

## TANÁR SZAKOS EGYETEMI HALLGATÓK ÉRTÉKELÉSI TUDÁSA ÉS KOMPETENCIÁI

**Kovácsné Duró Andrea**

*Miskolci Egyetem, BTK Neveléstudományi Tanszék*

A hazai iskolarendszer több évszázados hagyományából adódóan a pedagógiai folyamatban különösen fontos helyet foglal el az értékelés, mely napjainkra a tanulói teljesítmények „értékének” megítélésén túl, az iskola világának teljes tevékenységrendszerét átfogó mozzanatként jelenik meg. A tanári ellenőrző-értékelő szerepkör változása elsősorban a tudás-fogalom átértékelődéséhez és az ehhez kötődő értékeléstechnikai innovációs igényekhez kapcsolódik, amely a korábbiaktól némiképp eltérő megközelítési módot, szemléletet is megkíván. Ebből következően az erre való felkészülésnek – nézetünk szerint – a korábbiaknál jelentősebb helyet kellene kapnia a képzők képzésében is.

### **Az értékelési feladatokra való felkészültség a külföldi és a hazai kutatások tükrében**

A pedagógusképzéssel és a tanári felkészültséggel a közelmúltban foglalkozó nemzetközi és hazai kutatások számos esetben utalnak az értékelő feladatok ellátására való felkészítés hangsúlyos szerepére. A 60-as évek *készségfejlesztő programjai* (Cooper, Berliner), a 70-es évek *tevékenységközpontú tanárképzése* által előtérbe helyezett, az átfogóbb tevékenységek kontextusába beépített értékelés tanítása (Turney, Weigand és mtsai, Turner, Cooper, Snow), a kognitív tevékenységekben változást indukáló, a visszacsatolás szerepét hangsúlyozó *mikrotanítás* módszerének szélesebb körű elterjesztése (Evans) és az ezekhez kapcsolódó kutatások által beigazolódott, hogy a különböző tanítási készségek kialakíthatók, a tanár értékelő és önértékelő tevékenysége, a tanárjelöltek nyitottsága fejleszthető. E módszereket a hallgatók személyiségvonásaiktól függetlenül szívesen fogadják (Emmer és Millet; Legge és Asper idézi Falus, 1979). A tárgykörben végzett hazai kísérlet tapasztalatai alapján is hasznosnak mutatkozott ez a féle tanítási lehetőség; különösen a hallgatói tevékenység értékelése és önértékelése vonatkozásában (Falus, 1986).

A 80-as-90-es években a pedagógusok nézeteinek és tudásának elemzését középontba állító kutatások nyomán született eredmények az előzetes tapasztalatokon, előfeltevéseken, attitűdökön alapuló, az oktató-nevelő tevékenység folyamatos önellenőrzését és fejlesztését biztosító stratégiákat előtérbe helyező reflektív pedagógusképzési modell-

ben hasznosultak (*Schön, Shulman, Hover, Opperwall* idézi *Szivák*, 1999). Így például a legmagasabb szintű reflexiót, elemzést, értékelést igénylő szakdolgozat szintén a kutató-sok előterébe került. *Littleford* vizsgálata szerint (1998 idézi *Falus*, 2002) a szakdolgozat témájául a hallgatók leginkább a gyakorlatban elemezhető kérdéseket választanak, ebből következően az értékelés témaköre is igen kedvelt. A pedagógiai gondolkodás alaposabb megismerésére és elemzésére alkalmas újabb módszer-együttesek közül a fogalmi térkép felhasználásával *Derheimer* (1993 idézi *Szivák*, 1999) az adott szemináriumi program hatására bekövetkező, a tervezésre vonatkozó hallgatói koncepciók változását vizsgálva az értékelés és a célok szempontjainak felértékelődését figyelte meg.

Vizsgált tárgykörünk szempontjából figyelemre érdemes *Susan A. Capel* (1993 idézi *Szivák*, 1999) kutatási eredménye is, aki a kezdő tanárok nehézségeinek feltárásakor a legtöbb félelmet okozó tényezők között a pályakezdőknek az értékeléstől való „tartását” is hangsúlyos helyen regisztrálta. A fontosabb kezdő tanári problémák vizsgálatára *Kuzmina* modelljét (1974) felhasználó *Szivák Judit* (1999) is hasonló eredményt kapott.

A hazai kutatások sorában kiemelkedő jelentőségű a *Falus Iván* és munkatársai (2001) által végzett empirikus vizsgálat, amelynek egyik fontos területe volt az iskolai értékelési feladatokkal kapcsolatos tanári állásfoglalások, problémák feltérképezése (*Vámos*, 2001a, 2001b). A kutatás során az értékelés bonyolult jelenség-együtteséből az iskolai értékelés három területét emelték ki: az értékelési feladatok, az osztályozási gyakorlat és a pedagógiai értékeléshez szükséges szakmai tudás problematikáját.

Az eredmények nyomán a tanárok tipikus értékelés-képének főbb jellemzőit áttekintve elmondható, hogy a fogalom szűk tartalmi jegyei közé tartozik az értékelésnek hierarchikus viszonyban levők közötti tevékenységként való értelmezése, amely egyirányú és a tanár által vezérelt. A pedagógusok az értékelésben kevésbé látják a kognitív, azaz az értékelt teljesítményére irányuló megismerő tevékenységet, inkább differenciálatlanul a tanuló teljes személyisége felé fordulnak. Különösen erős a motiváció, a megerősítés, az orientáció megvalósítására törekvés. Az objektivitás igénye azonban együtt jár a technikai eszközök biztonságába vetett naiv hittel. Az értékelés-fogalomhoz nem tartozik hozzá a diagnosztizálás. Valamivel hangsúlyosabbnak látszik a formatív jelleg. A szummatív funkcióban pedig tipikusabbak a negatív érzelmek, mint a pozitívak.

A kutatás arra is fényt derített – megerősítve ezzel az elméleti fejtegetéseket –, hogy az értékeléssel kapcsolatos problémák hátterében nagyjából az értékeléstechnikai tudáshiány áll, valamivel kisebb részben pedig az általános pedagógiai felkészültség elégtelensége. Az iskolai értékelést – amelyhez a tanárok többsége érzelmileg viszonyul – gyakorta szerepkonfliktusként élik meg: személyiségük és a társadalmilag elvárt szerep ellentétéként (*Vámos*, 2001a). Szintén e kutatás keretében a tervezés és az értékelés viszonyának feltárása azt mutatta, hogy az ellenőrzés-értékelés a tanárok mintegy kétharmada számára rutin feladatként értelmezett tevékenység, amely különösebb átgondolást nem igényel (*Kotschy*, 2001).

Témánkat e legátfogóbban tárgyaló kutatáson túl további, az értékelés egy-egy szűkebb területét érintő empirikus vizsgálat is említésre méltó. Ezek sorába tartozik az értékelési funkciókkal kapcsolatos hivatalos elvárásokat, a pedagógusok nézeteit, véleményét, attitűdjeit és az értékeléshez kapcsolódó problémákat feltáró (*Falus* és mtsai, 1989); a hosszabb ideje pályán levőknek a saját értékelési-visszacsatolási tevékenysé-

gükről való vélekedését feltérképező (Réthy, 1989); a kezdő pedagógusok értékelési módszereivel kapcsolatos felkészültségbeli hiányosságokat jelző (Falus és Kotschy, 1983); az ideális tanárra vonatkozó elvárások között az értékelési képességek szükségességét hangsúlyozó (Szivák, 1999), illetve az V. éves tanárjelöltek értékelési gondjait elsődlegesen a gyakorlati alkalmazás vonatkozásában érintő kérdőíves felmérés (Falus és Mtsai, 1983); valamint a pedagógusképzés gyakorlati formáinak hatékonyságához kötődő oktatói és hallgatói vélemények feltárása (Szivák, 1995). Az újabb kutatások közül (Lukács, Petriné és Vámos, 2000) kiemeljük a pedagógiai és a pszichológiai tantárgyakhoz kapcsolódó gyakorlatok helyzetét elemző vizsgálatot – a vizsgálatban tíz felsőoktatási intézmény vett részt –, amelyből kitűnik, hogy a tanárjelöltek elsősorban a didaktikában találkozhatnak értékelési feladatokkal; s főként az elméleti képzés során kapott alkotó jellegű önálló vagy csoportos feladatok kapcsán jelennek meg az értékelési kérdések.

Az értékeléssel kapcsolatos gondokat tárgyaló kutatási eredményeket gazdagítja Vidákovich Tibor (1993) munkája is, aki egy diagnosztikus értékeléshez kötődő vizsgálat kapcsán állapítja meg, hogy nemcsak a tanárképzés nem készíti fel a tanárjelölteket az alapvető értékelési technikák (pl. a feladattípusok) használatára, de a legtöbben a tanári gyakorlatban sem sajátítják el a tesztszerkesztés, az értékelés módszereit.

