

CSÉPES ILDIKÓ

Hogyan fejleszthető a tanárok nyelvtudásmérési és értékelési műveltsége? Az Erasmus+ TALE projekt tanulságai

How to facilitate language teachers' assessment literacy? Lessons from the Erasmus+ TALE Project

The attitudes, knowledge and skills related to efficient assessment practices have been recently summarized under the umbrella term "Language Assessment Literacy" (LAL). There has been considerable research in the field of LAL with a focus on theoretical conceptualisations, needs analyses for teachers, etc. However, the needs of teachers and learners have not yet been established simultaneously with a view to designing open-access training material for teachers. With funding from the European Union, the project 'Teachers' Assessment Literacy Enhancement (TALE)' set out to create an online course in LAL. In the first phase of the project, a needs analysis survey was carried out involving 852 English language teachers and 1788 language learners in Cyprus, Germany, Greece and Hungary. Respondents were asked about their assessment practices, confidence in using assessments, and LAL training needs. The results revealed that alternative, student-centred forms of assessment are employed much less frequently than traditional forms of assessment.

Keywords: language assessment literacy, needs analysis, teaching, feedback, training needs

Bevezetés

Az elmúlt két évtizedben a nyelvtudásmérési szakma egyre nagyobb figyelmet fordított az osztálytermi értékelés kutatására (Rea–Dickins 2001, Davison–Leung 2009, Poehner 2009, Hill–McNamara 2012, Tzagari–Vogt 2014), és ennek kapcsán arra is, hogy meghatározza, a nyelvtanároknak milyen elméleti és gyakorlati tudásra van szükségük a mérés és értékelés területén. Ennek a tudás és képesség területnek az elnevezéseként manapság a nyelvtudásmérési műveltség (*Language Assessment Literacy – LAL*) kifejezést használják, melyet Inbar-Lourie (2008: 385) vezetett be.

Az angoltanárképzés kontextusában a nyelvtudásmérési műveltség képzési igényeit többen is vizsgálták már az elmúlt 15 évben (pl. Hasselgreen–Carlsen–Helness 2004, Kvasova–Kvavitska 2014, Vogt–Tzagari 2014), és a kapott eredmények azt mutatták, hogy a válaszadók döntő többsége szükségét érzi annak, hogy nyelvtudásmérési műveltségét fejleszteni tudja. Az igényfelmérések azonban főleg a tanárok meglátásaira szorítkoztak, és a tanulók, akik az osztálytermi értékelésnek szintén fontos résztvevői,

eddig kimaradtak a vizsgálatokból. Kutatásunk újszerűsége abban rejlik, hogy mindkét érintett meglátásait egyszerre vizsgálja, és így a kapott eredmények összevethetőek.

A kutatás az Európai Unió támogatásával (Erasmus+, Innovációt és bevált gyakorlatok megosztását célzó együttműködések, Stratégiai partnerség a közoktatásban, KA2) valósult meg a *Teachers' Assessment Literacy Enhancement (TALE)* [Tanárok nyelvtudásmérési műveltségének a fejlesztése] elnevezésű projekt keretében. A résztvevők az Egyesült Királyság, Ciprus, Görögország, Magyarország, Németország és Norvégia mérési és értékelési, valamint tanárképzésben jártas szakemberei voltak.

Kutatási kérdések

Jelen tanulmányunk arról ad átfogó képet, hogy négy európai országban (Ciprus, Görögország, Magyarország, Németország) a megkérdezett, többségében angolt tanító tanár és angolul tanuló diák milyen nyelvtudásmérési szükségletekről számolt be. Célkitűzésünk volt továbbá, hogy feltérképezzük, mi jellemzi az osztálytermi gyakorlatot a nyelvtudásmérésre és az értékelésre vonatkozóan. A következő főbb kutatási kérdésekre kerestük a választ:

1. Milyen az osztálytermi értékelés jelenlegi gyakorlata?
 - Mely nyelvi készségeket/elemeket értékelik a tanárok?
 - Milyen visszajelzési formákat használnak a tanárok?
2. Milyen a tanárok értékelési profilja?
 - Mely területeken érzik magukat a tanárok magabiztosnak, és mely területeken nem?
 - Mely osztálytermi értékeléshez kapcsolódó területen szeretnék magukat (tovább)képezni?
3. A tanulók meglátásai hogyan viszonyulnak a tanárok állításaihoz?

A következőkben röviden áttekintjük a pedagógiai értékeléshez kapcsolódó tanári kompetencia alapkövetelményeit, valamint néhány, az előbbiekre épülő nyelvtudásmérési műveltségértelmezést. Ezt követően bemutatjuk a TALE-projekt keretében végzett kutatás vizsgálati módszerét, az adatközlőket és a kutatási kérdéseinkre kapott válaszokat.

