

DR. MOLNÁR PIROSKA¹

A ZENEMŰVÉSZETI SZAKGIMNÁZIUMI PEDAGÓGIAI SZEMLÉLETVÁLTÁS SZÜKSÉGE A XXI. SZÁZADI MEGVÁLTOZOTT TÁRSADALMI KÖRNYEZETBEN (4/3)²

VI. Az értékelés problematikája

„A tanulók készségeit, tudását és képességeit legjobban a pszichológia tudományán alapuló eljárásokkal lehet értékelni, a minőség és a méltányosság pontosan meghatározott alapelvei mentén.”³

Az értékelés hatásai

Mivel a pedagógusok elvárásai befolyásolják a tanulók tanulási lehetőségeit, motivációját és tanulási eredményeit,⁴ az értékelés – formájától függetlenül – hatással van a tanulók önértékelésére, önbecsülésére és ezáltal a kibontakozóban lévő személyiségük fejlődésére is. Az érzelmi jóllét tehát befolyásolja a tanulói teljesítményt, a tanulást és a fejlődést.⁵ Éppen ezért a

¹ Dr. Molnár Piroska gordonkaművész, a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem Bartók Béla Zeneművészeti és Hangszerésképző Szakgimnáziumának gordonka-, kamarazene- és zenei mentor és gyakorlatvezető tanára, 1998-2020-ig a Weiner-Szász Kamaraszimfonikusok szólamvezetője, 2009–2023 között a Concerto Budapest csellistája

² Mentortanári szakdolgozat és Portfólió) (Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem „Zenei mentor- és gyakorlatvezető tanár| pedagógus szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzési szak, 2025)

A szakdolgozat 4/1 része a Parlando 2026/2. számában ([Dr. Molnár Piroska: A zeneművészeti szakgimnáziumi pedagógiai szemléletváltás szükségessége a XXI. századi megváltozott társadalmi környezetben \(4/1\) \(Mentortanári szakdolgozat: Tanulmány és Portfólió\) \(Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem „Zenei mentor- és gyakorlatvezető tanár” pedagógus szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzési szak, 2025\)](#)), 4/2 része pedig a Parlando 2026/3.-ban jelent meg ([Dr. Molnár Piroska: A zeneművészeti szakgimnáziumi pedagógiai szemléletváltás szükségessége a XXI. századi megváltozott társadalmi környezetben \(4/2\) \(Mentortanári szakdolgozat: Tanulmány és Portfólió\) \(Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem „Zenei mentor- és gyakorlatvezető tanár” pedagógus szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzési szak, 2025\) \(A mai gyerekek eltérő idegrendszeri fejlődése és működése\) // A gyerekkori képernyőhasználat legfontosabb ártalmi // A kulturális változások hatása a szakközépiskolai zeneoktatásra\)](#)).

³ AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. *A tanítás és tanulás 20 legfontosabb pszichológiai alapelve (Top 20 Principles from Psychology for PreK–12 Teaching and Learning)*. [online]. 2015. Elérhető: <https://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty-principles-hungarian.pdf> [Idézve: 2025. október 28.] p 4 (PDF p 6)

⁴ Ugyanott (PDF p 6)

⁵ Ugyanott (PDF p 6)

pedagógiai értékelésnek a tárgyi tudáson jóval túlmutató jelentősége van a tanuló számára. A középfokú művészeti oktatásban ma használatos kizárólagos jegyalapú, szummatív⁶ értékelési rendszerben az értékelés fejlődő személyiségre gyakorolt hatásai miatt a pedagógus rendkívül – és nézeteim szerint indokolatlanul – nagy befolyással rendelkezik egy tanuló felett. Ennek fontosságára és negatív hatásaira azonban még nem helyeződik kellő figyelem. Egy-egy vizsga során, amely kevésbé egységesített kritériumok alapján történik és jellegéből adódóan számos lehetőséget ad a szubjektív értékelésre, a kapott számjegy sok esetben nem tükrözi a tanuló által befektetett munkát. Ez különösen igaz a művészi teljesítmények esetén, ahol a neurodiverzitás⁷ jelensége miatt ma az értékelés aktusában a normativitás szempontjának alkalmazása csak az igazságosság rovására történhet.

A hangszeres vizsgákon a kizárólagosan jegyekkel történő értékelés fejlesztést romboló negatív hatásai⁸ ellensúlyozására részben megoldást jelenthet az értékelő tanári kar által felállított alapvető *közös*, a minősítő vizsgákra vonatkozó kritériumrendszer, amely az igazságosság, a fejlesztés elvét is szem előtt tartva hozzáigazítja a kritériumokat a megváltozott szocio-kulturális környezethez. Ennek gyakorlati megvalósítását egy részkompetenciákat megfogalmazó, azokat egyenként pontozó, minden értékelő tanár által alkalmazott táblázat segítené. Ezzel párhuzamosan a zeneművész-tanulók fejlesztése érdekében a minél gyakoribb írásbeli/fejlesztő értékelés, valamint a minősítő értékelés *kizárólagosságának* elhagyása, valamint a diákok egyéni helyzetét is figyelembe vevő *írott haladási terv* válik szükségessé. Arra is fontos lenne választ találnunk, hogy az értékelés normativitása milyen módon tudna ilyen heterogén tanulói összetétel esetén megvalósulni.

Az értékelési attitűdök megújulása azért is fontos, mivel a zenészi pálya sajátosságai – különösen a hosszú, intenzív tanulmányi időszak – fokozott kiszolgáltatottságot eredményeznek a növendék későbbi munkaerőpiaci

⁶ **Szummatív** értékelés: a tanuló tudásának, készségeinek és teljesítményének egy tanulási szakasz végén történő, összegző értékelése. Célja annak megállapítása, hogy a tanuló milyen mértékben érte el a kitűzött követelményeket.

⁷ **Neurodiverzitás:** az emberek eltérő idegrendszeri működésének és információfeldolgozásának természetes sokfélesége. Ide tartozhat például az autizmus, az ADHD, a diszlexia vagy a diszkalkulia. A pedagógusnak létfontosságú az eltérő tanulási szükségletet igénylő tanulóhoz/tanulókhoz rugalmasan alkalmazkodni, és a többféle tanítási, kommunikációs és értékelési lehetőséget biztosítani.

⁸ KNAUSZ Imre. *Mit kezdünk az értékeléssel.* [online] Elérhető: https://tanitonline.hu/ftp/Mit_kezdzunk_az_ertekelessel.pdf [Idézve: 2025. július 9.]. p 12 (PDF p 13).

helyzetében. Az értékelés a fejlődő személyiségre gyakorolt hatása révén jelentős személyiségformáló tényező mind pozitív, mind negatív irányban. A visszajelzés szempontjából kulcsszerepe volna a hangszeres főtárgy tanárnak és a tanszak tanáraiból álló bizottságnak, valamint már a tanulási szakasz tervezési fázisában a szereplők közös megegyezésén alapuló, külön-külön értékelhető elemekre bontott kritériumokból álló, tanuló egyéni fejlesztését szolgáló írott tanulástervezési és értékelési szempontokra.

Az előbbiek fontosságának felismerése miatt indokolt lenne, hogy a leendő zenetanárok képzésében erőteljesebb hangsúlyt kapjanak az önismereti és pszichológiai jellegű tantárgyak és az adaptív pedagógiai módszerek. A már pályán lévő pedagógusok esetében pedig célszerű lenne a témában a továbbképzések ösztönzése, természetesen értékelve az ezzel járó idő- és energiaráfordítást. Az is lényeges, hogy a pedagógusképzésben a leendő tanárok, a képzés éve alatt diákként a saját bőrükön tapasztalhassák meg az adaptív módszerek áldásos hatásait.

Az előbbiek érdekében szükséges lenne a LFZE Mentor és gyakorlatvezető tanárképző vizsgára felkészítő képzésben szereplő tárgyak állami akkreditációs rendszerbe történő felvétele.

Az értékelés szerepe a tanulás folyamatában

Knausz Imre már 2008-ban egy tanulmányban⁹ foglalta össze a pedagógiai reformok, ezen belül az értékelés körüli teendőket, és mutatott irányt.

Véleménye szerint az értékelésnek/visszajelzésnek kulcsszerepet kellene betöltenie a pedagógiai megújulás folyamatában.¹⁰ A kérdés fontos, ennek megfelelő mennyiségű és minőségű figyelmet igényelne, hiszen az értékelés a tanulás egyik legfontosabb pillére. A tanár nemcsak a jeggyel tud visszajelezni, bár ma az állami oktatási rendszerben kétségkívül ez a legszélesebb körben elterjedt és alkalmazott gyakorlat. Egy pedagógus a tanóra alatt a gesztusaival, szavaival, példájával is folyamatos értékel, de adhat visszajelzést írott, szöveges értékelés segítségével is – mindazonáltal ez a gyakorlat a ritkább.

⁹ KNAUSZ Imre. *Mit kezdjünk az értékeléssel.* [online] Elérhető: https://tanitonline.hu/ftp/Mit_kezdjunk_az_ertekelessel.pdf [Idézve: 2025. július 9.].