## **A tanárjelöltek értékelésre felkészítése a külföldi és a hazai felsőoktatásban**

Az értékelés kérdéskörét különböző aspektusokban és mélységben felölelő vizsgálatok egybehangzó tanulsága szerint problematikusnak tekinthető a tanárjelöltek értékelési felkészültsége és a pedagógiai gyakorlatban általánosan tapasztalható értékelési eljárások diszfunkciós működése; a képzés mégsem szentel az eddigieknél sokkal nagyobb figyelmet az ilyen jellegű kompetenciák kialakításának. Kivételt ez alól talán csak a tanulók értékeléséhez kötődő néhány terület jelent; amint azt a néhány kiragadott külföldi és hazai példa is igazolja.

A németországi gyakorlatban a leendő tanárok egyetemi tanulmányaik során az értékelés, mérés, vizsgáztatás témakörét felölelő speciális képzésben részesülnek (Báthory, 1997; Mátrai, 2001). Jellemzően azonban az alap- és főstudiumok, valamint az államisvizsga követelményei ölelik fel az értékelés-téma bizonyos aspektusait (pl. Humboldt Egyetem); továbbá a pedagógiai általános szemináriumok főbb témakörei között szerepel, amint azt a Humboldt, a Chemnitzi, a Friedrich-Wilhelm Egyetem példája s az Ausztriában honos gyakorlat mutatja (Venter, 1997). Ennek ellenére gyakran éri kritika a képzés e területét. Hasonló a helyzet a svájci tanárképzésben is, amelynek szintén egyik alapproblémája az általános didaktikán belül az értékeléssel összefüggő kérdéskör peremhelyzete (Criblez és Wild-Naef, 1998).

Az USA-ban (pl. a Southern Illinois University at Carbondale Neveléstudományi Intézete, a Connecticuti Egyetem Neveléstudományi Intézete) és Kanadában (pl. a Calgary Egyetem Neveléstudományi Kara) folyó tanárképzésben főként a tanulók teljesítményé-

nek értékeléshez kapcsolódó kurzusokkal találkozhatunk, csakúgy, mint az *Angliában* és *Walesben* meghirdetett, tanfolyami keretek között elsajátítható programokban (Déri, 1992). A kompetencia alapú megközelítés hangsúlyossá válásával az angolszász nyelvterületen a pedagógusképzésben kialakított modulok között a tanulók tudásának mérésére sokféle mérési technikát és eszközt alkalmazó „tudásmérő”, valamint a saját hatékonyságot, a tanulók tanulási tapasztalatait, a tananyagot és a szervezetet is folyamatosan „értékelő” kompetencia is helyet kapott; mely némiképp az értékelés-téma felértékelődését is jelzi (Kelemen, 2000).

A nemzetközi példák vázlatos bemutatása alapján megállapítható, hogy a hallgatók felkészítésekor általában a hazai képzésben is preferált értékelési témák szerepelnek. Kiemelkedik ezek sorából a tanulói teljesítmény értékelése, az értékelési formák, funkciók, ez utóbbin belül elsősorban a diagnosztika kérdésköre. Ettől alaposabb, az értékelés több tárgyára kiterjedő felkészítés csak a kompetencia-alapú képzéstől várható.

A hazai egyetemi tanárképzésben (ELTE, JATE, KLTE) az 1980-as évektől két alapelv játszott szerepet: az integrált tematika és a gyakorlatias aspektus; amely a tanárjelöltek – mindenekelőtt a tanulóira irányuló – értékelési tudásának kialakításához kapcsolódó törekvésekben is többé-kevésbé megmutatkozott. Az értékelő munkára való felkészítést szélesebb alapokra helyező koncepció keretében tréning jellegű kurzusok (pl. mikrotanítás, önismeret-, képesség-, készségfejlesztés), a kompetencia-központúság érvényesítése jegyében kiscsoportos tevékenységformák szélesebb körű megjelenésének lehettünk tanúi. Ugyanakkor a kutatásunk során (2001/2002-es tanév) feltárt adatok alapján megállapíthatjuk, hogy a pedagógiai értékelés jórészt választható kurzusok formájában szerepel külön tantárgyként (ELTE, ME, VE). Ennek következtében a tanár szakos egyetemi hallgatók döntő többségének csupán egy-egy tantárgy keretében, – elszigetelten – nyílik lehetősége az értékelési kérdésekkel való foglalkozásra.

Az egyes kutatási irányzatok jelentősebb eredményeit a tanárképzés különféle vonulatai igyekeztek magukba integrálni, bár a hosszabb múltra visszatekintő és napjainkig továbbélő értékelési problémák az eddigieknél hatékonyabb tanárképzési konzekvenciák levonását kívánják meg.

Jelen tanulmányban e problémákból kiindulva kíséreljük meg az értékelésre felkészítést széleskörűen vizsgáló kutatásunk alapján a vázolt kérdéskör néhány jelentősebb aspektusát áttekinteni. Elsődlegesen azt a kérdést állítva a középpontba, hogy a tanárjelöltek a tanárképzési stúdiumok keretében hogyan készülnek fel az értékelő szerepre, illetve hogyan ítélik meg a képzést és saját kompetenciáikat ebben a vonatkozásban.

A 2001/2002-es tanévben lefolytatott vizsgálat során a mintát a Miskolci Egyetem és a Pécsi Tudományegyetem V. éves tanár szakos hallgatói (163 fő) jelentették. A kérdőívet az adott tanév összes érintett miskolci ötödéves hallgatójához (154 fő) eljuttattuk; míg a pécsi minta esetében az adott időszakban „A kritikai gondolkodás fejlesztéséért” című tréningen résztvevő 100 hallgató megkérdezését tűztük ki célul. A miskolci tanárjelöltek közül 102 fő (66,2%); a pécsiek közül 61 fő (61,0%) juttatta vissza a kérdőívet.

### Az értékelési feladatok fontosságának megítélése az egyetemi hallgatók véleménye alapján

Az empirikus kutatásunk során alkalmazott kérdőív több kérdése is kitért annak vizsgálatára, hogy a tanárjelöltek hogyan vélekednek az értékelési funkciókról, feladatokról (1. táblázat). Ezek között önálló véleménykifejtést igénylő kérdés (3. sz.), valamint a felsorolt értékelési feladatok fontosságának mérlegelését (5. sz.), illetve rangsorolását kívánó (6. sz.) kérdés egyaránt szerepelt.

1. táblázat. Az értékelési feladatok fontossága

Feladat	Teljes minta N=163			Miskolci részminta N=102			Pécsi részminta N=61		
	Me	Rang-sor	s	Me	Rang-sor	s	Me	Rang-sor	s
1. személyiségfejlődés elősegítése	4,61	1.	0,77	4,59	1.	0,80	4,64	2.	0,71
2. ped. tev. fejl., tanári hatékonyság növelése	4,08	5.	0,95	3,92	5.	0,10	4,34	3-4.	0,81
3. tanulói pálya- és isk. vál. elősegítése	4,14	4.	0,88	4,15	4.	0,90	4,13	5.	0,87
4. tehetség-felismerés, felzárkóztatás	4,58	2.	0,73	4,52	2.	0,76	4,68	1.	0,68
5. belső/külső motiváció fokozása	4,34	3.	0,74	4,34	3.	0,80	4,34	3-4.	0,65
6. tanulók tudásának minősítése	3,48	6.	1,02	3,49	6.	1,08	3,48	6.	0,92
7. tanulók csop. sorol. tantárgyi telj. szerint	2,54	7.	1,14	2,57	7.	1,12	2,48	7.	1,18

A táblázatban szereplő rövidítések: Me=medián, s=szórás.

Természetesen, mivel valamennyi értékelési feladatnak megvan a maga helye és szerepe az oktató-nevelő folyamatban, ezért feltételeztük, hogy erre az intenzitáskérdésre adott válaszok nyomán, a fontosság mértéke tekintetében nem húzódnak eléggé szét a skálán a pontértékek. A tanárjelöltek válaszaik alapján kiszámított középértékek nyomán kialakult rangsorban a 3. kérdésben kiemelt motiváló, tájékoztató, minősítő funkciók közül az első kettő őrizte meg preferált helyét, (a 3., ill. a 4. ranghelyen), a minősítő funkció szerepének elismerése viszont jelentősen visszaesett (6. hely). Felvetődik a kérdés, vajon milyen tényezők állnak az eltérő megítélés hátterében. Úgy véljük, számos – talán egymással nem is mindig összefüggő – okokra vezethetőek vissza a véleménykülönbségek.