Szakirodalmi áttekintés

A pedagógiai mérés angol nyelvű szakirodalmában már az 1970-es és 80-as években körvonalazták, hogy a tanároknak milyen készségekkel és tudáselemekkel kell rendelkezniük az értékelés területén (Schafer 1991, Stiggins 1991). Azonban az első átfogó leírás az elvárt követelményekről csak a kilencvenes években jelent meg *Standards for Teacher Competence in Educational Assessment of Students* [A tanári kompetencia követelményei a pedagógiai értékelésben] címmel a National Council on Measurement in Education és National Education Association (1990) kiadványaként. A követelmények

listája hét főbb területet jelölt ki, melyeket a tanárképzési programoknak ajánlott volt a képzés során fejleszteniük. A pedagógiai értékelés elemei a következők voltak: a tanároknak képesnek kell lenniük arra, hogy

1. kiválasszák a megfelelő értékelési módszereket, melyek összhangban állnak a tanítási célkitűzésekkel,
2. megtervezzék és létrehozzák a megfelelő értékelési módszereket,
3. megfelelően alkalmazzák az akár máshonnan átvett, akár saját maguk által kifejlesztett értékelési eszközöt, és annak eredményét megfelelően értelmezzék a saját tanításukban,
4. az értékelés során kapott eredményeket fel tudják használni a diákok egyéni fejlődésének, a tanítás megtervezésének, a kurrikulum fejlesztésének és az iskola jobbításának érdekében,
5. érvényes, teljesítményértékelésen alapuló osztályzási formát alakítsanak ki,
6. az értékelés során kapott eredményeket megfelelően tudják közvetíteni a diákok, a szülők és más külső fél számára,
7. felismerjék az értékelés azon formáját vagy felhasználását, mely nem etikus, jogsértő vagy egyéb okoknál fogva helytelen.

Az elmúlt évtizedekben a nyelvtudásmérési műveltség mint a pedagógiai értékeléshez kapcsolódó értékelési műveltség egyik sajátos területe, egyre erőteljesebben jelent meg a szakirodalomban. Fulcher (2012) a tartalmi elemeket a mérési szakma történelmi, politikai és etikai kérdéseinek az ismeretével egészítette ki, azaz hogy az idegen nyelvi méréshez szükséges ismereteket, készségeket, valamint fogalmakat és elveket tágabb kontextusban kell értelmezni ahhoz, hogy a mérésnek a társadalomra vagy az egyénre gyakorolt hatását megértsük. O’Loughlin pedig a kritikus szemlélet kívánalmát építette be a nyelvtudásmérési műveltség definíciójába: „A tesztfejlesztéshez kapcsolódó azon készségek, melyek elengedhetetlenek ahhoz, hogy a kapott teszteredményeket megfelelően értelmezni és hasznosítani tudjuk, valamint egy teszt minőségének megítélése során kritikusan vizsgáljuk az értékelésnek a társadalomban betöltött szerepét és funkcióját”¹ (2013: 363). Vogt–Tzagari (2014) O’Loughlinhoz hasonlóan a kritikus szemlélet fontosságát emelik ki definíciójukban, különösen az értékelési eljárás mint folyamat és annak eredményét illetően.

A nyelvtudásmérési műveltség fogalmi és tartalmi meghatározásának gazdagodásához még egy jelentős szemléletváltást kell megemlítenünk. A nyelvtanulók eredményességének megítélése már nemcsak a teljesítmények összevethető mérésén alapszik (*assessment of learning*, azaz ’a tanulás értékelése’), hanem olyan értékelési formán is alapulhat, mely a tanulók előrehaladását alternatív értékelési módszerek segítségével közvetlenül,

¹ Az idézet a szerző saját fordítása

egyénre szabottan támogatják. Az értékelésnek ezt a fajtáját gyakran nevezik 'a tanulás érdekében történő értékelésnek' (*assessment for learning*, Black–Wiliam 1998). A tanulói portfólió, a tanulói önértékelés és tanuló társ általi értékelés ilyen típusú értékelési formáknak tekinthetők. Earl és Katz (2006) megkülönbözteti még az 'értékelés mint tanulás' fogalmát (*assessment as learning*), mely során a tanulók értékelésre vonatkozó metakognitív tudatosságát fejleszthetjük.

