

## FEJLESZTŐ ÉRTÉKELÉS AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁKBAN

**K**UTATÁSUNK<sup>1</sup> OLYAN JOGSZABÁLYI VÁLTOZÁSOK hatását követte nyomon, amelyek a közoktatásban, közelebbről az általános iskolai oktatás területén kívánta befolyásolni a tanulók továbbhaladását, tanulási folyamatait.<sup>2</sup> Vizsgálatunk során elsősorban arra voltunk kíváncsiak, hogy ezek a jogszabályi előírások hogyan épültek be a gyakorlatba, hogy az eredeti szándékok milyen eredménnyel valósultak meg a hazai oktatási rendszerben. Elsősorban olyan megvalósuló változási területekre összpontosítottunk, amelyek befolyással lehetnek a tanulói utak, a továbbhaladás alakulására a tanulás szervezését vagy folyamatát érintő célkitűzéseik révén. Ezek közös sajátossága, hogy sok esetben komoly szemléletváltást feltételeznek a megvalósítók részéről, ezért megvalósításuk nagyobb kihívást jelent, s nehezebb ilyen területeken valós és tartós eredményeket elérni. Ezért különösen érdekes, hogy milyen utakon valósíthatóak meg, s hogy milyen tanulságok fogalmazhatóak meg a bevezetéssel kapcsolatos tapasztalatok alapján. A vizsgált változási területek közül jelen elemzésben egy kiemelt területtel, a fejlesztő vagy szöveges értékeléssel kapcsolatos tapasztalatainkat adjuk közre.

### A fejlesztő értékelés szerepe a tanítási és tanulási folyamatokban

A tesztekkel mért tudás vagy a vizsgák mellett fejlesztő célú értékelés is létezik, amely az elmúlt évtizedben kiemelt figyelmet kapott a fejlett országokban. A fejlesztő értékelést leggyakrabban a szummatív értékeléssel szemben szokták meghatározni, ezt fejezi ki pl. a két értékelés angol megfelelője is: „assessment of learning”, „assessment for learning”. A fejlesztő értékelés több vonatkozásban eltér az összegző értékeléstől. Attól eltérően nem ad összefoglaló képet a teljesítményről, inkább a fejlesztés megtervezésére szolgál. Nem a tanulást követően, annak lezárásaként kerül sor rá, mint az összegző értékelés esetében, hanem a tanulás folyamatában, annak részeként, s ennek következtében közvetlenebbül képes hatással lenni a tanulásra, szemben a szummatív értékeléssel, ami közvetetten tudja csak befolyásolni azt (*Weeden et al 2002*). A fejlesztő értékelést a döntéshozók azért támogatják, mert alkalmas eszközt látnak benne az egész életen át tartó tanulóssal kapcsolatos

1 A kutatás a TÁMOP 3.1.1. program 7.1.2 és 7.3.5. számú projektek révén tudott megvalósulni. A kutatásban részt vevő intézmények és önkormányzatok közreműködését ezúton is köszönjük. A projektek résztvevői: Abonyi Nóra, Bajomi Iván, Fehérvári Anikó, Ceglédi Tímea, Hordósy Rita, Kállai Gabriella, Kasza Georgina, Lepsényi Ágnes, Pusztai Gabriella, Szabó Fanni, Vég Zoltán Ákos.

2 A vizsgált változási folyamatok néhány jogszabályi változáshoz kapcsolódtak, amelyek 2004 és 2009 között léptek életbe és a beiskolázási és továbbhaladási folyamatok valamely területét célozták.

célok elérésére. Előnyei közé tartozik, hogy átláthatóvá teszi a tanulás folyamatát, árnyalt képet képes adni a fejlődés különböző területeiről. Motiváló erejű, de a méltányosság érvényesüléséhez is hozzá tud járulni, mivel segítségével a tanárok jobban meg tudják határozni, hogy milyen tényezők állnak az adott tantárgyaknál az eredmények különbözőségének hátterében, és tanítási módszereiket a felismert igényekhez tudják igazítani. A fejlesztő értékelést alkalmazó pedagógusok arra is rávezetik a tanulókat, hogy megtanulják, hogyan kell tanulni, és így egyre inkább felelősséget érezhetnek saját tanulásukért. A tanulás célja is egyértelműbbé válik a tanulók számára, s szerepet kaphatnak ezek illetve a kritériumok meghatározásában is. A fejlesztő értékelés lehetővé teszi a tanulással összefüggő kompetenciák különböző összetevőinek a megkülönböztetését és árnyalt értékelését, kitérve az erősségekre, gyengeségekre, lehetőségekre is. Hátrányaként lehet említeni, hogy a fejlesztő értékelés alkalmazása komoly felkészültséget és kemény munkát igényel, ami csak lassan, hosszú idő után térül meg. Gyakran feltételezi a pedagógus részéről azt is, hogy radikálisan megváltoztassa a korábbi véleményét a saját szerepéről és a diákokéről is. Egyik sem teszi könnyűvé az alkalmazását, ami ráadásul sok más akadályba is ütközik. Ilyen például a fejlesztő értékelés és a tanulói teljesítmény tesztekkel mért értékelésére, az iskolák elszámoltatására alkalmazott minősítő vizsgák, értékelések között észlelt feszültség, illetve a tanárok, a tanulói teszteredmények és a tantervi követelmények általi elszámoltathatósága, valamint az értékelés rendszerszintű, iskolai és osztálytermi szintű megközelítései közötti kapcsolatok hiánya, ill. ellentmondásossága. Ezek az ellenhatások könnyen alááshatják az új megoldás terjedését (*Fejlesztő értékelés... 2005; Sutton 2010; Shephard 2001*).