¹⁰ Ugyanott. (PDF p 9)

Egy hangszeres tanár a tanórán (percről-percre, tanórától-tanórára), és a vizsgákon is értékeli. Ugyanezt teszi a bizonyos időközönként megrendezett közös órákon, közös hangversenyeken is: *visszajelzést ad* a növendékek számára. Egy-egy tanórán éppen olyan nagy szerepet kap az is, amikor a visszajelzés nem történik meg – mondjuk vizsga után – a visszajelzés hiánya is formálja a gyermek személyiségét: elbizonytalanítja. Ezen kívül, ha nem megfelelő *módon* és *formában* kap visszajelzést a tanuló, akkor a visszajelzés nem éri el a célját, jelesül, hogy a tanulót a további fejlődésre ösztönözze.

Látható, hogy a pedagógusoknak a visszajelzés folyamatában körültekintően kell eljárniuk, amennyiben célul tűzik ki a gyermekhez alkalmazkodó, egyediségét figyelembe vevő adaptív tanítást. Az értékelés visszajelző funkciója a kompetenciafejlesztő tanulás folyamatában kulcsfontosságú – amint azt Knausz tanulmányában is olvashatjuk.

Pontosan mit értékelünk?

Egy művészeti oktatási intézmény esetében joggal merül fel a kérdés, hogy a pálya jellegéből adódóan lehet-e mérni egyes kompetenciákat? Válaszok után kutatva azt találjuk, hogy részben igen, amennyiben bizonyos zenei részkompetenciák megléte tesztfeladatokkal igazolható. (Pl. ritmusérzék, hangszertechnikai elemek, lapról olvasás, dallamírás stb.). Ugyanakkor az, hogy egy-egy kompetencia fejlettségi szintje, illetve annak fejlesztési igénye pontosan mennyi időt és tanulást igényel – különösen az ehhez szükséges idő- és energiaráfordítás tekintetében – legfeljebb közelítő pontossággal becsülhető meg, mivel számos egyéni és környezeti tényező befolyásolja. Ennek megfelelően a zenei kompetenciák mérésekor alapvető kiindulópont (lenne), hogy nem várható el az egyes készségek egzakt módon történő, minden időpillanatban azonos eredményt adó értékelése (amely kritérium egy szummatív mérés esetében egyébként alapvető elvárás).

Megállapítható tehát, hogy a hagyományos, szummatív vagy minősítő értékelés művészeti területen nem alkalmas a tanulók fejlődésének hatékony támogatására. Vagyis a szummatív értékelés kiiktatja a fejlesztő értékelést – egy művészeti iskolában különösen.¹¹ Másként fogalmazva: a hagyományos értelemben vett, osztályzatokkal történő minősítés háttérbe szorítja a fejlesztő

¹¹ Ugyanott. p 12 (PDF p 13)

értékelés lehetőségét,¹² amely ugyanakkor egy zeneművészeti szakgimnáziumban alapvető jelentőségű lenne, amennyiben az intézmény célja a kompetenciák hosszú távú fejlesztése.

Pedagógus tapasztalataimból kiindulva jelenleg sem a minősítő értékeléstől fejlődnek a gyerekek, hanem sok esetben annak ellenére, mivel a nem megfelelő értékelés önbeteljesítő jóslatként negatívan is hathat – és számos esetben hat is – a tanuló fejlődésére. Az a talán öntudatlan hiedelem, miszerint ha nem jeggyel minősítünk, akkor a tanulók nem fognak tanulni eltekint attól a nem elhanyagolható tényről, hogy a gyerekek azért választották ezt a sok nehézséggel járó pályát, mert a céljuk a hangszer professzionális megtanulása. A tanulók előrehaladásának elakadása ezért nem minden esetben róható fel egyéni hiányosságként, hanem gyakran abból fakad, hogy a pedagógusok nem rendelkeznek megfelelő módszertani eszköztárral a felmerülő nehézségek hatékony kezelésére. E tanári feladat támogatását szolgálhatják az adaptív pedagógiai módszerek és az adaptív szemléletmód, amelyek célzott továbbképzések keretében elsajátíthatók, különösen akkor, ha a pedagógus életpályamodell intézményes keretek között is ösztönözné az ilyen irányú szakmai megújulást.

Másik szempont, hogy a zeneművészeti szakgimnázium éveiben – a pálya elején – nem tudható pontosan, az adott tanuló a pálya mely szegmensében fog majd elhelyezkedni, és hogy zenei pályán folytatja-e a tanulmányait. A jelenlegi, félévente esedékes minősítő vizsgákon szinte kizárólag az előadóművészeti teljesítményt mérjük (sokszor azt is meglehetősen szubjektíven), hogy valaki milyen benyomást tesz a színpadon, mennyire fölényes a hangszeres technikai tudása az adott pillanatban. Tesszük ezt annak ellenére, hogy valójában nem mindegyik növendék szeretne színpadi szólista lenni, és a színpadon kellemetlenül érzi magát. Van olyan növendék, akinek a távolabbi célja, hogy gyerekeket tanítson, megint mások zenekarban szeretnének elhelyezkedni. Olyan is van, aki célul tűzi ki a szólista pályát, de a zenész pálya többi területének – zenetudomány, zenekritika, komolyzenei rádiós munkák stb. – is jó alapja lehet egy hangszer professzionális megtanulása.

¹² Ugyanott. p 12 (PDF p 13)

Azoknak a gyerekeknek, akik nem rendelkeznek szólista ambícióval, a lelkesedését, kreativitását, zene iránti kíváncsiságát letöri a kizárólagos szólista kompetenciákat mérő folytonos minősítés, amely nem veszi figyelembe az ő egyediségét, hanem az intézmény által elvárt – mai társadalmi környezetben teljesen megkérdőjelezhető – több évtizedes „norma” szűk kereteibe próbálja beleigazítani a tanulót.

Az ilyen nevelői munka, tanterv és iskolai szerkezet csak a hatalmi vagy dominancián alapuló társadalomnak felel meg, amelyben a családok, munkahelyek, törzsek és államok merev, hatalmi rangsorba szerveződnek. Ennek hátterében végső soron a félelem és a fennálló erőviszonyok megőrzése áll. Az ilyen nevelés nem alkalmas demokratikus, igazságos, békés társadalmak számára, amelyek az általam partneri viszonyoknak, Rosenberg által pedig életgazdagító vagy erőszakmentes szerveződésnek nevezett modell felé tartanak.¹³

A probléma az, hogy az iskolarendszer struktúrája is túlzottan hierarchikus, melyben nincsen helye a tanuló szempontjainak, céljainak. Konkrét példa: nem kérdezzük meg őket, nincs leírva, hogy melyik diáknak mi a célja a zenetanulással. Rácsodálkozhatunk, hogy a gyermek fejlődésének tervezése, értékelése nem egy vele együtt kialakított, hanem a minősítő értékelések eszközével megvalósuló, intézményi szinten rájuk erőltetett folyamat. Dr. Rosenberg, az erőszakmentes kommunikáció módszerének megálmodója (EMK) ezt így fogalmazza meg:

A közoktatás már egy ideje arra összpontosít, hogy alkalmas tantervet állítson össze a diákok számára. Az életgazdagító, erőszakmentes nevelés ezzel szemben arra az előfeltevésre épül, hogy a tanárok és a diákok, a diákok egymás közötti, valamint a diákok és a tananyag kapcsolata a jövőre való felkészítésük szempontjából egyformán fontos.¹⁴

Felvethető az a kritika, hogy az adaptív, rugalmas pedagógiai megközelítések idealista elképzelések. Ugyanakkor az angolszász oktatási rendszerben ezek a módszerek (pl. a dr. Marshall B. Rosenberg által alapított Erőszakmentes Kommunikáció használata iskolai környezetben, ill. Thomas Gordon Tanári Eredményességi Tréningje) évtizedek óta működnek. Az, hogy jelenleg Magyarországon általános, hogy a tanárok nem rendelkeznek eszköztárral e

¹³ ROSENBERG, Marshall B. *Így is lehet nevelni és tanítani: erőszakmentes kommunikáció az iskolában és otthon*. Budapest: Agykontroll Kft., 2005. p 6

¹⁴ Ugyanott. p 11

megközelítések hazai alkalmazásához nem jelenti azt, hogy ezek az adaptív módszerek megvalósíthatatlanok lennének.

Mi a helyzet a mai zenepedagógiai szakgimnáziumi gyakorlatban?

A tanulók kompetenciáinak fejlesztése során sokféle fajta és formájú értékelést használunk, de a ma leggyakrabban használt forma mégis a féléves és az év végi minősítő értékelés, amelyek a gyerekhez jobbra az előadóművészi hangszeres teljesítményének okán és mértékében kapcsolódnak, nem veszi figyelembe a gyermek *teljes* személyiségét, sajátosságait, erősségeit, gyengeségeit. Természetesen egy szummatív értékelés elvileg nem tartalmazhat szubjektív elemeket, ennek ellenére a művészeti oktatás sajátossága, hogy a tanulási folyamatban a hangszertechnikai, és egyéb zenei elemek tanítása során az egész személyiséget fejlesztjük a tanulási-fejlesztési folyamat során, köztük olyanokat is, mint pl. akaraterő, pszichikai összeszedettség, stressz-, és kudarctűrő képesség, monotonitás-tűrés ...stb.

Joggal merül fel a kérdés, hogy hogy lehet (és egyáltalán kell-e) szummatív értékeléssel egy félévi vagy év végi vizsgán mérni a személyiség ezen jegyeit?