A TALE-projekt

Mivel jelen kutatásunk szorosan kapcsolódik a TALE-projekthez, ezért fontosnak tartjuk a projekt rövid ismertetését. A projekt résztvevőinek legfőbb célkitűzése az idegen nyelvi mérés és értékelés hatékonyságának növelése volt, melyhez egy szabad hozzáférésű, interaktív, online képzési platformot hoztak létre. A hároméves futamidejű projekt (2015. szeptember–2018. augusztus) három főbb fázisból állt:

1. Szükségletelemzés angoltanárok/tanárjelöltek és tanulók részvételével
2. Online tréning: kurzustervezés és kipróbálás
3. *A Nyelvi tesztelés és értékelés kézikönyvének összeállítása (Handbook of Language Testing and Assessment)*

A TALE-projekt arra vállalkozott, hogy

- hatékony nemzetközi együttműködést hozzon létre tanárok, tanárjelöltek és tanulók között, hogy a nyelvtanulás sikerességén javítani lehessen;
- kevésbé alkalmazott értékelési kompetenciák (alternatív, tanulóközpontú értékelési módszerek alkalmazása) fejlesztésére is sort kerítsen;
- a nyelvtudásmérés és értékelés szakmaiságát növelje Európában (és azon kívül);
- a nyelvtudásmérés és értékelés területén a jó gyakorlatot és innovációt megossza.

A következőkben az angoltanárokra/tanárjelöltekre és tanulókra vonatkozó szükségletelemzés eredményeiről számolunk be.

A kutatás módszere

A tanári kérdőív

A kérdőív ahhoz kívánt segítséget nyújtani, hogy a feltárt valós igények alapján jöhesse létre az online képzés a TALE-projekt keretein belül. A projekt első évében a kérdőív tartalmi kidolgozásakor figyelembe vettük a fentebb említett *Standards for Teacher Competence in Educational Assessment of Students* (1990), továbbá a *Joint Committee on Standards for Education* (2015) útmutatásait és a Közös európai referenciakeret (2002) nyelvtudásmérésre vonatkozó egyes ajánlásait is. A kutatási minta a leendő és már gyakorló nyelvtanárokat egyaránt magában foglalta, mivel a TALE

online képzés is a lehető legszélesebb célközönségnek készült. A képzés moduláris jellegénél fogva hasznos tudást kívánt nyújtani a tapasztalt és kevésbé tapasztalt résztvevőknek egyaránt. A kérdőív három főbb területet ölelt fel:

- A válaszadók háttere: nem, életkor, tanítási tapasztalat, végzettség, tanított nyelv(ek) és korábbi képzés a nyelvtudásmérés és értékelés területén (a válaszadás formája: a megadott lehetséges válaszokból kellett bejelölni a megfelelőt).
- A jelenlegi osztálytermi gyakorlat feltérképezése az értékelésre vonatkozóan: milyen készségeket és nyelvi elemeket értékelnek; milyen tanulóknak szánt visszajelzést használnak; milyen értékelési formákat és módszereket alkalmaznak, és milyen gyakran használják azokat (a válaszadás formája: a megadott listából kellett bejelölni a releváns opciókat, illetve egy 4 fokozatú Likert-skálán kellett megjelölni a kiválasztott értékelési módszerek gyakoriságát).
- Mennyire magabiztosak a tanárok az idegen nyelvi tesztelés és értékelés egyes területeinek alkalmazásában (a válaszadás formája: egy 4 fokozatú skálán kellett bejelölni a magabiztosságot a megadott lista elemeire vonatkozóan), és mely területeken szeretnének továbbképzésben részt venni (a válaszadás formája: be kellett jelölni a kiválasztott listaelemeket).

Az angol nyelvű kérdőívet kismintás kipróbálás után a TALE-projekt résztvevői véglegesítették (a teljes kérdőív elérhető itt: <http://taleproject.eu>) A leíró kutatás eredményei a válaszadók osztálytermi gyakorlatát tükrözik tanári szemszögből.

A tanulói kérdőív

A tanulóknak szánt kérdőívben igyekeztünk a tanári kérdőívben szereplő kérdéseket a diákok szemszögéből is vizsgálni. Ennek megfelelően a kérdések az osztálytermi értékelés elemeire, azok formáira és gyakoriságára irányultak. Kíváncsiak voltunk arra is, hogy milyen formában kapnak visszajelzést a diákok az értékelés során. Mivel a nyelvtanítás és értékelés során fontos figyelembe venni a tanulói igényeket, ezért a diákoknak arról is nyilatkozniuk kellett, hogy szerintük mely értékelési formák segíti őket leginkább abban, hogy az angoltudásuk fejlődhessen. A tanulói kérdőívet kismintás kipróbálás után a TALE-projekt résztvevői véglegesítették, ezt minden vizsgált országban a diákok anyanyelvére lefordítottunk, hogy a válaszadást az esetleges idegen nyelvi korlátok ne befolyásolják. A leíró kutatás eredményei a válaszadók osztálytermi gyakorlatát tükrözik tanulói szemszögből (a teljes angol nyelvű kérdőív elérhető itt: <http://taleproject.eu>).

