudja beosztani az idejét, szétfolyik az idő a keze között.
- Agresszíval reagál azokra a helyzetekre, amikor nem ő van a középpontban.
- A család szociális helyzetében negatív irányú változás történt: munkanélküli lett az apa.

A diák aláírása .....

Szülői aláírás(ok) .....

Dátumi:.....

Teamen lévők vagy személyes egyéni konzultációban résztvevők aláírása és státuszuk:

.....

.....

.....

.....

.....

Dokumentáltan alá kell támasztani a megbeszélésen érintettek meghívását. Továbbá jegyzőkönyvvel vagy emlékeztetővel az értékelés eredményéről szóló megbeszélés tényét, aláírásukkal a résztvevők körét!

*A teamen résztvevők egyéni észrevételei a diák kapcsán:*

Az osztályfőnök szerint súlyos problémák vannak a gyerek hátával, sokat fájlalja, nem szívesen mozog. A szülővel való kapcsolattartás során azt tapasztalja, hogy a szülők a saját problémájukkal foglalkoznak. A többiek egyetértettek az osztályfőnök észrevételeivel.

Milyen konkrét feladatokat terveznek erre az időszakra az összegző értékekés alapján? Résztvevők – diák, szülő, tanár – vállalásai, konkrétan megfogalmazott kis lépésekben, határidőkkel:

*A diák vállalásai:*

- Együttműködik a hírfalkészítő csoporttal – január. 15–március 15.
- Elkészíti a történelmi hírfalat – március 15.
- Egy hétig írja, hogy mit csinált, beszámol időpontra, hogy mikor mit csinált – január 15–21., március 7–14.
- Elmegegy a gerincproblémájával szakorvoshoz – január 20.

**Az osztályfőnök vállalásai:**

- A történelemtanárral együtt tanácsokkal segíti a történelmi hírfal csoport munkáját – január. 15–március 15.
- Felveszi a kapcsolatot a szülőkkel, és a gyermekvédelmi felelőssel együtt próbálnak segítséget, információt nyújtani a szociális juttatásokkal kapcsolatban – január 15.–január 20.
- Megnézi és megbeszéli a diákokkal közösen az időnaplót – január 21., márc. 16.

**A gyermekvédelmi felelős vállalásai:**

- Szakorvost keres a gyerek számára – január 14.
- Utánanézik az adható szociális juttatásoknak, tájékoztatja erről az osztályfőnökkel együtt a szülőket.

**A szülő vállalásai:**

- Bejön az osztályfőnökkel és a gyermekvédelmi felelőssel közösen egyeztetett időpontra – január 20.

Aláírások:

.....  
.....  
.....

### Értékelés 3. szakasz: január–február–márciusi feladatok értékelése

Az előző szakasz vállalt feladatai alapján az együttműködés értékelése valamennyi szereplőre vonatkoztatva.

- A diák mely erősségekre lehet alapozni a fejlesztés kapcsán?
- Az együttműködés mely területei voltak sikeresek/kudarcosak?
- Mely területeken volt tapasztalható fejlődés/stagnálás?

#### A diák erősségei:

- Korábbi erősségeire továbbra is folyamatosan támaszkodhatunk.
- Jó szervező, aktívan részt vesz társadalmi eseményekben.
- Az utolsó pillanatban is terhelhető olyan feladatokkal, melyek érdeklik, elvégzi ezeket, megbízható.

#### Pozitív irányú változás történt az alábbi területeken:

- Az elmúlt 3 hónap alatt az igazolt hiányzáson kívül egy alkalommal készett.
- Rendszeresen jár úszni, így gerincproblémái csökkentek.
- Talált egy rajzszakkört, élvezettel jár ide – tervezi, hogy műszaki rajzzal szeretne foglalkozni.
- Szorgalmasabb, többször végez önként feladatokat.
- Felelősségvállalása egyértelműen fejlődött.

#### Stagnálás:

- Továbbra sem tudja beosztani idejét, bár elfogadja, hogy ez problémát jelent számára.
- Az agresszivitása, bár kis mértékben csökkent, de frusztrált helyzetekben még mindig így reagál.

### Tervkészítés 3. szakasz: március–április–május hónapokra

Dátum: .....

Teamen lévők vagy személyes egyéni konzultációban részt vevők aláírása és státuszuk: .....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Dokumentáltan alá kell támasztani a megbeszélésen érintettek meghívását. Továbbá jegyzőkönyvvel vagy emlékeztetővel az értékelés eredményéről szóló megbeszélés tényét, aláírásukkal a résztvevők körét!

#### A teamen résztvevők egyéni észrevételei a diák kapcsán:

A gyermekvédelmi felelős aggodalommal látja a szülők helyzetét, szerinte Zs.-t elhanyagolják, sokszor neki kell kisebb testvéreit ellátni, ezért véleménye szerint a gyerekek menekül az iskolába.

.....

.....

.....

Milyen konkrét feladatokat terveznek erre az időszakra, az összegző értékekés alapján? Résztvevők – diák, szülő, tanár – vállalásai, konkrétan megfogalmazott kis lépésekben, határidőkkel:

#### A diák vállalásai:

- Rendszeresen jár továbbra is úszni.
- A rajzszakkörön készített munkáiból osztályon belül bemutatót készít – máj. 4.
- Az osztályfőnökkel közösen kidolgozza napi- és heti rendjét. Arról, hogy ezt miként sikerült betartania, blogot ír – márc. 20.–ápr. 15.

- Az apa munkanékülisége továbbra is fennáll, emellett depresszív tünetek érzékelhetők nála, elhanyagolja családját.

A diák aláírása .....

Szülői aláírás(ok) .....

**Az osztályfőnökök vállalásai:**

- Lehetőséget ad a rajzbemutatóra – máj. 4.
- Elolvassa a diák bejegyzéseit, hetente beszél vele arról, hogy miként fejlődik, mennyire elégedett vele – márc. 20. –ápr. 15.
- Segít keresni a diáknak olyan pályázatotokat, ahol tehetségét bemutathatja – folyamatosan

**A gyermekvédelmi felelős vállalásai:**

- Értesíti és felveszi a kapcsolatot a családsegítő szolgálattal – márc. 20.

**A szülő vállalásai:**

- Folyamatosan tartja a kapcsolatot a gyermekvédelmi felelőssel.

Aláírások:

.....

.....

.....

