

## Pedagógusok nézetei az osztályozásról és a szöveges értékelésről

*Az osztálytermi értékelés a tanulók iskolai teljesítményének visszajelzését szolgálja a tanulók és a szülők számára. Bár számos eszköz áll a pedagógusok rendelkezésére a diákok tudásának értékelésére, a tanulmányi teljesítmény értékeléséről mégis talán az érdemjegy, az osztályzat jut először a közvélemény eszébe. Az osztályozás kérdése hosszú ideje foglalkoztatja mind a szakmai közvéleményt, mind a szülőket. Az oktatáspolitikában az elmúlt 8–10 évben rendszeresen vitatéma az alsó tagozatos teljesítmény év végi minősítésének módja. A Köznevelési törvény 2003 júniusi módosítása alapján a félév végén és a tanév végén az alsó tagozatos tanulók – kivéve negyedik év végén – bizonyítványában a szöveges értékelés szerepel a tanuló munkájának, eredményességének minősítésére. A 2004 őszén hatályba lépett törvényt 2010-ben módosították, a szöveges értékelés a második évfolyam végétől alternatívává vált, a választást a törvény az intézmény hatáskörébe utalta.*

Az óvodából az iskolába való átmenet során a gyermek számos új, korábban ismeretlen dologgal találja szembe magát, például a 45 perces tanóra keret, házi feladatot kell készítenie, s munkájáról rendszeresen írásban visszajelzést, szöveges értékelést, később érdemjegyet, osztályzatot kap. Ezek az értékletek a tanulók tudásának legfontosabb mutatói, az egyéni életpályákra gyakorolt hatásuk jelentős. Ezáltal alakítják a tanulók affektív jellemzőit (pl. tanulási énképet, tanulási motivációt), amelyek szorosan összefüggnek a tanulási teljesítménnyel (Csapó, 2002a, 2002b). Nagy a felelőssége a pedagógusoknak abban, miként járulnak hozzá ezek a visszajelzések a tanuló személyiségének, tudásának formálódásához. A pedagógiai értékelés alapfunkcióinak – szummatív, formatív és diagnosztikus – teljesítésében az érdemjegyeknek, az osztályzatoknak és a szöveges értékeléseknek szerepe van. Minősítő funkciót, azaz a tanulási folyamat eredményének rögzítését, a létező és az elvárt teljesítmény összevetését, mindhárom elláthat, ugyanakkor csak minősítő funkciót a félév, illetve a tanév végén meghatározott osztályzatok töltenek be. Minősítéskor az értékletekkel dokumentálási, adminisztrációs feladatokat is ellátunk, de gyakran ezek alapozzák meg a döntéshozatalt. Ezen funkciója miatt az osztályzatoknak, érdemjegyeknek és a szöveges minősítésnek tékje van. Tékje van a tanulási folyamat végén kapott osztályzatoknak, hiszen például ezektől függhet a tanuló felsőbb évfolyamba lépése, továbbtanulása, de tékje lehet van a félév közben szerzett egyes érdemjegyeknek is, hiszen ezek figyelembe vételével határozzuk meg az osztályzatokat.

Az osztálytermi értékelés során rendszeresen, bár kevésbé tudatosan alkalmazott a részletes eredményelemzésre épülő formatív és a diagnosztikus értékelés. Míg a diagnosztikus értékelés az elmaradások okainak feltárására törekszik, addig a formatív fel-

adata a rendszeres visszajelzés, a fejlődés nyomon követése, ezáltal a fejlődés segítése. Az osztályozás betölthet diagnosztikus funkciót, ám formatív értékelési funkciót nem. Így a tanulási folyamat során, az elmaradások feltárása, korrigálása céljából íratott röpdolgozatokra sem adhatunk osztályzatot, ekkor inkább a szöveges értékelési forma – szabadon fogalmazott szöveg – készítése adekvált. (A pedagógiai értékelés egyes funkcióiról részletesebben lásd *Vidákovich*, 1990.)

Tanulmányunkban az általános iskolában oktató pedagógusok osztályozással és szöveges értékeléssel kapcsolatos nézeteinek feltárásával foglalkozó vizsgálatunk eredményeit mutatjuk be. A tanulmány első részében az osztályozás és a szöveges értékelés alkalmazásának törvényi hátterét, ezt követően empirikus vizsgálatunk módszertanát ismeretjük. A pedagógusok nézetei alapján vizsgáljuk: hogyan hatnak az értékelési formák a tanulók tantárgyakkal, iskolával, tanulással kapcsolatos attitűdjére, önismeretének, egyéni megítélésének fejlődésére; mennyiben alkalmas eszköz az osztályozás és a szöveges értékelés a tanulók tudásának, egyéni fejlődésének kifejezésére, a visszajelzésre a szülők és a tanulók számára.

### A szöveges értékelés törvényi háttere

Hazánkban az 1950-ben bevezetett osztályozási rendszer él, a teljesítmény értékelésére ötfokú (1-től 5-ig), a magatartás és a szorgalom minősítésére négyfokú (2-től 5-ig) skálát alkalmazunk. Az osztálytermi értékelés mind az első osztályba, mind a felső tagozatra lépő tanulók esetében állandó problémának bizonyult, így 1978-ban eltörölték az első két évfolyamon az osztályozást, míg az 5–6. évfolyamokon az új (például fizika, biológia) tantárgyak teljesítményének osztályozását. 1986-ban minisztériumi rendelet határozott arról, hogy az első osztályos tanulók a tanév folyamán nem kapnak osztályzatot és tanév végén jól megfelelt vagy megfelelt értékelést kapnak szöveges kiegészítéssel. Második osztálytól az osztályozás érvényben maradt, az ettől való eltéréshez központi jóváhagyásra volt szükség 1993-ig, az új közoktatási törvény megjelenéséig, ami már lehetőséget biztosított az iskoláknak, hogy az első hat évfolyamon ne osztályozzanak.