Számos pedagóguskutatás kimutatta, hogy a minősítő funkciót, s a vele legszorosabb kapcsolatban álló osztályozás preferálását a „tudományos, a kutatói elvárásoknak való megfelelés” szándékából következően, direkt módon elutasítják a pedagógusok. Látens formában, más pedagógiai tényezőket érintő kérdésekre adott válaszaik viszont gyakorta ellentmondanak ennek. Jelen esetben az eltérő hallgatói megítélések háttérben egyik lehetséges magyarázatként szintén ez a törekvés állhat. Az 5. kérdés több értékelési feladatot tartalmazó felsorolása számos, más „korszerűnek tartott” feladat kiemelését indukálhatta, amely egyúttal a minősítő feladat háttérbe szorítását eredményezte, ugyanakkor ennél a kérdésnél a kész válaszok megkönnyítették a hallgatók feladatát, amely pusztán a fontosság megjelölésére korlátozódott. A 3. kérdés egy feleletalkotó kérdés volt, ami a saját „értékelési tudás” mozgósítását kívánta meg. A válaszok során a hallgatók az értékelési funkciók viszonylag szűk körét nevezték meg, s az 1-1 adatközlő által megnevezett funkciók száma sem volt túl nagy (1–3 funkció). Ebből következően az értékelési feladatok szélesebb keresztmetszetét felölelő 5. kérdés tágabb kontextusba helyezte a hallgatók értékelési feladatokról vallott felfogását, s a gazdagabb kínálat véleményük „módosulásához” is hozzájárulhatott, amely a személyiségfejlesztésre, a tanulók fejlesztésére, segítésére egyébként is hangsúlyt helyező hallgatók véleményéhez társulva növelte ezeknek a funkcióknak a preferáltságát. Az 5. kérdésnél a rangsor elején szereplő értékelési feladatok a segítő, támogató, fejlesztő tanári attitűd véleményformáló szerepét jelzik.

Az 1. és a 2. ranghelyen álló átlagok konfidencia-intervallumai jelentős mértékű átfedést mutatnak. A teljes mintára vonatkozóan az átlagok közötti különbségeket megvizsgálva megállapítható, hogy a rangsor egymást követő elemei közötti eltérés egyetlen esetben sem szignifikáns. Mindezek alapján úgy tűnik, hogy a kapott adatok alapján nem igazán beszélhetünk az egyes értékelési feladatok megítélése mögött meghúzódó elkötelezett, tudatos választást tükröző, bizonyos értékelési feladatok prioritását egyértelműen jelző döntésekről, és az azok mögött meghúzódó „pedagógiai tudásrendszeréről”; hanem inkább véletlenszerűen kialakult eredményekről.

A szórásértékek valamennyi esetben arra utalnak, hogy a hallgatói vélemények bár nem teljesen egységesek az egyes komponensek megítélésében, de nem is túlságosan eltérőek.

### **Az értékelési feladatok megítélése az egyetemi hallgatók rangsorolása szerint**

A 6. kérdésben az 5. kérdés értékelési feladatainak rangsorolását kértük a hallgatóktól. A hallgatók konzekvens válaszadása mutatkozott meg az 5. kérdés értékelési feladatainak rangsorolásakor. A kapott átlagok alapján a teljes mintára vonatkozóan megállapítható, hogy az így keletkezett rangsor lényegileg megegyezik az 5. kérdésben kialakult rangsorral; kivételt csupán a 2. és a 3. ranghely elemeinek felcserélődése jelent.

A 6. kérdésre kapott eredmények alapján a miskolci és a pécsi hallgatók vélekedése között „A tanulók belső és külső motivációinak összehangolt fokozása” ( $p < 0,05$ ), vala-

mint „A tanulók tantárgyi teljesítményeik alapján történő csoportokba sorolása” ( $p < 0,01$ ) vonatkozásában van szignifikáns eltérés (2. táblázat).

2. táblázat. Az értékelési feladatok rangsora

Megállapítások	Teljes minta		Miskolci részminta		Pécsi részminta		Szign.
	Átlag	Rang-sor	Átlag	Rang-sor	Átlag	Rang-sor	
1. Tanulói személyiségfejlődés elősegítése	2,36	1.	2,40	1.	2,22	1.	n.s.
2. A ped. tev. fejl., tanári hatékonyság jav.	4,08	5.	4,25	5.	3,80	4.	n.s.
3. Tanulói pálya- és iskolaválasztás segítése	3,90	4.	3,80	4.	4,06	5.	n.s.
4. Tehetség-felismerés és fejlesztés, lemaradás feltárása/orvoslása	3,30	3.	3,64	3.	2,72	2.	n.s.
5. Tanulói belső/külső motivációk fokozása	3,23	2.	3,03	2.	3,57	3.	$p < 0,05$
6. A tanulók tudásának minősítése	5,01	6.	4,86	6.	5,24	6.	n.s.
7. A tanulók csoportokba sorolása tantárgyi teljesítményeik alapján	6,05	7.	5,96	7.	6,19	7.	$p < 0,01$

A motiváció jelentőségét a pécsi hallgatók értékelték többre, a szelekciót érvényesítő csoportba sorolást viszont a miskolci tanárjelöltek tartották valamivel lényegesebbnek, bár mindkét intézmény hallgatói ezt az értékelési feladatot érezték a legkevésbé fontosnak. A motiválás szerepét vélhetően azért is emelték ki jobban a pécsi hallgatók, mert „A kritikai gondolkodás fejlesztéséért” c. tréning keretében olyan egyéni „tanítási, fejlesztési” feladatokat kaptak, amelynek keretében maguk is rákényszerültek „tanítványaik” minél sokoldalúbb, ötletesebb motiválására, így nem csupán elméleti tanulmányaik és tanítási gyakorlatuk során találkozhattak a motiválás kérdéskörével.

A miskolci hallgatók válaszába mögött talán az a szemléletmód húzódhat meg, hogy pedagógiai szempontból könnyebb feladatnak érzik a homogén csoportok oktatását-nevelését, mint a heterogén csoportokét; ezért az értékelés ilyen céllal történő végzését is elismerik.

### Az értékelési típusok sajátosságainak felismerése

A 7. kérdés a scriveni értékelési típusok jellemzőinek ismeretére irányult (Báthory, 1997). Az egyes értékelési típusok legfőbb sajátosságait a hallgatók túlnyomó többsége

jól ismeri, 80–90%-ban helyesen társították a megadott jellemzőket a diagnosztikus, a formatív és a szummatív értékeléshez. Egyetlen kivételt a 4. megállapítás szummatív értékeléshez való kötése jelentett, amely esetben a teljes mintára vonatkoztatott „találati arány” 66% körüli volt (3. táblázat).

Az összegző értékeléssel szorosan együtt járó osztályozást megközelítőleg a hallgatók egyharmada a másik két típushoz kapcsolta, amely tény szintén alátámasztja azt az értékelési szakemberek által gyakran megfogalmazott kritikát, miszerint a scriveni funkciók értelmezése és megvalósítása gyakran funkciózavart mutat. A jelek szerint a tanárjelöltek közül is sokaknak gondot jelent e típusok azonosítása.

3. táblázat. A scriveni értékelési típusokhoz társított megállapítások

Értékelési típus	A helyes megállapítás sorszáma	A helyes válaszok száma (%)		
		Teljes minta N=163	Miskolci rész minta N=102	Pécsi rész minta N=61
Diagnosztikus	1	90,80	88,24	95,08
Diagnosztikus	4	80,98	75,49	90,16
Formatív	2	82,82	80,39	86,89
Formatív	5	80,98	77,45	86,89
Szummatív	3	66,26	60,78	75,41
Szummatív	6	89,57	87,25	93,44

A kapott eredményeket aszerint is megvizsgálva, hogy a három funkciót együttesen mennyire ismerik jól az adatközlők, jóval rosszabb képet kapunk. Az adatok azt mutatják, hogy a miskolci hallgatók egyharmad része (34 fő) van tisztában mindhárom értékelési funkció lényegi jellemzőivel, 11-en két funkcióhoz (3-an a diagnosztikus és a szummatív, 8-an a formatív és a szummatív funkciókhoz) tartozó válaszokat jelölték meg helyesen, míg 25 tanárjelölt csupán az egyik funkcióhoz tartozó megállapításokat ismerte fel hibátlanul (9 fő a diagnosztikus, 10 fő a formatív, 6 fő a szummatív funkciót). 25-en pedig minden vonatkozásban téves választ adtak.

A pécsi mintában ugyanezen kérdésre adott válaszok a következőképpen alakultak. Három jó választ 29-en adtak, két funkciót 4-en (diagnosztikus és szummatív 1, formatív és szummatív 3 fő) jelölték meg helyesen, 18 fő egy funkcióhoz társított megfelelő válaszokat (diagnosztikus 6, formatív 5, szummatív 7 fő). Kilencen rosszul sorolták be az értelmezéseket. Kisebbség tehát a helytelen választ adók aránya (14,8%); ebből következően úgy tűnik, a miskolci válaszadók ismerik kevésbé e funkciók legfőbb jellemzőit.