## Az értékelés és tervekészítés szakaszai

A fejlődési terv értékelési és tervezési szakaszait tartalmazó táblázat esetén kétféle megoldásban gondolkodhatunk. Az egyik lehetőség, aminek szándékaink szerint prioritása kell legyen, az a **teammunkában** való együttműködés. Vagyis feladatok megvalósítására kijelölt személyek közös részvétele elengedhetetlen fontosságú. Miért is? Mert az összes szereplő elmondja a kérdések mentén tapasztalatát az együttműködésről, megfigyeléseiről. Ebbe a körbe beletartozik természetesen a diák és a szülő is. Megerősítő és nevelő hatású a mindkettőjük számára is a team jelenléte, illetve annak a megélése, hogy ők is aktív tagjai és alakítói saját folyamataiknak. Részben ettől tud megszületni az együttműködésben való elköteleződés is. Fontos, hogy az értékelő részben a diák és szülő is elmondja, milyen pozitív változásokat tapasztalt a kijelölt feladatok mentén, és milyen területen van még szükség változásra. Történjen meg az ő saját önértékelésük is. Előtte érdemes a diákot néhány szóban felkészíteni a feladatra, mert nincsen tapasztalata arról, hogyan kell magát objektív szempontok szerint értékelni. Ez mindenféleképpen fontos a szociális-kommunikációs kompetencia fejlesztése érdekében is.

Egymás meghallgatása, egymás tapasztalataira való reflektálás nagyon erős minta a diák és szülő számára is a támogató együttgondolkodásról. Sokkal inkább tudnak ezáltal partnereink, illetve aktív alakítói a lenni saját fejlődésüknek, mint azt gondolnánk. Fontos továbbá annak a megtapasztaltatása is, hogy teamtagokként is láthatjuk különbözőképpen a diák helyzetét, magaviseletét. Éppen ezeknek az információknak a kicserélése segít az objektívebb, a diák és szülő számára is elfogadható további fejlesztési irányok kijelölésében. Nem is beszélve arról, hogy a több résztvevő jelenléte gazdagabb megoldási lehetőségeket kínál az egyéni fejlődési terv feladatainak kijelöléséhez.

Előfordulhat azonban, hogy nem minden esetben sikerül a teamet teljes létszámmal összeszerveznünk. Ez esetben a fejlődési terv – mint fentebb látható – **egyéni konzultáció** formájában lehetőséget kínál az információk beszerzésére, a feladatok megtervezésére. Ez minden esetben a fejlődési tervet koordináló személy feladata. Mint ahogyan az is, hogy az ily módon szervezett információkat bejegyezze a terv megfelelő részébe, és minden esetben írassa alá az információt nyújtó személlyel. Természetesen a javaslatok begyűjtése és a tervbe való beépítése is a feladatai közé tartozik, illetve a diákkal és szülővel való közös gondolkodáskor ezen vélemények és álláspontok közvetítése az érintettek felé a teamen.

És még egy fontos dolog: a fejlődési terv megállapodásait minden esetben fénymásoljuk le az érintettek számára! Hisz a kollégák dolgozhatnak egyszerre több diákkal, a szülőnek és diáknak is lehetnek egyéb feladatai. Ha nem tudják pontosan követni feladataikat és határidőiket, ha nincs visszacsatolása a közös munkának és a megállapodásinknak, akkor nem várhatunk el együttműködést sem!

## A modulok értékelése és az egyéni fejlődési terv

A modulok feldolgozása során a fejlesztő értékelés nemcsak a tanulók teljesítményeiről nyújt információkat, hanem sor kerül a tanulási folyamat sajátosságainak értékelésére, s az így kapott információk értelmezésére is. Ezek adnak alapot arra, hogy ha szükséges, akkor korrigáljuk a tanulási célokat, a tanulás módszereit, a feladatmegoldások ütemét, időtartamát stb. A visszajelzések a tanárok és a tanulók közötti párbeszédben zajlanak, amelyekben fontos szerepe van a tanulók önértékelésének. A modulokban megjelenő tanulói teljesítmények, produktumok, a különböző tanári és diákreflexiók bekerülhetnek a tanuló fejlődési portfóliójába.

Korábban megfogalmaztuk, hogy a „fiatal hangjának” is érthető módon meg kell jelennie a saját értékelésében és fejlesztési irányainak kijelölésében, megvalósításában. Ezt a célt szolgálja az adott modulok végén lévő önértékelést segítő kártyák megbeszélése, értelmezése is. Nézzünk erre egy példát!

Kártya	Segítő kérdések	Indoklás
Nem tudtam figyelni.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Mire lenne szükséged, hogy tudj figyelni?</li> <li>● Miben tudok én segíteni neked?</li> <li>● Mi az, amit te egyedül is meg tudsz tenni ennek érdekében?</li> <li>● Kitől fogadnál el szívesen a segítséget?</li> </ul>	<p>Azért szükséges tisztázó kérdéseket feltenni, mert célunk a diák támogatása, fejlesztése.</p> <p>Ahhoz, hogy konkrét feladatokat tudjunk kijelölni az egyéni fejlődési tervben, fontos, hogy pontosan és árnyaltan értsük meg az elakadás hátterét. Csak így tudunk konkrét feladatokat rögzíteni az egyéni fejlődési tervben, így biztosan a diák igényeire épül majd a fejlesztés folyamata. Ebbe a folyamatba jól integrálhatók a modulértékelések tapasztalata.</p> <p>Ha pl. a diák azt fogalmazta meg, hogy nem tud sokáig figyelni, mert hamar elfárad, akkor az egyéni fejlődési tervben konkrét feladatként fogalmazhatjuk meg számára, hogy jelezze a tanárnak, hogy elfáradt, a tanár számára pedig azt jelöljük meg feladatként, hogy minden érintett kollégával megbeszéli a teamen, hogy az adott diák jelezni fogja, ha elfáradt. Megegyezhhetnek, hogy rövid játékos gyakorlatokat iktatnak be az órába.</p>
Jobban kellett volna koncentrálnom.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Mit jelent számodra a „jobban”?</li> <li>● Hogy tudod azt elérni? Mire van ehhez szükséged?</li> </ul>	<p>Az előző példához hasonlóan a foglalkozásokba be kell építeni a támogatás módját, illetve ha szükséges, beemeljük az egyéni fejlődési tervbe, hogy mikor elég csak a foglalkozáson dolgozni az önértékelés tapasztalataival, és mikor kell külön fejlesztési feladatként az egyéni fejlődési tervbe külön is beemelni, ezt a team tudja eldönteni, illetve az adott kolléga. Fontos szempont a döntéshez: a támogatás széles körű összefogást igényel-e, mert minden tanórát érint (pl. figyelemzavar), vagy csak az adott tanár-diák kapcsolatban, az adott tantárgy tekintetében értelmezhető.</p>

