

VARGA ZOLTÁN BALÁZS - SALAMON ANIKÓ

A fejlesztő értékelés gyakorlata a nyelvoktatásban egy szakképzési centrumban

Language teachers' practice of assessment for learning in a VET center

Our study aims at analyzing assessment for learning in teachers' everyday pedagogical practice. Before the investigation, 72 teachers participated at the assessment training organized by our center. In our questionnaire, we asked about their assessment principles and elements of supportive learning environment. 45 teachers answered the questions. In line with this, a similar questionnaire was administered with the participation of 81 language teachers. Among the results of the study, we show similarities and differences between the two target groups and give an insight into teachers' experience stemming from students, colleagues and parents.

Keywords: assessment, vocational education, practice, language teaching, teaching and learning

A Budapesti Gazdasági Szakképzési Centrum kiemelt figyelmet fordít a pedagógiai munka modernizálására, az innovatív oktatási és pedagógiai módszerek elterjedésének támogatására. A centrumban ősszel megrendezésre kerülő Pedagógiai Napok és a pedagógusok számára tanévenként meghirdetett módszertani pályázatok megeremtik a korszerű pedagógiai ötletek és eszközök iskolák közötti megismertetésének lehetőségét. Az elmúlt tanévek folyamán szervezett továbbképzések, valamint az egységesen bevezetett bemeneti mérés a pedagógiai értékelés területét a pedagógusok figyelmének fókuszába helyezte.

Hagyományosan az értékelési funkciók közül leginkább a szummatív, illetve a diagnosztikus értékelést alkalmazzák a pedagógusok, utóbbira jó példa az iskolába való belépéskor a nyelvi szintfelmérő íratása, amelynek eredménye alapján csoportokba sorolják a tanulókat. Kevésbé alkalmazznak tudatosan formatív értékelést a pedagógusok, miközben az osztályzat nélküli visszajelzés nélkülözhetetlen eleme az oktatásnak és a tanulásnak. A formatív értékelés nemzetközi szintű kutatásaiban a tanulás eredményének értékelése (*assessment of learning*) mellett egyre inkább teret nyer a tanulást támogató értékelés (*assessment for learning*). Utóbbi során bevonjuk a tanulókat a tanulási célok meghatározásába, ösztönözzük őket az önértékelésre, megerősítjük őket abban, hogy mindenki képes fejlődni. Ugyanakkor a mindennapokban kihívást jelent, hogy a pedagógusok hajlamosak a tanulás minősége helyett inkább az elvégzett munka mennyiségét értékelni, nagyobb hangsúlyt helyeznek az osztályozásra, mint a fejlődést szolgáló tanácsokkal való támogatásra, illetve gyakran egymáshoz hasonlítják a tanulókat,

ami a kevésbé sikeres diákokra demoralizáló hatással van (Broadfoot et al. 1999). A fejlesztő értékelés a tanulók fejlődésének és tanulásának gyakori, interaktív módon történő értékelését jelenti, melynek célja a tanulási igények meghatározása, és a tanítás azokhoz való igazítása (OECD 2005). A fejlesztő értékelést nem tekinthetjük egy az egyben formatív értékelésnek, hiszen nem a külső célok megvalósítására, hanem a fejlődés folyamatára összpontosít (Lénárd–Rapos 2009).

Gyakorlati igény egy új típusú értékelésre

A centrum iskoláiban a fejlesztő értékelést a 2017 tavaszán elindított Itemműhely foglalkozás folytatásaként terveztük közelebb hozni a pedagógusokhoz. Az Itemműhely egy kétórás műhelymunka volt, amit az elmúlt két tanévben hét alkalommal hirdettünk meg a pedagógusok számára, összesen 44 kolléga vett részt ezeken az alkalmakon. Tematikájában a mérés-értékelés osztálytermi lehetőségeire fókuszált. Rövid elméleti áttekintés után gyakorlati feladatszerkesztési rész következett konkrét példákkal. Áttekintettük a feladattípusokat, megvizsgáltuk a feladatok egyes részeit. A zárt típusú feladatoknál felmerült, hogy mennyire sokféle feladat létezik, amiből válogathatunk és megbeszéltük, hogyan lehet ezeket – céljainknak megfelelően – a lehető legjobban összeállítani. Ugyanakkor az itt tárgyalt tanulóértékelés a feladatlapokra korlátozódott, így gyakran merültek fel további értékelési dilemmák (objektivitás, igazságosság, méltányosság, motiváció) a pedagógusok részéről. Időközben a centrum pedagógiai elképzelései is a tanulási eredmény alapú megközelítés felé fordultak: felmerült annak a létjogosultsága, hogy a tanulók és szüleik megismerhessék egy-egy tantárgyra vonatkozóan egy adott tanóra, egy témakör, egy félév vagy az egész tanév tanulási eredményeit, tisztában lehessenek azzal, mire készíti fel a tanulókat az iskola. Ez az igény találkozott a belső továbbképzés megtartására felkért szakember elképzeléseivel, aki egy Itemműhely-foglalkozásunkon meghívott vendégként megismerte több pedagógusunk értékelési dilemmáit, és kidolgozott számunkra egy, a tanulási eredményekre is építő tréninget „A fejlesztő szemléletű értékelés a gyakorlatban” címmel. A tréning során a résztvevők megismerték a jövő fókuszú, tanulási eredmény alapú értékelés jelentőségét. Beszéltek a hibázás, a kísérletezés tanulást segítő szerepéről (Knausz 2008). Megismerték a tanulásieredmény-alapú értékelés lényegét. Gyakorolták a fejlesztő hatású értékelő kommunikációt, és megismertek néhány, fejlesztő értékelésre használható eszközt.