A személyiség összetevőit szétszedhetjük elemeire, de valójában ki mondja meg, hogy melyik tulajdonság fontosabb, mint a másik? A művészeti szakközépiskolai főtárgy oktatásban kifejezetten fontos a tanár személyisége, hiszen a gyerekek személyes órákat kapnak, ahol egyedül rájuk figyelünk. Semmilyen más „szakmában” nem találkozunk ilyen jellegű tanítási helyzettel, egyedül a sportban találunk hasonlót, de ott a teljesítmény szummatív mérhetősége miatt az értékelés sokkal egyértelműbb. Olyanok vagyunk mi hangszeres tanárok, mint az edzők, de a mi nemcsak a test teljesítményével, hanem a lélek formálásával is foglalkozunk, amikor a zenei képességek kibontakozását mentoráljuk.

A mai kulturális-társadalmi környezetben ezt az elkötelezett tanári munkát nagymértékben megnehezíti, hogy a zenei kompetenciák értékelésekor jelen pillanatban nincs a birtokunkban egy *közös, igazságos, támogató*, írott értékelési keretrendszerünk, mely – függetlenül az gyermekek intézményünkbe történő belépés pillanatában differenciált képességeitől – hatékonyan képesek támogatni a tanulókat a saját egyéni útjukon. Egy ilyen keretrendszer megalkotása, továbbfejlesztése és fenntartása évekig tartó folyamat lehetne,

melyben az érintett tanárok közösen határozhatnának meg olyan kereteket, amelyek megfelelnek az adott tanári kar *közös* elveken nyugvó alapelveinek.

A művészeti intézményekben a tanári kar számára sokkal több szabadságot kellene adni az értékelés vonatkozásában a mai, megváltozott társadalmikulturális környezetben, hasonlóan pl. a finn modellhez, ahol a pedagógusok jelentősen nagyobb autonómiával rendelkeznek az értékelés terén. A finn oktatási rendszer decentralizált, a tanárok szakmai döntéseit nagyfokú bizalom övezi, és az értékelés elsősorban a tanulók fejlődésére és kompetenciáinak alakulására fókuszál. Ezzel szemben Magyarországon az értékelés gyakran formális jegyekhez kötődik, és szoros állami és intézményi szabályozás határozza meg a pedagógusok mozgásterét. Ennek következtében a finn pedagógusok szélesebb körben alkalmazhatnak adaptív, személyre szabott értékelési módszereket, amelyek a tanulók fejlődését szolgálják.

Magyarországon a jogszabályi keretek ezzel szemben korlátozzák az értékelés diverzifikálását, miközben a kizárólag szummatív értékelés negatív hatásai következtében a hosszú távú kompetenciafejlesztés gyakran csupán elméleti, gyakorlati következmények nélküli célként jelenik meg.

Azt hiszem, tényként kijelenthetjük, hogy az állami oktatási rendszerben használatos *kizárólagos* szummatív félévi-év végi értékelés legalábbis a művészeti szakközépiskolákban és főiskolákon egy kifejezetten káros, a múltból ősközületként itt maradt szokás, és sürgősen tennünk kell valamit, ha nem akarjuk az amúgy is vészesen fogyatkozó jelentkezőket a pályától véglegesen elriasztani.

Elvileg demokratikus társadalmi berendezkedésben élünk, miközben az értékelésünk *módja* és pedagógiai módszereink egy több mint fél évszázados, hierarchikus tekintélyuralmi rendszerből származnak, ezért elkerülhetetlen a szociokulturális változások miatt bekövetkező feszültség a rendszerben. Ha másért nem, akkor a nyugalom és a megelégedettség fenntartása (visszaszerzése) érdekében el kellene gondolkodni a döntéshozóknak arról, hogy mi is a célja az iskolai nevelésnek. Úgy értem a valóságban, nem pedig a bürokrácia szépen csillogó álvalóságában.

Összességében kijelenthetjük, hogy a művészeti kompetenciák kialakulásának évekig tartó folyamatának minősítésére nem alkalmazható a kizárólag ötös

skálán elhelyezkedő jeggyel kifejezett érték.¹⁵ A rendszer jelenlegi *struktúrája* lehetetlenné teszi bármiféle egyéni, iskolaközösségi fellépést, addig nem is kerül a reform terítékre, amíg a kritikus tömeg nem éri el a politikai szintet, pedig a pedagógus-társadalomban akkora potenciál van, amelyre alapozva hegyeket is lehetne mozgatni.

Az LFZE Mentor- és gyakorlatvezető tanárképző szakirányú képzésen tanult értékelési formák szép ideológiák, amelyek megvalósítása a főtárgy és egyéni zenei szakórák keretében azonnal és igen eredményesen alkalmazhatók, de sajnos a félévi és év végi szummatív értékelésnél (vizsgahelyzetben) egyelőre, tapasztalataim szerint a valóságban a legnagyobb jószándék ellenére eddig nem tudott gyökeret verni. Ha egy minősítő vizsgán a pedagógus felszólal a fejlesztő értékelés alkalmazása érdekében, az előre, közösen lefektetett értékelési szempontok híján nem tud érvelni egyes növendékek érdekében, emiatt a probléma nem is kerül terítékre.

A fő kritériumok: igazságosság és méltányosság

Noha az értékelés változásának szükségessége az érdekeltek számára fontossággal bír, felvetése, következetes napirenden tartása sok elkötelezettséget kíván a tanári kar tagjaitól. Az, hogy egy ilyen kezdeményezésnek valódi eredménye legyen, ahhoz – Knausz Imre javaslatával egyetértve – minimum az kellene, hogy erről egy átfogó megbeszélés létrejöhessen minimum a tanszakon – valamint az iskola tantestületi közösségén – belül, amit rögzítésre kerül az iskola pedagógiai programjában. Fontos lenne, hogy – iskoláról lévén szó – az értékelés a megváltozott körülményekhez igazodó, és *a gyerek szempontjait is figyelembe vevő* igazságosság és méltányosság jegyében történjen, formája és keretei egységes és minden kétséget kizáró kritériumrendszer szerint valósuljanak meg.

Egy művészeti iskola esetében, ahol a szakmai tárgyak esetében hagyományos szummatív mérés igen szubjektív lehet, vagyis közösen elfogadott kritériumok híján tanáronként változó, nem kapunk egyértelmű eredményeket. Ráadásul a 30-50 évvel ezelőtti diákokhoz képest nagymértékben differenciált

¹⁵ Szerintem a *kizárólagos* szummatív értékelés egy sima általános iskolában, illetve gimnáziumban sem alkalmas a gyermekek személyiségének fejlesztésére, haladásuk mérésére.

képességekkel érkeznek a gyermekek az intézménybe, ezért ez egy bonyolult, és egyelőre megoldatlan probléma.

Sok szakkikk, tudományos írás született már a témában, melyekben hangsúlyosan megjelenik, hogy a demokratikus nyugati rendszerekben a média, az internet és az AI világában gombnyomásra elérhető információk korábban felnövekedett fiatalokat nem lehet, sőt szükségtelen ugyanazokkal a „vaskalapos” módszerekkel teljesítményre sarkallni, mint azt tette az iskolarendszer 30-50 évvel ezelőtt.

Miért fontos róla beszélni és változtatni?

Egy művészeti szakközépiskolában egyes kompetenciák kifejlesztése évekig tartó folyamat, melynek egy sarkalatos eleme az értékelés. Egy olyan jellegű szakgimnáziumban, ahol egyes kompetenciák ennyire kevésbé egzakt módon mérhetőek, a neurodiverzitás és a digitális világ okozta kihívások fényében a pedagógus egy-egy értékeléssel szárnyakat adhat, és sajnos szárnyakat törhet le.

A tanulót gyakran a rossz jegytől való félelem, illetve a tanárral fennálló jó kapcsolat (kapcsolati szükséglet) fenntartásának igénye ösztönzi saját teljesítménye javítására. Azonban, ha ez a motiváció félelemből vagy megfelelési vágyból fakad, az autonómia szükséglete sérül, és a diák fejlődése nem az önállóság, hanem a tanártól való függőség irányába tolódik el. Kiemelten fontos, hogy a pedagógus hosszú távú célja az legyen, hogy a tanuló az évek során olyan fejlődési szintre jusson, ahol már képes önállóan tevékenykedni, és nincs szüksége közvetlen irányításra.

„Hogy nem a tudás értékeléséről van szó, az nem szorul külön bizonyításra, elég arra a közismert jelenségre utalni, hogy amit januárban egy röpdolgozatban megkérdeztünk, azt inkorrekt dolog volna májusban is megkérdezni, hiszen akkor más a tananyag, és természetes, hogy a tanuló nem emlékszik már a januári dolgokra. [...] Ha azonban azt kezdjük el elvárni az iskolától, hogy különböző élethelyzetekben használható tudást adjon – például bonyolultabb szövegek megértésére vagy problémamegoldásra készítsen fel –, akkor értelemszerűen ezt kellene értékelni az oktatási folyamatban is.”¹⁶

¹⁶ KNAUSZ, Imre. *Mit kezdünk az értékeléssel?* Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhazsnú Társaság, p 13. (PDF p 14). [online] Elérhető: https://tanitonline.hu/ftp/Mit_kezdunk_az_ertekelessel.pdf [Idézve: 2025.12.04.].