Adatfelvétel és elemzés

A tanári kérdőívek kitöltése önkéntes volt, és az adatfelvétel online felületen történt egy meghatározott időintervallum (kb. 1 hónap) alatt 2016 tavaszán. A tanulók bevonása a felmérésbe kiskorúak esetében írásos szülői beleegyezés mellett történt. A tanulói

adatfelvételt papíralapú kérdőívek segítségével ugyanabban az időszámban, de tanórai keretek között végeztük. A tanulói válaszokat manuálisan vittük gépre az Excel programban. Az összesített adatokat leíró és következtető statisztikai módszerekkel elemeztük, melyhez az SPSS 20. verzióját használtuk.

A következőkben a tanári és tanulói kérdőíves válaszok alapján formálódó legfontosabb tendenciákat mutatjuk be az összes válaszadóra vonatkozóan, illetve a magyarországi helyzetet külön is jellemezzük.

A kérdőívek kitöltőinek általános jellemzése

A 852 tanári kérdőívet kitöltő angoltanár/tanárjelölt 87%-a nő volt, mely feltételezésünk szerint jól reprezentálhatja a tanári pályán a jelenlegi helyzetet, azaz hogy a tanárok döntő többsége nő. A válaszadók közel fele ciprusi (404 fő/47%), a többi résztvevő három ország arányosabban képviseltette magát: Görögország (91 fő/11%), Magyarország (230 fő/27%), Németország (127 fő/15%). Az válaszadók közötti aránytalanság annak tudható be, hogy a vizsgált országokban igencsak eltérő volt a részvételi hajlandóság. A válaszadók tanítási tapasztalatát tekintve nagyjából arányosan vannak képviselve az eltérő korosztályok és az eltérő tanítási tapasztalattal rendelkező válaszadók (lásd *1. táblázat*).

Életkor	összes válaszadó	magyarországi válaszadó
25 alatti	18%	26%
26–35	16%	30%
36–45	19%	27%
46–55	29%	15%
56+	18%	2%
Tanítási tapasztalat		
0 év (tanárjelölt)	22%	33%
1–5 év	12%	18%
6–10 év	13,5%	14%
11–15 év	9,5%	8%
15+	43%	27%

1. táblázat. A válaszadók életkora és tanítási tapasztalata

Az összes válaszadó tanár döntő többsége (98%) angol nyelvet tanít elsősorban, bár a magyarországi válaszadók 21%-a másik idegen nyelvet is tanít (döntően német nyelvet). A nyelvtudásmérésben való jártasság feltérképezéséhez a válaszadóknak arra is kellett válaszolniuk, hogy korábban vettek-e részt (tovább)képzésben az idegen nyelvi értékelést és mérést illetően. A négy országban megkérdezettek 63% azt állította, hogy

részt vett valamilyen képzésben az adott szakterületen (a képzés jellegét nem definiáltuk a kérdőívben). Magyarországi viszonylatban ez az adat még kedvezőbb képet mutat, hiszen a válaszadók 69%-a állította, hogy képzésben részesült. A képzés eredményessége annak fényében lesz értelmezhető, hogy milyen képet kapunk a tanárok jelenlegi értékelési gyakorlatáról és magabiztosságáról.

A tanulói kérdőívet összesen 1788 tanuló töltötte ki a négy részt vevő országban. A nemek aránya tekintetében arányosnak mondható a megoszlás, hiszen 50–50% a fiúk és a lányok aránya. A tanulók életkorát tekintve 10 és 20 év közöttiek voltak a válaszadók: a döntő többség (47%) a 13–17 év közötti korosztályt képviselte, míg a 10–12 év közöttiek aránya 21%, a 16–18 év közöttieké pedig 28% volt. A négy országot hasonló arányban képviselték a tanulók, mint a tanárok: Ciprus adta a tanulók 51%-át, míg a többi ország egyenként 16 vagy 17%-ot (az aránytalanság ismételtelen a részvételi hajlandóságnak tudható be).

A Magyarországon megkérdezett diákok összetétele némiképp eltérő volt, mert itt a válaszadók 75% a 13–17 évesek köréből került ki, 13 év alatti válaszadó egyáltalán nem volt. Ennek az volt az oka, hogy csak középiskolákban történt adatfelvétel, viszont a kiválasztott iskolákkal igyekeztünk minél szélesebb középiskolai tanulói réteget elérni: volt kis-, illetve nagyvárosban található szakközépiskola és gimnázium, elitnek tekinthető és átlagos középiskola is.