Jelentős változást hozott a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról szóló 2003. évi LXI. törvény. A változások a közoktatási törvény 70. §-át is érintették, melynek értelmében Magyarországon „(3) Az első-harmadik évfolyamon – félévkor és év végén, továbbá a negyedik évfolyamon félévkor – szöveges minősítéssel kell kifejezni, hogy a tanuló kiválóan, jól vagy megfelelően teljesített, illetve felzárkóztatásra szorul. Ha a tanuló „felzárkóztatásra szorul” minősítést kap, az iskolának a szülő bevonásával értékelni kell a tanuló teljesítményét, fel kell tární a tanuló fejlődését, haladását akadályozó tényezőket, és javaslatot kell tenni az azok megszüntetéséhez szükséges intézkedésekre.” (1) A törvény a 2004 szeptemberében első osztályba lépő tanulókra vonatkozott először.

2010 májusában a 2010. évi LXXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvényben ismét módosította a Közoktatási törvény 70. §-ának (3) bekezdését. A 2003-as rendelkezés helyére a következő lépett: „(3) Az első évfolyamon félévkor és év végén, a második évfolyamon félévkor szöveges minősítéssel kell kifejezni, hogy a tanuló kiválóan, jól vagy megfelelően teljesített, illetve felzárkóztatásra szorul. A második évfolyam végén és a magasabb évfolyamokon félévkor és év végén a tanuló értékelésére az iskola pedagógiai programja a (2) (2) bekezdésben meghatározottaktól eltérő jelölés, illetőleg szöveges értékelés alkalmazását is előírhatja. Ha az iskola nem alkalmazza az (1)-(2) bekezdésben meghatározottakat, de arra iskolaváltás vagy továbbtanulás miatt szükség van, a szülő kérésére köteles a félévi és az év végi minősítést osztályzattal is elvégezni. Az iskola által alkalmazott jelölés, értékelés érdemjegyre, osztályzatra való átváltásának szabályait a helyi tantervben kell meghatározni.”

A törvénymódosítás indoklása a következő volt: „A törvény az 1–4. évfolyamos tanulók esetében az iskolát illetve a pedagógust a kizárólagos szöveges értékelésre kötelezi. Az intézkedés idegen az általános hazai pedagógiai gyakorlattól, nem ad választ a tanulóknak és a szülők jogos kérdésére, amely szerint tudni szeretnék, hogy a gyermek eredményei hogyan viszonyulnak az elvárthoz illetve a többiekéhez. Az előre megadott sablonok szerinti minősítés értékelési-önértékelési zavarokhoz vezetett, a szülőket elégtelenül tájékoztatta. Komoly társadalmi és szakmai ellenállásba ütközött.” (3) A 2010 őszi induló tanévben érvénybe lépett a törvénymódosítás.

### A kutatás célja, kérdései

Tudomásunk szerint országos, reprezentatív, a közoktatás teljes spektrumát lefedő mintán a pedagógusok osztályozással és a félévek végén készített szöveges értékeléssel kapcsolatos nézeteit nem vizsgálták még Magyarországon. A mindkét értékletra vonatkozó kérdések miatt lehetőségünk van, hogy több szempontból összehasonlítsuk egymással a pedagógusok osztályozásról és szöveges értékelésről alkotott nézeteit. Célunk annak bemutatása, miként vélekednek a pedagógusok a két értékelési forma néhány fejlődés-lélektani, nevelépszichológiai, valamint pedagógiai jellemzőiről.

Vizsgálatunkkal az alábbi kutatási kérdések megválaszolását céloztuk: A pedagógusok szerint

(1) mennyiben tudják értelmezni a címzettek (a szülők és a tanulók) az osztályzatot és a szöveges értékelést?

(2) mennyiben befolyásolja a tanulók affektív és kognitív fejlődését az osztályozás és a szöveges értékelés?

(3) milyen értékelési forma megfelelő az alsó tagozatos tanulók teljesítményének értékelésére?

(4) mennyi időt vesz igénybe a szöveges értékelés egyes formáinak elkészítése, megtérül-e a befektetett időt?

(5) különbözik-e alsó és a felső tagozaton oktató pedagógusok véleménye az értékelés két formájáról?

### A kutatás módszerei

Vizsgálatunk a *Diagnosztikus mérések fejlesztése* elnevezésű TÁMOP-program keretében valósult meg. E projekt célja egy magyarországi diagnosztikus értékelési rendszer kidolgozása volt az általános iskola első hat évfolyama számára három műveltségterületen (olvasás-szövegértés, matematika és természettudomány). Ahhoz, hogy az értékelési rendszer a mindennapi pedagógiai gyakorlat részévé váljon, fontos, hogy a pedagógusok átlássák a különböző mérési típusok jellemzőit, e mérések céljait, megismerjék azokat és a visszajelzéseket fel tudják használni munkájuk során. Ennek megfelelően a program rész céljai között szerepel a pedagógusok értékeléssel kapcsolatos nézeteinek feltárása, amit egy 11 részből álló kérdőívvel vizsgálatunk; e tanulmányban az alsó tagozatos tanulók osztályozásának, szöveges értékelésének jellemzőire vonatkozó kérdőív részt mutatjuk be.