A tréning négy alkalommal került megszervezésre, az első két alkalmon iskolánként két-három vállalkozó pedagógusnak nyílt lehetősége részt venni, ezeket követte az igazgatók számára szervezett továbbképzés (vezetői szemmel újragondolva a témát), majd az egyik iskola teljes nevelőtestülete részt vett a tréningen. Így összesen 72 pedagógus nyert betekintést a 2018. május és szeptember közötti időszakban a fejlesztő értékelés gyakorlatban is alkalmazható eszközeibe és módszereibe.

A tréning utánkövetése és felmérés a nyelvtanárok körében

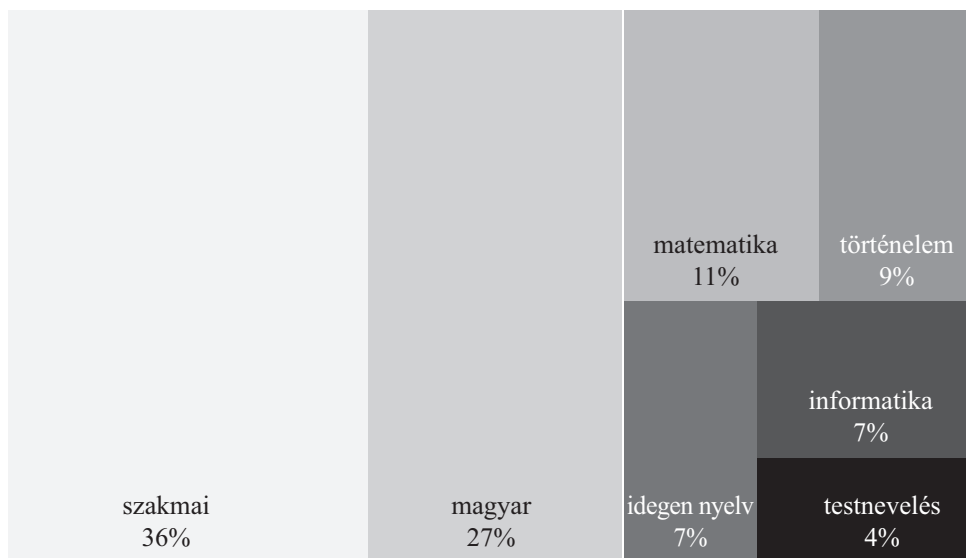
A képzésen részt vett kollégák körében kérdőíves utánkövetést végeztünk, amelyben rákérdeztünk az egyes értékelési elvek fontosságára, illetve érvényre juttatásukra az oktatás során. Felmértük, hogy a támogató tanulási környezet elemeit milyen mértékben építik be óráikba a pedagógusok, végül nyitott kérdéseket fogalmaztunk meg a fejlesztő értékeléssel kapcsolatos negatív/pozitív tapasztalatokra vonatkozóan.

Feltételeztük, hogy a nyelvtanárok értékelési gyakorlata közelebb áll a fejlesztő szemlélethez, ezért az utánkövetéssel párhuzamosan a centrumban tanító nyelvtanárok számára is elkészítettünk egy hasonló kérdőívet, amelyet kiegészítettünk az érdemjeggyel, illetve érdemjegy nélkül alkalmazott szóbeli és írásbeli értékelési módszerek használatára vonatkozó kérdéssel.

Jelen tanulmányban röviden bemutatjuk a tréningen részt vett kollégák utánkövetésére létrehozott kérdőív eredményeit. Ezt követően a nyelvtanárookra fókuszálva megvizsgáljuk, hogy a centrum 19 iskolájában oktató nyelvszakos kollégák számára mennyire ismert a fejlesztő értékelés, milyen gyakorisággal és mélységben alkalmazzák azt a tanórákon. Kitérünk arra is, milyen sikerélményeik és kihívásaik vannak ezen a területen napi munkájuk során.