Az OECD elemzésének megállapítása szerint a fentiek következtében az értékelés felfogásának rendszerszintű átalakításához erős szakpolitikai vezetésre, a képzésbe, a szakmai fejlődést biztosító programokba való komoly beruházásra, valamint megfelelő szakpolitikai ösztönzőkre van szükség. A szakpolitikának arra kell összpontosítania, hogy fejlessze a tanárok és az iskolavezetők képességeit, teremtsen lehetőséget az innovációra, és biztosítson eszközöket a változás ösztönzésére. A szakpolitika „ösztönözheti és megkönnyítheti a tanításban és az értékelésben a mélyreható változásokat, de nem utasíthat azok végrehajtására” (*Fejlesztő értékelés... 2005*). Ahol a döntéshozók fontosnak gondolták és már korábban bevezették a tanulást segítő fejlesztő értékelést, ott több oldalról igyekeztek megtámogatni a bevezetést és a gyakorlati alkalmazás szakmaiságát és a szereplők elkötelezettségét is.<sup>3</sup>

## A szöveges értékelés a hazai általános iskolákban

A szöveges értékelés hazánkban a 2004/2005-ös tanévben került bevezetésre, a 2010/2011-es tanévtől szűnt meg kötelező alkalmazása. Vizsgálatunkra 2010 ta-

<sup>3</sup> Az Egyesült Királyságban például többféle támogatási forma és javaslat segítette a bevezetést. Assessment Reform Group készítette elő a tanulást segítő értékelést, a bevezetéshez 10 elvet fogalmaztak meg. Az

vaszán, hat évnyi tapasztalatot követően került sor. Kutatásunkban egyfelől a bekövetkezett változás hatásaival, másfelől a megvalósítás helyi és intézményi szintű folyamataival összefüggésben vizsgáltunk. A változásokat, s így a szöveges értékeléssel összefüggő változás hatásait elsősorban az érintettek, az iskolavezetők és a pedagógusok véleményén keresztül tudtuk vizsgálni, országos és helyi szintű adatfelvétel adatainak feldolgozásával. A változási folyamatokkal kapcsolatban szintén az iskolavezetőkre és a pedagógusokra fókuszáltunk elsősorban, de a fogadtatás kérdéseivel összefüggésben figyelemmel voltunk a szülők és a tanulók véleményére is.

A tanulást érintő változások, így a szöveges értékelés bevezetésében elméletileg a legkomolyabb feladat a *pedagógusokra* hárul: a megvalósítás részükről sok és komoly munkát igényel, sőt, szemléletváltást is feltételez. Hogy ténylegesen hogyan alakul a megvalósításban a pedagógusok motiváltsága, a megvalósítási folyamatban betöltött szerepe és felkészültsége, azon múlhat a változás eredményessége. A hazai oktatási rendszerben a szöveges értékelés bevezetése más szereplők számára is kijelölt különböző, kisebb feladatokat. A *fenntartónak* a szöveges értékelés bevezetésében ugyan nem volt közvetlen feladata, legfeljebb ellenőriznie kellett a végrehajtást, de segíthette a folyamatokat a maga eszközeivel (például továbbképzésben való részvétel támogatásával, intézményközi tapasztalatok megosztását segítő együttműködések ösztönzésével). Az *iskolavezetőnek* gondoskodnia kellett az irányítási dokumentumok átdolgozásáról, a megvalósításhoz szükséges keretek, felkészülési lehetőségek kialakításáról. A *szülőknek* illetve a *tanulóknak* tudomásul kellett venniük a számukra szokatlan változást, amivel összefüggésben ha akartak, jobban bevonódhattak a tanulási folyamatba. Gyakran azonban inkább értetlen, vagy ellenséges attitűddel szemlélték a változást, ami sok esetben elegendő volt ahhoz, hogy az intézmények szülői ellenállásra hivatkozzanak.

Az alábbiakban országos és lokális adatok segítségével vizsgáltuk a szöveges értékelés fogadtatását, gyakorlati megvalósítását és az alkalmazás jellemzőit, valamint a szöveges értékeléssel kapcsolatos tapasztalatokat, eredményeket – lehetőség szerint a különféle szereplők nézőpontjából, de leghangsúlyosabban a pedagógusok véleményén keresztül.<sup>4</sup>

### *A szöveges értékelés az országos adatok tükrében*

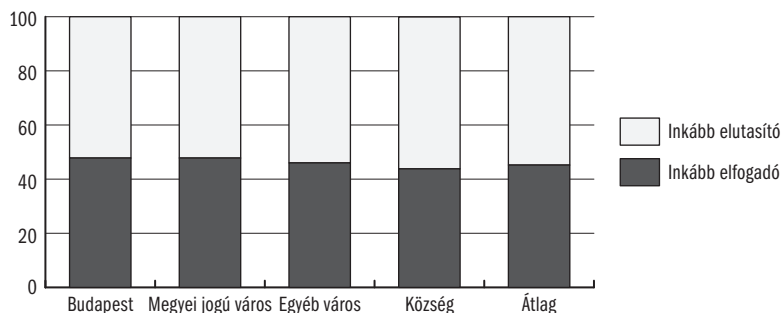
A szöveges értékelés bevezetése láthatóan erősen megosztotta az iskolákat. A 2009-es adatfelvételben az igazgatók válasza alapján kirajzolódó kép azt mutatta, hogy igen jelentősnek volt mondható a szöveges értékelés támogatóinak 45%-os tábora, ezt azonban jócskán meghaladta az elutasítók aránya. Az elfogadás-elutasítás mértékében nem találtunk markáns különbséget a különböző méretű települések igazga-

OFSTED szakértői vizsgálata kiterjedt a gyakorlati megvalósítás vizsgálatára is (Assessment for Learning: the Impact of National Strategy Support).

<sup>4</sup> A szöveges értékelés bevezetését és hatását két adatbázis segítségével vizsgáltuk, az OFI 2009. évi, 1000 közoktatási intézmény körében végzett adatfelvételének másodelemzésével és egy 2010. évi kisebb saját lokális adatfelvétel feldolgozása révén.

tóinak véleménye között; az igazgatók megítélése szerint minden településen többségben voltak a szöveges értékelést elutasítók a pedagógusok körében (lásd 1. ábra).

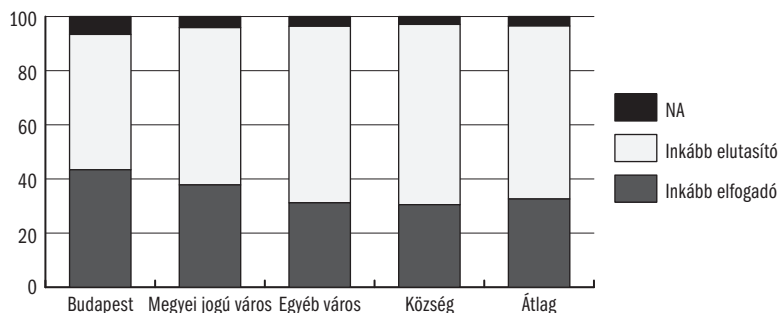
**1. ábra: A szöveges értékelést inkább elfogadó és inkább elutasító pedagógusok aránya, településtípusonként, az igazgatók megítélése alapján, %**



Forrás: OFI adatfelvétel, 2009.