### Minta

A vizsgálatban a TÁMOP-program 256 iskolájából 1212 pedagógus vett részt, az országos minta régió és településtípus szerint reprezentatív. Iskolánként öt pedagógus vett részt a vizsgálatban, az alsó tagozatról két tanítót kértünk fel a kérdőív kitöltésére, ők közvetlenül érintettek voltak a vizsgált témát illetően. Felső tagozatról egy matemati-

kát, egy természettudományi ismereteket és egy magyar nyelv és irodalmat oktató tanárt kértünk a kérdőív kitöltésére – ők közvetlenül nem érintettek, de rálátásuk van a vizsgált területre, a viszonyítási csoportot alkotják (1. táblázat).

1. táblázat. A minta eloszlása a képzési szintek és az oktatott tárgyak szerint

Pedagógus	Alsó tagozat (tanító)	Felső tagozat			Σ
		Matematika	Magyar nyelv és irodalom	Természettudományi ismeretek	
N	480	236	236	223	1175

1175 pedagógus válaszait dolgoztuk fel. A mintában a nők aránya 91,3 százalék, a férfiaké 8,7 százalék. Az alsó tagozaton oktató tanárok között a férfiak aránya 1,9 százalék, a felső tagozaton 13,5 százalék. A mintában a férfiak alulreprezentáltak.

### ***Az alkalmazott mérőeszköz***

Az „Osztályzat és szöveges értékelés” részkérdőív 28 tételt tartalmaz. A részkérdőív első részében arra kértük a pedagógusokat, jelezzék, mennyire értenek egyet az alsó tagozatos tanulók osztályzataival és szöveges értékelésével kapcsolatos állításokkal. A két értékelési forma esetében 11 állítás azonos volt. Közülük négy ezek jellemzőre vonatkozott, kettő a tanulók motivációjára (tanulási és teljesítménymotiváció), kettő a tanulók attitűdjére (iskola iránti és tantárgyi) gyakorolt hatására, egy-egy az értékelések stresszor szerepére, az önismeret alakulására, valamint társas összehasonlításra gyakorolt szerepére. Egy-egy állítás vizsgálja a szöveges értékelésbe fektetett munka megtérülését, a tanítók által alkalmazott (felső tagozaton oktatóknál feltételes módban fogalmaztunk) szöveges értékelés típusa/it, az elkészítésre fordított időt (felső tagozaton az időtartam megbecsülésére kértük a pedagógusokat), az alsó tagozatos tanulók értékelésére leginkább megfelelőnek tartott értékelést.

Az egyetértés mértékét ötfokú Likert-skálán jelölték a pedagógusok: (1) egyáltalán nem értek egyet, (2) inkább nem értek egyet, (3) részben egyetértek, részben nem, (4) inkább egyetértek, (5) teljes mértékben egyetértek. A válaszok elemzéséhez az intervallumváltozók esetén alkalmazható eljárásokat (korreláció, kétmintás-t és páros-t próbát) alkalmaztunk.

### ***Eljárások***

A kérdőív felvételét 2010 tavaszán – elektronikus úton végeztük a TAO-CAPI (Testing assisté par ordinateur – Computer-assisted personal interviewing) rendszer segítségével, a kérdőív kitöltése névtelenül történt. A megkérdezés idején a közoktatási törvény 70. §-ának módosítása még nem került napirendre, tehát a válaszokat nem befolyásolta. Az adatfelvételhez előzetesen egy e-mailt küldtünk a mintába került iskolák kapcsolattartóinak, s arra kértük őket, adják meg az elektronikus kérdőív URL-címét és egy-egy előzetesen generált belépési kódot az iskolában oktató öt pedagógus számára. A kérdőív kitöltése hozzávetőlegesen 30 percet vett igénybe.

### **Az empirikus vizsgálat eredményei**

Az eredmények értelmezését segítő táblázatokban először az osztályozásra, majd a szöveges értékelésre vonatkozó válaszokkal való egyetértést mértékét adjuk meg; külön sorokban közöljük az alsó és a felső tagozaton tanító pedagógusok válaszainak eredményeit.

Az osztályzatok gyakran állnak a szülők érdeklődésének középpontjában gyermekük iskolai életével kapcsolatban, mivel például az évismétlésről, a továbbtanulásról hozott döntések alapjai az osztályzatok. Lénárd (2004) szerint a szöveges értékelés megjelenése az alsó tagozatosok értékelésében azon szülők igényét elégítette ki, akik igénylik a részletes, a tanuló személyiségére kiterjedő leírást, árnyaltabb képet a tanulók fejlődéséről, eredményeiről, míg más szülők számára zavaró, ha nem a megszokott, a saját gyermekkorából is ismert, egy skálán kifejezhető értékletet kapja gyermekük. A szülők gyakran megpróbálják átkonvertálni a szöveges értékelést valamilyen osztályzattá, különösen az előre megfogalmazott, skála szerinti értékelés esetében. Gondot jelenthet számukra, ahogy gyermekeik számára is, ha olyan szakkifejezések szerepelnek az értékelésben, amelyeket nem tudnak értelmezni. A szülőknél fontos, hogy gyermekük eredményeit össze tudják vetni az osztálytársak eredményeivel. Előfordulhat, hogy a szülők a szöveges értékelések alapján más osztályzatokra számítanak, mint amilyeneket gyermekük kap az első osztályozások alkalmával. Éppen ezért fontos, hogy a pedagógus úgy fogalmazza meg a szöveges értékelést, hogy az a címzettek számára könnyen értelmezhető legyen, a velük való rendszeres kommunikáció segítheti az értékelés szövegének, az értékelési forma funkciójának megértését.

A felmérésben részt vett pedagógusok jelentős hányada szerint az osztályzat könnyebben értelmezhető a szülők számára, mint a szöveges értékelés – a tanítók 58 százaléka, a tanárok 53 százaléka teljes mértékben egyetért az állítással, míg 1,4–3,1 százaléuk ért teljes mértékben egyet azzal, hogy a szöveges értékelésben foglaltakat könnyen megértik a szülők (2. táblázat).