Kártya	Segítő kérdések	Indoklás
Nagyjából értem, amit tanultunk.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Mely részeket értesz és melyeket nem?</li> </ul>	<p>Azoknak a részeknek az elsajátítására, amelyeket a diák nem ért, érdemes rövid határidős fejlesztési folyamatot tervezni az egyéni fejlődési tervben, illetve az adott tanórán. A tanórai fejlesztő folyamatot lehet az egyéni fejlődési tervben rögzíteni. Pl. „Az adott tananyagrészt (törtek osztása) gyakorlása két héten át kedden és szerdán 2 órától 3 óráig, egyéni foglalkozás keretében. Időtartama két hét, október 1-jétől 2010.október 15-ig. Helyszíne: Zöld terem.” Ezt követően október 16-án újra értékeljük az előrelépést.</p>
Segítségre van szükségem.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Pontosan miben kéred a segítséget?</li> <li>● Kitől kéred?</li> <li>● Te mit tudsz tenni, kihez/kikhez tudsz fordulni segítségért?</li> <li>● Jelzed-e számukra és hogyan, hogy szeretnéd, ha segítenének?</li> <li>● Ha nem jelzed, hogyan fogják tudni, hogy segítségre van szükséged?</li> </ul>	<p>Lényeges, hogy mivel a modul végén használandó önértékelő kártyáról van szó, a válaszokra való reagálás meg kell jelenjen a tanórán (módszerek, osztályszervezési formák, egyéni interakciók), illetve az egyéni fejlődési tervben is. A segítség több oldalról is jöhet. Érdemes erről a teammal beszélni, illetve nagyon konkrétan, a fentebb vázolt példához hasonlóan rögzíteni annak a lépéseit, hogy a diák mit tesz azért, hogy segítséget kapjon, valamint, hogy a tanár mit tesz a diák támogatása érdekében.</p>





# Mellékletek

## 1. melléklet

### *A tanulói önreflexiót segítő feladatok (válogatás a modulok feladataiból és más forrásokból)*

A tanulók önreflexióját támogató feladatokat, ötleteket az alábbiakban három szempont szerint csoportosítottuk.

1. Egy feladat, foglalkozás, részmodul, modul értékelése.
2. A tanulási folyamat értékelése.
3. A csoportmunka értékelése.

Természetesen a feladatok átfedésben lehetnek, azaz ugyanaz a feladat akár mindhárom szempontból hatékony lehet. Az alábbiakban csak egy-egy szemléletes példa kiragadására törekedtünk.

### 1. Egy feladat, foglalkozás, részmodul, modul értékelése

#### 1.1 Nyitott kérdésekkel történő a visszacsatolás (írásban vagy szóban)

- Ki hogyan érezte magát a feladat/részmodul/modul során?
- Mi tetszett a foglalkozáson?
- Mit javasolnál a következő foglalkozásra?
- Mi okozott nehézséget?
- Mi ment könnyen?
- Hogyan érezted magad a csoportfeladatban?
- Hogyan jártul hozzá a modul/részmodul/feladat a közös eredményhez?
- Mit tanultál?

#### 1.2 Egyéb feladatötletek a visszacsatolásra

- *Fogalmazás* készítése egy foglalkozás, részmodul, modul vagy egy nap, hét értékeléséhez.
- *Gondolattérkép* vagy *folyamatábra* készítése egy foglalkozás, részmodul, modul vagy egy nap, hét értékeléséhez.
- *Kollázs* vagy *montázs* készítése a produktumokból (és/vagy a tevékenységekről készült fotókból) egy foglalkozás, részmodul, modul vagy egy nap, hét értékeléséhez.

- *Reklámplakát* készítése egy részmodulról vagy modulról.
- *Újság összeállítása* a részmodul vagy modul tevékenységeiről, élményeiről.

### 1.3 Adaptálható feladatok a modulokból

- **ÉP\_01\_02\_03, D33:** Mit lehet tenni? – öröm, megelégedettség
  - 1. kérdés átalakítva: Örömet, megelégedettséget jelentő helyzet, élmény a foglalkozás/modul során.
  - 2. kérdés: Hasonlítsd össze az általad leírt élményeket társaid élményével! Miért okozhatott az az élmény örömet, megelégedettséget számukra?
  - 3. Milyen ötleteid vannak, hogyan lehetne alakítani a modult/foglalkozást, hogy több örömet okozzon számokra? (Tanártól függő vagy diáktól függő.)
- **ÉP\_01\_02\_04, D35:** Mit lehet tenni? – gond, nehézség. A fenti analógiára „gond, nehézség” kifejezéssel.
- **ÉP\_01\_02\_07, D41 és D91:** A mai nap – értékelő lap: a feladatokat a mai napra adaptálni vagy üresen hagyni, és a diákok írhatják be a válaszaikat.
- **ÉP\_01\_03\_04, D57:** Napzárás – feladatlap: adaptálható a felsorolást behelyettesítve a nap/modul/részmodul tevékenységeivel.
- **ÉP\_02\_01\_09, D31:** Átváltozások – értékelő lap: modulokra, részmodulokra, napra vagy hétre adaptálható.
- **ÉP\_03\_01\_07, D21:** Emotikonok: feladatok, modulok értékelésére sokféleképp használható.
- **ÉP\_04\_02\_09, D63:** Erős oldalak – Én-feladatlap: adaptálva a modulokhoz, részmodulokhoz is lehet kötni.
- **ÉP\_08\_02\_01, D51:** Az önbizalom háromlábú széke – feladatlap.
- **MU\_07\_01\_08, D25:** TAM – értékelő lap.
- **MU\_09\_03\_07, D57:** Ami élvezetes volt – értékelő lap.
- **KA\_04\_01\_07, D31:** Értékelő lap a Valóságshow-ról: az alábbi példa már adaptálás eredménye; természetesen a táblázatok sorai folytathatók, kiegészíthetők.

Hányasra értékeled a ..... során történeteket? Karikázd be a számot! Az egyes a leggyengébbet, az ötös a legjobbat jelenti.					
A feladatok érdekessége	1	2	3	4	5
A feladatokhoz való hozzáállásod	1	2	3	4	5
A Te saját munkád, feladatod	1	2	3	4	5
Együttműködésetek a csapatban	1	2	3	4	5

	Sokat	Keveset	Semmit
Mennyi új dolgot tanultál?			
Mennyit unatkoztál?			
Mennyi segítséget kaptál?			
Mennyit lógtál?			
Mennyire vették figyelembe az ötleteidet?			