Még nagyobb volt az eltérés az igazgatók megítélése szerint a szülők körében: a vezetők tapasztalata szerint a szülőknek csak harmada fogadta a változást kedvezően, közel kétharmaduk inkább elutasító volt ezzel kapcsolatban. A szülők esetében nagyobbak és világosabban kivethetőek voltak a különbségek az egyes településcsoportok szerinti dimenzióban is: bár az elfogadók sehol nem kerültek többségbe, nagyságrendjük a nagyobb városokban számottevően meghaladta a kisebb településeken tanítók esetében megfigyelhető mértéket (lásd 2. ábra).

**2. ábra: A szöveges értékelést inkább elfogadó és inkább elutasító szülők aránya településtípusonként, az igazgatók megítélése alapján, %**



Forrás: OFI adatfelvétel, 2009.

### *A szöveges értékelés bevezetése az általános iskolákban<sup>5</sup>*

Az általunk vizsgált 22 általános iskola 90%-ában a szöveges értékelés a törvényi szabályozással került az intézményi gyakorlatba, egy iskolaigazgató számolt be csu-

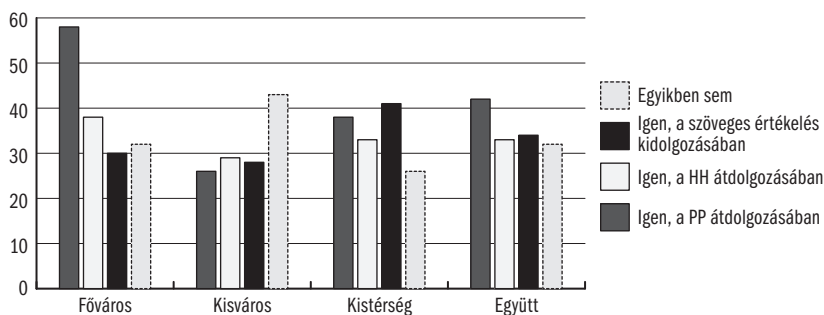
<sup>5</sup> A 2010-ben három helyszínen, 22 általános iskola bevonásával megvalósult vizsgálatunkban az igazgatók, a pedagógusok, az 5. és 8. évfolyamos tanulók, valamint a 8. évfolyamos tanulók szüleinek kérdőíves meg-

pán arról, hogy már korábban is része volt az értékelési gyakorlatnak. A pedagógusok közt hasonló arányban voltak (12%), akik már korábban ismerték, 77%-uk azonban csak a törvényi kötelezettség megjelenésekor hallott először a lehetőség-ről, közel 10% pedig nem tudta megmondani.

A szöveges értékelés bevezetése mindenekelőtt az *iskolai alapidokumentumok* átdolgozását kívánta meg. Az átdolgozásban legjellemzőbben az iskolaigazgatók vettek részt, de a munka a pedagógusok igen magas, 90%-os arányú bevonásával valósult meg, s magas volt a munkaközösség-vezetők és az igazgatóhelyettesek részvételi aránya is. Külső szakértők az iskolák 21,5%-ban segítették a munkát. A fővárosi iskolákban volt a legmagasabb a külső szakértők igénybevétele, emellett jellemzően az igazgatók és a munkaközösség-vezetők oldották meg a feladatot a többi szereplő bevonásával. A kisvárosban a dokumentumok átdolgozása főleg munkaközösségi szinten történt, a pedagógusok teljes körű bevonása mellett. A kisvárosi kistérségi iskolái esetében a legjellemzőbb az volt, hogy az igazgató maga végezte el a feladatot, mások bevonásával. Az átdolgozás átlagosan közel két hónapot, 52,8 napot vett igénybe. Az átlaghoz legközelebb eső időráfordítás a fővárosi iskolákat jellemezte (54,8 nap), kétszer ennyi időt vett igénybe a kisvárosban. A legkevesebbet, 35 napot a községi iskolák foglalkoztak a feladattal.

A pedagógusok jelentős része komoly szerephez jutott a bevezetéssel összefüggő feladatokban és a dokumentumok átdolgozásában: a legnagyobb, kétötöd arányban a pedagógiai program (PP), és egyharmad arányban a helyi tanterv (HT) módosításában, továbbá szintén egyharmados arányban a szöveges értékelés anyagainak kidolgozásában. A magasabb arányú részvétel leginkább a fővárosi pedagógusokra volt jellemző, a legkevésbé pedig a kisvárosiak vettek részt ezekben a feladatokban. A szöveges értékelés anyagainak kidolgozásában a községi pedagógusok vettek részt a legnagyobb arányban (lásd 3. ábra).

**3. ábra: Részt vett-e az iskolai alapidokumentumok átdolgozásában? Válaszoló pedagógusok, % (N = 272)**



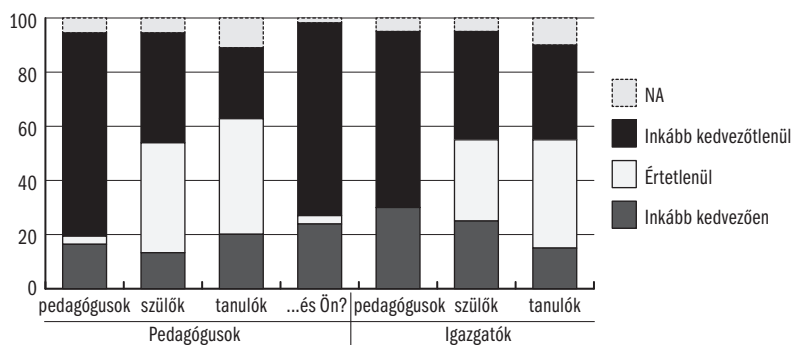
kérdésére került sor. Mindkét évfolyam tanulói elvileg találkozhattak a szöveges értékeléssel. Erre az 5. évfolyamos tanulóknak volt nyilvánvalóan nagyobb esélyük, akik a 2004/2005-ös tanévben kezdték az általános iskolát. A 8. évfolyamos tanulók a 2002/2003-as tanévben léptek az általános iskolába.