2. táblázat. Az osztályzat és a szöveges értékelés értelmezhetősége

Értéklet	Tagozat	A válaszok eloszlása (%)					Átlag	Kétmintás t-próba
		1	2	3	4	5		
A szülők számára könnyen értelmezhető								
Osztályzat	Alsó	3,14	3,56	9,64	25,57	58,10	4,32	n. s.
	Felső	4,29	5,15	9,30	28,47	52,79	4,20	
Szöveges értékelés	Alsó	27,56	36,33	24,43	8,56	3,13	2,23	n. s.
	Felső	28,55	37,83	26,67	5,07	1,88	2,14	
A tanulók számára könnyen értelmezhető								
Osztályzat	Alsó	2,30	2,73	10,27	27,88	58,07	4,34	n. s.
	Felső	5,01	3,58	8,74	27,08	55,59	4,25	
Szöveges értékelés	Alsó	36,53	33,19	20,46	7,10	2,71	2,06	n. s.
	Felső	34,73	39,07	20,98	3,76	1,45	1,98	

Megjegyzés: n. s. nem szignifikáns

A válaszadók szerint a tanulók még kevésbé tudják értelmezni a szöveges értékeléseket, a pedagógusok közel 70 százaléka egyáltalán vagy inkább nem ért egyet azzal, hogy a tanulók számára könnyű értelmezni a szöveges értékelés tartalmát, ellentétben az osztályzatokkal, melyek a pedagógusok 55–58 százaléka szerint a tanulók számára könnyen érthető. Az alsó és a felső tagozaton tanítók véleménye nem tér el szignifikánsan az értelmezhetőség vonatkozásában sem a szülők, sem a tanulók esetében.

Azt, hogy a tanuló mennyire szívesen foglalkozik egy tantárggyal, mennyire szereti azt tanulni, leginkább a tantárgyi attitűddel mérhetjük. Korábbi vizsgálatok (például Csapó, 2002b) rámutattak arra, hogy a tantárgyi attitűdök az iskolában eltöltött évek számának növekedésével romlanak. A motiváció csökkenéséhez hozzájárulhat, hogy az általános

iskola felsőbb évfolyamain a hangsúly az értékelésben a tanulási folyamat segítéséről áttevődik az eredmény értékelésére (Réthyné, 1989). Hetedik és tizenegyedik évfolyamos tanulókkal végzett vizsgálat kimutatta, hogy a hetedikes tanulók tantárgyi attitűdje és jegyekkel kifejezett teljesítménye között szoros a korreláció, amely a középiskolában (a vizsgálatban 11. évfolyam) szorosabbá válik. Ugyanezen vizsgálat szerint a teljesítmény-motiváció és az érdemjegy között is szoros a korreláció (Csapó, 2000). Korábbi, 15 éves tanulókra irányuló vizsgálatok kimutatták, hogy az iskolával kapcsolatos attitűdök szoros összefüggésben állnak a teljesítménnyel (OECD, 2001).

Vizsgálatunk eredményei alapján (3. táblázat) a tanulási kedvet a tanítók 76 százaléka szerint inkább igen vagy teljes mértékben befolyásolja az osztályzat, míg a szöveges értékelés csak 12 százalékuk szerint. A tanítók egynegyede véli úgy, hogy a tanulási kedvre nincs hatással a szöveges értékelés.

3. táblázat. Az osztályzat és a szöveges értékelés

Értéket	Tagozat	A válaszok eloszlása (%)					Átlag	Kémintás t-próba
		1	2	3	4	5		
tanulási kedv								
Osztályzat	Alsó	2	2,4	20	37,9	37,7	4,07	t=3,43 p<0,01
	Felső	1,7	2,8	25,6	46,4	23,6	3,87	
Szöveges értékelés	Alsó	25,1	35,1	26,5	9,1	4,2	2,32	n. s.
	Felső	18,5	38,7	34,2	6,9	1,7	2,34	
tantárgyokhoz való viszony								
Osztályzat	Alsó	3	11,1	43,8	32,5	9,6	3,35	n. s.
	Felső	2	12	45,1	34,4	6,5	3,31	
Szöveges értékelés	Alsó	24,8	33,9	29	9,6	2,7	2,31	n. s.
	Felső	19,3	34,7	36,3	8,9	8	2,37	
iskolába járási kedv								
Osztályzat	Alsó	12	25,2	43,4	15,2	4,2	2,74	n. s.
	Felső	8,8	28,4	45,5	15	2,3	2,74	
Szöveges értékelés	Alsó	36,9	35,6	20,6	5,7	1,2	1,99	n. s.
	Felső	30,1	42,5	22,9	4,2	3	2,02	
tanulók teljesítményvágya								
Osztályzat	Alsó	1	4,2	32,8	45,6	16,5	3,6	n. s.
	Felső	0,7	4,8	36,9	47,5	10,1	3,62	
Szöveges értékelés	Alsó	24,8	29	30,7	12,8	2,7	2,68	n. s.
	Felső	16,8	32,9	39	10,4	0,8	2,46	

Megjegyzés: n. s. nem szignifikáns

Azzal az állítással, hogy az osztályzat meghatározó a tanulók tantárgyokhoz való viszonyának alakulásában, a tanítók 44 százaléka részben egyetért, részben nem, s harmaduk inkább egyetért. A szöveges értékelés meghatározó szerepével a tantárgyakkal való kapcsolat formálódásában a tanítók 29 százaléka részben, 34 százaléka inkább nem ért egyet. A két tagozaton oktató pedagógusok vélemények között nem mutatható ki szignifikáns különbség.