A főiskolai felvételinél nem számít a zenei osztályzat

A jelenleg használatos középiskolai értékelés problematikájának további oka, hogy nem látom szükségét, hiszen a jegy sehol sem számít (csak a fejekben, ott viszont nagyon!). Hiszen a főiskolai felvételi vizsgákon kizárólag a felvételi időpontjában nyújtott hangszeres, szolfézs, és egyéb felvételi tárgyakból nyújtott teljesítmény számít. A szakgimnáziumi vizsgák helyette/mellett szöveges értékeléssel kísért, meghallgatásokkal egybekötött előadások formájában lehetne számon kérni a gyerekek haladását

Minősítő vs. fejlesztő értékelés

Jelenleg a zeneművészeti szakgimnáziumokban kizárólagos, félévente alkalmazott szummatív értékelések (vizsgák) mentén mérjük a gyerekek kompetenciáit. Pedig fontos lenne a fejlesztésre fókuszáló másik elem: az *írott, formatív* értékelés sokkal hangsúlyosabb jelenléte a kompetenciafejlesztés során, valamint a két értékelés eklatáns megkülönböztetése.

A minősítő értékelés – amint a neve is mutatja – arra való, hogy egy megmérettetés során egy sorrendet állítson fel a tanulók aktuális teljesítménye alapján, valamint egy számjeggyel összegezze a tanulási folyamat eredményeit. A minősítő értékelés címzettje valaki más, akit valami okból érdekel a teljesítményünk.¹⁷

A fejlesztő értékelés ezzel szemben *a tanulás folyamatában* a tanulás szakaszainak tanulási célhoz viszonyított *eredményességéről*, minőségéről ad visszajelzéseket a tanuló, a szülők és az intézmény számára.

Teszteket írunk, szóbeli feladatokat oldunk meg a nyelvórán, kikérdezzük saját magunktól a szavakat stb. [...] Ezek az értékelési alkalmak nagyon fontosak: egyrészt visszajelzések arról, hogy miben vagyunk jók, és hol kell erősítenünk, esetleg kell-e változtatni tanulási módszereinken, másrészt visszajelzések arról, hogy éles helyzetben mire számíthatunk. Itt a visszajelzés a kulcsszó: az értékelés címzettje ezekben az esetekben maga a tanuló és a teljesíteni akaró személy. Az értékelésnek ezt a módját nevezzük fejlesztő értékelésnek, mert a tanuló személy és a tanulási folyamat fejlesztését szolgálja.¹⁸

¹⁷ Ugyanott. p 10

¹⁸ Ugyanott. p 10

Nagyon fontos lenne, hogy amennyiben úgy döntünk, hogy bevonjuk a fejlesztő értékelést is a tanulási folyamatba (ez üdvözlendő lenne), akkor ne keverjük össze a minősítő értékeléssel. Knausz Imre szerint az osztályozás valójában a rendszerkonform magatartást jutalmazza, és nem ösztönzi kellőképpen a saját teljesítmény tudatosítását és tudatos fokozását. Más szavakkal: kiiktatja a fejlesztő értékelést. [...] Hogy az osztályozás növeli vagy csökkenti az oktatás hatékonyságát, az attól is függ, hogy milyen tudás közvetítését várjuk el az iskolától.¹⁹

A neurodiverzitás és értékelés

A neurodiverzitás jelensége a mai oktatásban mindennapos tapasztalat lett.²⁰ A pályaalkalmassági vizsgákon látható, hogy a gyerekek rendkívül differenciált képesség profilokkal vágnak neki a zenei szakirányú tanulmányaiknak. A szakirányú képzésbe jelentkező gyerekek alacsony száma sok esetben nem teszi lehetővé, hogy az iskola válogasson a tehetséges gyerekekből, ezért a tanárok kénytelenek a mai környezetben nem működő tanári attitűdjeiket felülvizsgálni, és más utakat keresni a zeneművészeti szakgimnáziumba történő belépés pillanatában rendkívül heterogén képességekkel érkező gyerekek kompetenciáinak fejlesztése érdekében.

A dolgozatban korábban felsorolt okok együttes hatásai a neurodiverzitás jelenségével együtt az értékelési rendszer újragondolására készíteti a pedagógusokat. Különösen a csoportos tanórák esetében a tanulói csoportok kompetenciáinak heterogenitása megkérdőjelezi a hagyományos, normatív értékelési gyakorlat létjogosultságát. Bár minden iskola rendelkezik helyi tantervvel, melyek rögzítik a kompetenciákra ill. ezek értékelésére vonatkozó elvárásokat, ezek az előírások a gyakorlatban csak korlátozottan valósíthatók meg a tanulói kompetenciák sokfélesége miatt.

A hangszeres főtárgy órákon – az egyéni képzés jellege miatt – könnyebben meg tud valósulni az egyénre szabott fejlesztő oktatás, viszont a neurodiverzitás jelensége miatt a félévente esedékes minősítő vizsgákon a

¹⁹ Ugyanott. p 12-13

²⁰ FENTNÉ TÓTH, Erika. *Neurodiverzitás az oktatásban*. Pedagógiai Lapok [online]. 2023/7. [Idézve: 2025-10-27]. Elérhető: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/pok/Budapest/2023/pedagogiai_laPOK_7-osz_okt27.pdf 4-7. oldal

hiteles minősítő értékelés alapvető kritériumai ill. funkciói sérülnek, pl. normativitás, érvényesség, objektivitás, motiváció ösztönzése, formativitás stb.

A pedagógiai módszerek megújítása – benne a fejlesztő értékelés kérdéskörével – az elkövetkező években várhatóan egyre nagyobb jelentőséget nyer, mivel több alap-, és középfokú zeneművészeti intézmény esetében megfigyelhető a jelentkezők számának csökkenése. A kialakuló versenyhelyzet a zeneművészeti szakgimnáziumokat is szemléletváltásra ösztönözheti: azok az intézmények, amelyek rugalmasabb, tanuló egész személyiségét fejlesztő értékelési rendszert alkalmaznak, vonzóbbá válhatnak a mai, demokratikus társadalmi-kulturális környezetben szocializálódott fiatalok számára.

Ér – Ért – Érték – Értékel – Értékelés²¹

„A tanulók készségeit, tudását és képességeit legjobban a pszichológia tudományán alapuló eljárásokkal lehet értékelni, a minőség és a méltányosság pontosan meghatározott alapelvei mentén.”²²

Milyen tartalmat hordoz az ÉRTÉKELES szó? Felérni valamit annyit jelent, hogy képessé válunk a feladat vagy jelenség nagyságának befogadására. Amit 'felérünk ésszel', azt megértjük. A megértett tartalmak, ha jelentőséget tulajdonítunk nekik, számunkra *értékké* válnak. A minket érő jelenségek között folyamatosan szelektálunk: rangsorolunk, jelentést adunk, *értékelünk*. Ezt a folyamatot nevezzük *értékelésnek*.

A fentiekből következően az intézményes oktatási folyamatban az értékelés formája, módja tükrözi a társadalmilag elfogadott értékeket is. Sajnos ebből a szempontból nem állunk túl jól. A kizárólagos szummatív értékelési rendszerünk – kiváltképp a hangszeres vizsga esetében – nem tanulóközpontú, és nem is tanulásközpontú, amennyiben – mint az gyakran a velünk élő hagyomány szerint történik –, a tanulót csak az aktuális teljesítményének

²¹ A fejezetcímben szereplő szójátékot az értékeléssel kapcsolatban Magyar Margit, a Tóth Aladár Zeneiskola és AMI igazgatója által tartott órán játszottuk az LFZE Mentor- és gyakorlatvezető pedagógus szakvizsgára felkészítő képzés során. A játék jól kifejezi a gyönyörű magyar nyelvünk gazdagságát, és mindazt a jelentést, amit az „ÉRTÉKELES” szó magában hordoz.

²² AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. *A tanítás és tanulás 20 legfontosabb pszichológiai alapelve (Top 20 Principles from Psychology for PreK–12 Teaching and Learning)*. [online]. 2015. Elérhető: <https://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty-principles-hungarian.pdf> [Idézve: 2025. október 28.] p 31 (PDF p 33)

tökéleteshez viszonyított tükrében értékelem. A mai kulturális környezetben elkerülhetetlennek tűnik a gyermek *teljes személyiségének* figyelembevétele a tanulás évekig tartó folyamata során. Ez egy nyilvánvalóan hosszabb és összetettebb feladat, mintha kizárólag azzal lennénk elfoglalva, hogy a hangszeres kompetenciáit fejlesszük.

A tanári küldetés nem lehet más, mint a növendék hozzásegítése az általa kívánatos cél eléréséhez. Maria Montessori, a híres alternatív pedagógia megalapítójának szellemében szólva: a gyermeket támogatni abban, hogy önállóan fejlődjön, saját tapasztalatok és felfedezések útján tanuljon, miközben én, a felnőtt (pedagógus vagy szülő) segítő szerepet töltök be, nem pedig irányítót.