### A szöveges értékelés fogadtatása

Bár a szöveges értékelés bevezetésével kapcsolatos feladatok jelentős részében mind az igazgatók, mind a pedagógusok igen aktívan vettek részt, ez nem párosult hasonló mértékű lelkesedéssel. A szöveges értékelés bevezetését nem kísérte széles körben kedvező fogadtatás, sem az igazgatók, sem a pedagógusok tapasztalata szerint. Az igazgatók véleménye szerint a pedagógusok közel kétharmada inkább negatívan fogadta a változást, s csak kevesebb, mint egyharmaduk viszonyult pozitív módon a feladathoz. A szülők és a tanulók részéről az iskolák igazgatói inkább értetlenségről számoltak be. Az igazgatók válaszai alapján a pedagógusok leginkább a fővárosban fogadták kedvezően a változást, míg a kisebb települések iskoláiban kedvezőtlenül. Az igazgatóknak személy szerint csak harmada gondolta jónak vagy nagyon jónak a szöveges értékelést, 10% közömbösnek mondta magát, míg 45% szerint nem jó vagy kifejezetten rossz a szöveges értékelés. Az igazgatók véleménye a legpozitívabb a fővárosban, a legnegatívabb pedig a kisebb településeken volt. A pedagógusok megítélése hasonló volt az igazgatók véleményéhez, de rosszabbnak bizonyult a saját véleményük az igazgatók által feltételezettnél és rosszabbnak gondolták a szülők és a tanulók részéről a szöveges értékeléshez való viszonyt is, mint az igazgatók. Érdekes és tanulságos az a tendencia is, hogy az egyes megkérdezett pedagógusok saját magukról alkotott személyes véleménye jóval kedvezőbb volt, mint amit a pedagógusokról általában mondtak (lásd 4. ábra).

Ahhoz, hogy a szöveges értékelés megítélése összességében inkább kedvezőtlennek volt mondható a pedagógusok részéről, feltehetően jelentős részben hozzájárult a vele járó munka mennyisége. Ezt támasztja alá, hogy a kérdezett pedagógusok átlagosan 85%-a említette, hogy jelentős mértékben nőtt ezzel a munkája mennyisége, csak 11% (feltehetően azok, akik már korábban is alkalmazták) vélte úgy, hogy nem változott lényegesen.

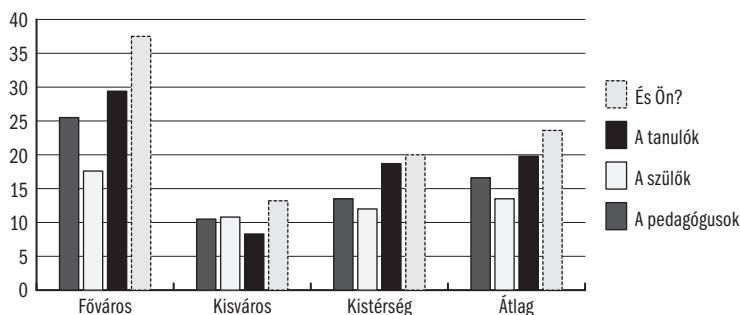
4. ábra: Hogyan viszonyultak a szöveges értékeléshez az érintettek? Válaszolók pedagógusok és igazgatók, %



Bár a szöveges értékelést mindenütt elutasítással fogadták a pedagógusok, az elfogadás és elutasítás mértékében különbségek voltak a vizsgált helyszínek között. A

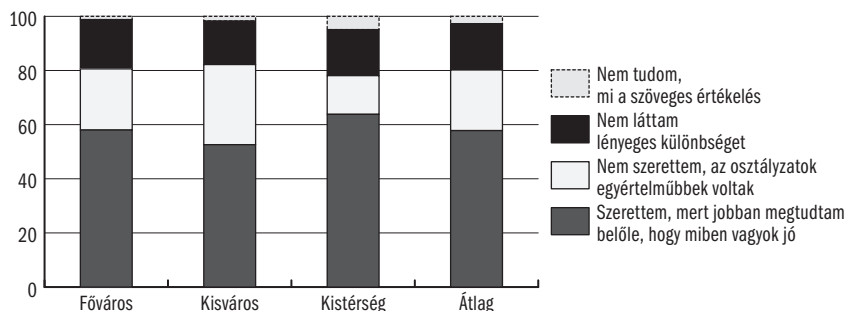
fogadtatás a pedagógusok véleményének tükrében a leginkább kedvezőnek a fővárosban volt mondható minden szereplő részéről, a kisvárosi pedagógusok, szülők és tanulók voltak a legkevésbé nyitottak erre az értékelési formára. Ennél csak kevéssel volt pozitívabb a községi iskolák pedagógusainak véleménye a változásról (lásd 5. ábra). A fővárosi pedagógusok pozitívabb fogadókészségéhez feltehetőleg hozzájárult, hogy körükben nagyobb volt a szöveges értékelés előzetes ismertsége, valamint, hogy a fővárosi területen működő pedagógiai szolgáltató központ révén több információhoz és együttműködést is ösztönző konkrét támogatáshoz juthattak hozzá, mint a vidéki általános iskolák.

**5. ábra: Hogyan viszonyultak a szöveges értékeléshez az érintettek? Az „inkább kedvező” válaszok, válaszoló pedagógusok, %**



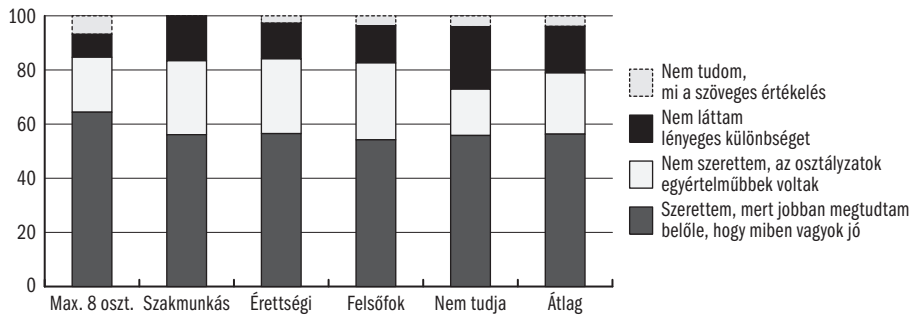
Noha a pedagógusok a kérdezés folyamán igen borúlátóan nyilatkoztak a szülők és a tanulók általi fogadtatásról, a tanulói és a szülői válaszok közelebbi elemzése ezt nem erősítette meg. A szöveges értékelést igen egyértelműen támogatták az 5. évfolyamos *tanulók*, 58%-uk azt a választ jelölte meg, hogy szerette, mert megtudta belőle, hogy miben jó, és miben kevésbé az. A szöveges értékelés hívei sajátos módon nagyobb arányban kerülnek ki a községi iskolák tanulói közül, míg a fővárosi gyerekek közt átlag feletti azok aránya volt, akik nem érzékelték a különbséget (lásd 6. ábra).