#### 1. 4 A SzakMa Módszertárból<sup>43</sup> átvételre, adaptálásra javasolt feladatok

- ABC-módszer
- Buktatók
- Céltábla
- Gondolatbuborék
- Graffiti
- Halászháló és halastó
- Hangulatbarométer
- Hangulatgörbe
- Iskolatáska – szemetesvödör
- Kézzrátétel
- Kompetencia-kereszt
- Levél a barátomnak
- Levél a jövőbe
- Méreg–öröm–torta
- Nekünk fontos
- Standogram
- Tanulási napló
- Tojásteszt
- Vándorkártyák
- X-lapok

---

<sup>43</sup> A SzakMa Módszertár letölthető innen:  
[http://www.szakma.hu/komponensek\\_es\\_projektek/download/download.php?komp=12&filename=SZAKMA\\_MODSZERTAR.doc](http://www.szakma.hu/komponensek_es_projektek/download/download.php?komp=12&filename=SZAKMA_MODSZERTAR.doc)

## 2. A tanulási folyamat értékelése

### 2.1 Nyitott kérdésekkel történő visszacsatolás (írásban vagy szóban)

- Mit tudsz erről a témáról?
- Mit szeretnél megtudni erről a témáról? Mi érdekel ezzel a témával kapcsolatban?
- Hogyan kapcsolódik ez a téma a(z) ... témához?
- Miért lehet hasznos számodra ez a téma, feladat?
- Mi az, amit még nem teljesen értesz ezzel kapcsolatban?
- Mi az, amit el tudnál magyarázni egy társadnak ebből a témából?
- Milyen szakmában, milyen munkát végzőknek lehet hasznos ez a téma? Miért?
- Mi lehet hasznos számodra ebből a témából a későbbiekben, felnőtt életedben vagy a munka világában?
- Hogyan, milyen módon értetted meg ezt a témát, kérdést? Mikor érezted úgy (mi történt akkor), hogy most már érted?

### 2.2 Egyéb feladatötlet a visszacsatolásra

- **T-K-T kártya:** az előzetes tudás megismerésére és/vagy önértékelésre, önismeret gazdagítására.

*Gondold át és röviden írd le, hogy a(z) ... kapcsolatban mit tudsz, mit kérdeznél, mire vagy kíváncsi és mit tanuljunk még.*

Tudom	Kérdezem	Tanuljunk még

### 2.3 Adaptálható feladatok a modulokból

- **ÉP\_04\_02\_01, D42:** A MI könyvtárunk – feladatlap: adaptálva a tanulási források (vö. kompetenciaháló) azonosítására és értékelésére alkalmas egy-egy modulban.
- **ÉP\_08\_01\_08, D31:** A céljaim és én – feladatlap.
- **KA\_03\_01\_00, T4:** Koncentrációs gyakorlat – az ez alapján készült táblázat bármelyik feladatban, modulban használható.

Fontold meg és írd be a táblázatba, hogy a(z) ... során mire tudtál koncentrálni, mi zavart a koncentrációban és min szeretnél változtatni, hogy eredményesebben tudj koncentrálni!

Mire tudtam koncentrálni?	Nem tudtam koncentrálni, mert zavart...	Mit kell tennem? Min szeretnék változtatni?

## 2.4 A SzakMa Módszertárból átvételre, adaptálásra javasolt feladatok

Lásd az 1.4 pontnál.

### 3. A csoportmunka értékelése

#### 3.1 Hogyan kerüljön be a csoportmunka eredménye a portfólióba?

Az egyéni portfólióban hasznos lenne *csoportmunkás visszacsatoló blokkot* készíteni, amelybe időrendben bekerülhetnének a különböző csoportmunkáról készült visszacsatolások.

Konkrét ötletek:

- Fénykép a csoportproduktumról, amelyet kiegészít az egyéni vélemény a csoportmunkáról.
- Egyéni megfogalmazás az eredményről: „A csoport véleménye szerint...”

#### 3.2 Egyéb feladatötletek a visszacsatolásra

- **Társértékelés:** Válassz egy párt magadnak és írd le, hogy mit gondolsz a vele való közös munkáról! (A tanulók egyénileg rögzítik írásban, és aztán közösen megbeszélik.)
- a) Ha legközelebb csoportban dolgozol, arra szeretnénk kérni, hogy...
- b) Jó volt veled együtt dolgozni, mert...
- c) Nekem leginkább az tetszett a közös munkában, hogy...
  - **A csoportmunka értékelése:** Befejezetlen mondatokkal, például:
    - a) Nekem a(z) .... tetszett a legjobban, mert...
    - b) Saját csoportunk munkájában jó volt az, hogy...
    - c) Ügyesebbek lehettünk volna abban, hogy...
    - d) Úgy érzem, hogy azzal járultam hozzá a feladat megoldásához, hogy...
    - e) Legközelebb azon változtatnék, hogy...  
(A tanulók egyénileg rögzítik írásban, és aztán közösen megbeszélik.)

#### 3.3 Adaptálható feladatok a modulokból

- **ÉP\_01\_02\_05, Cs37:** Kié a hörcsög? – megfigyelők lapja (a feladatlap címét az adott feladathoz lehet adaptálni).
- **ÉP\_01\_04\_07, D81:** Együttműködünk? – önértékelő lap (a szempontok bővíthetőek).

- **ÉP\_01\_05\_01, D91:** A mi csapatunk – értékelő lap.
- **ÉP\_02\_03\_03, D97:** A csoportunk – értékelő lap.
- **ÉP\_02\_03\_04, D99:** Amivel részt vettem a csoport munkájában – összegző lap (a feladatok elnevezésének adaptálásával használható).
- **MU\_10\_04\_04, D85:** Együttműködési önértékelési lap.

### 3.4 A SzakMa Módszertárból átvételre, adaptálásra javasolt feladatok

- Csak így tovább!
- Hidépítés feladathoz tartozó értékelő lap (Mérlegen a csoportmunka)
- Kincsesláda
- Pókháló
- Szociometriai feedback

## 2. melléklet

### *Segédlet a diák értékelésének, fejlesztési irányainak kijelöléséhez, meghatározásához*

Kérjük, válassza ki azokat a kompetenciákat, amelyek a diák fejlődése szempontjából relevánsak, és töltsse ki a választott rubrikákat az észrevételeivel. A választott kompetencia/ák alakulását legalább egy szakaszon át kövesse és értékelje megjegyzéseivel! A tanév folyamán újabb kompetenciák nyomon követése is fontossá válhat, ez esetben kérjük, bővítse a feljegyzéseit.