A fenti értékelési funkciók értelmezése ugyanakkor a teljes mintában bizonytalanságot mutat annak ellenére, hogy a hallgatók a kérdőív egy másik kérdésére adott válaszukban több olyan tárgyat is megjelöltek, amelyben véleményük szerint foglalkoztak az értékelés típusaival. S a különféle, a scriveni funkciókat viszonylag részletesen tárgyaló



didaktikai szakirodalom tanulmányozása során is nagy valószínűséggel találkozniuk kellett ezzel a témakörrel. Úgy véljük a 7. sz. kérdésre adott válaszok jelentős mértékben összefüggnek a pedagógiai értékelés területén elsajátított ismeretek esetlegességével, szűk körével, a gyakorlatban sem igazán tudatosított szerepével, érvényesítésének nehézségeivel.

### A scriveni értékelési típusok megvalósításának lehetőségei a tanítási gyakorlat során

A 8. kérdés a tanítási gyakorlaton megvalósított értékelési típusokra kérdezett rá (4. táblázat).

4. táblázat. A tanítási gyakorlat során megvalósított értékelési típusok

Válaszok	Teljes minta			Miskolci részminta			Pécsi részminta		
	D.	F.	Sz.	D.	F.	Sz.	D.	F.	Sz.
Jó (%)	46,01	39,26	43,56	43,14	39,22	47,06	50,82	39,34	37,70
Rossz (%)	7,98	22,70	4,91	10,78	26,47	4,90	3,28	16,39	4,92
Nem volt alkalma (%)	21,47	13,50	26,99	26,47	14,71	28,43	13,11	11,48	24,59
Nem volt tan. gyak.-on (%)	6,13	6,13	6,13	0,00	0,00	0,00	16,39	16,39	16,39
Nem válaszolt (%)	18,40	18,40	18,40	19,61	19,61	19,61	16,39	16,39	16,39

A táblázatban alkalmazott jelölések: D=diagnosztikus, F=formatív, Sz=szummatív.

A teljes mintára vonatkozó adatok feldolgozása érdekében kétdimenziós gyakorisági táblázatot készítettünk és elvégeztük a  $\chi^2$  próbát.

A  $\chi^2$  kiszámolt értéke ( $\chi^2=21,89$ ) lényegesen nagyobb a táblázat 5,991 értékénél, ezért eredményünk a 95%-os valószínűségi szintnek megfelelően (sőt még a 99,9%-os valószínűségi szintnek megfelelő 13,815-es értékhez képest is) szignifikáns; tehát a kapott és a várt értékek közötti különbség nem a véletlennek tulajdonítható. Ez azt jelenti, hogy jelentős különbség van jó és rossz válaszok mennyiségében az egyes értékelési típusok tekintetében.

Az egyes értékelési típusok érvényesítésének lehetősége jelentős mértékben függött attól, hogy a tananyagfeldolgozás/elsajátítás mely pontján kapcsolódott be a jelölt a tanítási-tanulási folyamatba. S az előző kérdés kapcsán felmerülő fogalmi tisztázatlanság is befolyásolhatta a megfelelő válaszadást.

A miskolci hallgatók által felvonultatott példák a – korábbi válaszokkal egybecsenően – szintén a tanárjelöltek oktatáscentrikus beállítódását tükrözték. Szinte kivétel

nélkül tipikus didaktikai helyzeteket említettek, nevelési szituációt senki sem nevezett meg. Egyöntetű válaszok születtek abból a szempontból is, hogy kivétel nélkül a tanulók értékeléséhez kapcsolódó példákat hoztak.

Ami a válaszok részletes elemzése előtt figyelemre méltó, hogy igen tetemes azon adatközlők száma, akik nem válaszoltak erre a kérdésre, összesen 20-an. Vajon mi állhat ennek hátterében? Az ugyanis nem valószínű – még a viszonylag kisszámú megtartott tanítási óra (15 óra) ellenére sem –, hogy a tanárjelölteknek egyik értékelés megvalósítására sem nyílt alkalmuk. Ez az eset ugyanis csak akkor képzelhető el, ha a hallgató mintegy hermetikusan „elzárta magát” a tanulóktól, nem érintkezett, nem kommunikált velük; esetleg a hallgatóságot figyelmen kívül hagyó előadássorozatot tartott. Ennél valószínűbbnek tartjuk már a 7. kérdésnél megmutatkozó fogalmi zavart, amely a konkrét példák felsorolását jelentősen megnehezítette.

Az összegzéskor kirajzolódott kép alapján az alábbi válaszok tekinthetők tipikusnak gyakoriságuk alapján:

- A *diagnosztikus értékelést* a hallgatók többsége (44 fő) az előzetes tudás feltárására használta (általában a feltett kérdésekre szóbeli, ritkábban írásbeli választ várva az egész osztálytól, tehát némileg felszínesen megvalósított diagnózisról van szó csupán), 27-en ítélték meg úgy, hogy nem volt alkalmuk az ilyen jellegű értékelésre, 11-en pedig inadekvát példákat soroltak fel.
- A *formatív értékelés* esetében a legtöbb példa a tanulók által elkövetett hibák folyamatos korrigálását, a segítségnyújtás különféle lehetőségeit érintette (40 fő), 15-en tartották úgy, hogy nem volt ilyen értékelésre alkalmuk, 27-en inadekvát példát soroltak fel.
- A *szummatív értékelésre* volt leginkább lehetősége a tanárjelölteknek, amelynek klasszikus alkalma az összefoglalást, lezárást követő témazáró dolgozat megíratása és értékelése volt (48 fő), 29 hallgatónak nem volt erre alkalma, 5-en inadekvát választ adtak.

A válaszok sztereotip értékelési gyakorlatot írnak le, az említetten kívül nemigen fordul elő más típusú példa említése. Inadekvátnak akkor tekintettük a választ, ha valamely más funkcióhoz tartozó példát társítottak valamelyik scriveni típushoz.

A pécsi hallgatók válaszainak tipizálása a miskolci mintához hasonló eredményt hozott. A válaszadók számát azonban befolyásolta az a tény, hogy a vizsgálat idején 10 hallgató még nem vett részt tanítási gyakorlaton, így természetesen ők példákat sem tudtak felsorolni.

A diagnosztikus értékelést a pécsi tanárjelöltek is leginkább az új téma bevezetésekor, az előzetes tudás kérdésekkel való feltárása során valószínűsítették meg, illetve néhányan megemlékeztek az osztály képesség szintjéről való előzetes tájékozódást a vezetőtanártól, valamint a tudásszint-felmérés írásos formáját. Összesen 31 hallgató érvényesítette ezt az értékelési típust, 8-an úgy ítélték meg, hogy nem nyílt ilyen értékelésre lehetőségük, 2-en inadekvát példát írtak, 10-en nem válaszoltak.

A formatív értékelés kapcsán megnevezett példák a nem jegyre történő feladatmegoldások, a közös gyakorlások során megvalósított segítő, korrigáló, hibaforrás-feltáró, hiányosság-pótló tanári munka formájában jelentek meg (24 fő), 7 fő vélte úgy, hogy

nem volt alkalma ilyen típusú értékelésre, 10-en inadekvát példát neveztek meg, 10-en nem válaszoltak a kérdésre.

A szummatív értékelés jellegzetes megvalósítási módját a témazáró dolgozatok íratása és értékelése jelentette a pécsi hallgatók számára is (23 fő). 15-en nyilatkoztak úgy, hogy erre nem nyílt módjuk, 3-an inadekvát választ adtak, 10-en nem válaszoltak. A kapott eredmények némiképp ellentmondani látszanak azon pécsi hallgató állításának is, aki szerint az értékelést „kiveszik” a kistanár kezéből.

A miskolci és a pécsi minta összehasonlításakor megállapíthatjuk, hogy szinte kizárólag a tradicionális értékelési gyakorlathoz kötődően érvényesítették a tanárjelöltek a scriveni értékelési funkciókat; a felvonultatott példák egytől egyig az oktatói feladok oldaláról közelítették meg a három értékelési típust, a nevelői szerepkör teljesen háttérbe szorult. A korábbi válaszokhoz hasonlóan ebben az esetben is a didaktikai irányultság kerekedett felül. Az inadekvát válaszok is hasonló példák említését jelentették mindkét minta vonatkozásában. Jellegzetes hibaként fordult elő a diagnosztikus, a formatív és a szummatív értékelésnek a minősítő értékeléssel való keverése, amelynek leegzekletásabb példája a jeggyel értékelt feleltetés említése. Erősen tartja magát hallgatói körben is az a vitatható nézet, amely a felelést a formálás, hibakorrigálás lehetőségének tartja, noha itt a jegyben kifejeződő minősítés áll az értékelés középpontjában, s az sem elég világos a hallgatók előtt, hogy a szummatív értékelés valamilyen nagy lezáráshoz (téma, félév, év vége) kapcsolódik. A diagnózis fogalma is sokak számára homályos, hiszen többen a témazáró dolgozatok értékelését nevezték meg példaként; ezáltal a diagnosztikus és a szummatív értékelés keverésére példát adva.