**6. ábra: Mi volt a véleményed az érdemjegyek helyett/mellett kapott iskolai szöveges értékelésről? 5. évfolyamos tanulói vélemények, 5. évfolyamos tanulók % (N = 521)**

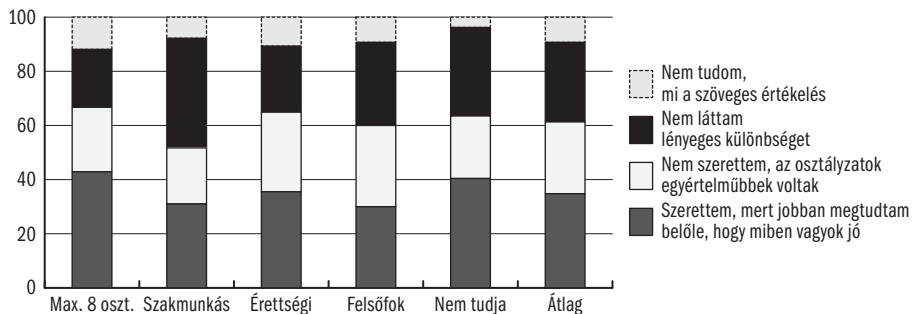


Ha a szöveges értékeléssel kapcsolatos tanulói véleményeket a családi háttér figyelembevételével, az anyák iskolázottsága mentén vizsgáljuk, az is kitűnik, hogy a legkevésbé iskolázott anyák gyermekei kedvelték a leginkább a szöveges értékelést. Az 5. évfolyamon körükben közel kétharmad volt azok aránya, akik úgy nyilatkoztak, hogy szerették a szöveges értékelést, mert megtudhatták belőle, hogy miben jók ( $p = 0,126$ ) (lásd 7. ábra). A 8. évfolyamon szerényebbek az arányok, de hasonló tendencia figyelhető meg: a legalacsonyabb iskolázottságú anyák gyerekei 43%-nyian válaszoltak a fenti módon. Ez utóbbi, szignifikáns ( $p = 0,36$ ) összefüggés arra utal, hogy azon túlmenően, hogy a tanulók általában is sokkal inkább kedvelték a szöveges értékelést, mint ahogyan azt a pedagógusok feltételezték, ez az értékelési eszköz valódi motivációs lehetőséget jelenthet éppen a tanulás számára legnehezebben megnyerhető hátrányosabb helyzetű tanulók esetében (lásd 8. ábra).

7. ábra: A tanulók szöveges értékelésről alkotott véleménye az anya iskolázottsága szerint, 5. évfolyamos tanulók, % (N = 495)



8. ábra: A tanulók szöveges értékelésről alkotott véleménye az anya iskolázottsága szerint, 8. évfolyamos tanulók, % (N = 589)

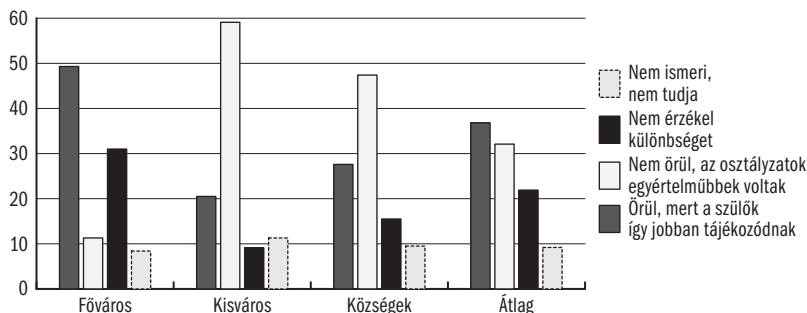


A *szülői* vélemények bár megosztottak voltak az elfogadás-elutasítás mentén, mégis valamivel több volt a változást kedvezően fogadó szülők aránya: a válaszoló szülők közel kétötöde jelölte meg azt a választ, hogy örül a szöveges értékelésnek, mert segíti a tájékozódását. A szülők egy másik, szűkebb harmada ezzel szemben nem-tetszésének adott hangot. A szöveges értékelés fogadtatásában is tetten érhetők a helyszínek közti különbségek. A lehetőséget pozitívabban fogadták a fővárosi szü-



lők, ahol a megkérdezett szülők fele kedvezően nyilatkozott. Kevésbé volt pozitív a fogadtatás a vidéki szülők részéről: a kisvárosi szülők 59%-ban, a községi szülők 47%-ban nem fogadták örömmel a lehetőséget (lásd 9. ábra).

**9. ábra: Mi volt a véleménye az érdemjegyek helyett kapott iskolai szöveges értékelés bevezetéséről? Szülői válaszok, % (N = 316)**



### *A szöveges értékelés alkalmazása a gyakorlatban*

A szöveges értékelés alkalmazásának legjellemzőbb formája az volt, hogy a pedagógusok néhány mondatban megfogalmazták a tanulóval kapcsolatos tapasztalataikat, de az ennél részletesebb megoldás is igen gyakorinak mondható. Részletesebb értékelésről a városi iskolákban dolgozó pedagógusok gyakrabban tettek említést; a községi iskolákban a néhány mondatban történő értékelés volt a legelterjedtebb megoldás (lásd 1. táblázat).

**1. táblázat: Milyen formában alkalmazzák a szöveges értékelést az iskolai munkában, % (N = 272)**

	Főváros	Kisváros	Kistérség	Együtt
Néhány szóban	7,3	10,3	12,3	10,2
Néhány mondatban	45,5	38,5	50,7	46,1
Részletesebben	47,3	51,3	37,0	43,7
Együtt	100,0	100,0	100,0	100,0