## Jellemzők, változás

### A) Kommunikációs kompetenciák

Kompetencia	1. szakasz	2. szakasz	3. szakasz
<p><b>1. A kommunikáció mint társadalmi érintkezési forma</b> A mindennapi élethelyzetekben felismeri a kommunikációs helyzeteket.</p> <p><b>2. Beszédkészség, szóbeli szövegek megértése, értelmezése és alkotása</b> Verbális és nem verbális kommunikáció.</p>	<p>Nem minden esetben tudja jól kódolni a nonverbális jelzéseket. A közelítéseket gyakran támadásnak veszi, a bonyolultabb nyelvi fordulatokat nem mindig érti, viszont ő maga jó verbalitású. <i>Javaslat:</i> néhány gyakorlatot elvégezni a Testbeszéd c. könyvből osztályfőnöki órán.</p>	<p>A nonverbális jelzéseket sokkal jobban értelmezi, de a verbális kommunikáció terén még az árnyaltabb kifejezéseket nem mindig érti. <i>Javaslat:</i> olyan filmeket, filmjeleket átbeszélni, ahol ezekre az árnyaltabb helyzetekre fel lehet hívni a figyelmet.</p>	<p>A verbális kommunikáció értelmezése sokat javult. Érti és tudja, hogy melyik helyzetben hogyan kell kommunikálni – ez a fejlődésének az egyik legjobban látható jele.</p>
<p><b>3. Olvasás, írott szöveg megértése</b> Írott szöveget értően olvas, összefoglaló kérdéseket fogalmaz meg.</p>	<p>Nem igazán jellemző rá, hogy szövegértően tud olvasni, látszólag gyorsan olvas, de felszínesen, nem maradnak meg az összefüggések. <i>Javaslat:</i> a diákat érdeklő cikkeket keresünk, melyben az a feladat, hogy a lényeget kiemelje.</p>	<p>Sokat fejlődött, a hangos olvasása még akadozik, de látható, hogy a szöveges feladatokat egyre jobban érti és elemzi.</p>	<p>Nem szeret hangosan olvasni, ez valószínűleg a problémái miatt van. Érdemes lenne ezt még gyakorolni.</p>
<p><b>4. Írás, szövegalkotás</b> A célhoz illeszkedően fejezi ki gondolatait írásban, szöveget alkot.</p>			



Kompetencia		1. szakasz	2. szakasz	3. szakasz
<b>5. Vizuális, képi kommunikáció</b> Képi jeleket értelmez (ábrák, képek, táblázatok), alkalmaz, készít.	Nagyon jó a vizuális, képi jelek értelmezésében. <i>Javaslat:</i> erre építve kellene további feladatokat adni pl. hírfal szerkesztése.	Az értelmezésén túl, az alkalmazásában is egyre nagyobb biztonságot szerzett, ebben segíti az informatikaóra. Erdemes lenne az itteni feladatokat jobban a diák érdeklődési köréhez kapcsolni.	Az alkalmazásnak egyik kiváló terméke a hírfalon szereplő megszerkesztett anyagok, ebben tovább kellene őt erősíteni.	
<b>6. Elektronikus média útján történő kommunikáció</b> IKT információkat rögzít, kezel, értelmez alapvető felhasználói szinten.				
<b>7. Művészeti tevékenységekben megnyilvánuló kommunikáció</b> Érdeklődik zenei, vizuális, mozgásos művészeti alkotások iránt.	Szeret rajzolni, de inkább csak órákon a füzetében rajzol karikatúrákat. <i>Javaslat:</i> olyan feladatot bízni rá, ahol a rajzolás központi szerepet kaphat.	Aktívan vesz részt a falújság kialakításában, kreatív ötletei vannak, de azok kidolgozásában nem mindig precíz. <i>Javaslat:</i> keressünk egy rajzszaakkört, próbáljuk meg irányítani ebbe az irányba.	Kiválóan sikerült a falújság, ezen felbuzdulva felkértük, hogy rajzaiból egy kis kiállítást csináljon az osztályban. Sokat fejlődött, kitartóbb a részletek kidolgozásában is.	
<b>8. A kommunikáció értékelése</b> Kulturáltan vitatkozik, érvel, megfogalmazza véleményét.	Sokat beszél, mindenből kimagyarázza magát, azonban gyakran agresszíven reagál arra, ha nem az történik, amit ő szeretne. <i>Javaslat:</i> próbáljuk olyan szituációs helyzetekbe hozni, amikor nem ő van a középpontban.	Továbbra sem igazán tud kulturáltan vitatkozni, pedig érvei helytállóak. Továbbra kell erősíteni azt, hogy mi a vita lényege, a kulturált vita tartalma, formai megjelenése.	Kicsit fejlődött a vitában, egy picit türelmesebb, de fontos lenne továbbra is visszajelezni neki a nem megfelelő viselkedést.	

## B) Tanulási kompetenciák

Kompetenciák	1. szakasz	2. szakasz	3. szakasz
<p><b>1. Önmagáról mint tanulóról alkotott elképzelések</b></p> <p>Önmagára egyénként tekint, önértékelése, énképe árnyalt és pozitív elképzelései vannak.</p>	<p>Alapvetően negatív énképpel rendelkezik, nem tartja magát igazán értékeseznek, bár kortárs kapcsolatokban még mindig úgy tesz, hogy ő a vezető, irányító. Látszólag magabiztos, de mögötte egy nagyon bizonytalan személyiség van.</p> <p><i>Javaslat:</i> igyekezzünk rámutatni arra, hogy mi az, amiben pozitív.</p>	<p>Rájött arra, hogy mi az, amiben fejlődnie kell, önmaga határozta meg „gyengeségeit”, érdekes, hogy gyengeségként fogalmazta meg azt, ami a team éppen pozitívumként fogalmazott meg. Érdemes lesz még ezen dolgoznunk.</p>	<p>Még mindig sok dologban negatívan gondolkodik magáról, bár egy-két alkalommal elismeri, hogy vannak erősségei, de ezt inkább a „nyomás” miatt teszi meg. Több sikerélményt hozó tevékenységbe kellene bekapcsolni.</p>
<p><b>2. A tanulásról alkotott elképzelések</b></p> <p>A tanulást egész életen át tartó, az élet minden területére kiterjedő folyamatnak tekintti, aktív és konstruktív szerepet vállal.</p>			
<p><b>3. A tanulási folyamat tervezése és szervezése</b></p> <p>A tanulást folyamatként szemléli, megtervezi annak szakaszait, körülményeit, azért, hogy tanulása sikeres és hatékony legyen.</p>	<p>Nem képes megtervezni, beosztani idejét, ha éppen kedve van, akkor tanul.</p> <p><i>Javaslat:</i> készítsenek el közösen napi-rendet, heti rendet.</p>	<p>Papíron már tudja, hogy mit kellene csinálnia, de a gyakorlatban még mindig nem teremt meg a körülményeket, a tervezett tanulási szakaszokat nem határozza meg. Tovább szükséges erősíteni a tervezés iránti szükségleteket.</p>	<p>Eljutottunk odáig, hogy rendezett körülményeket teremt a tanuláshoz (rendet rakott az íróasztalán) saját bevallása szerint, de a tervezésben még mindig van mit fejlődni.</p>
<p><b>4. Tanulási források keresése</b></p> <p>Felkutatja a tanulási céljai eléréséhez szükséges és lehetséges forrásokat, azok között tudatosan válogat.</p>			
<p><b>5. Tanulási források feldolgoása</b></p> <p>A tanulás során készségeit, képességeit fejleszti, nézeteit formálja.</p>			