Eredmények

Az osztálytermi értékelés jelenlegi gyakorlata

A tanári kérdőívben arra voltunk kíváncsiak, hogy milyen készségeket és nyelvi elemeket értékelnek a tanárok. A válaszadóknak listán felsorolt elemekről kellett nyilatkozniuk, hogy azokat az osztálytermi munka során értékelik-e. Hat lehetséges területből lehetett megjelölni azokat, amelyek relevánsak voltak a válaszadó számára (lásd a 2. táblázatban), és megnevezhettek egy olyan területet (Egyéb), amelyet még fontosnak tartottak, de nem szerepelt a felsorolásban.

Az 2. táblázat szerint Magyarországon, ahogy az összes részt vevő országban általában, a megkérdezettek a legkevésbé a hallott szöveg értését és a beszédképességet értékelik. Az írásképességet nem számítva a szókinccs és nyelvtan értékelése megelőzi a nyelvi készségek értékelését a négy országot összességében tekintve. Ez a tendencia feltehetően összefüggésben áll azzal, hogy az írásban teljesített feladatok értékelése vonzóbb a tanárok számára látszólagos objektivitásuk miatt, vagy a kész tesztekhez való könnyű hozzáférés miatt, illetve a beszédértés és beszédképesség értékelése bizonyultabbnak tűnhet a számukra.

A tanulók válaszai többnyire hasonló képet mutatnak (3. táblázat), mint a tanároké a nyelvi készségek/elemek értékelését illetően. A nyelvórákon minden bizonnyal a hallott

Tanárok: Mely nyelvi készségeket/elemeket értékelik?				
	Összes válaszadó N	Összes válaszadó %	Magyarország N	Magyarország %
Íráskészség	795	93,31	210	91,30
Szókincs	783	91,90	206	89,57
Nyelvtan	768	90,14	215	93,48
Olvasott szöveg értése	755	88,62	211	91,74
Beszéd-készség	738	86,62	201	87,39
Hallott szöveg értése	706	82,86	178	77,39
Egyéb (pl. házi feladat, projektmunka, prezentációs készség)	59	6,92	0	0,00

2. táblázat. Milyen nyelvi készségeket/elemeket értékelnek az angol nyelvi órán a tanárok

szöveg értése a legkevésbé értékelt nyelvi készség minden vizsgált országban, hiszen itt mindkét csoport válasza megegyeznek. Ami eltér azonban a tanárok és tanulók meglátása szerint, az a receptív készségek %-os előfordulási aránya: a tanárok szerint kedvezőbb, mint a tanulók szerint. A magyar és a többi vizsgált ország tanulóinak a meglátása különbözik abban a tekintetben, hogy a beszéd-készség tűnik Magyarországon a második legkevésbé értékelt készségnek, míg a többi országban ez a második leginkább értékelt készség.

Tanárok: Mely nyelvi készségeket/elemeket értékelik?				
	Összes válaszadó N	Összes válaszadó %	Magyarország N	Magyarország %
Íráskészség	795	93,31	210	91,30
Szókincs	783	91,90	206	89,57
Nyelvtan	768	90,14	215	93,48
Olvasott szöveg értése	755	88,62	211	91,74
Beszéd-készség	738	86,62	201	87,39
Hallott szöveg értése	706	82,86	178	77,39
Egyéb (pl. házi feladat, projektmunka, prezentációs készség)	59	6,92	0	0,00

3. táblázat. Mely nyelvi készségeket/elemeket értékelik a tanárok a tanulók szerint

A kérdőívekben arra is hangsúlyt fektettünk, hogy adatot nyerjünk a tanulóknak szánt visszajelzési/visszacatolási formákról, melyek megjelenhetnek minősítő, szummatív értékelésként (pl. érdemjegy) vagy formatív elemként (pl. rövid szöveges megjegyzés), de mindkét esetben befolyással lehetnek a tanulók előmenetelére. A tanároknak egy adott listából kellett kiválasztani azokat a visszajelzési formákat, melyeket a nyelvórákon használnak (4 megadott visszajelzési formából tetszőleges számút megjelölhettek, és egy általuk megnevezett, a listán nem szereplő formát megnevezhettek, lásd a 4. táblázatban). A tanulói kérdőív pedig arra kérdezett rá, hogy a diákok milyen visszajelzési módszereket tapasztalnak az órákon (a lehetséges formák megegyeztek a tanári kérdőívben szereplő opciókkal). A 4. táblázatban látható eredmények szerint a tanárok érdemjegyet és rövid szöveges megjegyzést használnak, a részletes értékelés vagy a diáknak szánt egyéni útmutatás (hogy tudna jobban fejlődni) sokkal kevésbé használt formatív visszacsatolási formák. A részletes visszajelzés elengedhetetlennek tűnik ahhoz, hogy a diák értse, hogy min kell változtatnia ahhoz, hogy előbbre tudjon lépni. A helyzet megértéséhez sajnos csak feltételezésekre hagyatkozhatunk: lehetséges, hogy a válaszadók nem kaptak arra irányuló képzést, hogy a részletes visszajelzést kezelni tudják, és hogy értsék a tanulás folyamatában betöltött szerepét. Sok tanár a visszacsatoláson mindössze annyit ért, hogy a tanuló hibáit ki kell javítani (Sheen–Ellis 2011), jöllehet a pozitív visszajelzés (a tanuló erősségeinek elismerése) és a továbbfejlődéshez adott konkrét útmutatás/jó tanács is a formatív értékelés részét képezik.