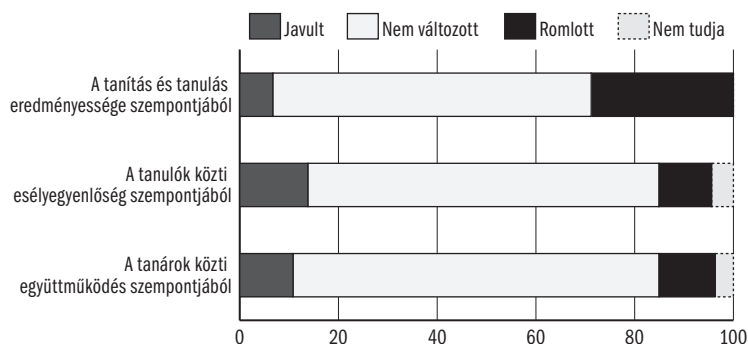
Adatfelvételünk adatai azt mutatták, hogy 2010-re a vizsgált iskolákban a szöveges értékelés alkalmazása évfolyamokat is figyelembe véve jellemzően nem haladta meg a törvényben megfogalmazott elvárást. A legjellemzőbb megoldás szerint a szöveges értékelést teljes körűen csak az 1–3. évfolyamokon alkalmazták, de magas arányban fordult még elő a 4. évfolyamon is. A felső tagozaton az 5–6. évfolyamon az iskolák egytizede (2 intézmény) folytatta a szöveges értékelés gyakorlatát, a 7–8. évfolyamon már csak 1 intézmény. A vizsgálat idejére az vált jellemzővé, hogy a szöveges értékelés mellett, azzal párhuzamosan osztályzatot is alkalmaztak – így oldotta meg a helyzetet a kérdezett iskolák fele. A szöveges értékelés és az osztály-

zat együttes alkalmazása évfolyamonként eltért: 7 iskolában az első évfolyamon is előfordult, 12 iskolában a második osztálytól, negyedikben pedig már az iskolák többsége (17 intézmény) alkalmazta a párhuzamos megoldást. Osztályzatot legnagyobb arányban a községi iskolákban használták a szöveges értékelés mellett, legkevésbé a fővárosi iskolákban fordult elő a párhuzamos alkalmazás. Az osztályozás gyakoribb alkalmazása minden bizonnyal összefüggött a szülői és a pedagógusi megítéléssel is, ami ezekben az iskolákban nem kedvezett a szöveges értékelésnek.

### *A szöveges értékelés eredményei a megvalósítók szemével*

Az igazgatók többsége szerint a tanítás és a tanulás *eredményessége* szempontjából nem jelentett pozitív változást a szöveges értékelés bevezetése, egyötödük szerint még romlott is a helyzet ezen a téren. Hasonlóan borúlátóan nyilatkoztak a tanulók közti esélykülönbségek szempontjából a szöveges értékeléssel kapcsolatos tapasztalataikról, bár legalább nem említették, hogy rontott volna a változás a korábbi helyzeten. A legkedvezőbb hatást a szöveges értékelés a tanárok közti együttműködés területén érte el az igazgatók véleménye szerint. A pedagógusok többsége szerint – az igazgatók véleményéhez hasonlóan – a tanítás és a tanulás eredményessége szempontjából nem jelentett pozitív változást a szöveges értékelés bevezetése, közel kétharmaduk véleménye szerint nem változott, sőt, 29%-uk szerint még romlott is a helyzet ezen a téren (ebben a kisvárosi pedagógusok voltak a borúlátóbbak 33,3%-kal) (lásd 10. ábra). Kevésbé nyilatkoztak borúlátóan a tanulók közti esélykülönbségek szempontjából a szöveges értékeléssel kapcsolatos tapasztalataikról, ebből a szempontból csak a pedagógusok tizede szerint eredményezett romlást. Ebben a vonatkozásban is a fővárosi pedagógusok voltak a legoptimistábbak: 20,8%-uk érzékelt javulást. Az igazgatókkal ellentétben a pedagógusok nem tapasztaltak pozitív hatást a pedagógusok közti együttműködés terén sem. A fővárosi pedagógusok ebben is pozitívabban gondolkodtak, mint a kisvárosiak (a javulást érzékelők aránya 14,3 illetve 7,7%).

**10. ábra: Milyen eredménnyel járt a változás az alábbi szempontokból? Válaszolók pedagógusok, %**



## A megvalósítás és az eredmények az esettanulmányok tükrében<sup>6</sup>

Vizsgálatunk során öt intézményben esettanulmányokat is készítettünk a megvalósítási folyamattal összefüggésben. A kvalitatív megközelítést érvényesítő vizsgálódással elsősorban a megvalósítás folyamatát igyekeztünk megismerni az egyes helyszíneken és intézményekben, a folyamatokat az implementáció elméleti értelmezési keretébe helyezve. Hogy a megvalósítás folyamata az egyes intézményekben hogyan történt, az a terepmunka benyomásai alapján részben az előzményektől, az előzetes tapasztalatoktól függött, részben az egyes szereplők megvalósítási folyamatban játszott szerepétől, a szereplők egymás közti kapcsolatától és az irányítási szintek közti kapcsolatuktól. Ahol volt a szöveges értékeléssel kapcsolatos előzetes tapasztalat a vizsgált intézményekben, ott pozitívabb volt már a *fogadtatás* is. A vizsgált iskolák körében a két fővárosi iskola volt az, ahol már voltak előzetes tapasztalatok a szöveges értékeléssel kapcsolatban: az egyik fővárosi iskolában már évek óta működött ilyen, a másik fővárosi iskolában pedig már próbálkoztak a bevezetésével. Abban az iskolában, ahol már régóta működött a gyakorlat, ott pozitívabb volt a fogadtatás és volt idő egy ezzel összefüggő, összetettebb és továbbfejlesztett elképzelés, a tanulói napló kialakítására is.

„...ez mind a saját ötletünk. Mi már jóval korábban elkezdtünk ezzel foglalkozni. Kidolgoztak itt egy rendszert, ami mindenkinek megvan. Vannak benne panel mondatok, de kedvünkre átalakítható, és ezzel dolgoznak a tanítók. A gyerek naplójában ezen felül az is benne van, hogy mit szeretnénk tőle, miféleképpen, mit várunk el tőle. Ezt anno azzal egy időben kezdtük el kidolgozni. Ez hihetetlen munka, idő, de szerintem, ha egy szülő egy ilyet kap, abból sokkal többet tud meg. És itt valóban a gyermek önmagához mért fejlődése is nagyon fontos.” (*fővárosi iskola, iskolavezető*)

Ahol nem volt előzmény, ott nagyobb ellenállásba ütközött már a kezdetekkor is a szöveges értékelés bevezetése. Azon iskolák pedagógusai, akik nem kaptak időben tájékoztatást vagy konkrét segítséget, kénytelenek voltak saját maguk összeszedni az információt is és az értékelési eszközt is.