Kompetenciák		1. szakasz	2. szakasz	3. szakasz
<p><b>6. Tanulási források felhasználása</b> Az elsajátított ismereteket, tapasztalatokat, képességeket, kipróbálja, alkalmazza, gyakorolja.</p>				
<p><b>7. Tanulási módszerek ismerete, alkalmazása, értékelése</b> Különböző tanulási módszereket, technikákat, stratégiákat ismer és alkalmaz.</p>	<p>Egyáltalán nem ismer tanulási módszereket, inkább magol, szó szerint betanulja a szöveget. Ebből adódóan nem érti, értelmezi az olvasottakat. <i>Javaslat:</i> ismertessünk meg vele néhány tanulási módszert, mutassunk példát arra, hogy miként lehet szövegeket feldolgozni.</p>	<p>Egyelőre csak ismerkedik a tanulási módszerekkel, még keresi azt a tanulási stratégiát, mely megfelelő számára. Lelkesen vesz részt a tanulás-módszertani foglalkozásokon, de otthoni környezetben nem alkalmazza azokat.</p>	<p>Úgy tűnik, hogy megtalálta az útját, a fogalomtérkép használatát jól elsajátította, szemmel látható munkáiban, hogy érti, felismeri a logikai összefüggéseket.</p>	
<p><b>8. A tanulási folyamat értékelése</b> Tanulási teljesítményét reálisan és árnyaltan, a tanulást fejlődésként értelmezi.</p>				

## C) Szociális kompetenciák

Kompetenciák		1. szakasz	2. szakasz	3. szakasz
<p><b>1. Pozitív énkép kialakítása és fenntartása</b></p> <p>Azonosítja erősségeit és fejlesztendő területeit, érdeklődési köreit és a motiváló tevékenységeket, pozitív énképet és önértékelést alakít ki, amely támogatja szakmai kiteljesedését, magabiztos fellépését.</p>				
<p><b>2. Másokkal történő pozitív és eredményes interakció</b></p> <p>Asszertív módon kommunikál, együttműködik, páros és csoportos tevékenységekben építő módon vesz részt.</p>	<p>Kifejezetten agresszív, ha nem az történik, amit ő szeretne – ennek érdekében megpróbáljuk olyan helyzetekbe hozni szituációs játékokkal, amelyekben az áldozat szerepét tudja átélni.</p>	<p>Nem sokat fejlődött ezen a területen, még mindig agresszívan reagál helyzetekre, amiben nem ő van középpontban. Erdemes lenne továbbra is az áldozati aspektussal többet foglalkozni, ezt a helyzetet megértetni vele filmek, helyzetgyakorlatok segítségével.</p>	<p>A fizikai agresszivitás csökkent konfliktushelyzetekben, azonban a verbális erőszakos kifejezéseket gyakran használja. Mi már azt is eredményként könyveljük el, hogy fizikai agresszivitását képes kézben tartani, de kérdéses, hogy ez nem elfojtás-e inkább. Ezt fontos lenne kideríteni.</p>	
<p><b>3. Az egész életen át tartó fejlődés és változás</b></p> <p>Ismeri és értelmezi saját fejlődését és változását, kifejezi érzéseit, szükség esetén segítséget kér a megfelelő helyről.</p>				

## D) Életpálya-építéssel és munkavállalói léttel kapcsolatos kompetenciák

Kompetenciák	1. szakasz	2. szakasz	3. szakasz
<p><b>1. A munkalehetőség keresésével, megtartásával és megteremtésével kapcsolatos kompetenciák</b></p> <p>Isméri az álláskeresési technikákat, a munkavállalással kapcsolatos dokumentumok beszerzésének és kezelésének módját, az információkeresés és -szerzés módjait.</p>	<p>Egyáltalán nem ismeri és nem is akarja megismerni az álláskeresési technikákat, életpályájában, jövőképében még nincs benne a munkavállalás. Nagyon fontos lenne ezzel foglalkozni, motíválttá tenni a munkavállalás irányába.</p>	<p>Az álláskeresési technikákkal való megismerkedést inkább egy jó játéknak fogja fel, nem gondolja, hogy ezek az ismeretek távolabbi célokat szolgálnak. Ennek tudatosítása elengedhetetlen.</p>	<p>Nem voltunk sikeresek abban, hogy valóban érdekelte és tudatosítsa tegyük az álláskeresési technikák megismerését. Úgy látszik, hogy még erősíteni, támogatni kell a jövőképzését.</p>
<p><b>2. Az életpálya fejlődését támogató döntéshozatal</b></p> <p>Alternatív utakat azonosít céljai eléréséhez, közülük előnyeik és hátrányaik mérlegelésével választ. Választásainak következményeit felismeri, céljait támogató döntéseket hoz.</p>			
<p><b>3. A magánélet és a munka közötti egyensúly fenntartása</b></p> <p>Az egészséges életvitel szempontjait ismeri, alkalmazásukra törekszik, stresszkezelési technikákat ismer.</p>			
<p><b>4. A magánéletben és a munka világában betöltött szerepek változó jellegének megértése</b></p> <p>Rugalmasan alkalmazkodik a változó elvárásokhoz. Kritikai gondolkodásra törekszik, másokkal szemben előítéletmentes.</p>			