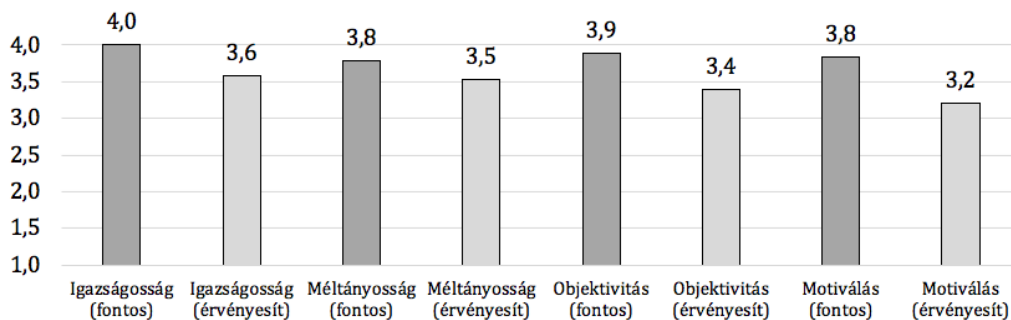
Eredmények

Kérdőívünket 45 kolléga töltötte ki, tanított tantárgyuk szerint az 1. ábrán látható megoszlásban.



1. ábra. A kérdőívet kitöltők tanított tantárgy szerinti összetétele

Az igazságosság, a méltányosság, az objektivitás és a motiválás mint értékelési elvek tekintetében négyfokozatú Likert-skálán kértük a tanárok válaszát arra vonatkozóan, hogy a) mennyire tartják fontosnak ezeket az elveket, b) mennyire tudják érvényre juttatni ezeket munkájuk során. A válaszok (2. ábra) alapján megállapítottuk, hogy mind a fontossághoz, mind pedig az érvényre juttatáshoz magas átlagok kapcsolódnak, ugyanakkor az elvek érvényre juttatása rendre alacsonyabb, mint a fontosság.



2. ábra. Az értékelési elveknek tulajdonított fontosság és érvényre juttatásuk a mindennapokban

Arra a kérdésünkre, hogy a tréningen elhangzottakat be tudták-e építeni munkájukba a kollégák, 36 fő válaszolt igennel és 9 fő nemmel. A felmérést március közepén végeztük, eddig az időpontig az első két csoport tréningje óta tíz, a nevelőtestületi tréninget követően hat hónap telt el. Az elvek tekintetében a fenti két csoport válaszai között egy esetben adódott szignifikáns különbség: a tanultakat nem beépítő kollégák esetében a méltányosság mint elv fontosabbnak bizonyult, mint a tanultakat beépítő tanárok között ($x_1 = 4$, $x_2 = 3,72$, $t = -3,25$, $p < 0,05$).

Azok, akik beépítették a tréningen tanultakat napi munkájukba, az alábbi elemeit nevezték meg a megszerzett tudásnak: célok megfogalmazása, ön- és társértékelés, motiválás, tevékenység alapú tanulás. A tréning fent részletezett tematikája szempontjából megállapítható, hogy a pedagógusok által szabadon megnevezett elemek nemcsak a gyakorlatban alkalmazható eszközökre, hanem a képzésen elsajátított mélyebb összefüggésekre (célok, motiváció) is utalnak.

Kíváncsiak voltunk arra is, hogy a pedagógusok milyen mértékben illesztk be munkájukba a támogató tanulási környezet egyes elemeit. A kérdőívet kitöltő tanárok saját bevallásuk alapján

- gyakran használják az egyértelmű elvárásokat (négyfokozatú skálán az átlag: 3,85; szórás: 0,4), a tanulói együttműködést (átlag: 3,47; szórás: 0,5) és a tevékenység alapú tanulást (átlag: 3,22; szórás: 0,5),

- ritkábban adnak teret a tanulói autonómiának (átlag: 2,91; szórás: 0,6) és az egyéni tanulási utaknak (átlag: 2,67, szórás: 0,7).

Megvizsgáltuk, hogy a támogató tanulási környezet egyes elemeinek használata összefügg-e az értékelési elvek érvényre juttatásával. Külön-külön vizsgáltunk valamennyi lehetséges kapcsolatot, és számos, statisztikailag jelentős összefüggést kaptunk (1. táblázat):

- a motiválás érvényre juttatása összefügg az egyéni tanulási utak gyakoribb használatával, a tanulók közötti együttműködés gyakoriságával és a tanulói autonómia növelésével,
- a méltányosság nagyobb mértékben érvényesül ott, ahol nagyobb a tanulói autonómia, illetve gyakrabban van lehetőség egyéni tanulási utakra,
- az igazságosság fokozottabban jut érvényre, amikor egyéni tanulási utak is megjelennek a pedagógiai gyakorlatban.

	Igazságosság	Méltányosság	Objektivitás	Motiválás
Tevékenységalapú tanulás	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.
Tanulói autonómia	n. s.	0,36	n. s.	0,33
Együttműködés	n. s.	n. s.	n. s.	0,34
Egyéni tanulási utak	0,37	0,43	n. s.	0,44
Egyértelmű elvárások	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.