„A szöveges értékeléssel kapcsolatosan a pedagógusok elsősorban az internetről szereznek információt, külön felkészítésben vagy továbbképzésben nem részesülnek ezzel kapcsolatosan. (...) Hiszen az ezzel kapcsolatos továbbképzések nem olcsóak.” (*községi iskola, alsós tanító*)

„Nem kaptunk hozzá semmi segítséget, én pont elsős voltam, mikor bevezették.” (*kisvárosi iskola, alsós pedagógus*)

A *megvalósítás* során szerzett tapasztalatok már kevésbé bizonyultak pozitívnak, kevésbé igazolták vissza a várakozásokat. A konkrét javaslatok kialakítása a vizsgált iskolák többségében a munkaközösségek feladata lett, két iskolában saját ér-

<sup>6</sup> A kvalitatív elemzés során a kiválasztott fővárosi és kisvárosi helyszíneken kerestünk fel két-két intézményt, egy jobb és egy rosszabb adottságokkal jellemezhető, s a községi helyszínen az egyetlen általános iskolát.

tékelési rendszert is kialakítottak. Szinte minden iskola szembesült a szöveges értékelés technikai nehézségeivel is: a félév és a tanév végén az idő- és munkaigényes feladathoz még technikai eszközökre is szükségük lett volna, ez azonban nem volt adva az iskolák többségében.

„Egy év vége az egy tébolyda. Roskadozik a páncélszekrény, mert ezt végérvényesen őrizni kell. Technikailag nincs kitalálva.” *(fővárosi iskola, igazgató)*

Az iskolák a nehézségek közt a szülőket is említették, akik nem igazán igénylik és nem is nagyon értik a szöveges értékelést. Ezen a ponton talákoztunk eltérő véleményekkel is az egyik iskolában, ahol a szülők szöveges értékeléssel kapcsolatos tapasztalata éppenséggel pozitív volt.

„A szülők jól fogadták, örömmel. Részben azért, mert a szülő itt hall valami jót a gyerekről. Hiszen ezek pozitív mondatok, azt mondják el, hogy mik a gyerek előnyei.” *(fővárosi iskola, iskolavezető)*

Az *eredményekkel* kapcsolatos tapasztalatok a fentiek nyomán szükségképpen ellentmondásosak lettek, bár volt egyértelműen pozitív tapasztalat is, jellemzőbb volt az a megítélés, hogy a munka nem arányos az elért eredményekkel, s megnehezült a pedagógusok számára a tanulók motiválása is. Az esettanulmányok tapasztalataiból az is kitűnik, hogy esetenként nem is annyira a szülői, mint inkább a pedagógusi nyomás adott okot az osztályozás visszaállítására.

„Ez így dupla munka, nem tudom, elérte-e a kormány ezzel, amit akart, ha jól tudom, a jövőben párhuzamosan fog működni. A jeggyel való osztályozás nem olyan rossz, mint ahogy most mondják. Szövegesen árnyaltabb az értékelés, de túl sok adminisztrációs teherrel jár, nem biztos, hogy megéri. Vegyes a mai napig, hogy ki hogyan vélekedik róla. Több munkát jelent, hozzádeka viszont nem ezzel arányos.” *(kisvárosi iskola, igazgatóhelyettes)*

„Kivették a kezünkől, ösztönző erő nem sok maradt nálunk. Az osztályozást is elvették, már rászólni sem nagyon lehet. Van az emberben egy félsz.” *(kisvárosi iskola, igazgató)*

„Biztos van előnye, nem szeretik a kollégák sem, én sem. Négy évig egyáltalán nem adtunk jegyet, csak szövegesen értékeltünk. Aztán annyira nagy volt a nyomás a kollégáknál, hogy valahogy csempésszük vissza a jegyeket, mert mindenkinek ez a jó. Az ellenőrzőbe jegyeket kap, a bizonyítványban pedig szövegesen értékelünk.” *(kisvárosi iskola, iskolavezető helyettes)*

Hogy az egyes iskolákban milyen eredménnyel járt a szöveges értékelés bevezetése, megvalósítása, az tapasztalataink szerint részben a felkészülés lehetőségein, de leginkább az iskolavezetőn múlt. Az előbbiben a fővárosi iskoláknak volt jelentős előnyük a helyben szervezett továbbképzések, együttműködések révén. Ami azonban a szöveges értékelés esetében még ennél is fontosabbnak tűnik, az az iskolavezető hozzáállása, ami kihat a többi érintett szereplő hozzáállására is.

„Szerintem az is fontos, hogy ha a tanítók igazán elkötelezettek, ha szeretik a szöveges értékelést, akkor ezt elsőben át tudják adni a szülőknek, és akkor a szülők is szeretni fogják, mint ahogy érkezett pozitív visszajelzés a szülőktől a mostani elsőben. Szerintem

attól függően és annyit ér, amennyire a tanítók lelkesedéssel teszik ezt, és át tudjuk adni. Ha én nem érzem a hitelét, akkor onnantól kezdve a szülő sem fogja szeretni.” (*fővárosi iskola, iskolavezető*)

Az esettanulmányok összességében azt mutatták, hogy az igazgatók szerepe bár közvetlenül nem kulcsfontosságú, de a pedagógusok motiváltságát, elkötelezettségét ők tudták a leginkább befolyásolni, ezáltal az ő szerepük is felértékelődött a megvalósítási folyamatban. A fenntartó szerepe látszólag periférikus, de az egyes helyszínek tapasztalatainak összehasonlítása arra enged következtetni, hogy szintén jelentős hatással volt a megvalósításra, részben az egyes szereplők eltérő elköteleződése, részben a megvalósítást segítő konkrét támogatási lehetőségek révén.

## Összegzés

A kutatás tapasztalatai azt mutatják, hogy a szöveges értékelés nem tudott meghonosodni a hazai általános iskolai gyakorlatban, a megítélése ellentmondásossá, a megvalósítással kapcsolatos tapasztalatok után inkább elutasítóvá vált. A változás az érintett pedagógusok megítélése szerint nem eredményezett javulást, legtöbbször változatlanul ítélték a helyzetet, a tanítás és tanulás eredményessége szempontjából egyharmaduk romlást is érzékelt a változás következtében. Végül az eredmény elmaradt a szándékolttól, s ez egy kettős struktúra kialakulásához vezetett, amelyben egymás mellett működött a régi és az új rendszer, s megmaradt vagy idővel visszakerült a régi, beváltak tekintett alkalmazás, az osztályozás is. A jogszabályi változás, ami eltörölte a szöveges értékelés kötelező alkalmazását, már inkább csak nyugtázta a kialakult helyzetet.