A 8. kérdésre adott tipikus feleleteket összevetettük az előző kérdés válaszaival aszerint, hogy a bemutatott példák mennyire jelenítik meg ezen értékelési típusok legismertebb sajátosságait. Összességében mindhárom funkcióhoz e sajátosságokat leginkább képviselő példákat írtak a hallgatók. Éppen ezért felmerült a kérdés, hogy a szummatív funkció egyes jellemzőinek felismerése miért bizonytalanabb, ha adekvát példákat a teljes mintába tartozó hallgatók 43,6%-a tudott írni. Feltevésünk szerint ebben az esetben is érvényesül az a más kutatások által már feltárt eredmény, miszerint az elméleti tudás a pedagógiai gyakorlat mindennapjait gyakorta érintetlenül hagyja.

Az egyes funkciókra adott helyes példák arányaiban van némi eltérés, ezt azonban nem tartjuk számottevőnek. A teljes mintában viszonylag kiegyenlített a jó válaszok százalékos megoszlása a három funkció között. A miskolci tanárjelöltek a szummatív, a pécsiek a diagnosztikus értékelésre írtak a legnagyobb arányban megfelelő példát.

### **A tanárképzési tanulmányok során elsajátított értékelési ismeretek és képességek az egyetemi hallgatók megítélése szerint**

A 9. kérdés célja a hallgatók saját értékelési kompetenciáikról való vélekedés feltárása volt (5. táblázat).

5. táblázat. A tanulmányok során legalaposabban elsajátított, pedagógiai értékeléssel kapcsolatos ismeretek, képességek

<i>Ismeretek, képességek</i>	<i>Rész minta</i>	<i>Válaszok száma</i>	<i>Középpérték</i>	<i>Szórás</i>	<i>Hiba</i>
A tanulók értékelésével összefüggő általános pedagógiai és pszichológia ismeretek	Miskolc	99	3,73	0,89	0,09
	Pécs	61	3,21	1,05	0,13
	Összesen	160	3,53	0,98	0,08
A tantervek választásával, készítésével kapcsolatos tudás	Miskolc	99	2,91	1,02	0,10
	Pécs	60	2,95	0,93	0,12
	Összesen	159	2,92	0,98	0,08
Tankönyvek, taneszközök értékelése	Miskolc	99	3,09	0,90	0,09
	Pécs	61	3,23	0,99	0,13
	Összesen	160	3,14	0,94	0,07
Pedagógiai célok értékelése	Miskolc	99	3,46	0,95	0,10
	Pécs	61	3,38	0,93	0,12
	Összesen	160	3,43	0,94	0,07
Nevelési- oktatási folyamat komplex értékelése	Miskolc	98	3,21	0,85	0,09
	Pécs	60	3,18	0,91	0,12
	Összesen	158	3,20	0,87	0,07
Iskola, mint szervezet értékelésének kérdései	Miskolc	98	2,93	1,00	0,10
	Pécs	61	2,89	0,88	0,11
	Összesen	159	2,91	0,96	0,08
Oktatási rendszer értékelése	Miskolc	98	3,12	0,97	0,10
	Pécs	60	3,00	0,92	0,12
	Összesen	158	3,08	0,95	0,07
Tudásszintmérő eszközök kiválasztása, alkalmazása	Miskolc	97	3,31	1,14	0,12
	Pécs	61	3,54	0,96	0,12
	Összesen	158	3,40	1,08	0,09
Tudásszintmérő eszközök készítése	Miskolc	98	3,15	1,14	0,11
	Pécs	61	3,41	1,10	0,14
	Összesen	159	3,25	1,13	0,09
Neveltségi szintet mérő eszközök kiválasztása, alkalmazása	Miskolc	98	2,58	1,06	0,10
	Pécs	60	2,42	1,06	0,14
	Összesen	158	2,52	1,06	0,09

## 5. táblázat folytatása

<i>Ismeretek, képességek</i>	<i>Rész minta</i>	<i>Válaszok száma</i>	<i>Középérték</i>	<i>Szórás</i>	<i>Hiba</i>
Neveltségi szintet mérő eszközök készítése	Miskolc	98	2,49	1,05	0,11
	Pécs	60	2,20	1,00	0,13
	Összesen	158	2,38	1,04	0,08
Tanulók értékelése osztályozással	Miskolc	97	3,86	0,80	0,08
	Pécs	60	3,55	0,89	0,11
	Összesen	157	3,74	0,85	0,07
Egyéb eszközökkel történő értékelés	Miskolc	97	3,62	0,96	0,10
	Pécs	60	3,53	1,02	0,13
	Összesen	157	3,59	0,98	0,08
Értékelési módszerek változatos alkalmazása	Miskolc	97	3,92	0,91	0,09
	Pécs	61	3,87	0,85	0,11
	Összesen	158	3,90	0,88	0,07
Vizsgáztatói feladatokra történő felkészítés	Miskolc	97	3,18	1,09	0,11
	Pécs	61	2,98	0,99	0,13
	Összesen	158	3,10	1,05	0,08
Saját tanári tevékenység értékelése	Miskolc	95	3,34	0,97	0,10
	Pécs	60	3,22	1,03	0,13
	Összesen	155	3,29	0,99	0,08

A teljes mintában a középértékek alapján kialakult rangsor elején a tanulói értékeléshez kötődő módszerek, eszközök, az ezzel kapcsolatos pedagógiai, pszichológiai tudás, illetve a célok értékelése áll. A rangsor középső harmadában a tudásszintmérő eszközök alkalmazásával, készítésével összefüggő, a tanári tevékenység értékelésére, a folyamat- és a tankönyvértékelésre vonatkozó kompetenciák foglalnak helyet; míg a hátsó ranghelyeket a vizsgáztató feladatokra való felkészültség, a rendszer-, tanterv-, iskolaértékelés, valamint a neveltségi szintet mérő eszközökre vonatkozó kompetenciák foglalják el (6. táblázat).

Mindezen eredmények alapján megállapíthatjuk, hogy a tanárjelöltek az oktató-nevelő munka mindennapjait átszövő értékelési tevékenységek azon területein érzik legfelkészültebbnek magukat, amelyekkel tanárképzési tanulmányaik keretében is talán a legtöbbet foglalkoznak, s amely az értékeléssel kapcsolatos felfogásukat is leginkább meghatározza, (amint azt a kérdőív számos kérdésére adott válaszuk is tükrözi). A tanulók értékelése az a kiemelt értékelési terület, amelyben nézetük szerint a legalaposabb tudással, a legfejlettebb képességekkel rendelkeznek.

A tanulói értékeléssel kapcsolatosan is vannak olyan kompetenciák, amelyekben kevésbé jónak ítélik magukat, gondolunk itt elsősorban az értékelési módszerek között egy-

re fontosabb szerepet játszó tudásszintmérő eszközök alkalmazására és készítésére. Az objektivitás követelménye, a mérhetőség problematikája ugyanis mindinkább megköveteli az ebbéli jártasságot. Ebből a szempontból bizonyos ellentmondásra is felfigyelhetünk: míg „Az értékelési módszerek változatos alkalmazása” tekintetében a leginkább felkészültek tekintik magukat a hallgatók; addig a „Tudásszintmérő eszközök alkalmazása/készítése” vonatkozásában jóval mérsékeltebbnek ítélik tudásukat. Ebből következően a módszerek változatos alkalmazása a tesztek nélkül értendő.

6. táblázat. *A tanárképzési tanulmányok során a pedagógiai értékeléssel kapcsolatosan elsajátított ismeretek, képességek rangsora*

Értékelési ismeretek, képességek	Rangsor		
	Miskolc	Pécs	Teljes minta
1. Tanulók értékelésével összefüggő általános pedagógiai és pszichológiai ismeretek	3.	9.	4.
2. Tantervek választásával, készítésével kapcsolatos tudás	14.	14.	13.
3. Tankönyvek, taneszközök értékelése	12.	8.	10.
4. Pedagógiai célok értékelése	5.	6.	5.
5. Nevelési-oktatási folyamat komplex értékelése	8.	10.	9.
6. Iskola mint szervezet értékelése	13.	12–13.	14.
7. Oktatási rendszer értékelése	11.	11.	12.
8. Tudásszintmérő eszközök kiválasztása, alkalmazása	7.	4.	6.
9. Tudásszintmérő eszköz készítése	10.	5.	8.
10. Neveltségi szintet mérő eszközök kiválasztása, alkalmazása	15.	15.	15.
11. Neveltségi szintet mérő eszköz készítése	16.	16.	16.
12. Tanulók értékelése osztályozással	2.	2.	2.
13. Tanulók egyéb eszközökkel való értékelése	4.	3.	3.
14. Értékelési módszerek változatos alkalmazása	1.	1.	1.
15. Vizsgáztatói feladatokra való felkészültség	9.	12–13.	11
16. Saját tanári tevékenység értékelése	6.	7.	7.