Kompetenciák	1. szakasz	2. szakasz	3. szakasz
<p><b>5. Saját életpálya-építési folyamatok megértése, változtatások kezdeményezése</b></p> <p>Az életpálya-építésben felismeri az ok-okozati összefüggéseket, a változások folyamatát értelmezi, tudatos tervezésre törekszik.</p>	<p>Nincs semmiféle életpálya előtte, inkább csak teng-leng a világban. Nem akar a jövőre gondolni, éljünk a mának a jelszava. Fontos feladat lenne, hogy tervekre, távlati célokra is felhívjuk a figyelmet, ne mi mondjuk meg azokat, de beszélni róla lehet.</p>	<p>Még mindig nem érdekli a jövője, ha szóba hozzuk, flegmán reagál. Úgy gondoljuk, hogy felesleges erőltetni, mert annál nagyobb ellenállással találkozunk. Elfogadjuk, hogy most ezen a területen nem tudunk előrelépni.</p>	<p>Érdekes, hogy miután „elnapoltuk” ezt a témát, akkor sikerült előrelépéseket tenni. Elfogadta, hogy fontos a jövőre gondolni, de még konkrétabb terveket nem fogalmazott meg. Ezt nagy előrelépésnek tartjuk.</p>

## E) A munkavégzéshez kapcsolódó kompetenciák

Kompetenciák		1. szakasz	2. szakasz	3. szakasz
<p><b>1. Az egész életen át tartó tanulás fontossága</b> Felismeri a környezetében kínálkozó tanulási lehetőségeket, folyamatos önfejlesztésre törekszik, felismerve az egész életen át tartó tanulás nélkülözhetetlen voltát.</p>				
<p><b>2. Az életpályával és a munkavállalással, az adott munka végzésével kapcsolatos információk feltérképezése és hatékony alkalmazása</b> A munkafolyamatban utasításokat értelmelmez, követ, másokat végighallgat és a betöltött szerepnek megfelelő kommunikációs formákat alkalmazza. Felelősséget vállal, hatékonyan és körültekintően szervezi a munkáját, melynek során másokkal együttműködik, egyéni és társas problémamegoldási folyamatokban vesz részt.</p>				
<p><b>3. A munka, a társadalom és a gazdaság kapcsolatának megértése</b> Saját tevékenységei és a társadalmi folyamatok közötti kapcsolatot észleli, értékrendszerében szerepel az etikus magatartás, a csapatban végzett, minőségi munka valamint az egyéni és társadalmi jólét elérésére törekvés</p>				

Összegző értékelés a diák egész éves fejlődéséről a választott fejlesztendő területek mentén

Leírás dátuma:

Segítő neve:

Pótlások listája, javaslatok, észrevételek:

### *A vállalások kapcsán tett intézkedéseket, fejlesztéseket dokumentáló kötelező melléklet*

Hónap	Amennyiben egyéni foglalkozás volt a tanulóval, annak óraszámja	Tevékenység részletezése: <ul style="list-style-type: none"><li>● Mi volt a foglalkozás (egyéni-csoportos), családlátogatás, szülőkonzultáció stb. célja?</li><li>● Alkalmazott pedagógiai módszerek</li></ul>
Szeptember	15 óra	Rendszeresen járt kommunikációs foglalkozásra, a szülővel próbáltuk felvenni a kapcsolatot. Differenciálás alapján igyekeztünk kooperatív tanulást megvalósítani.
Október		
November		
December		
Január		
Február		
Március		
Április		
Május		
Június		

### A kompetenciátáblázatok kitöltése és a vállalások közben végzett munka dokumentálása

A kompetenciátáblázatok kitöltése történhet „Az értékelés és tervekészítés szakaszai” résznél jelzett módon. Mielőtt azonban a team összeül, előtte a fejlődési tervet koordináló pedagógus az érintett kollégákkal konzultálva már az összegyűjtött információk és javaslatok birtokában kitölti a táblázat releváns részeit. Abban az esetben, ha tervet koordináló pedagógus sok tárgyat tanít ezek közül – mint pl. a Dobbantó programban –, viszonylag egyszerű a helyzet, hisz ő maga rálát ezekre a területekre. Abban az esetben azonban, amikor több kolléga tanítja a hozzánk tartozó diákot, érdemes egyéni konzultációk során begyűjteni a tapasztalatokat és javaslatokat, azokat a táblázatba beépíteni, ott a fejlesztési irányokat kijelölni. Nem szerencsés a táblázat teljes egészét a teamen kitöltögetni, mert feleslegesen vesz el sok időt, illetve a szülő és diák számára nem mindig érthető ez a szakmai nyelvezet.

Az összegyűjtött információk alapján a koordinációért felelős kolléga tehát elkészíti a táblázatot. Annak rövid, lényegre törő átfogalmazása a résztvevők számára, annak összefoglaló bemutatása, érthetővé tétele valamennyi teamtag számára, azonban a teamen meg kell történnjen. Különösen szeretnénk hangsúlyozni ezt, mert a teamen a feladatok és vállalások kijelölése a kompetenciátáblában feltüntetett területekre kell, hogy irányuljon. Vagyis a fejlesztési irányokat ez fogja meghatározni, hiszen így tudjuk megteremteni a fejlesztendő területek és a kijelölt feladatok összhangját.



## *Összegző értékelés a diák egész éves fejlődéséről a választott fejlesztendő területek mentén*

Ezt az összegző munkát elégséges a diák és a fejlődési tervét koordináló tanár/segítő pár közös párbeszédére és értékelésére építeni. Tudatosító és megerősítő hatású az éves munka közös áttekintése, élmények tapasztalatok megosztása, illetve annak előrevetítése, milyen feladatokkal érdemes a következő évet kezdenünk. Szintén segíti ez a diák elköteleződését saját fejlődéséért vállalt munkában.

### **Kötelező melléklet, mely dokumentálja a vállalások kapcsán tett intézkedéseket, fejlesztéseket.**

A fejlődési terv végén lévő táblázat alkalmas az általunk vállalt feladatok teljesítésnek rövid, vázlagszerű dokumentálására. Ebben visszakereshetőek szükség esetén az általunk elvégzett feladatok, illetve segít nekünk is a fejlődési tervben vállalt feladataink és vállalásaink nyomán elvégzett munkánk rendszeres nyomon követésében. Különösen fontossá válhat kritikusabb együttműködések esetén a folyamatosan végzett munka dokumentálása.