A pedagógusok úgy látják, az iskolába járási kedvet a kapott osztályzatok erősebben befolyásolják, mint a szöveges értékelés. A szöveges értékelésnek a pedagógusok 72,5

százaléka szerint egyáltalán nincs hatása vagy inkább nincs befolyása arra, mennyire szeretnek a gyerekek iskolában járni.

A tanulók teljesítményvagyára a szöveges értékelésnek egyáltalán nincs hatása a tanítók egynegyede szerint, s a felső tagozaton oktatók 16,8 százaléka szerint. Ugyanakkor csak közel 5 százaléku gondolja úgy, hogy egyáltalán nem vagy inkább nem befolyásolja a teljesítményvagyat az osztályzat. A tanulók tantárgyi, tanulási attitűdjére, teljesítménymotivációjára a pedagógusok szerint az osztályzatok hatása nagyobb, mint a szöveges értékelésé.

A tanulók önismeretének egyik forrása lehet az osztályzat és a szöveges értékelés. Az osztályzat egyrészt a társakkal való összehasonlítás révén, másrészt a jegyek valamilyen teljesítményszint meglétét is mutatják. A szöveges értékeléshez szükség van arra, hogy a pedagógus minél alaposabban megismerje diákjait, az ebből készített leírás hozzájárul ahhoz, hogy a gyermek saját magára vonatkozóan is ismeretekre tegyen szert. A pedagógusok úgy látják, az osztályozás a reális önismeret formálásához inkább hozzájárul, mint a szöveges értékelés (4. táblázat).

4. táblázat. Az értékelések hatása a tanulók reális önismeretére, egymás megítélésére

Értékelés	Tagozat	A válaszok eloszlása (%)					Átlag	Kétmintás t-próba
		1	2	3	4	5		
tanulók reális önismerete								
Osztályzat	Alsó	3,4	6,4	39,1	31,2	19,2	3,58	ns.
	Felső	3	5,8	34,4	41,8	15	3,60	
Szöveges értékelés	Alsó	16	26,4	38,2	14,3	5,2	2,66	ns.
	Felső	13,8	27,8	39,2	15,2	4	2,67	
egymás megítélése								
Osztályzat	Alsó	1	7,6	35,7	39,9	15,9	3,62	ns.
	Felső	1,3	9,3	34,8	42,8	11,8	3,54	
Szöveges értékelés	Alsó	31,1	33,8	27,2	6,6	1,2	2,13	ns.
	Felső	24,4	44,9	24,4	5,7	7	2,13	

Megjegyzés: n. s. nem szignifikáns

Az osztályzatok esetében az állítással való átlagos egyetértés mértéke a megkérdezett tanítók körében 3,58, a felső tagozatosok válasza szignifikánsan nem különbözik. A „tanulók számára könnyen értelmezhető” és „befolyásolja a tanulók reális önismeretének alakulását” állítások közötti korreláció az osztályozás esetében 0,454 ( $p < 0,005$ ), míg szöveges értékelés esetében 0,626 ( $p < 0,005$ ), tehát a szöveges értékelés megértése befolyásolhatja annak hatását az önismeret formálódására.

Fülöp (2010) szerint a társas összehasonlítás fejlődésével kapcsolatban fontos szerepe van a gyermek iskolába lépésének, ekkortól kezdve számos és sokféle teljesítményhelyzetbe kerül, amikben nemcsak össze tudják hasonlítani magukat kortársaikkal, hanem az összehasonlítás lényegében elkerülhetetlen. A tanulók számára fontos, hogyan vélekednek róluk társaik, amelyet befolyásolnak a tanítóktól érkező visszajelzések, egymáshoz viszonyítják saját teljesítményüket. Az alsó tagozatosok következtetéseiket nemcsak teljesítményükre, hanem önmagukra, saját vagy társaik személyiségére vonatkoztatva vonják le – ha valaki rossz jegyet kap, az rossz ember, ha valaki jó jegyet, az jó, vele szívesebben játszanak (Fülöp, 2010). Veroff (1969) úgy véli, a társas összehasonlítás része az iskolás gyermek teljesítménymotivációjának.

A felmérésben részt vevő pedagógusok szerint az osztályzat szerepe jelentős abban, hogyan ítélik meg egymást a tanulók, míg a szöveges értékelése nem jelentős (átlagos egyetértés mértéke: 2,13). Ez kapcsolatban állhat azzal, hogy a szöveges értékelés tartalma nem fejezhető ki számmal, egy-egy szóval, a szöveges értékelés szövegesen megfogalmazott skálaértékei közötti távolságokat nem vagy másképp érzékelik a tanulók, mint az osztályzatokét. Az értelmezéskor nem szabad figyelmen kívül hagynunk, hogy az osztályzat könnyen megjegyezhető, általában minden tanuló ismeri a társát, ugyanakkor a szöveges értékelésre nem jellemző, hogy könnyű megjegyezni és a diákok kevésbé ismerik egymásét.

A szöveges értékelés elkészítéséhez nélkülözhetetlen, hogy a pedagógusok alaposan megismerjék a tanulók kognitív és affektív tulajdonságait. A különböző tanórákon, tantárgyakban nyújtott teljesítmény kihat az egész személyiségére, így a tanuló eredménye csak ennek ismeretében értékelhető (Serfőző és Vörös, 2004). Ezért is tekintünk az értékelésre komplex folyamatként. Az osztályzatok kognitív indikátorok, az affektív jellemzők megragadására nem alkalmasak (Csapó, 2001). A hagyományos értékelési gyakorlatban is megjelent a tantárgyi teljesítményen túl a tanulók egyéb tulajdonságainak jellemzése, amelyre a szorgalom és a magatartás formájában van lehetőség. A tanulók egy adott tantárgyon belüli fejlődésének megragadására alkalmas eszköz az osztályzat annyiban, hogy a különböző fokozatok a jobb és a gyengébb teljesítmény elérését mutatják, de ezen túl nem mennek, míg a szöveges értékelés a fejlődés előző fokához kapcsolódva, konkrét továbblépési javaslatok megfogalmazásával, a perspektívák bemutatásával lehetőséget adhat mind a kognitív, mind az affektív fejlődés árnyaltabb jellemzésére. A válaszadó pedagógusok mégis úgy látják, az osztályzat inkább alkalmas a tanulók tantárgyi tudásának, egyéni fejlődésének nyomon követésére, mint a szöveges értékelés (5. táblázat).