Napjainkra a tankönyvi kínálat bőségében való tájékozódást segítő értékelő kompetenciák szerepe is felértékelődött. Nem hagyható figyelmen kívül az sem, hogy az érettségi vizsga átalakulása is új követelményeket támaszt a vizsgáztatói szerepkörrel szemben, ugyanakkor csak a rangsor harmadik harmadában található az erre való felkészültség megítélése a hallgatók véleménye szerint, s a tanterv-értékelési kérdésekben sem ér-

zik igazán járatosnak magukat a hallgatók. A legfelkészületlenebbnek egyöntetűen a neveltségi szintet mérő eszközök felhasználásában/készítésében érzik magukat a hallgatók. Vélhetően tanulmányaik során sem igazán találtak ezzel az értékelési feladattal, így nem véletlen, hogy az utolsó két ranghelyre ez a kompetencia került.

A teljes mintát figyelembe véve az eredmények teljes mértékben megfelelnek a korábbi kutatásokon alapuló megállapításoknak. A miskolci és a pécsi mintában azonos ranghelyet foglal el az értékelési módszerek változatos alkalmazása és az osztályozás (1. és 2. hely), s megegyezik az utolsó két ranghelyre sorolt kompetencia is (neveltségi szintet mérő eszközök alkalmazása, készítése). Ezen kívül még két esetben találunk egyezést, a 11. ranghelyet elfoglaló rendszerértékelés, valamint a 14. helyen álló tantervértékelés vonatkozásában. A többi értékelési kompetencia megítélése némileg eklektikus képet mutat; kisebb-nagyobb ranghelybeli eltérések figyelhetők meg.

Két kompetencia esetében van („A tanulók értékelésével összefüggő általános pedagógiai és pszichológiai ismeretek” és „A tanulók értékelése osztályozással”) a miskolci és a pécsi hallgatók véleménye között szignifikáns eltérés. Mindkét esetben a miskolci tanárjelöltek érzik magukat felkészültebbnek. A hallgatók vélekedésében feltételezhetően szerepet játszott az, hogy tanárképzési tanulmányaik során jóval több, a tanulók értékelésével közvetlenül összefüggő kérdéskörrel találtak, mint a pécsi tanárjelöltek. Sőt az osztályozás külön is kiemelt téma volt. Ebből következően ezekkel az értékelési területekkel kapcsolatos tudás és kompetenciák megszerzésére ténylegesen nagyobb lehetősége nyílt a miskolci hallgatóknak.

### **A tanárjelöltek által szívesen alkalmazott értékelési eljárások és módszerek**

A 11. kérdés a tanár szakos hallgatók által előnyben részesített értékelési eljárások, módszerek feltárását célozta meg (7. táblázat). A miskolci adatközlők esetében az említés gyakoriságát alapul véve a következő rangsor alakult ki: 1. feleltetés, 2. kiselőadás, 3. esszé-dolgozat, ezután jóval leszakadva következnek az egyes módszerek, negyedikként a gyakorlati feladat. A hallgatók által leginkább preferált módszerek a korábbi válaszokat átható tradicionális oktatási gyakorlathoz kötődő szemléletmódot tükröznek. Ezek a válaszok teljes mértékben harmonizálnak a korábban megfogalmazott feleletekkel. (Bár elgondolkodtatóak a 9. kérdésben kapott eredmény tekintetében. A válaszadók ugyanis „Az értékelési módszerek változatos alkalmazása” kompetencia vonatkozásában ítélték magukat a legfelkészültebbnek.) A 11. kérdésre adott válaszok tükrében ugyanakkor úgy tűnik, hogy leszűkített értelemben, a klasszikus módszereken belül tekintik változatosnak ebbéli kompetenciáikat. Változatlanul népszerűek tehát az évtizedek óta élő, jól bevált módszerek; örvendetes viszont – az általunk előzetesen nem várt – gyakorlati, manuális feladatok jelentőségének felismerése elsősorban a képességfejlesztés általános igényéből fakadóan, illetőleg a verbális tanulásban kevésbé sikeres tanulók szempontját szem előtt tartva, amint az az indoklásokból világossá válik.

A pécsi hallgatók válaszaik nyomán az alábbi rangsor alakult ki az említések gyakorisága alapján: 1. a feleltetés, 2. a kiselőadás, 3–4. az esszédolgozat és a feladatlap. Nem érzékelhető tehát jelentős eltérés a két minta között a választott értékelési módszerek vonatkozásában.

7. táblázat. A szívesen alkalmazott értékelési eljárások, módszerek rangsora

Rang-sor	Teljes minta		Miskolci rész minta		Pécsi rész minta	
	Módszer	A módszer választók száma	Módszer	A módszer választók száma	Módszer	A módszer választók száma
1.	Feleltetés	88	Feleltetés	54	Feleltetés	34
2.	Kiselőadás	81	Kiselőadás	52	Kiselőadás	29
3.	Esszédolgozat	72	Esszédolgozat	51	Esszédolgozat	21
4.	Gyakorlati (manuális) feladat	48	Gyakorlati (manuális) feladat	30	Feladatlap	21
5.	Feladatlap	44	Röpdolgozat	25	Gyakorlati (manuális) feladat	18
6.	Röpdolgozat	38	Tantárgyteszt	25	Házi feladat	15
7.	Tantárgyteszt	38	Feladatlap	23	Röpdolgozat	13
8.	Beszámoló	28	Beszámoló	20	Tantárgyteszt	13
9.	Házi feladat	24	Számítógéppel segített értékelés	12	Beszámoló	8
10.	Vizsga	14	Házi feladat	9	Vizsga	8
11.	Számítógéppel segített értékelés	14	Vizsga	6	Számítógéppel segített értékelés	2
12.	Programozott oktatás	4	Programozott oktatás	4	Programozott oktatás	0

A két csoport között egyedül a házi feladat vonatkozásában van szignifikáns eltérés ( $p < 0,01$ ). A házi feladat mint értékelési módszer a pécsi tanárjelöltek körében kedveltebb, bár összességében nem túlságosan preferált a hallgatók között. Ennek hátterében valószínűleg az önálló feladatmegoldás ellenőrizhetőségének problematikája áll, illetve a házi feladatnak elsősorban az ismeretek megszilárdításában, elmélyítésében, a gyakorlatban betöltött szerepe húzódik meg. (Vö. a házi feladatot értékelési módszerként szívesen alkalmazók indoklásával.)



Az egyes módszerekhez kapcsolódó indoklások mind a miskolci, mind a pécsi tanárjelöltek esetében többnyire a didaktikai szakirodalom megállapításain alapulnak. Számos hasonlóságot, átfedést mutatnak, ezért a főbb indoklásokat a két mintára érvényesen foglaljuk össze.

A mindkét minta által leginkább kedvelt feleltetés előnyeit a hallgatók elsősorban a tantárgyakon átívelő „eszköztudás”, a kommunikációs képességek fejlesztésében látják (előadói készség, csoport előtti megnyilatkozás, a mondanivaló rendszerezése, logikus felépítése). Ezen kívül a folyamatos készülést biztosítására az aktuális tudás naprakész, gyors feltárásának lehetőségét emelik ki, amelyből a társak is tanulhatnak; egyúttal a személyre szabott értékelést lehetővé téve, a hibák rendszeres korrigálását biztosítva, vagyis a tananyag elsajátításáról való folyamatos visszajelzés jelentőségét hangsúlyozva. Távolról a jelentősebb, koncentráltabb értékelési helyzetekre való felkészítés szándéka is megfogalmazódik.

A kiselőadásban rejlő legfőbb pozitívumot a hallgatók egyöntetűen abban látják, hogy az érdeklődéssel összefüggő feladatvállalás, önálló kutatómunka motiváló erővel hat egy-egy témában való elmélyülésre, az adott tárgykörrel való intenzívebb foglalkozás pedig maradandóbb tudást eredményez. Az előadás készítője kötetlenebb formában, társai érdeklődésére is jobban számot tartó információkat beépítve, magasabb rendű értelmi műveleteket is végez előadása megszerkesztése során. A feleltetéshez hasonlóan a módszerben is „érték” az előadói és a rendszerező képesség fejlesztésének; a gyengébb tanulók számára pedig a téma/tantárgy iránti pozitívabb attitűd kialakításának lehetősége. Mint az a válaszok összegzéséből is kitűnik, a tanárjelöltek egyértelműen a szaktudományos elmélyülés „előszobájának” tekintik ezt a módszert, a felsőoktatásban érvényesülő szemléletmód közvetítésével. A középiskolai aspektust inkább a szerényebb képességű tanulók munkára inspirálásának említése hordozza.