Tanárok: Milyen visszajelzési formákat használnak?				
	Összes válaszadó N	Összes válaszadó %	Magyarország N	Magyarország %
Érdemjegy (pl. százalék, osztályzat)	741	86,97	214	93,04
Rövid szöveges megjegyzés (pl. „Szép munka!”)	691	81,10	180	78,26
Részletes értékelés a szóbeli és/vagy írásbeli teljesítményről	507	59,51	122	53,04
Megjegyzés, útmutatás arra vonatkozóan, hogy hogyan tudna a diák fejlődni / jobb eredményt elérni	591	69,37	148	64,35
Egyéb	40	4,69	9	3,91

4. táblázat. Milyen visszajelzési formákat használnak a tanárok

A diákok perspektívájából nézve hasonló kép bontakozik ki (lásd 5. táblázat), bár a részletes értékelés gyakorisága Magyarországon nemcsak a tanárok meglátásához képest alacsonyabb, hanem az összes vizsgált ország tanulóihoz képest is. Úgy tűnik, hogy a vizsgált négy országból nálunk van legkevésbé hagyománya a formatív értékelés eme formájának. A népszerűtlenség oka az is lehet, hogy ez az értékelési forma kétségtelenül munkaigényes, hiszen sok odafigyelést, időt, tapasztalatot és a szituációnak megfelelő nyelvi megfogalmazást kíván a tanár részéről. Az ilyen típusú visszajelzés csak akkor lesz hasznos, ha egyénre szabott, támogató jellegű és a diák számára is érthető a megfogalmazott célok elérése érdekében, és persze a diák követi is a tanári útmutatást.

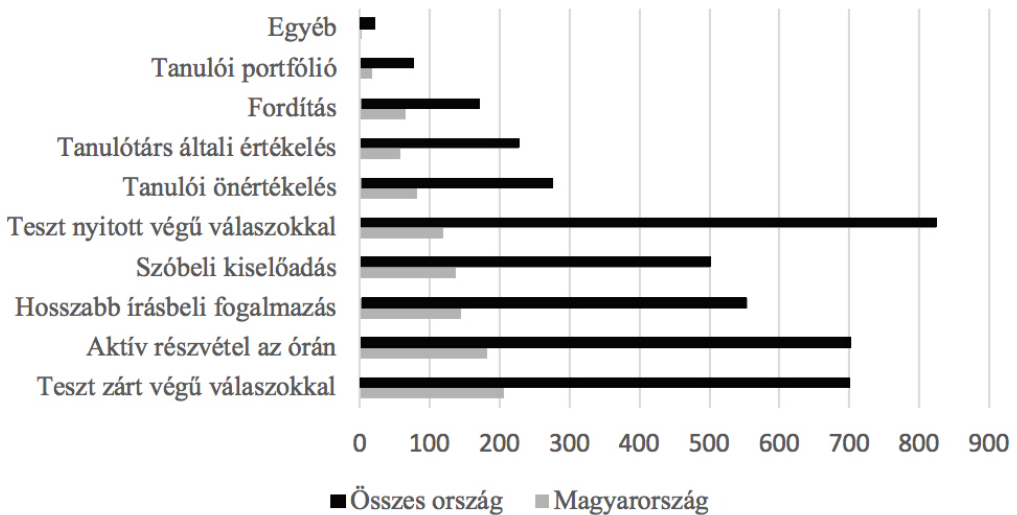
Tanulók: Milyen visszajelzési formákat használnak a tanárok?				
	Összes válaszadó N	Összes válaszadó %	Magyarország N	Magyarország %
Érdemjegy (pl. százalék, osztályzat)	1587	88,75	279	93,00
Rövid szöveges megjegyzés (pl. „Szép munka!”)	1208	67,56	178	59,33
Részletes értékelés a szóbeli és/vagy írásbeli teljesítményről	751	42,00	71	23,67
Mjegyzés, útmutatás arra vonatkozóan, hogy hogyan tudna a diák fejlődni / jobb eredményt elérni	1026	57,38	170	56,67
Egyéb	0	0,00	0	0,00