5. táblázat. Az értékelési formák szerepe a tanulók tantárgyi tudásának, egyéni fejlődésének követésében

Értékelés	Tagozat	A válaszok eloszlása (%)					Átlag	Kétféltás t-próba
		1	2	3	4	5		
tantárgyi tudás								
Osztályzat	Alsó	3,7	8,8	46,3	33,3	7,8	3,33	n. s.
	Felső	2,5	9,8	43,9	36,5	7,3	3,36	
Szöveges értékelés	Alsó	13,8	18,2	37,3	23,1	7,6	2,93	t=2,51 p<0,01
	Felső	13	23,2	42,5	17,9	3,3	2,75	
egyéni fejlődés								
Osztályzat	Alsó	4,4	8,6	37,6	35,4	14	3,46	t=-2,40 p<0,01
	Felső	1,2	9,3	32,3	42,6	14,6	3,6	
Szöveges értékelés	Alsó	9,8	15,4	40,7	22,9	11,2	3,1	n. s.
	Felső	9,5	18,4	40,4	26,5	5,2	2,99	

Megjegyzés: n. s. nem szignifikáns

A tanítók közel azonos aránya (7,8 és 7,6 százalék) gondolja úgy, hogy mindkét értékelési forma megfelelő a tanulók tantárgyi tudásának jelzésére. Az átlagos egyetértés mértéke között különbség ezen két állítás esetében a legalacsonyabb; sem az osztályzatot, sem a szöveges értékelést nem találják jó eszköznek arra, hogy segítségükkel pontos képet adjanak a tanulók tudásáról, egyéni fejlődéséről.

Keresve a választ, mely mutatóval jellemezhető pontosabban a tanulók tudása, a standardizált teljesítményszetek – az Országos kompetenciamérés – eredményeit vontuk be elemzésünkbe. A pedagógusok azzal az állítással, hogy az Országos kompetenciamérés eredmé-



nyeiről közölt adatok jól tükrözik a tanulók tudását a pedagógusok szerint, még kevésbé értenek egyet (az átlagos egyetértés mértéke alsó tagozaton 2,56, felső tagozaton 2,54). További vizsgálatok tárgyát kell képeznie, mely mérések mutatják meg a legpontosabban a tanulók tudását.

Az osztályozás problémái között tartják számon, hogy túl nagy nyomás nehezedik a tanulóra amiatt, hogy jó jegyet szerezzenek (Csapó, 2002b). A tanulóokra nehezedő nyomás állandó szorongást tarthat fenn, amely akár teljesítményének romlásához is vezethet. A stressz a tanulási folyamatnak is velejárója és befolyásolja a tanulók iskolai teljesítményét. Hatása nem feltétlenül negatív, hiszen hozzájárulhat ahhoz, hogy a diákok fejlesszék magukat, felkészüljenek különböző kihívást jelentő helyzetekre. A stresszt a stresszorok (stresszforrások) váltják ki, melyek alkalmazkodásra készítik a tanulót; fiziológiai, pszichológiai és viselkedéses következményekkel járnak. A stressz rövid távon szorongást, lehangoltságot, fáradtságot, feszültség érzését válthat ki. Hosszú távon a folyamatosan átélt stresszes állapot „kiégést” okozhat a tanulóban is – a tanulással, önmagukkal szembeni negatív beállítódás, céltudatosság, lelkesedés hiánya – de fiziológiai folyamatokra gyakorolt hatása révén az egészségi állapotra is kihathat. Ezzel kapcsolatban azt kérdeztük, mennyiben látják úgy a pedagógusok, hogy az értékelési formák a tanulók számára jelentős stresszforrást jelentenek (6. táblázat).

6. táblázat. Az értékelési formák jelentős stresszforrást jelentenek a tanulók számára

Értékelés	Tagozat	A válaszok eloszlása (%)					Átlag	Kétmintás t-próba
		1	2	3	4	5		
Osztályzat	Alsó	6,1	13,2	50,2	22,3	8,1	3,13	n. s.
	Felső	6,3	17,1	47,8	22,1	6,8	3,06	
Szöveges értékelés	Alsó	43,4	37,7	16,4	1,7	0,7	1,79	t=-4,96 p<0,01
	Felső	29,4	44,3	22,6	3,5	0,2	2,01	

Megjegyzés: n. s. nem szignifikáns

A szöveges értékelés a tanítók közel 80 százaléka szerint nem jelent stresszforrást a tanulók számára, a felső tagozaton tanítók válaszaik szignifikánsan különböznek, ők jelentősebb stresszorként érzékelik a szöveges értékelést. Ugyanakkor a pedagógusok közel fele a hármast jelölte az ötfokú skálán (részben egyetérttek, részben nem), tehát nem találják úgy, hogy az osztályzat jelentős szorongást, stresszt okozna a tanulóknak.

### A szöveges értékelés elkészítése

A szöveges értékelések elkészítése időigényes, míg a félévi és a tanév végi osztályzatok a két félév során kapott érdemjegyek alapján egyszerűbben meghatározhatók. Vizsgálataink eredményei szerint a szöveges értékelés elkészítése fordított munkaidő a pedagógusok szerint nem térül meg (7. táblázat).