Az értékelés fő kérdései

Az értékelés vonatkozásában felmerül néhány meghatározás fontossága:

1. Ki(k) értékel(nek)
2. Milyen célból értékel
3. Mi az értékelés módszere
4. Milyen kritériumok mentén értékel
5. Milyen formában készül az értékelés
6. A norma kérdése. A kapott eredmények viszonyítási pontja
7. Kinek a részére készül az értékelés

1. Ki értékel?

A zeneművészeti szakgimnáziumok értékelési gyakorlatában jelenleg bevett szokás, hogy a főtárgytanár az órák során folyamatosan közli a tanulóval az általa kijelölt fejlődési irányokat és a megvalósítandó célokat. A félévente esedékes minősítő vizsgákon azonban nem a főtárgytanár értékel, hanem egy szaktanárokból álló vizsgabizottság. Érdeemes rácsodálkozni, hogy mivel a bizottság tagjai a legtöbb esetben nem rendelkeznek olyan mélységű és személyes ismerettel a tanuló fejlődéséről, mint a főtárgytanár, a gyermek teljesítményének megítélése – sajnos – *szükségszerűen eltérhet* attól a szempontrendszerrel, amely mentén a tanuló a félév során a tanárával dolgozott.

Az előre meghatározott kritériumok szerinti objektív értékelés csak abban az esetben lehet hatékony, ha a *tanuló azonos fejlesztői és értékelői szempontokat* kap a tanév során és a vizsgán egyaránt. Ez azt jelentené, hogy a minősítő vizsgára való felkészülés akkor történhet meg valóban tudatosan, ha a tanuló minden félévben *ugyanattól* a tanártól vagy vizsgabizottságtól, lehetőleg írásban rögzítetten, *előre (!)* megkapja a fejlődési elvárásokat. Ennek hiányában a vizsga kimenetele jelentős bizonytalanságot okozhat a tanulóban, mivel a művészi teljesítmény értékelése részben szükségszerűen szubjektív.

Fontos lenne az is, hogy a következő vizsgán az *előre* megadott szempontok szerint mérje az értékelő tanár/bizottság a tanuló féléves teljesítményét.

Érdemes rácsodálkozni a tényre, hogy míg Magyarországon a hagyományos oktatási rendszerben kizárólag a tanár értékel, a brit és amerikai oktatási kultúrában, különösen a művészeti oktatásban erősen elterjedt és támogatott gyakorlat, hogy a fejlesztő értékelés során a diák saját magát is értékeli, illetve egymás játékát is értékelhetik a gyerekek. Ezáltal fejlődik a tanuló tudatossága, felelősségérzete, motivációja. Fontos tényező az angolszász (különösen brit) rendszerben, hogy általában a zenei vizsgák (pl. ABRSM, Trinity College London, LCM) nem kötelezően korhoz vagy iskolai évfolyamhoz kötöttek, ezért nincs a tanulón időnyomás.²³

2. Az értékelés célja ma

Az értékelés célja a pályaaalkalmassági (minősítő) vizsgán a tanuló képességeinek felmérése (diagnosztikus értékelés). A félévente megvalósuló minősítő vizsgák során a cél jelenleg az évtizedek alatt kialakult „norma” követése, ami azonban eléggé homályos fogalommal vált az azóta történt társadalmi és kulturális változások miatt. A minősítő jegy indokainak szóbeli magyarázatát a saját tanár, illetve a tanszakvezető tolmácsolja a tanulónak.

²³ Az ABRSM egy nagy múltú brit zenei vizsgarendszer és vizsgáztató intézmény, amelyet az alábbi négy rangos zenei egyetem, a Royal Academy of Music, a Royal College of Music, a Royal Northern College of Music (Manchester), és a Royal Conservatoire of Scotland (Glasgow) alapított. Az ABRSM nemzetközileg elismert zenei vizsgákat kínál különböző hangszerekből, énekből, zenelméletből és zenehallásból. Ezek a vizsgák elsősorban nem versenyek, hanem fejlődést mérő fokozatok.

A képzés végén szintén szummatív méréssel, hasonlóan kevésbé átlátható kritériumok mentén értékeljük a tanuló több éves munkáját egyetlen minősítő jeggyel.

3. Az értékelés módszere

Jelenleg a zeneművészeti szakgimnáziumokban a félévente esedékes, *kizárólagosan* használt szummatív értékelés inkább a tanuló teljesítményének minősítésére és a tanítás hatékonyságának mérésére használható – fejlesztésre nem. Pont ezért szerintem bőven elég lenne a minősítő értékelést először a 10. vagy 11. évfolyam végén alkalmazni, akkor is nagyon körültekintően, egy vizsgabizottság által közösen kialakított, és előre, írásban a tanulók rendelkezésére bocsátott kritériumok szerinti pontozás alapján.

A pályaalkalmassági vizsgákon tapasztalt igen heterogén tudásszint indokoltá tenné, hogy a 9. és 10. évfolyamon a félévente esedékes vizsgákat minősítő jegyekkel értékelt szituációk helyett a növendékek „előadás” formájában abszolválhassák, ahol végigjátszhatják az egész műsorukat (esetleg egy kis rövid ismertetővel a játszott műsor zeneszerzőiről és a műveikről). Ezzel párhuzamosan célszerű lenne megnövelni az írásbeli szöveges (fejlesztő) értékelés gyakoriságát, és a 9. és 10. évfolyamon félévente alkalmazni. A 11. évfolyam végétől kezdődően pedig a szummatív értékelésnél kizárólag *előre lefektetett kritériumok szerint* lenne célszerű értékelni, valamint fontos lenne beleszámítani a pontozásba a tanulók egyéni körülményeit is (pl. ha a tanuló egy másik intézményben végzi a közismereti tárgyakat, a pályaalkalmassági vizsgához viszonyított teljesítményét mérni, a választott darab nehézségét, mennyiségét is figyelembe venni stb.).

Ha a tanulás célja a kompetenciafejlesztés, akkor elkerülhetetlen lenne a szummatív értékeléstől teljesen különválasztott félévente adott írott fejlesztő értékelés. Sajnos a mai szakgimnáziumi gyakorlat ezzel pont ellentétes, kizárólag a tanár órai és esetenként a koncert előtti hangversenyek és vizsgák utáni szóbeli fejlesztő értékelése a megszokott, valamint a vizsgabizottság félévente esedékes szummatív értékelése. A hosszú távú fejlesztéshez feltétlenül szükség volna rá, hogy a szöveges értékelés írásban is rögzítve legyen, valamint, hogy a fejlesztési szempontokat a diák *ugyanattól* a bizottságtól kapja, aki a következő vizsgán majd értékelni fogja.

4. Milyen kritériumok mentén mérünk?

Mit is mérünk egy hangszeres játék során a szakgimnáziumi vizsgán? Általánosságban a hangszeres vizsgákon a következő kompetenciákat mérjük: a technikai tudás megalapozottsága, stílushűség, zenei meggyőzőerő, művek értelmezése, előadói készség stb. Ezek közül jónéhány nem egzaktan mérhető tényező, ráadásul a produkcióban egyes elemek kizárólag a hangszeres tanártól származnak, illetve íratlan (és sokszor megfoghatatlan) zenei hagyományokon alapulnak (pl. régizene, romantikus előadásmód stb.). Ennek a kérdésnek a tisztázatlansága elvezet minket az értékelés módszereinek újragondolásának szükségességéhez a zeneművészeti tárgyak esetében.

A ma használatos, több évtizedes múlttal rendelkező minősítő értékelésnél mindegyik főtárgy tanár más és más kritériumok mentén méri egy-egy tanuló teljesítményét. Nincsen egységes, mindenki által elfogadott szempontrendszer (nem is lehet, mert számos kritérium nem mérhető), és ez feszültséget teremt, hiszen sérti az igazságosság elvét. Az értékelő bizottság tagjainak fejében meghúzódó értékelési skálák gyakran saját korábbi tanulói élményeikből, tanár-diák mintázataiból és egyéni szakmai tapasztalataikból erednek, így ezek az elvárások szükségszerűen szubjektívek és tanáronként eltérőek, ezért sérül az igazságosság elve. Mivel hiányzik egy, a társadalmi és kulturális változásokhoz igazított, konszenzusos kritériumrendszer, a tanulók számára sem egyértelmű, mihez kell igazodniuk, aminek okán az átláthatóság is sérül.

Ha már minősítünk, akkor mérjük azt, ami mérhető: az *egyes szempontok* megvalósulását. A vizsgákon nyújtott előadóművészi teljesítmény lebontható konkrétabb tényezőkre is, mint pl. intonáció, ritmikai pontosság, dinamikai árnyalatok megvalósítása, megfelelő bal/jobbszéz technika, virtuóz játék, hangképzés, memória, zenei mondatok helyes formálása stb. Egy 10 pontos skálán az összes tényező jóval pontosabban mérhető, mint a korábban felsoroltak. A jelenlegi minősítő vizsgákon célszerű az előbbi, vagy más, bizottság által *közösen* elfogadott kritériumokat alkalmazni egy táblázatos formában.

Egy közösen kialakított és a pedagógiai programban is rögzített új, megváltozott társadalmi-kulturális környezet igényeihez igazodó²⁴ értékelési

²⁴ Az elmúlt 10–15 év pedagógiai szakirodalma szerint a pedagógusokkal szembeni elvárások jelentősen átalakultak. A hangsúly ma már nem a frontális ismeretközlésen van, hanem az adaptív, kompetenciafejlesztő és tanulóközpontú pedagógián. Az, hogy ez mennyire tud megvalósulni a gyakorlatban, külön dolgozat tárgya lenne.

rendszer létrehozása nagyon időszerű és szükséges lenne a zeneművészeti intézményekben.