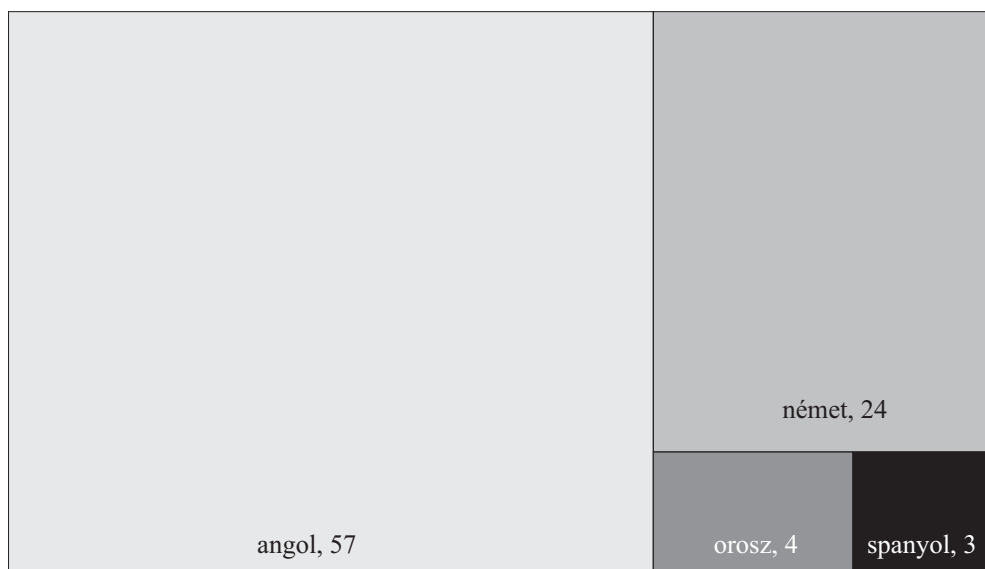
1. táblázat.¹ Összefüggés a támogató tanulási környezet egyes elemeinek használata és az értékelési elvek érvényre juttatása között

Az objektivitás érvényre juttatásával nem találtunk szignifikáns kapcsolatot egyik támogató tanulási környezeti tényező esetén sem. Megállapíthatjuk, hogy az egyéni tanulási utak alkalmazásával a pedagógusok válasza (tapasztalatai) alapján az igazságosság, a méltányosság és a motiválás elve is jobban érvényesül az értékelési gyakorlatban. Fontos azonban megjegyezni, hogy vizsgálataink eredménye együttjárásra és nem ok-okozati kapcsolatra utal a fenti tényezők között.

¹A táblázatban szereplő Spearman-féle korrelációs együtthatók $p = 0,05$ szinten szignifikánsak

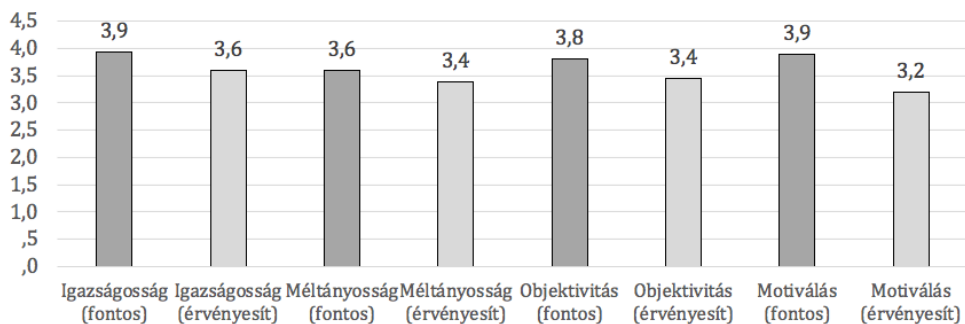
Fejlesztő szemléletű értékelés a nyelvoktatásban

A tréning utánkövetésével egyidejűleg mértük fel a centrumban tanító nyelvtanárok körében az értékelés fejlesztő szemléletű összetevőit. Kérdőívünkre 81 válasz érkezett, ez a 19 tagintézményben tanító nyelvtanárok kicsit több mint felét jelenti. (Amennyiben egy nyelvtanár a tréningen is részt vett, azt kértük, hogy ő csak a nyelvtanárok részére készített kérdőívet töltsse ki, ugyanakkor ezt nem minden esetben vették figyelembe a kollégák.) A kérdőív kitöltői közül 45 fő nyilatkozott úgy, hogy vett már részt fejlesztő értékelés témájú továbbképzésen, míg 24-en nemleges választ adtak. 12 fő a talán válaszlehetőséget jelölte meg, ami utal a téma újszerűségére, esetleg a kifejezés homályos voltára is. A kérdőívet kitöltők angolt vagy németet tanítanak, kisebb számban jelentek meg a spanyol és az orosz nyelvet oktatók. A 3. ábra a válaszadók tanított nyelv szerinti összetételét mutatja.