7. táblázat. A szöveges értékelés elkészítésére szánt idő megtérülése

Értékelés	Tagozat	A válaszok eloszlása (%)					Átlag	Kétmintás t-próba
		1	2	3	4	5		
Szöveges értékelés	Alsó	38,1	23,6	23,6	11,1	3,7	2,19	n. s.
	Felső	28,3	38,8	24,1	7,7	1,2	2,15	

Megjegyzés: n. s. nem szignifikáns

A tanítók és a tanárok több, mint 60 százaléka szerint egyáltalán nem vagy inkább nem térül meg a szöveges értékelés elkészítésére fordított idő. A válaszadó tanítók 49,8 százaléka készít előzetes szempontok alapján szabadon fogalmazott szöveges formát, 9,8 százaléka előzetes szempontok nélkül szabadon fogalmazott szöveget. Legtöbben – a tanítók 69 százaléka – előre megfogalmazott nyomtatott skála szerint értékeli a tanulókat. A megkérdezett tanítók 23,3 százaléka többféle értékelést is készít, 21 százaléka az előzetes szempontok alapján szabadon fogalmazott szöveget és a nyomtatott skálát is használja értékelésre.

Egy-egy szöveges értékelés elkészítése a tanítók válaszai alapján átlagosan 22–37 percet vesz igénybe (9. táblázat), természetesen az idő hossza függ attól, hogy a szöveges értékelés három típusa közül melyiket készíti el a pedagógus.

9. táblázat. A szöveges értékelés elkészítésére fordított idő

Szöveges értékelés típusa	Átlag	
	Alsó tagozat (perc)	Felső tagozat (perc)
Előzetes szempontok alapján szabadon fogalmazott szöveg	31,0	23,2
Előzetes szempontok nélkül szabadon fogalmazott szöveg	36,7	29,1
Előre megfogalmazott nyomtatott skála szerinti értékelés	21,8	14,8

Legkevesebb idő – átlagosan 22 perc – a kötött formájú, előre megfogalmazott nyomtatott skála szerinti értékelés elkészítéséhez szükséges a tanítók válaszai alapján, hiszen itt a pedagógus egy mondatbank felhasználásával készíti el az értékelést, a leggyakrabban egymástól izolált mondatokból álló szöveget.

A kötetlen formájú szövegek megfogalmazása jelentősen több ideig tart. Az előre meghatározott szempontok szerint szabadon fogalmazott, szöveg megírása átlagosan 31 percbe, míg a szempontok nélküli, jellemzően összefüggő szöveg elkészítése átlagosan 37 percbe telik. A felső tagozatos tanárok 7–8 perccel kevesebbre becsülték az időszükségletet, mint az alsó tagozaton oktató kollégáik (9. táblázat).

A szöveges értékelés adott típusát elkészítő pedagógusok válaszai alapján több időbe telik az értékelés megírása, mint azon tanítók szerint, akik nem készítik az értékelés adott típusát, szignifikáns különbség az előzetes szempontok alapján megfogalmazott szöveges értékelés esetében mutatható ki (a becsült idő 33,2 perc és 27,3 perc;  $t=2,75$ ,  $p<0,05$ ).

A tanítók 8 százaléka gondolja, hogy az alsó tagozatos tanulók teljesítményének értékelésére legmegfelelőbb, ha kizárólag szöveges értékelést készítenek. A tanítók 29 százaléka szerint évközben az osztályozás, félévkor és év végén a szöveges értékelés formájában történő értékelés a legmegfelelőbb, míg harmaduk tartja megfelelőnek az osztályozás kizárólagos alkalmazását. A tanítók fele szerint a két értékelési forma párhuzamos alkalmazása, tehát félévkor és év végén osztályozás szöveges értékeléssel a megfelelő a tanulók tudásának jellemzésére.

### Összegzés, következtetések

A 2010 tavaszán, a Köznevelési törvény 2010 májusi módosítása előtt végzett vizsgálatot bemutató tanulmányunkban alsó és felső tagozaton oktató pedagógusok nézeteit vizsgáltuk az osztályozás és a szöveges értékelés néhány fejlődéslelektani, neveléslelektani és pedagógiai hatásaira vonatkozóan országos reprezentatív mintán. A szöveges értékelést a tanulók teljesítményének értékelésére 2004 és 2010 között alkalmazták kötelezően az általános iskolák első három évfolyamán félévkor és év végén, valamint a negyedik

évfolyamon félévkor. A szöveges értékelés alkalmazása mellett számos pedagógiai és pszichológiai érv felsorakoztatható, akár az osztályozás ellenében is, mégsem vált hosszú távon az értékelési gyakorlat részévé Magyarországon. A szöveges értékelés céljának megértése, helyes alkalmazásának elsajátítása döntő fontosságú abban, hogy a pedagógusok elfogadják, szívesen alkalmazzák azt. Mindemellett a szülők és a gyermekek számára is érthetővé, befogadhatóvá kell tenni a szöveges értékelést ahhoz, hogy az igazán betölthesse a visszajelzés funkcióját.

A pedagógusok válaszai alapján a szöveges értékelés hat év alatt nem vált a szülők és a diákok számára egyaránt érthető értékelési eszközzé. Emiatt is ítélték úgy, hogy a szöveges értékelés kevésbé van hatással a tanulók reális önismeretének formálódására, mint az osztályzat. Eredményeink szerint a pedagógusok az osztályozás hatását szinte minden szempontból erősebbnek vélik a szöveges értékeléssel szemben, így a tanulók iskolába járási kedvére, tanulási kedvére, teljesítményvágyára, tantárgyakhoz való viszonyára nézve. Nem találják úgy, hogy a részletesebb, a tanulók teljesítményének többszempontú megközelítését igénylő szöveges értékelés alkalmasabb eszköz lenne a tanulók tudásának, fejlődésének jellemzésére, mint az osztályzat.