5. táblázat. Milyen visszajelzési formákat használnak a tanárok a tanulók szerint

Az osztálytermi értékelés jelenlegi gyakorlatának feltárásához végül azt is igyekeztünk megvizsgálni, hogy a különböző értékelési módszereket milyen gyakran alkalmazzák a tanárok, egy négyfokozatú skálán (0 [soha] – 3 [nagyon gyakran]) bejelölve a rájuk jellemző gyakoriságot. A válaszadók önbevallás alapján megjelölt gyakorisági adatait, a „nagyon gyakran” és „gyakran” válaszokat összevontuk a fokozott átláthatóság kedvéért, melynek alapján az a tendencia figyelhető meg, hogy a tanulóközponitú értékelési formák alig jelennek meg az osztályteremben a vizsgált országokban, hiszen a tanulói portfólió és a tanulótárs általi értékelés tűnik a legkevésbé használt értékelési módszernek, melyeket alig előz meg gyakoriságban a tanulói önértékelés (lásd 1. ábra). A leggyakoribb értékelési formák tanárközponitúak, azaz

hagyományosnak mondhatók: zárt vagy nyitott végű kérdéseket tartalmazó tesztek, aktív részvétel az órán, hosszabb írásbeli fogalmazás és szóbeli kiselőadás. A tanulóközpontú értékelés háttérbe szorulásának tényén talán egyedül az javít, hogy a fordítás mint értékelési forma is kevésbé gyakran használt a tanárok állítása szerint. A legnépszerűbb értékelési forma az összes válaszadó tanár véleménye alapján a nyitott végű kérdéseket tartalmazó teszt, a megkérdezett magyarországi válaszadó tanárok viszont zárt kérdéseket tartalmazó teszteket alkalmaznak a leggyakrabban.

A négy vizsgált ország között szignifikáns különbségek tapasztalhatók az egyes értékelési formák bevallott gyakorisága között (lásd 6. táblázat), kivéve egy értékelési formát, a *Tanulótárs általi értékelést* (egyszempontos varianciaanalízis, $F = 1,53$, $p = 0,205$), ahol nincs szignifikáns különbség a négy ország válaszadó tanárai között a bevallott gyakorisági adatok alapján. Ebből arra következtethetünk, hogy ez az értékelési forma mind a négy vizsgált országban azonos gyakoriságú és egyaránt kevésbé használt. Jóllehet ennek okát érdemes lenne megfejteni, a rendelkezésre álló adatok alapján ezt jelenleg nem tudjuk feltérképezni.



1. ábra. A különböző értékelési módszerek gyakoriság szerinti listája a magyarországi és az összes válaszadó tanár (230 vs. 852 fő)

Mivel a tanulók is véleményezték, hogy milyen gyakran használja a tanár a különböző értékelési formákat, így árnyaltabb képet kapunk a valóságról a két válaszadó csoport véleményének összevetésével. A 7. táblázatban látható az átlag gyakoriság (0 [soha] – 3 [nagyon gyakran]) a tanárok és a diákok állítása alapján az egyes országokra külön-külön lebontva.

<i>Értékelési módszerek</i>	F	p
Teszt nyitott végű válaszokkal	42,477	,000
Tanulói portfólió	4,184	,006
Tanulótárs általi értékelés	1,530	,205
Teszt zártvégű válaszokkal	21,392	,000
Tanulói önértékelés	8,806	,000
Hosszabb írásbeli fogalmazás	29,147	,000
Aktív részvétel az órán	8,524	,000
Fordítás	34,201	,000
Szóbeli kiselőadás	6,898	,000

6. táblázat. Egyszempontos varianciaanalízis eredménye a különböző értékelési módszerek országonként bevallott gyakoriságára vonatkozóan (sig < 0,05)