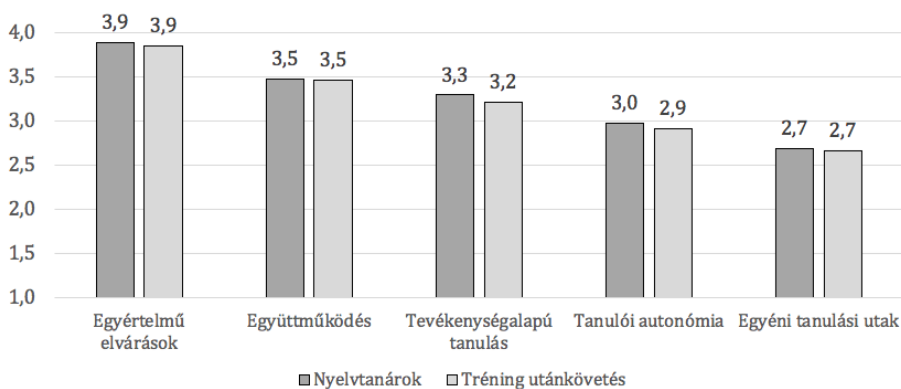
3. ábra. A kérdőívet kitöltők tanított nyelv szerinti összetétele

Az értékelési elvek hasonló képet mutattak, mint az utánkövetéses vizsgálat esetében (4. ábra). Ugyanakkor a csak nyelvtanárokból álló mintában a fontosság és a gyakorlati érvényre juttatás közötti különbségek kisebbnek bizonyultak. A nyelvtanárok tehát (a motiválás kivételével) következetesebbnek tűnnek válaszaik alapján.



4. ábra. Az értékelési elveknek tulajdonított fontosság és érvényre juttatásuk a gyakorlati munkában a nyelvtanárok esetében

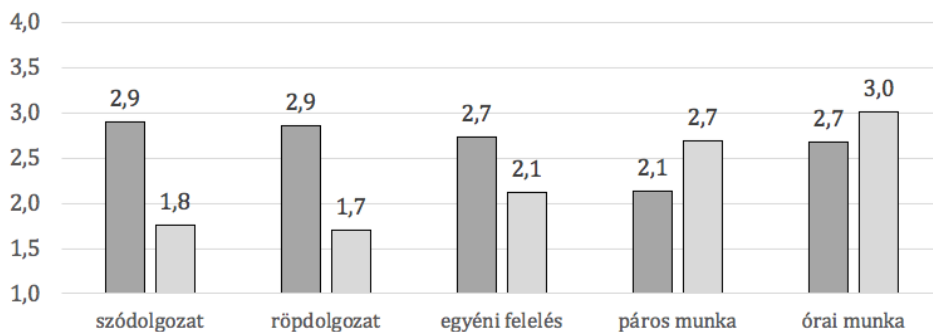
A támogató tanulási környezet elemei a nyelvtanárok között hasonló gyakorisággal jelennek meg a pedagógiai gyakorlatban, mint ahogyan azt a tréningen részt vett pedagógusok utánkövetésénél tapasztalhattuk (5. ábra).



5. ábra. A támogató tanulási környezet egyes elemeinek használati gyakorisága

Az 5. ábra megerősíti azt a feltételezésünket, miszerint a nyelvtanárok módszertanában a tréningtől függetlenül is érvényesül a fejlesztő szemléletű megközelítés. A tizedpontosságig hasonló átlagok megítélésünk szerint inkább egy közös gyökerekből táplálkozó pedagógiai kultúrát tükröznek.

A nyelvtanárok kérdőívét bővítettük egy kérdéssel. A hagyományosan alkalmazott értékelési eszközökkel (szódolgozat, röpdolgozat, egyéni felelés, páros munka, órai munka) kapcsolatban megvizsgáltuk, hogy használják-e azokat nyelvtanáraink. A kérdést két formában tettük fel: kíváncsiak voltunk arra, hogy érdemjeggyel való értékelésre milyen gyakran használják a fenti eszközöket, illetve érdemjegy nélküli értékelés milyen gyakran történik (ha történik) segítségükkel (6. ábra).



6. ábra. A hagyományos értékelési eszközök alkalmazási gyakorisága

A 6. ábrán közölt eredmények alapján a nyelvtanárok az órai munkát és a páros munkát gyakrabban értékelik szövegesen, mint érdemjeggyel. A szódolgozat, a röpdolgozat és az egyéni felelés értékelése gyakrabban történik érdemjeggyel, mint a nélkül. Az írásbeli számonkérések esetén természetesen gyakoribb az osztályozás, ugyanakkor az egyéni felelés nagyobb lehetőséget biztosít a fejlődés támogatására, ha érdemjegy nélkül, szöveges visszajelzést kap a tanuló, ami társainak is segítségül szolgálhat. Emellett érdemes lehet megfontolni a páros és az órai munka osztályozását is, hiszen a tanulók közötti együttműködést, a közös munkát így lehetséges felmérni, jutalmazni.