Az előbbiek kiemelt fontossággal bírnak az alapfokú zenei intézményekben, mert az elmúlt fél évszázadban módosult a zenetanulás célja. A legtöbb szülő nem azért íratja zeneiskolába a gyermekét, hogy a gyermek versenyt nyerjen, vagy zenész legyen, hanem mert szereti a zenét, és szeretné, ha hosszú távon fejlődne a gyermeknek olyan kompetenciái, amelyek kifejlődése egy hangszer tanulással járó kitartó munka során magától megtörténik. Alapfokon, mikor a tanulók nem köteleződnek el egy zenei szakirányú képzés mellett, különösen fontos lenne, hogy a minősítő-értékelő rendszert felváltsa egy sokkal kevesebb szorongást okozó, fejlesztő értékelési rendszer.

Visszatérve a zeneművészeti szakgimnáziumi értékelési gyakorlatra, a kompetenciák fejlesztése sokszor egymásra épülő, egymással szoros kapcsolatban lévő készség-rétegek fejlődését jelenti, amely élő kapcsolatban fejleszthető, nem kiszámítható, nem jósolható, és nagy szerepet kap benne a tanár és a diák közötti bizalom, együttműködés minősége is.

Kompetencián itt az egyszerűség kedvéért alkalmazható tudást értek, azaz olyan tudást, amely problémahelyzetek megoldására tesz képessé. Egy kompetencia elsajátítása soha nem tisztán szorgalom kérdése, hanem óriási szerepe van benne az **otthonról hozott, korábban elsajátított** (kiemelés: Molnár Piroska) képességeknek, és még inkább annak, hogy kellő és szakszerű pedagógiai segítségben részesül-e a tanuló. A kompetencia különbségeken alapuló szelekció is lehet igazságos, de ennek feltételeit sokkal nehezebb megteremteni, mint a visszamondható tudás esetében. [...] A kompetencia tanulása azonban sokkal komplexebb folyamat – gondoljunk a sportolóra, a színészre vagy a nyelvtanulóra²⁵ –, amelyben éppen a törekvő, előrejutni akaró tanulónak van szüksége a folyamatos visszajelzésre, ahol tehát a fejlesztő értékelés a hatékonyság kulcselemévé válik.

A formatív értékelés a tanórai munka irányításában és alakításában játszik fontos szerepet. A szummatív értékelés a tanulók tanulási folyamatának minősítésére és az oktatási programok hatékonyságának értékelésére használható. Míg a formatív értékelésre a tanítás előtt vagy alatt kerülhet sor, és elsődleges célja a tanulás segítése, a szummatív értékelés a tanulást egy adott ponton méri, általában egy

²⁵ Megjegyzés: Vagy gondolhatunk egy zeneművészeti iskolában tanulóra, az elv ugyanaz. (Molnár Piroska)

adott témakör, a félév vagy a tanév végén, emiatt korlátozottan lehet a tanulási folyamat befolyásolására használni.²⁶

Tehát a megoldás felé vezető út első lépése nem a minősítő értékelés elhagyása, hanem *kizárólagosságának és gyakoriságának*²⁷ megszüntetése lehet, valamint az írásbeli szöveges értékelés gyakori tanulási folyamatba történő beillesztése, valamint a kétféle értékelés *eklatáns szétválasztása*. A szöveges fejlesztő értékelés hangsúlyozottan írott formában történő, ezáltal tiszta helyzeteket eredményező formája a visszakereshetőséget erősítené, ezáltal a minősítés átláthatóságának megteremtésének alapja lehet. Ellentétben egy számjeggyel, az előre meghatározott kritériumok szerinti szöveges értékelés sokkal gyakoribb és részletesebb információt tud adni minden érintett számára mind a sikeresen teljesített feladatot, mind pedig a következő félévi munkatervet tekintve.

A vizsgán nyújtott tanulói teljesítményről célszerű videófelvevételt készíteni, és a növendék portfóliójában gyűjteni dokumentációs célból. A dokumentáció nemcsak a szülők és a tanárok számára lenne fontos, hanem videó tanárral történő elemzése fontos visszajelzés lehetne a növendék számára, valamint a következő félévi munka megtervezésének alapjául is szolgálhat.

5. Az értékelés formái

A ma használatos, kizárólag szummatív, félévente történő minősítő értékelés a zeneművészeti hangszeres vizsgákon nem veszi figyelembe, hogy a létszámban évről-évre egyre fogyatkozó zenei pályát választó gyermekek egymáshoz képest is *rendkívül differenciált képességekkel érkeznek* a pályaalakmassági vizsgára, sok esetben csak hetedik vagy 8. osztályban, vagy még később határozzák el, hogy zenei pályára szeretnének menni. Ezen csak részben segít a szakgimnáziumok öt évfolyamossá alakítása, ami egyébként a mai környezetben indokolt és üdvözlendő.

Ha azután, hogy felvettük a tanulókat, a következő vizsgákon egy nem kellően differenciált, indokolt, írásban is rögzített, kritériumok szerinti szöveges értékelést kapnak, hanem egy számjegyet, ami esetleg nem találkozik a

²⁶ APA (2015). A tanítás 20 legfontosabb alapelve. American Psychology Association. Internetets forrás: <https://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty-principles-hungarian.pdf> [Idézve: 2025. augusztus 7.], p 30

²⁷ Jelenleg a zeneművészeti szakgimnáziumok félévente tartanak főtárgy vizsgát

növendék félév során beletett munkájának mennyiségi mutatójával, akkor a tanuló elgondolkodik rajta, hogy jó helyen van-e. Azon felül, hogy ez kellemetlen a diáknak, a szülőnek, és a tanárnak is, nem konstruktív, mert egyetlen jegy nem ad elég támpontot a fejlődés céljának kitűzéséhez.

Abban talán mindenki egyetért, hogy akárkinek is készül az értékelés, az - akár rövid - írott formájú szöveges forma sokkal informatívabb egy jegyben kifejezett minősítésnél. Véleményem szerint - bár több időt vesz igénybe -, sokkal megnyugtatóbb a gyerekek és szüleik számára is, nem beszélve arról, hogy az Intézmény számára is sokkal alkalmasabb a tanuló félévente dokumentált fejlődési folyamatának követésére.

Az írott szöveges értékelést kiegészítendő, minden tanulónak lehetne egy virtuális mappája a meghallgatásokon, koncerteken elhangzott produkcióiról, melyek visszakereshetősége is a transzparenciát erősítené, ami minden fél érdeke. Mivel a főiskolai felvételi alapját nem a jegy, hanem a főiskolai felvételi pillanatában nyújtott teljesítmény jelzi, nem látom be, miért ragaszkodunk ennyire a minősítő értékelésekhez.

6. Mihez viszonyítunk ma? A normativitás kérdése

Ma a zeneművészeti szakgimnáziumokban alkalmazott értékelési gyakorlat egyik legalapvetőbb és legproblémásabb kérdése, hogy mihez viszonyítjuk, illetve hogyan értékeljük/jelezzük vissza a hangszeres órákon és a minősítő vizsgákon megjelenő tanulói teljesítményt. E dolgozat megírásának egyik oka az a tapasztalat, hogy a hangszeres képzés sajátosságai – a tanulók egyéni fejlesztésének jellege és a hangszeres kompetenciák heterogenitása – miatt nem létezik egy minden pedagógus által elfogadott, a mai viszonyokra adaptált egységes értékelési rendszer. Vagyis ami létezik, annak módja és formája a mai oktatási környezetben nem alkalmas az értékelés *fejlesztő* funkciójának betöltésére.

A tanulás három, egymással szoros kapcsolatban lévő komponense a megfigyelés, a tervezés és az értékelés. Okot adhat az értékelési kérdések körüli feszültségekre, hogy a jelenlegi gyakorlat szerint a fejlesztéssel járó *tervezési munkát a főtárgy tanár végzi* a növendékkel, a félévente esedékes vizsgákon megvalósuló minősítő *értékelést pedig* a szaktanárokból álló, ám az adott tanulót behatóan nem ismerő *bizottság*. Látható, hogy ha az értékelést végző személyek eltérnek azoktól, akik a tanuló egyéni haladási tervét

meghatározzák, akkor az *értékelés visszajelző, fejlesztő szerepe* és a tanár diákkal közösen elvégzett munkájának *hatékonysága elvész*.

További nehézséget jelent, hogy a gyakorlatban mindössze három érdemjegy használata jellemző (ötös, négyes, hármas), amelyek közül a hármas minősítést gyakran a pályáról való eltanácsolás jelzésének tekintjük. Ennek következtében a tanulók ténylegesen két kategóriába kerülhetnek: a „kiváló” (ötös) és a „jó” (négyes) csoportjába. Mindez jelentős pszichés terhet ró a növendékekre, akik serdülőkori érzékenységükből fakadóan az ötös érdemjegyet tekintik elfogadhatónak, míg a négyest kudarcként élik meg. Mivel a modern pszichológiai kutatások rámutatnak arra, hogy az előzetes elvárások (a negatív is) hatással vannak a tanulói teljesítményre, ezért kiemelten fontos lenne elkerülni a korai beskatulyázást, különösen azért, mert a növendékek 14 éves korban jelentős egyéni különbségekkel érkeznek az intézménybe.

Látható, hogy a zeneművészeti iskolákban – különös tekintettel a zeneművészeti szakgimnáziumra – a zenei kompetenciák vonatkozásában a fenti okok miatt a szummatív értékelés az iskola fejlesztési funkcióját nem segíti, hanem inkább gátolja. Ennek következtében a fenti, értékeléssel kapcsolatos problémák a fejlesztés megvalósítása érdekében megoldásért kiáltanak, mert a nem megfelelő értékelési rendszerek gyermeket kiszolgáltatottá a teszik egy ilyen merőben szubjektív és hosszú távú, megterhelő munkával járó pályán, mint a zeneművészet.