Kérdés, miért nem tudott jobban szervesülni a hazai gyakorlatban a szöveges értékelés, mi lehetett az elutasítás oka? Az elutasítás oka a vizsgálat tapasztalatai szerint többretű: például a későn érkező központi segítség, a sok helyen elmaradó felkészítés, s a tény, hogy a rendszer saját kidolgozása kellő feltételek és előzmények hiányában nehéz volt, és túl sok munkát igényelt. Az esettanulmányok azt mutatták, hogy több helyen menet közben veszett el a pedagógusok motiváltságának jelentős része, az indokolatlanul nagyra érzett munka és az elmaradt segítség miatt. Adataink azt mutatták, hogy a pedagógusok a megvalósításban ugyan aktívan vettek részt, ez azonban úgy tűnik, hogy nem párosult elkötelezettséggel, s így nem valós szakmai lehetőségként élték meg az olyan komolyabb feladatokat sem, mint a szöveges értékelés anyagainak kidolgozása. Ez feltehetően azzal is összefügg, hogy a szöveges értékelés anyagainak kidolgozásában való részvétel legnagyobb arányú ott volt – a kistérségi pedagógusok körében –, ahol ez kényszer szülte megoldás volt, s nem kapcsolódott össze kellő felkészültséggel és elkötelezettséggel.

A valóságban az aktív, de sok esetben kényszer szülte részvétel ellenére „implementátori” szerepben maradtak a pedagógusok, s nem is vártak jelentős változást a beavatkozás nyomán, s nem is igen vették észre azt. Ezért fordulhatott elő, hogy a szöveges értékelés fogadtatása jóval kedvezőbb volt a tanulóknak és a szülők körében,

mint ahogyan azt az igazgatók és a pedagógusok feltételezték, s ezt a tényt vagy nem is vették észre a pedagógusok, vagy elnyomta negatívvá vált beállítódásuk. A negatív beállítódás a pedagógusok részéről úgy látszik összefügg saját szerepük átalakulásával is: a vizsgált esetben a változást inkább élték meg saját szerepük megkérdőjelezéseként, semmint új pedagógusi szerepként.

Tanulások azonban a vizsgálati helyszínek különbségei, ezek egyben a megvalósítási utak és a kapcsolódó esélyek különbözőségeit is felvillantják. Mind a fogadókészségben, mind a megvalósítás módjaiban és az eredmények megítélésében különbségek voltak megfigyelhetőek az egyes vizsgálati helyszínek közt. A fővárosi iskolák pedagógusai jóval nyitottabban fogadták a változást, mint a vidéki iskolák pedagógusai, s a különbség ráadásul nem csak a pedagógusok, hanem a szülők véleményében is megmutatkozott. A fővárosban a pedagógusok aktívabbak voltak a dokumentumok átdolgozásában, valamivel részletesebb értékelést alkalmaztak, mint a vidéki iskolák, s az átlagnál kisebb arányban alkalmazták a szöveges értékeléssel párhuzamosan az osztályozást. Megítélésünk szerint a területi különbségek jelentős részben a támogató környezet eltéréseit tükrözik vissza: a fővárosi pedagógusok inkább részesülhettek a helyi pedagógiai szolgáltató központ működése révén konkrét támogatásban, mint a pedagógiai szolgáltatási lehetőségektől távolabb eső intézmények, s az intézmények és a pedagógusok közti együttműködést kifejezetten ösztönözní igyekvő fenntartói politika következtében hajlamosabbak voltak az együttműködésre is, s az önkormányzati pályázati aktivitás következményeképpen több előzménnyel rendelkeztek a kompetencia-alapú oktatás bevezetése terén is.

Összességében úgy tűnik, a szöveges értékelésnek nem kedvezett a jogszabályi úton történő bevezetés. Bár alkalmazása a hazai oktatási gyakorlatban is felmutatott valós lehetőségeket az általánosnak mondható kedvező tanulói (különösen a hátrányos helyzetű tanulói) tapasztalatok, illetve helyenként kedvező szülői tapasztalatok tanúsága szerint, a bevezetés formája, a pedagógusok meggyőzésének elmaradása, a megvalósítás során érzékelt nehézségek, kisebb-nagyobb problémák, kiegészülve a pedagógusok rossz közérzetével a szöveges értékelést nem ítélte sikerre. A bevezetéssel összefüggő, eltérő tapasztalatok elemzése azonban felmutatja a bevezetési folyamatban rejlő lehetőségeket is hasonló célú oktatáspolitikai változtatás esetén.

IMRE ANNA

## IRODALOM

- CROLL, PAUL (ed) (1996) *Teachers, Pupils and Primary Schooling. Continuity and Change*. Cassell.
- DARLING-HAMMOND, LINDA (1998) Policy and Change: Getting Beyond Bureaucracy. In: A. HARGREAVES et al (eds) *International Handbook of Educational Change*. Kluwer Academic Publishers.
- FEJLESZTŐ ÉRTÉKELÉS (2005) *A tanulást fejlesztő osztálytermi módszerek a középfokú oktatásban*. OECD CERI.
- IMRE ANNA (ed) (2011) *Beiskolázás és továbbhaladás: szabályozás és megvalósítási utak*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- JARVELA, SANNA (2006) Personalised Learning? New insights into forstoring learning capacity.

- In: *Personalising Education. Schooling for Tomorrow*. OECD CERJ.
- MILIBAND, DAVID (2006) Choice and Voice in Personalised Learning. In: *Personalising Education. Schooling for Tomorrow*. OECD CERJ.
- MOTIVATING STUDENTS FOR LIFELONG LEARNING (2000) *What Works in Innovation in Education*. Education and Skills. OECD.
- PERSONALISING EDUCATION (2006) *Schooling for Tomorrow*. OECD CERJ.
- SHEPARD, LORRIE A. (2001) The Role of Classroom Assessment in Teaching and Learning. In: V. Richardson (ed) *Handbook of Teaching and Learning*.
- SUTTON, RUTH (2010) Making Formative Assessment the Way the School Does Business: The Impact and Implications of Formative Assessment for Teachers, Students and School Leaders. In: Hargreaves, Liebermann, Fullan & Hopkins (eds) *Second International Handbook of Educational Change*. Springer.
- WEEDEN, PAUL, WINTER, JAN & BOADFOOT, PATRICIA (2002) *Assessment. What's in it for schools?* Routledge.