A tanulási eredményeket saját bevallásuk szerint három pedagógus kivételével valamennyien használják, azonban a további kérdésekre adott válaszaik alapján nem feltétlenül 'learning outcomes' értelemben. Utóbbi szerint „a tanulási eredmények tudás, képesség, felelősség és autonómia kontextusában meghatározott kijelentések arra vonatkozóan, hogy a hallgató mit tud, mit ért, és önállóan mire képes, miután lezárt egy tanulási folyamatot, függetlenül attól, hogy hol, hogyan, mikor szerezte meg ezeket a kompetenciákat” (CEDEFOP 2008). A tanulási eredmények inkább mint szókapcsolat ismert számukra, a továbbképzésen és egyéb fórumokon feltett kérdések alapján 'learning outcomes' értelemben még csak kevesen találkoztak ezzel a kifejezéssel. Jelen kutatásban a tanórákon, a középiskolai oktatásban alkalmazható tanulási eredményekkel foglalkoztunk, így most eltekintünk a fogalom képesítési keretrendszerekben alkalmazott jelentésétől. A tréningen pontosan meghatározásra került, hogy a tanulási eredmények arra a tudásban, képességben, hozzáállásban, illetve autonómiában bekövetkezett változásra vonatkoznak, amivel a tanuló a tanóráról való kilépéskor rendelkezik ahhoz a pillanathoz képest, amikor belépett oda. (A nyelvtanárok, akik közül sokan nem vettek még részt fejlesztő értékelés témájú tréningen, nem biztos, hogy ebben a kontextusban gondolkodtak a fogalomról.)

A tanulási eredmények gyakorlati alkalmazásával kapcsolatban 43 fő válaszolta azt, hogy akár tanórai szintű eredményeket is megfogalmaz, 26 pedagógus havi vagy

témához kapcsolódó eredményeket, kilenc tanár pedig csak éves vagy féléves eredm-nyeket állít össze. A 81-ből 50 pedagógus a tanulókkal együtt, 28 tanár egyedül foglal-mazza meg a tanulási eredményeket. Utóbbiak – egy kivétellel – megosztják a tanulókkal az általuk megfogalmazott tanulási eredményeket. A fenti arányok pozitív képet mutatnak, és bizakodásra adnak okot, hiszen a közösen meghatározott vagy a tanulókkal megosztott tanulási eredmények növelik a tanulók felelősségvállalását saját tanulási folyamataik-ban. A számok utalnak arra a fajta szabadságra is, amivel egy nyelvtanár rendelkezik a tanórákon (például egy más közismereti vagy szakmai tantárgyat oktató kollégájához képest).

Kérdőívünkben 66 nyelvtanár nyilatkozott arról, hogy alkalmaz fejlesztő értékelést pedagógiai gyakorlatában, 15-en adtak nemleges választ a kérdésre. A fejlesztő értékelést saját bevallásuk szerint alkalmazó és nem alkalmazó pedagógusokat két részmintának tekintve összehasonlítottuk válaszaikat, és kizárólag egyetlen esetben találtunk a két csoport között statisztikailag jelentős eltérést. A fejlesztő értékelést alkalmazó tanárok gyakrabban értékelik érdemjegy nélkül, szövegesen az órai munkát, mint az ezt az értékelési formát nem alkalmazó kollégáik ($x_1 = 3,1$, $x_2 = 2,6$, $t = -2,56$, $p < 0,05$). További eltérés nem adódott sem a támogató tanulási környezet elemeinek, sem a többi (érdemjeggyel vagy a nélkül alkalmazott) értékelési eszköz használatának gyakorisága, sem pedig az egyes értékelési elvek fontossága vagy érvényre juttatása terén.

A nyelvtanárok válaszai alapján is vizsgáltuk az együttjárást az értékelési elvek érvényre juttatása és a támogató tanulási környezet elemei között.

	Igazságosság	Méltányosság	Objektivitás	Motiválás
Tevékenységalapú tanulás	n. s.	n. s.	n. s.	0,38
Tanulói autonómia	0,27	0,29	n. s.	0,36
Együttműködés	n. s.	n. s.	n. s.	0,23
Egyéni tanulási utak	n. s.	n. s.	n. s.	0,26
Egyértelmű elvárások	n. s.	n. s.	n. s.	0,23

2. táblázat². Összefüggés a támogató tanulási környezet egyes elemeinek használata és az értékelési elvek érvényre juttatása között a nyelvtanároknál

² A táblázatban szereplő Spearman-féle korrelációs együtthatók $p = 0,05$ szinten szignifikánsak