Knausz Imre szerint az értékelés során négyféle lehetőségünk van a viszonyításra:

1. egy kritériumhoz, azaz a követelmény szinthez
2. az országos eredményekhez
3. a tanulócsoporthoz többi tagjához
4. a tanuló korábbi teljesítményeihez

Ezek között csak akkor van ellentmondás, ha mindegyiket ugyanazzal az *osztályzattal* akarjuk kifejezni.²⁸

²⁸ KNAUSZ, Imre. *Mit kezdünk az értékeléssel*. [online] A Nemzeti Fejlesztési Terv Humán erőforrás-fejlesztési Operatív Program 2.1. intézkedés központi programjának „A” komponense keretében

A neurodiverzitás jelensége miatt a zeneművészeti szakgimnáziumokban használt értékelési gyakorlat mára jelentős mértékben veszített érvényességéből, normativitásából, ezáltal az az egyik legfontosabb kritériumból: az igazságosságából is. Ennek következtében a kérdésre, hogy pontosan mihez viszonyítva értékelünk, csupán részleges választ adhatunk: a pedagógusok több évtizedes tapasztalataiból kialakult, hagyományokon alapuló normarendszer szerint mérünk (de azt sem egységesen tesszük). Ez azonban nem minden esetben felel meg a jelen kor követelményeinek, különösen akkor, ha a cél az integráció, az egyéni kompetenciafejlesztés és az adaptív pedagógia megvalósítása, valamint az igazságos, objektív értékelés.

A hágai British School egy olyan értékelési rendszert használ, amely az alábbi táblázatban látható kritériumok szerint szöveges értékeléssel értékeli a tanuló teljesítményét. Ezen táblázat inspirált, hogy megalkossak egy lehetséges visszajelzési szempontrendszert a saját területemen, ezt a mellékletben lehet megtekinteni.

Fontos érv a minősítő vizsgák ellen, hogy a tanulók rendkívül heterogén képességekkel rendelkeznek a 8. osztályban esedékes pályaalkalmassági vizsga időpontjában. Ez a tény szükségképpen szüli azt a kérdést, hogy az intézmény kimeneti szintjének értékelési normatívája mi alapján kerül megállapításra. Az a további kérdés is felmerül, hogy ha a gyerekek ennyire különböző képességekkel érkeznek a konziba, akkor a félévente történő vizsgákon nem is lehet elvárni, hogy azonnal felzárkózzanak a hátrányból indulók. Látható, hogy a mai hangszeres oktatásban nem megvalósíthatóak a 20-30 éve még működő elvárásaink – amelyeket az akkor még *egységes* tanulási kompetenciákkal konziba érkező növendékek számára állítottunk fel.

A másik – szintén fontos – kérdés, hogy szükségképpen meg kell-e határozni egy egységes követelményrendszert *minden* évfolyam számára, ha a belépés pillanatában ennyire heterogén gyerekcsoporthal van dolgunk. Ha a tényeket nézzük, és a célunk egy igazságos értékelés, akkor látható, hogy ez a mai környezetben nem megvalósítható.

7. Kinek a részére történik az értékelés?

Hogy ki az értékelés címzettje, nagyban függ attól, hogy mi az értékelés célja. Az értékelés célja három nagy kategóriába sorolható: diagnosztikus, formatív/fejlesztő és minősítő. Az alábbi táblázatban találhatóak a háromféle értékelés funkciói, és módszerei.

Az értékelés típusa	Az értékelés funkciója	Az értékelés módja/eszközei
Diagnosztikus (helyzetfeltáró)	Helyzetfeltárás	Megfigyelés, diagnosztikus teszt (szakgimnáziumban: a
		pályaalkalmassági vizsga)
Formatív (formálás, fejlesztés)	Segítés, fejlesztés	Portfólió, megbeszélések, írásos tanári szöveges értékelés, tanulói önértékelés, reflexiók, önreflexió (folyamatosan)
Minősítő (összegző-lezáró)	Minősítés	Vizsga (jelenleg félévente)

Az értékelési formák és keretek kialakításakor az értékelés funkciója és módszerei vonatkozásában fontos szempont, hogy kinek készül az értékelés. E kérdéskör szerint attól függően, hogy kinek értékelünk, az alábbi lehetőségek jönnek szóba: 1. a tanárok számára

2. a tanuló számára
3. a szülő számára
4. objektíven, minden érintett számára, dokumentációs célból

Az egyszerűség kedvéért érdemes a 4. pontot használni, mert – amennyiben az értékelés írott, szöveges, a tanulási folyamat következő periódusa megtervezésének alapjául szolgál, valamint videófelvétel is készül a vizsgáról – jól dokumentálja minden érintett számára a tanulói haladást.

A szakgimnáziumok félévente esedékes vizsgáin és a képzés kimeneti szintjén a minősítő értékelést a tanárok, diákok, szüleik és az intézmény számára állítjuk fel az elvégzett munka minőségének megállapítására, azonban a bíráló

bizottság tagjainak különböző, ezáltal nem egységes szempontrendszere alapján az így kialakított jegy sokszor szubjektív. A fenti értékelés táblázat második sorában lévő formatív értékelés fejlesztő funkcióját nem az értékelő bizottság, hanem a tanár tölti be a féléves munka során.

Látható, hogy nagy a rendezetlenség az értékeléssel kapcsolatban. Miközben félévente minősítünk, a fejlődés formatív értékelésére csak kevés figyelem jut, illetve a jeggyel történő értékelés *alkalmatlan* az elvégzett egyéni *fejlesztő munka minősítésére*.

Az előbbieket miatt látható, hogy egy művészeti iskola esetében – különösen olyan tantárgyaknál, mint a hangszeres főtárgy – indokolt újragondolni a szakgimnáziumi értékelési gyakorlatot. Az egyetemi felvételi vizsgák sajátossága, hogy a jelentkezők teljesítményének megítélése döntően az adott időpontban bemutatott művészi produkción alapul. Ebben a kontextusban kérdésessé válik annak szükségessége, hogy a tanulók hosszabb időn keresztül, folyamatosan egy olyan értékelési rendszer esetleges negatív hatásainak legyenek kitéve, amely jelentős stresszel jár, ugyanakkor tényleges pedagógiai vagy fejlődési előnyt nem feltétlenül biztosít. Az ilyen jellegű, állandó minősítési helyzet inkább megterhelheti a tanulókat, mintsem támogatná művészi kibontakozásukat.

Adaptív értékelés és javaslatok

Valószínűleg a szemléletváltozást az értékelés vonatkozásában a fél évszázaddal ezelőtti minősítő értékelés mai társadalmi környezetben alkalmazásából fakadó feszültség mindenképpen ki fogja kényszeríteni, hiszen a minden résztvevő (tanár, diák, szülő) számára feszültségekkel teli helyzetek egészen egyszerűen szétfeszítik az addig használatos gondolkodási kereteket. Knausz Imre tanulmányának megszületése is valószínűleg annak köszönhető, hogy a változás igénye politikai szintre is eljutott már másfél évtizede, eddig legalábbis mégsem történt látható elmozdulás az ügyben.²⁹

Pedig igény lenne rá, ma még jobban, mint 20 éve. Iskolánk igazgatója, Németh Márta a zeneművészeti szakgimnáziumi készségfejlesztés komplexitását is figyelembe vevő értékelési rendszer létrehozására tett egy lehetséges elméleti javaslatot 2024-ben, amikor megírta *Az értékelés*

²⁹ KNAUSZ, Imre 2008-ban írta a „Mit kezdjünk az értékeléssel” c. tanulmányát.

nehézségei c. szakdolgozatát.³⁰ A szerző egy lehetséges mérési módszert dolgozott ki kifejezetten a zeneművészeti szakközépiskolák számára, melyben évfolyamok és kritériumok szerint osztályoz.

Egy ilyen értékelést a gyakorlatban is volt módom kipróbálni. Tapasztalatom az volt, hogy más, adaptív elemekkel karöltve a módszer használatával, és folyamatos, akár szakok szerinti felülvizsgálatával, differenciálásával, valamint a szöveges értékeléssel, tervezéssel kiegészítve jelentős elmozdulást eredményezne a diákok kompetenciafejlesztésben, igazságosabb értékelésében. Ez nagyban erősítené minden érintett jó közérzetét, a tanulás hatékonyságát és a szülők szélesebb körű tájékoztatását a gyermekük előrehaladásáról.

Egy művészeti iskola esetében, ahol a szubjektivitás nem zárható ki teljesen, különösen a tanulás folyamatában fundamentális tényezőnek számító visszajelzés vonatkozásában különösen fontos szempont (lenne) az objektivitás és az igazságosság, hiszen ez a jegy a gyermek biztonságérzetét, személyes életét, mindennapjait, önértékelését, személyiségfejlődését fogja formálni.

Szükség lenne arra is, hogy az értékelés célja szerint *külön válasszuk* a formatív és a szummatív értékelést, egyúttal bevezessük a gyakori fejlesztő értékelést. A formatív értékelés a napi, heti, havi munka *alakításában*, a *fejlesztésben* játszik fontos szerepet, elsődleges célja a tanulási folyamat elősegítése, *befolyásolása*. Amennyiben a fejlesztés a célunk, nagyon fontos lenne a viszonylag gyakori formatív értékelés jellemzően inkább szóban (főtárgy óra), de adott esetben - legalább félévente, évente - írásban is.