Az esszéfeldolgozat preferálása főként az egyes témák elmélyült, komplex feldolgozásának igényéből táplálkozik, a tanulók tudásáról nyerhető globális képben megjelenik a tárgyi tudáson túlmenően a gondolatok kifejtésének önállósága, a fantázia, a kreativitás, a gondolati elvonatkoztatás, az asszociáció, a véleménynyilvánítás, az összefüggések megértésének, a gondolatok koherens megfogalmazásának képessége, az egyes tanulókat jellemző különböző szintje.

A gyakorlati feladatok a „hasznos” tudás létrejöttében játszanak kiemelt szerepet motiváló, készségfejlesztő, olykor kreativitást igénylő jellegűknél fogva, a túlzott elméletcentrikusság kiegyensúlyozására, az elméleti ismeretek gyakorlatba való átültetése/kipróbálása révén az alkalmazóképes tudás kialakítására; az egyoldalú értékelési eljárások színesítésére. Természetesen a pécsi hallgatók szakos sokszínűsége e módszer indoklásánál mutatkozott meg, hiszen a rajz - vizuális nevelés, a testnevelés és különböző természettudományos szakos hallgatók tantárgyaik sajátosságaiból adódóan, a több indokot sorakoztattak fel miskolci hallgatótársaikhoz képest. (Például laboratóriumi gyakorlat, terepgyakorlat, mozgássorozatok begyakorlása – a feladatmegoldások alatti tanulás lehetőségét is hangsúlyozva.)

A feladatlap használatát elsősorban a tényanyag, a lexikális tudás és gondolkodási képességek együttes feltárása indokolja a többféle kérdéstípus által indukált feladatmegoldásokban. Többnyire az összefoglaló órát követő, az átfogó tudás vizsgálatát az egész

tanórára és a teljes osztályra kiterjesztő értékelési módszerként aposztrofálják a feladatlapot a hallgatók. Ez alól kivételt csupán egy pécsi hallgató jelent, aki az összefoglalás során kitöltendő feladatlapban gondolkodik, tehát nem a minősítő, illetve szummatív értékelések során alkalmazható feladatlapról beszél.

A tantárgyestz kedveltsége – részben a feladatlaphoz hasonló előnyös tulajdonságai- ból ered; az egész osztály átfogó tudása értékelhető a segítségével –, részben abból, hogy használatával objektívabban mérhető a tárgyi tudás és rövid idő alatt kijavítható; illetve diagnózis is végezhető vele.

A röpdolgozat választását általában azzal indokolják a hallgatók, hogy adott időpont- ban a pillanatnyi felkészültségi szintről informálódhat a tanár, gyors értékelés végezhető el vele; meglepetésszerű jellegéből adódóan segíti a folytonos tanulás fenntartását, s ez- zel a módszerrel is több tanuló (az egész osztály) tudása egyidejűleg tárható fel.

A beszámolóval kapcsolatban leginkább az önálló tanulói munka, a beszélgetésre is alkalmat adó nyugodtabb körülmények pozitív hatását nevezték meg az adatközlők.

A házi feladat alkalmazásának indokoltsága a tipikus hallgatói válaszok alapján ab- ból származik, hogy a következő tanórára készülés szerves részeként folyamatos otthoni tanulásra, munkára serkent, alkalmat teremtve a gyakorlásra, elmélyülésre, ismétlésre, a kreativitás fejlesztésére, alkalmasint az órán időhiány miatt elmaradt feladatok megoldá- sára – más szóval a híd szerepét tölti be az egymással összekapcsolódó tanórák láncola- tában, az iskolaihoz képest az egyénenként szükséges, kevésbé kötött időkeretben.

A vizsga a komplex, összefüggő tudás vizsgálatának írásbeli és szóbeli módszere, egyben a hasonló jellegű megmértetésekre felkészítő, a stresszhez, a vizsgadrukhoz szoktatás alkalma. Úgy véljük e módszer választását – annak kis számát – jelentősen be- folyásolta az, hogy a vizsga jellegzetesen nem a „hétköznapi” értékelés bevált módszere, hanem az „ünnepnap” értékelése, tehát olyan jelentős tétellel bíró alkalmakhoz kötődik, amelyek a tanulók felsőbb osztályba lépését, továbbtanulását, életpályáját befolyásolják, ezáltal némileg módosul az értékelési módszerek között betöltött szerepe.

A számítógéppel segített értékelés – talán újszerűségénél, kevésbé elterjedtségénél fogva – csak néhány hallgató által választott módszer, akik e metodikában az adaptívabb és objektívabb, a gyorsabb és hatékonyabb, a tanulók számára izgalmasabb értékelés le- hetőségét látják. Évekre visszamenőleg nyomon követhető valamennyi tanuló értékelése, így a viszonyítás – önmagához/társakhoz, a hozzáadott érték vizsgálata – is könnyebbé válik.

A programozott oktatást csupán két miskolci hallgató választotta. Indoklásukban az egyéni különbségekhez alkalmazkodás és az objektívabb értékelés szerepelt.

Az egyéb módszerek között a miskolci hallgatók a vitát és az órai munka értékelését jelölték meg; míg a pécsiak az órai munkán kívül, ahol a kisebb izgulás jobb teljesít- ményt eredményezhet; a projektoktatást, a tudásszint gyakorlati vizsgálatát lehetővé tevő interaktív eszközöket említették, a testnevelés szakos adatközlők pedig a különféle szint- felméréseket, képességfelméréseket, akaratérő, kitartás vizsgálatát.

Összegzésként megállapíthatjuk, hogy nemcsak az egyes módszerek preferáltsága mutat hasonlóságot a miskolci és a pécsi minta összevetése során, de a választások mö- gött meghúzódó okok is analógok. A tanárjelöltek általában tantárgyaktól független (részben kivétel ez alól a gyakorlati feladat, ahol tantárgyspecifikus okok is jelentősebb

arányban szerepelnek) indokokat sorolnak fel, többnyire a tanulói képességfejlesztés, az értékelés objektivitása és az időtényezők – mint jelentősebb kategóriák – alapján értékelve az egyes módszerek hasznosságát.

Egy árnyalatnyi különbség érzékelhető az indoklások tartalmi elemzése során, a pécsi hallgatók megfogalmazásának módja a tanulási folyamat tágabb értelmezésére utal a teljes személyiség fejlesztésével összefüggésben. Úgy véljük ebben – a hallgatók által a vizsgálat idejével egyidejű – „A kritikai gondolkodás fejlesztését” célzó kurzus keretében folytatott tanulmányok is szerepet játszottak.

Míg a feleltetés minden tantárgyban egyaránt kedvelt értékelési módszer, addig a bölcsész hallgatók felülreprezentáltsága előre vetítette az esszé választásának magas arányát. Ez utóbbi esetben tehát a hallgatók szakosságát a válaszadást meghatározó tényezőnek tartjuk.

## **A kutatási eredmények összegzése és értékelése**

A tanár szakos egyetemi hallgatók értékelési nézeteinek, tudásának, kompetenciáinak egyes aspektusait feltáró kutatásunk nyomán a következő megállapításokat tehetjük. A hallgatók nem látják át az értékelő funkciók komplexitását, közülük csupán néhánynak tulajdonítanak szerepet a nevelési-oktatási folyamatban. Bár az egyes kérdésekre adott válaszok nem igazán tükrözik konzekvens elkötelezettséget; összességében a tanuláshoz való viszony kialakításában, a sikerélménynek a jobb teljesítményre serkentésben betöltött szerepű motiváló funkció és az erényeket, a hibákat és a hiányosságokat egy-egyben láttató, a pályaválasztást is segítő tájékoztató funkció jelentőségének elismerése emelkedik ki. Vélhetően az oktatáspolitikai változások, az iskolahasználók informálódásának igénye, valamint a gyerekközpontú pedagógiák elterjedése és a facilitáló tanári szerep hangsúlyosabbá válása által inspiráltak. Mindez némiképp előrevetíti a minősítő funkció kizárólagos érvényesítésének „trónfosztását”, talán éppen az alternatív pedagógiák szemléletmódosító hatása következtében.

A tanárjelöltek számára az értékelés alapvetően a tanulók értékelését jelenti, ezáltal egy leszűkített értékelési tárgyra vonatkoztatják ezt a pedagógiai fogalmat. Számukra az értékelési kérdések elsődlegesen tanítás-tanuláselméleti problémaként merülnek fel: a tanár-tanuló viszonylatban értelmezett értékelési funkciók a tantárgyi teljesítményekhez kötődnek szorosan; a gyakorló tanítás során megvalósított értékelési gyakorlatukat is ez jellemzi. Így például a scriveni értékelési típusok érvényesítését is, amelyben szintén háttérbe szorult a nevelési szituációk ilyen szempontú értelmezése. A diagnosztikus értékelés főként az osztályhoz intézett kérdések formájában az előzetes tudás feltárását jelentette; a formatív értékelés a közös gyakorlatok során megvalósított folyamatos hibakorrigálást, segítségnyújtást; a szummatív értékelés pedig a témazáró dolgozat megíratását és értékelését. Az ily módon leszűkített értelemben érvényesített funkciók közül valamennyi alkalmazására lehetőség nyílt. Ugyanakkor összességében kissé szegényesnek tekinthető a hallgatók konkrét példákkal illusztrált értékelési gyakorlata, amelyből elméleti, metodikai hiányosságokra egyaránt következtetni lehet.