A 2. táblázat alapján megállapítható, hogy a nyelvtanárok mintáján a motiválás érvényre juttatása összefügg valamennyi támogató tanulási környezeti elem használatának gyakoriságával. A gyakoribb tevékenységalapú tanulás, a megnövelt tanulói autonómia, a tanulók közötti fokozottabb együttműködés, a gyakrabban alkalmazott egyéni tanulási utak és egyértelmű elvárások mind-mind együtt járnak a motiválás pedagógiai gyakorlatban történő jobb érvényesítésével. Ez azért is lehet fontos, mert a 4. ábra alapján a motiválásnál tapasztaltuk a legnagyobb különbséget a fontosság és az értékelési elv érvényre juttatása között. A tanári válaszok alapján a támogató tanulási környezet valamennyi eleme támogatja a motiválás gyakorlati érvényesülését. Ugyanakkor itt is fontos elmondani, hogy a korreláció nem ok-okozati kapcsolatra, hanem együttjárásra utal. Beavatkozásra viszont a táblázat két dimenziója közül inkább a tanulási környezet változtatásával nyílik lehetőségünk.

A fejlesztő értékelés hasznosnak bizonyult számomra, amikor	A fejlesztő értékelés alkalmazása problémát okozott számomra, amikor
...egy érdemjeggyel nem lehet kifejezni a tanuló teljesítményét, vagy ha motiválni kellett a jobb eredmény elérésére, mert képessége alatt teljesített.	...egyidejűleg sok tanulót kellett értékelni.
...olyan diákkal vagy diákokkal találkoztam, akik valamilyen oknál fogva tanulási nehézségekkel küzdöttek.	...egy diák nem figyelt, nem koncentrált.
...új célokat fogalmaztam meg.	...nem voltak egyértelműek ezek az új célok.
...diákom bizonytalan volt saját teljesítményét illetően, többnyire negatívan értékelte magát, illetve nem volt tisztában az erősségeivel és fejlesztendő területeivel.	...diákom elzárkózott az együttműködéstől, az értékelést támadásnak vette.
...a tanulóval fogalmazzuk meg közösen, hogyan és miben kell változtatnia a sikerebb eredmény elérése érdekében. Ebből én is pontosabban fogom tudni, hogy az adott tanulónál melyik az a számonkérési módszer, amiben ő, a tőle telhető legjobb eredményt/tudását tudja megmutatni.	...a tanulónak nincs elég önismerete ahhoz, hogy elfogadja a fejlesztő útmutatást
...ugyanazon csoportban nagyon eltérő képességű tanulók munkáját kell összehangolnom.	...a diák hajlamos elkényelmesedni, ha nem kap érdemjegyet.
...a tanulóknak elmondhatom, hogy egyéni képességeiket figyelembe véve mennyit fejlődtek egy adott időszakban	...a tanulók nem motiváltak, csak a kettes elérése a cél.

3. táblázat. A fejlesztő értékelés sikere és nehézségei a tanárok válaszai alapján

Kérdőívünk végén a saját bevallásuk szerint fejlesztő értékelést alkalmazó pedagógusoktól konkrét esetek, példák felsorolását is kértük az alábbi témákban:

- Mikor bizonyult hasznosnak számukra a fejlesztő értékelés?
- Milyen esetekben okozott problémát?
- Mikor szerették a tanulók a fejlesztő értékelést?
- Milyen esetekben érkezett visszajelzés a szülőktől?
- Mikor keltette fel kollégáik figyelmét a téma?

Az alábbi két táblázatban kiemeltünk néhány választ. Megállapíthatjuk, hogy a legtöbb sikert a motiváció, a (tanulóval közös) célkitűzés, illetve a tanulási nehézségek legyőzése kapcsán tapasztalták meg a pedagógusok.

A 3. táblázat alapján nehézséget okoz, ha több tanulót kell egyszerre értékelni, illetve önmagában az új értékelési módszer (nem érdemjeggyel történő értékelés) bevezetése is problémákba ütközhet. A 4. táblázat a tanulói, szülői és a kollégák által adott visszajelzéseket tartalmazza a fejlesztő értékelésről, ahogyan azt a pedagógusok érzékelik a tanórákon, a fogadóórákon vagy a tanáriban, illetve az értekezleteken.

A fejlesztő értékelést szerették a tanulók, amikor	A fejlesztő értékeléssel kapcsolatban visszajelzés érkezett a szülőktől, amikor	A fejlesztő értékelés felkeltette a kollégáim figyelmét is, amikor
...négy szemközti, vagy legfeljebb a munkapartnere vagy kiscsoportja előtt hangzik el az értékelés, mint az osztály előtt, különösen, ha több negatívumra számítanak.	Nem volt ilyen.	...a tantestület előadást hallgatott a témában.
...közösen megbeszéltük.	...a diák/diákok nem teljesítettek jól az iskolában.	...a diák nem jól vagy kitűnően teljesített.
...úgy érezték, ezek méltányosabbá tehetik a közös munkát, különösképpen az értékelést.	Ilyesmit nem tapasztaltam.	Ilyesmit nem tapasztaltam.
...megértették, hogy olyan területeken is sikert érhetnek el, amelyekről azt gondolták, hogy nem képesek teljesíteni.	Nem érkezett visszajelzés.	...a munkaközösség tagjai ötleteket adtak egymásnak.
...az erősségeikkel kezdtem az értékelést.	...a tanuló otthon is angolul válaszolt a szülőknél vagy társalgott a testvérekkel	...munkaközösségi értekezleten beszélgettünk róla
Alapvetően népszerű a tanulók körében.	Nem érkezett visszajelzés.	...továbbképzésen vettek részt.
...megértették, hogy a jegyeken kívül létezik más forma is arra, hogy lássák mégiscsak haladnak.	Nem érkezett.	Nem beszéltünk róla.