A jó értékelés kritériumainak (igazságosság, objektivitás, a fejlesztés, tanulói motiváció fokozása stb.) a zeneművészeti oktatási környezetbe történő kidolgozása kulcsfontosságú lenne ahhoz, hogy az iskola célja valóban „a társadalmi felemelkedés közvetítése” legyen.³¹ Rendkívül összetett feladat, de a kérdéssel foglalkozni kell. Ha a Liszt és Kodály által ránk hagyott zenei örökségünket és a nemzeti zeneművészeti kultúrát tovább akarjuk adni a következő nemzedéknek, akkor sürgősen tenni kell valamit.

³⁰ NÉMETH, Márta (2024). *Az értékelés nehézségei zeneművészeti szakközépiskolákban - egy lehetséges mérési rendszer kipróbálása*. A szakdolgozat sajnos nem elérhető az interneten, a Magyar Pedagógus Módszertani és Továbbképzési Központ részére készült.

³¹ KNAUSZ, Imre. *Mit kezdjünk az értékeléssel*. [online] Elérhető: https://tanitonline.hu/ftp/Mit_kezdjunk_az_ertekelessel.pdf [Idézve: 2025. július 9.]. p 12

Javaslatom, hogy a szummatív értékelést – mivel elsődleges célja a tanulói fejlődés megadott kritériumokhoz viszonyított felmérése – lehetőleg inkább a magas tétellel bíró helyzetekre alkalmazzuk (esetleg 11, de inkább a 12, 13. évfolyam), a tanulási folyamat közben viszont minél többet használjuk a fejlesztő értékelést.

A tervező és az értékelő személyek azonossága

Amennyiben egy minősítő vizsgán egy bizottság értékel, a bizottság részéről minden vizsgán születnie kellene egy tervnek a tanuló haladását illetően. Jelenleg a főtárgy tanár fejében létezik a terv, amelyet legfeljebb a tanulóval egyeztet a közös munka során. Ez egyrészt a bizalom jele a tanárral szemben, ugyanakkor a terv jelenleg nincs egyeztetve előre a tanszakvezetővel, a többi kollégával, akik a következő vizsga alkalmával ismét értékelik a tanulót – esetleg teljesen más szempontok alapján, mint amilyen célok mentén a főtárgy tanár a félév során a tanulóval dolgozott.

Ebből fakadóan sajnos tanáronként eltérő, nem meghatározott. kimondatlan elvárások mentén értékeljük a gyerekeket ahhoz a nehezen megfogható célokhoz viszonyítva, hogy „legyen a lehető legjobb” a produkció. Lényegesen csökkentené a vitás helyzeteket, ha lenne egy lényeges fejlesztendő területeket leíró és szempontokat tartalmazó éves haladási terv, amelyet minden érdekelt megkapna, valamint az értékelő személy/bizottság ugyanaz lenne, aki a haladási tervet készítette. Úgy tűnik, a hagyomány erősen tartja magát, mert ma egyik zeneművészeti szakgimnáziumban sem így van.

A megoldásként az értékelés vonatkozásában a hangszeres kompetenciák fejlesztése érdekében szükség volna a gyakori *fejlesztő* értékelési helyzetek közbeiktatására és a minősítő vizsgák legalább 9-10. évfolyamban történő elhagyására; a legalább évente, de még inkább a félévente megvalósuló írásbeli, kritériumok szerinti szöveges értékelésre; a tanuló reflektív és önreflektív gondolkodását, saját és társai teljesítményének gyakori értékelését, diákok haladását dokumentáló zenei felvételeiket, vizsgakoncertjeiket tartalmazó „digitális mappát” is magába foglaló tanítási keretrendszerre lenne szükség ahhoz, hogy jól átlátható, követhető, és visszakereshető legyen a diák fejlődési folyamata.

Ilyen módon az intézmény, a tanárok, a szülők és a diák követhetően rálátnának, hol tart pontosan a diák a képzésben. Mivel a szakgimnáziumokat nem korlátozza a diákok szakirányú beiskolázásának kényszere, a felsőoktatási

intézményekbe történő jelentkezéskor kizárólag a felvételi pillanatában megvalósuló teljesítmény számít (a rendelkezésre álló helyek arányának függvényében), ezért nem látom be, mi szükség a folyamatos és kizárólagos szummatív értékelésre. Ha csak az nem, hogy eddig nem tudunk helyette jobbat találni.

A zeneművészeti szakgimnáziumokban kifejezetten hangsúlyos és komplex folyamat a zenei *kompetenciafejlesztés*, ami különösen abban a kontextusban értelmezendő, hogy a tanulók ma viszonylag nagy tudásszint-különbségekkel felvételiznek a 9. évfolyamba. A félévente történő minősítés kizárólagossága - főleg, ha a gyerekek a középiskolába belépésekor ekkora kompetenciakülönbségekkel indulnak, a kompetenciafejlesztés hatékonyságának csökkenésével jár.

Ha nem pontosak a konkrét célok és elvárások, akkor a növendék csak annyit tud, hogy az új darabokat vagy zeneműveket meg kell tanulnia „a lehető legjobban”. A teljes képtelenségnek tűnő, de a gyakorlatban ma is gondolkodásunkban gyakran és hallgatólagosan használatos „a lehető legjobban” - elvárás minden tanár számára mást jelent, ezért megfoghatatlan, következésképp nehezen teljesíthető.

A mellékletben mutatok egy lehetséges értékelési-visszajelzési szempontrendszert, amit a szakközépiskolai gordonkaoktatásban használhatónak gondolok, és amiben törekszem a fejezetben megfogalmazott elvek érvényesítésére.

Melléklet: Egy lehetséges visszajelzési szempontrendszer zeneművészeti szakgimnázium gordonka főtárgy vizsgájára

Egy lehetséges értékelési-visszajelzési táblázat zeneművészeti szakgimnázium főtárgy vizsgájára. Leszögezném: a legszívesebben elhagynám a pontozós, félévente esedékes minősítő vizsgákat. A mai, dolgozatban tárgyalt körülmények között egy szakgimnáziumban alapvetően nem élnék 11. év végéig a minősítő vizsgán használt 5 számjeggyel mérhető jegy alapú értékeléssel. De mivel nem hiszek abban, hogy az értékelés módja az egyik napról a másikra megvalósítható, ezért átmeneti megoldásnak az alábbi táblázathoz hasonló kritériumok szerinti, szöveges értékeléssel kiegészített

visszajelzést javasolnék addig, amíg ezt a – mára már minden értelmét elvesztett – értékelési rendszert magunk mögött hagyjuk.

A táblázatban szereplő kritériumok szabadon kiegészíthetők vagy átformálhatóak a tanári kar megegyezése szerint. Lényeges, hogy a tanulók már a következő féléves munka tervezés fázisában – tehát fél évvel előre – megkapják a következő számonkérésen alkalmazott, egyénre szabott értékelési szempontjaikat.

Fontosnak tartom, hogy minősítő vizsga esetén (amit csak 11. évfolyam végétől alkalmaznák) a számszerű értékelés, pontozás mellett a gyerekek továbbra is szöveges visszajelzést is kapjanak a munkájukról, fejlődésükről. Fontosnak tartom, hogy számukra is érthető, a további fejlődésüket segítő – támogató, konkrét fejlesztendő területeket célzó javaslatokat is kapjanak a bizottságtól.

Visszajelzés gordonka főtárgyas növendékeknek a 2025/26-os tanév őszi félévének végén						
Növendék neve:						
Évfolyama:						
Játszott anyag:	Skála, felbontások, hangközök:	Etűd:	Előadási darab:	Koncert tétel:	Szonáta:	

Az értékelés, visszajelzés szempontjai:	Pontszám (1-10)	Pontszám (1-10)	Pontszám (1-10)	Pontszám (1-10)	Pontszám (1-10)	ÖSSZES PONTSZÁM (5-50)
Intonáció:						
Hangképzés minősége:						

Dinamikai skála: (ha ez a kritérium megjelenik a vizsgált anyagban)						
Melodikus formálás: (zenei mondatok értelmes tagolása)						
Ritmikai pontosság: (rubato esetén a szabadság teljesülése)						
Bal kéz technika: (helyes bal kéz pozíció, erős támasztás a fogólapon stb.)						
Jobb kéz technika: (vonófogás, vonóbeosztás, staccato, spiccato, legato ... stb.)						
Memória:						
Átlagpontoszámo k:						
Másik gimnáziumba jár?						
Melyikbe?						

Plusz anyagot hozott-e a vizsgára? Mit?	
Egyéb, táblázatba nem illeszthető körülmény, ami befolyásolhatta a növendék fejlődését és szorgalmát:	
A növendék haladásának szöveges értékelése: mennyit fejlődött, mi segítette, mi gátolta?	
A növendék szorgalmának, motivációjának, hozzáállásának, ennek esetleges változásának szöveges értékelése:	
Felsőbb éves növendékeknél: A növendék haladásának, motivációjának mértéke elegendő-e a pályaterveihez? Miért?	

A bizottság javaslatai, melyek segíthetnék a növendék	
további, hatékonyabb fejlődését:	