# Felhasznált és ajánlott irodalom

- Aronson, E.: *A társas lény*. KJK Kerszöv, Budapest, 2001., Akadémiai Kiadó, Budapest, 2008. és más kiadások
- Bábosik István: *Alkalmazott neveléstudomány*. OKKER, Budapest, 2003.
- Bábosik István–Békési Kálmán–Busi Etelka–Lénárd Sándor–Rapos Nóra: Szöveges értékelő eszközcsoomag fejlesztése, kísérleti bevezetése és bevérvizsgálata. *Új Pedagógiai Szemle*, 2004. 45. sz. 191–203.
- Báthory Zoltán: *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanítástudomány vázlat*. OKKER, Budapest, 2000.
- Berne, E.: *Emberi játszmák*. Háttér Kiadó, Budapest, 1999. és későbbi kiadások
- Bognár Mária: A fejlesztő értékelés osztálytermi gyakorlata. *Új Pedagógiai Szemle*, 2006. 3. sz. 19–26.
- Brassói Sándor–Hunya Márta–Vass Vilmos: A fejlesztő értékelés: az iskolai tanulás minőségének javítása. *Új Pedagógiai Szemle*, 2005. 7–8. sz. 4–17.
- Czike Bernadett: Az osztályozás és az árnyalt értékelés szerepe a pedagógiai folyamatban, az alternatív iskolák gyakorlatában. *Új Pedagógiai Szemle*, 2001. 11. sz. 18–25.
- Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest, 2002.
- Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest, 1998.
- Csikós Csaba: A pedagógiai értékelés új irányzatai. *Új Pedagógiai Szemle*, 2002. 7–8. sz. 175–179. [on-line:] {<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2002-07-vt-csikos-pedagogiai>}
- Falus Iván–Kimmel Magdolna: *A portfólió*. Oktatás-módszertani Kiskönyvtár I. Gondolat Kiadói Kör, Budapest, 2003.
- Falus Iván: Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, 2001. 2. sz. 21–28.
- Fodor Gábor: Tanár – szerep – konfliktusok. *Új Pedagógiai Szemle*, 2000. 2. sz. [on-line:] {<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2000-02-ta-Fodor-Tanar>} Letöltés ideje: 2011. január 7.
- Forgács József: *A társas érintkezés pszichológiája*. Kairosz Kiadó (é. n.)
- Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms*. OECD, Paris, 2005. Magyar változat: *Fejlesztő értékelés*. OKI, Budapest, 2005.
- Fóti Péter: Roxfort vagy Summerhill – „Másmilyen iskolák”. *Fordulópont*, 2006/3. 15–42.
- Fóti Péter: Summerhillről magyarul. *Tani-tani*, 2004/2005. 4. sz. 75–87.
- Fóti Péter: Thomas Gordon viselkedési ablaka és A. S. Neill summerhilli iskolai demokratikus önkormányzata. *Tani-tani*, 2004/1–2. sz. 91–100.
- Golnhofer Erzsébet: A pedagógiai értékelés. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2003. 385–416.
- Gordon, Th.–Burch, N.: *Emberi kapcsolatok*. Gordon Könyvkiadó, Budapest, 2010.
- Halász Gábor–Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. OKI, Budapest, 2003. [on-line:] {<http://www.ofi.hu/tudastar/jelentes-magyar/jelentes-magyar-090617-10>}
- Hegedűs Judit: *Jutalmazás és büntetés, értékelés és vizsgáztatás. Multimédia és pedagógia*. [on-line:] {[http://edutech.elte.hu/multiped/ped\\_11/ped\\_11.pdf](http://edutech.elte.hu/multiped/ped_11/ped_11.pdf)} Letöltés ideje: 2011. április 1.
- Horváth Attila: Fejlesztő értékelés az intézménymenedzsmentben. *Új Pedagógiai Szemle*, 2006. 3. sz. 9–14.
- Knausz Imre: *Mit kezdünk az értékeléssel? Adalékok az integrációs nevelés pedagógiájához*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kht., Budapest, 2008.

- Korthagen, F. A. J.–Wubbels, T.: Characteristics of reflective practioners: towards an operationalization of the concept of reflection. *Teachers and teaching: theory and practice*, 1996/No. 1., 51–72.
- Lénárd Sándor–Rapos Nóra: *Fejlesztő értékelés. Oktatás-módszertani Kiskönyvtár X.* Budapest, Gondolat Kiadó–ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, Budapest, 2009.
- M. Nádasi Mária: *Projektoktatás. Elmélet és gyakorlat.* Oktatás-módszertani Kiskönyvtár V. Gondolat Kiadói Kör, Budapest, 2003.
- Németh Erzsébet: Hogyan jutalmazunk? A jutalmazás előnyei és hátrányai a pedagógiában. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 1997. 54–66.
- Ranschburg Jenő: *Félelem, harag, agresszió.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1998.
- Ranschburg Jenő: *Szeretet, erkölcs, autonómia.* Okker Kiadó, Budapest (é. n.)
- Rapos Nóra–Lénárd Sándor: *MAGtár III. – Ötletek tanítóknak a fejlesztő értékeléshez és az adaptív tanulás-szervezéshez.* OKI, Budapest, 2006. [on-line:] {<http://mag.ofi.hu/magtar-otletek/magtar-otletek>}
- Réthy Endréné: *Teljesítményértékelés és tanulási motiváció.* Tankönyvkiadó, Budapest, 1989.
- Sallai Éva–Medveczky Katalin–Kozmáné Kovásznai Mária–Ficsor Józsefné: *Professzionális tanári kommunikáció. Munkafüzet.* suliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Budapest, 2006.
- Summerhill, Neill: *Summerhill – A pedagógia csendes forradalma.* Kétezeregy Kiadó, Budapest, 2004.
- Szivák Judit: *A reflektív gondolkodás fejlesztése.* Gondolat Kiadói Kör–ELTE Neveléstudományi Intézet, Budapest, 2003.
- Vajda Zsuzsanna: *Nevelés, pszichológia, kultúra.* Dinasztia Kiadó, Budapest, 1994.
- Vámos Ágnes: *A pedagógusok értékelésfogalmának elemzése metaforahálóval.* In: Golnhofer Erzsébet–Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2001/b 283–307.
- Vámos Ágnes: *Értékelés az iskolában.* In: Golnhofer Erzsébet–Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2001/a 261–282.
- Várhegyi György (szerk.): *Tessék megnevelni.* Akadémiai Kiadó, Budapest, 1992.
- Vidákovich Tibor: *Diagnosztikus pedagógiai értékelés.* Akadémiai Kiadó, Budapest, 1990
- Zrinszky László: *Neveléselmélet.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 2002.