4. táblázat. A tanulók, szülők, pedagógustársak visszajelzései a fejlesztő értékelésről

A tanulók számára fontos, hogy személyesen vagy kiscsoportban kapjanak visszajelzést munkájukról. A szülőktől ritkán kaptak tanáraink visszajelzést. Amikor a mintában szereplő pedagógusok kollégáinak a visszajelzéseire kérdeztünk rá, azt tapasztaltuk, hogy ők legtöbb esetben egy továbbképzésen vagy előadáson elhangzottak kapcsán mondtak véleményt a fejlesztő értékelésről. Érdekes volt látni, hogy többször is megjelent a „nem beszéltünk róla” válasz. A kérdőívnek ebben a részében megosztott nyelvtanári tapasztalatok alapján viszonylag ritkán fordul elő közvetlen módszertani tapasztalatcsere a kollégák között, ami további lehetőségekre hívta fel a figyelmünket.

Összegzés

A fejlesztő szemléletű értékelésre mint modern pedagógiai eszköztárra, illetve megközelítésre hangsúlyt helyező, 19 tagintézménnyel működő szakképzési centrumban lehetőségünk adódott a nyelvtanárok értékelési módszereinek vizsgálatára egy, a témában tréninget végzett tanárcsoport által kitöltött kérdőív eredményeinek fényében. Kutatásunkban a tréning utánkövetésére használt kérdőív kérdéseit nyelvtanárainknak is feltettük, így két minta válaszainak összehasonlítására nyílt módunk. A vizsgálat rámutatott, hogy a támogató tanulási környezet elemeinek alkalmazása nagyon hasonló a két csoportot összevetve. Feltételezzük, hogy az eredmények háttérében a vizsgálatban részt vevő tanárok közös pedagógiai kultúrája állhat. Ugyanígy hasonlóságot tapasztaltunk az értékelési elvek fontossága és a mindennapi pedagógiai gyakorlatban történő érvényre juttatásuk között is a két csoport vonatkozásában. Az eredmények igazolták hipotézisünket, miszerint a nyelvtanárok módszertanában fontos megközelítés a fejlesztő szemlélet. A nyelvtanári mintán csak egy mutató esetében (órai munka szöveges értékelése) adódott eltérés a fejlesztő értékelést bevallásuk szerint alkalmazó és nem alkalmazó tanárok csoportja között. Feltételezhetően a támogató tanulási környezet, a szöveges értékelés, visszajelzés a nyelvtanári módszer-tannak jobban részét képezik. Ezzel az a lehetőség is megerősítést nyert, miszerint a nyelvtanárok értékelési szemlélete, tudása adaptálható szakmai és egyéb közismereti tárgyat tanító kollégáik körében, ezzel is gyarapítva a múlt helyett a jelen-, illetve jövőfókuszú értékelés (*assessment for learning*) egyre népszerűbb követőit iskoláinkban.

IRODALOM

- Broadfoot, P. – Daugherty, R. – Gardner, J. – Gipps, C. – Harlen, W. – James, M. – Stobart, G. (1999): *Assessment for Learning: Beyond the Black Box*. Nuffield Foundation and University of Cambridge.
http://www.nuffieldfoundation.org/sites/default/files/files/beyond_blackbox.pdf (2019. 07. 30.)
- CEDEFOP 2008: *Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms*. Luxembourg: Publications office of the European Union.
https://www.cedefop.europa.eu/files/4064_en.pdf (2019. 07. 29.)
- Fejlesztő értékelés. A tanulást fejlesztő osztálytermi módszerek a középfokú oktatásban 2005*. OECD. CERI. Országos Közoktatási Intézet. Budapest, <http://www.ofi.hu/tudastar/tanulas-tanitasi/fejleszto-ertekeles>, (2019. 07. 23.)
- Knausz Imre (2008): *Mit kezdünk az értékeléssel? Adalékok az integrációs nevelés pedagógiájához*. Budapest: Educatio, https://tanitonline.hu/ftp/Mit_kezdzunk_az_ertekelessel.pdf, (2019. 07. 29.)
- Lénárd Sándor – Rapos Nóra (2009): *Fejlesztő értékelés*. Budapest: Gondolat Kiadó.