A felsoroltak ismeretében nyilvánvalónak tűnik, hogy a szöveges értékelés megírásával töltött idő, típustól függően 21–37 perc, nem térül meg. A szöveges értékelés vizsgálatunk eredményei alapján nem vált a pedagógusok széles körében elfogadott eszközzé.

Szükséges lehet további vizsgálatokat végezni annak feltárására, hogy a számos országban alkalmazott értékelési forma Magyarországon miért nem vált széles körben támogatottá, mi vezetett ahhoz, hogy néhány év után hatályon kívül helyezték.

## Jegyzet

(1) „Az iskola pedagógiai programja, az évközi érdemjegyek, a félévi és az év végi osztályzatok helyett a tanuló teljesítményének, szorgalmának, magatartásának értékelésére, minősítésére a (2) bekezdésben meghatározottaktól eltérő jelölés, illetőleg szöveges értékelés alkalmazását is előírhatja. Ha az iskola nem alkalmazza az (1)-(2) bekezdésben meghatározottakat, de arra iskolaváltás vagy továbbtanulás miatt szükség van, köteles a félévi és az év végi minősítést osztályzattal is elvégezni. Az iskola által alkalmazott jelölés, értékelés érdemjegyre, osztályzatra való átváltásának szabályait a helyi tantervben kell meghatározni.”

(2) „70. § (1) A pedagógus - a (3) bekezdésben meghatározott kivétellel - a tanuló teljesítményét, előmenetelét tanítási év közben rendszeresen érdemjeggyel

értékeli, félévkor és a tanítási év végén osztályzattal minősíti. [...] (2) Az érdemjegyek és osztályzatok – a (3) bekezdésben meghatározott kivétellel – a következők:

a) a tanuló tudásának értékelésénél és minősítésénél jeles (5), jó (4), közepes (3), elégséges (2), elégtelen (1);

b) a tanuló magatartásának értékelésénél és minősítésénél példás (5), jó (4), változó (3), rossz (2);

c) a tanuló szorgalmának értékelésénél és minősítésénél példás (5), jó (4), változó (3), hanyag (2).

3 <http://www.parlament.hu/irom39/00096/00096.pdf>

## Irodalom

Csapó Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, **100**. 3. sz. 343–366.

Csapó Benő (2002a): Iskolai osztályzatok, attitűdök, műveltség. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 37–64.

Csapó Benő (2002b): Az iskolai tudás felszíni rétegei: mit tükröznek az osztályzatok? In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 45–90.

Fülöp Márta (2010): A társas viselkedés szociálpszichológiája: társas összehasonlítás az iskolában. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 48–77.

1993. évi LXXIX. törvény. (1993) *Magyar Közlöny*. 2011. 05. 30-i megtekintés, [http://www.complex.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=99300079](http://www.complex.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99300079).TV

Lénárd András (2004): Pedagógusok – szülők – tanulók párbeszéde a szöveges értékelésről. In: Hunyady Györgyné és M. Nádasi Mária (szerk.): *Osztályozás?*

*Szöveges értékelés?* Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 211–219.

M. Nádasi Mária (2004a): Történelmi előzmények és az osztályozás jelenlegi problémái Magyarországon. In: Hunyady Györgyné és M. Nádasi Mária (szerk.): *Osztályozás? Szöveges értékelés?* Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 40–43.

M. Nádasi Mária (2004b): A szöveges értékelés szerepe a nevelés-oktatás folyamatában. In: Hunyady Györgyné és M. Nádasi Mária (szerk.): *Osztályozás? Szöveges értékelés?* Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 40–43.

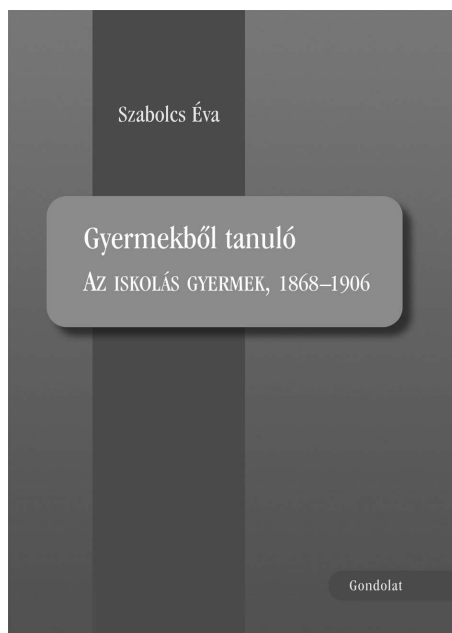
OECD (2001): *Knowledge and Skills for Life. First Results from the OECD Program for International Students Assessment (PISA) 2000*. OECD, Paris.

Réthy Endréné (1989): *Teljesítményértékelés és tanulási motiváció*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Serfőző Mónika és Vörös Anna (2004): A szöveges értékelés feltétele: a tanulók megismerése. In: Hunyady Györgyné és M. Nádasi Mária (szerk.): *Osztályozás? Szöveges értékelés?* Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 44–60.

Veroff, J. (1969): Social Comparison and the development of achievement motivation. In: Smith, C. P. (szerk.): *Achievement related motives in children*. Russel Sage, New York. 46–110.

Vidákovich Tibor (1990): *Diagnosztikus pedagógiai értékelés*. Akadémiai Kiadó, Budapest.



A Gondolat Kiadó könyveiből