A hallgatók az oktató-nevelő munka mindennapjait átszövő értékelési tevékenységek azon területein tartják legfelkészültebbnek magukat, amelyekkel tanárképzési tanulmányaik keretében is talán a legtöbbet foglalkoznak, s amelyek az értékeléssel kapcsolatos felfogásukat is leginkább meghatározzák. S ebből következően a tanulói értékeléshez kötődő módszerek, eszközök, az ezzel kapcsolatos pedagógiai, pszichológiai tudás vonatkozásában tekintik magukat a legfelkészültebbnek; s az újabban jelentkező értékelési területeken érzik leginkább hiányosnak felkészültségüket (pl. tanterv-, intézményértékelés). Emellett az egyes funkciók érvényesítésekor a tradicionális oktatási gyakorlathoz kötődő értékelési módszereket helyezik előtérbe. Bár a didaktikai szakirodalom az értékelési módszerek és eljárások széles körét tárja a hallgatók elé, ezek „működés közbeni” megfigyelésére, kipróbálására alig-alig nyílik lehetőség – a tanítási gyakorlatot is beleértve. Így a megtanult elmélet nem válik gyakorlattá, megtapasztalhatóvá, maradnak a diákélmények alapján felhasználható, többnyire hagyományos értékelési módszerek, amelyek így egyúttal a legkedveltebb módszerek listáját is alkotják.

A töredékes tudás háttérében vélhetően az értékelés-téma „hátrányos helyzete” áll. Az elméleti és gyakorlati képzés – kevés kivételtől eltekintve (pl. didaktika, pedagógiai pszichológia) – csak bizonyos vonatkozásokban tárgyalja vizsgált tárgykörünket, amelynek következtében a hallgatók nem szereznek kellőképpen megalapozott tudást az értékelési funkciókat, tevékenységeket illetően. A tanárképzési tanulmányok keretében a gyakorlati tapasztalatok szerzésének lehetősége is igen szűk körű.

Az empirikus kutatásunk által lefedett értékelési problémák főbb tartalmi csoportjai közötti szoros összefüggés – más kutatásokkal analóg módon – újfent a pedagógiai tevékenység és benne az ellenőrző-értékelő munka összetettségére hívja fel a figyelmet. Az értékelő tevékenység különböző komponenseinek egymásra hatását jelzi, illetve az értékelési tényezők együttes vizsgálatának szükségességét mutatja.

A kutatásunk által feltárt diákkori élmények meghatározó szerepe, az értékelési funkciók leegyszerűsített értelmezése, az értékelésnek szinte kizárólagosan a tanulóra vonatkoztatott értelmezése, a hagyományos értékelési módszerek kedveltsége, csupán a tradicionális értékelési ismeretek/képességek vonatkozásában érvényes „hallgatói felkészültség” olyan eredményeknek tekinthetők, amelyek korábbi vizsgálatok alapján már megfogalmazott konzekvenciák megerősítéséhez járultak hozzá.

A hatékonyabb értékelési felkészültség biztosítása érdekében ezért célszerűnek tűnik a tanárképzés keretei között is – az eddigieknél – nagyobb figyelmet szentelni a hallgatók értékelési feladatokra való felkészítésének.

## Irodalom

Báthory Zoltán (1997): *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításemélet vázlatja*. OKKER Kiadó, Budapest.

Cribblez, L. és Wild-Naef, M. (1998): *Lehrerbildungsforschung in der Schweiz. Forschungsdesiderata zur Stellung der Erziehungswissenschaften in der Lehrerbildung. Zeitschrift für Paedagogik*, 1. sz. 21–39.

Déri Miklósné (1992): *A pedagógusképzés az Európa Tanács tagországaiban és Észak–Amerikában*. Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest.

#### Tanár szakos egyetemi hallgatók értékelési tudása és kompetenciái

- Falus Iván (1979): A pedagógus tevékenységének sajátosságai. *Pedagógiai Szemle*, 12. sz. 1090–1102.
- Falus Iván (1986): *A mikrotanítás elméleti és gyakorlati kérdései*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Falus Iván (2002): Szakdolgozat a pedagógiai képzésben. *Iskolakultúra*, 1. sz. 73–79.
- Falus Iván és Kotschy Beáta (1983): Pedagógusok a pedagógusképzésről. *Pedagógiai Szemle*, 5. sz. 458–474.
- Falus Iván, Golnhofer Erzsébet, Kotschy Beáta és M. Nádas Mária (1983): Tanárjelölt egyetemisták a tanárképzésről. *Pedagógiai Szemle*, 9. sz. 836–852.
- Falus Iván és mtsai (1989): *A pedagógia és a pedagógusok. Egy empirikus vizsgálat eredményei*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Falus Iván és mtsai (2001): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kelemen Gyula (2000): A pedagógusok gyakorlati mesterségbeli tudásának vizsgálata. Beszámoló, ELTE Pedagógiai Doktori Iskola. Kézirat.
- Kotschy Beáta (2001): Az iskolai munka tervezése és a pedagógusok nézeteinek összefüggései. In: Falus Iván és mtsai (2001): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 308–326.
- Lukács István, Petriné Fejér Judit és Vámos Ágnes (2000): A pedagógiai, pszichológiai gyakorlatok helyzete a tanárképzésben. *Pedagógusképzés*, 1–2. sz. 146–163.
- Mátrai Zsuzsa (2001): *Érettségi és felvételi külföldön*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Réthy Endréné (1989): *Teljesítményértékelés és tanulási motiváció*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szivák Judit (1995): Oktatók és hallgatók megítélése a pedagógusképzés gyakorlati formáinak hatékonyságáról. *Magyar felsőoktatás*, 5–6. sz. 44–50.
- Szivák Judit (1999): A kezdő pedagógus tapasztalatszerző folyamatának vizsgálata. PhD disszertáció.
- Vámos Ágnes (2001a): Értékelés az iskolában. In.: Falus Iván és mtsai: *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 261–282.
- Vámos Ágnes (2001b): A pedagógusok értékelésfogalmának elemzése metaforahálóval. In: Falus Iván és mtsai: *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 283–307.
- Venter György (1997): *A tanári mesterségre való felkészítés. Példák Németországból és Ausztriából*. Stúdium Kiadó, Nyíregyháza.
- Vidákovich Tibor (1993): Diagnosztikus tesztbankok. *Pedagógiai diagnosztika 2.*, Az Alapműveltségi Vizsgaközpont kiadványa, Szeged. 7–24.

Kovácsné Duró Andrea

## ABSTRACT

### ANDREA DURÓ KOVÁCSNÉ: ASSESSMENT RELATED KNOWLEDGE AND COMPETENCES OF TEACHER TRAINEES

The emergence of the need for assessment which comprehends the whole spectrum of activities in the school, and the accompanying re-evaluation of the teacher's competencies in assessment and evaluation draw increasing attention to the education of teacher trainees in this respect. This paper gives an overview of some aspects of this issue by presenting results from a questionnaire-based empirical survey on a sample of students from the University of Miskolc and the University of Pécs in Hungary, in the fifth year of their studies and participating in pre-service teacher training. The primary objectives were to identify (1) how teacher trainees prepare for their role in assessment in their teacher training courses; (2) what assessment knowledge and beliefs they hold; and (3) how they judge their own competencies in this regard. The results show that students are not aware of the complexity of assessment functions. For them, assessment has a restricted sense only, meaning the evaluation of students. Consequently, they consider themselves most prepared as regards educational and psychological knowledge related to the evaluation of students and emphasise assessment methods embedded in traditional teaching practices when realising assessment functions. This scattered knowledge is probably explained by the disadvantaged situation of the assessment issue. With only a few exceptions (e.g. didactic or educational psychology), this issue is dealt with only from certain aspects in both theoretical and practical training, and, as a result, students lack a well founded knowledge base of assessment functions and activities. Furthermore, pre-service teacher training offers but scarce possibilities for gaining experience from practice. The present results support earlier findings and make it the more reasonable to devote greater attention to the preparation of students for assessment in the framework of university-based pre-service teacher training in order to ensure its higher efficiency.

Magyar Pedagógia, **104**. Number 2. 203–224. (2004)

Levelezési cím / Address for correspondence: Kovácsné Duró Andrea, Miskolci Egyetem, BTK Neveléstudományi Tanszék, H–3515 Miskolc-Egyetemváros