	<i>Ciprus</i>	<i>Német-ország</i>	<i>Görög-ország</i>	<i>Magyar-ország</i>	<i>Összes ország</i>
<i>Értékelési forma</i>	Tanárok				
Szóbeli kiselőadás	1,85	1,48	1,93	1,72	1,76
Teszt nyitott végű válaszokkal	1,85	0,96	1,79	1,57	1,63
Tanulói portfólió	0,62	0,56	0,70	0,43	0,56
Tanulótárs általi értékelés	1,09	0,95	1,19	1,04	1,06
Teszt zárt végű válaszokkal	2,24	1,67	2,32	2,29	2,18
Tanulói önértékelés	1,23	0,93	1,53	1,29	1,23
Hosszabb írásbeli fogalmazás	1,96	1,18	1,87	1,74	1,77
Aktív részvétel az órán	2,45	2,12	2,43	2,16	2,32
Fordítás	0,64	1,70	1,48	1,12	0,85
<i>Értékelési forma</i>	Tanulók				
Szóbeli kiselőadás	0,87	1,21	1,52	0,95	1,05
Teszt nyitott végű válaszokkal	1,67	1,43	1,73	1,64	1,64
Tanulói portfólió	0,47	0,83	1,40	0,23	0,64
Tanulótárs általi értékelés	1,01	1,26	1,16	1,01	1,07
Teszt zárt végű válaszokkal	2,23	2,17	2,38	1,82	2,17
Tanulói önértékelés	1,26	1,12	1,68	0,86	1,24
Hosszabb írásbeli fogalmazás	1,66	1,90	1,68	1,84	1,73
Aktív részvétel az órán	2,20	1,55	2,31	1,48	1,99
Fordítás	1,61	1,58	1,72	1,96	1,68

7. táblázat. Különböző értékelési formák országonkénti gyakorisági átlaga a válaszadó tanárok és tanulók szerint

A 7. táblázatban található adatok alapján összevetettük az összes válaszadó tanár és diák állításait, és csak három esetben találtunk szignifikáns különbséget a tanárok és tanulók meglátásai között: a szóbeli kiselőadás, az aktív részvétel az órán és a fordítás mint értékelési formák gyakoriságában mutatkozott szignifikáns különbség a független mintás t-próba alapján (lásd 8. táblázat). Az aktív részvétel az órán mint értékelési forma valószínűleg informálisan és ezért kevésbé észrevehető módon zajlik a tanulók számára, így a gyakoriság megítélésében mutatkozó különbség indokolható. A szóbeli kiselőadás és fordítás gyakoriságának megítélésében jelentkező különbség azonban nehezen magyarázható: mindkét forma direkt teljesítményt hív elő, és jól beazonosítható módon zajlik. Különösen a fordítás megítélése elgondolkoztató, mivel az kétszer olyan gyakori előfordulású a tanulók szerint, mint a tanárok megítélése alapján.

<i>Értékelési módszerek</i>	t	p
Teszt nyitott végű válaszokkal	-,164	,870
Tanulói portfólió	-1,932	,053
Tanulótárs általi értékelés	-,297	,767
Teszt zártvégű válaszokkal	,033	,974
Tanulói önértékelés	-,383	,702
Hosszabb írásbeli fogalmazás	1,052	,293
Aktív részvétel az órán	8,440	,000
Fordítás	19,849	,000
Szóbeli kiselőadás	20,480	,000

8. táblázat. Független mintás t-próba eredménye a különböző értékelési módszerek gyakoriságára vonatkozóan (a tanárok és tanulók megítélésének összevetése alapján, sig < 0,05)

A tanulói kérdőív arra is kitért, hogy a fentebb felsorolt értékelési formák közül melyeket tekintik a leghasznosabbnak a tanulók az angoltudásuk fejlesztése szempontjából (lásd 9. táblázat). A tanulóknak a megadott listán szereplő értékelési formákról kellett nyilatkozniuk egy 4 pontos Likert-skálán: ha használják azokat az órán, mennyire segítik őket a nyelvtanulásban (0 = nem sokat segít, 3 = nagyon hasznos). A magyarországi válaszadó diákok meglátásai némiképp eltérnek az összes ország adatai alapján megmutató trendtől. Míg az összes válaszadó diák szerint az aktív részvétel jelenti a legnagyobb segítséget, addig ugyanez az értékelési forma a magyar diákok szerint csak a 4. leghasznosabb forma. Egyetértés mutatkozik azonban az összes válaszadó részéről annak tekintetében, hogy a hosszabb írásbeli fogalmazás, a fordítás és a zártvégű

kérdéseket tartalmazó tesztek hasznos értékelési formák a tanulás támogatásában. Ez az eredmény azért meglepő, mert a tanárok a fordítást az alig használt értékelési formák közé sorolták. Az adatok alapján csak spekulálni lehet az okokat illetően: a tanulók válaszai egyrészt tükrözhetik a valós osztálytermi gyakorlatot, mely ez esetben ellentmond a tanári állításoknak, másrészt azt jeleníthetik meg, hogy a tanulók mit tekintenek ideális értékelési formának. Az előbbi ellentmondás mellett igen nagy összhang fedezhető fel a tanulókörponti értékelési formákat illetően: a tanulói önértékelés, a tanulótárs általi értékelés és a tanulói portfólió sem a tanárok, sem a diákok által nem preferált értékelési formák. Ez az eredmény azt jelzi, hogy ezen a területen feltétlenül szemléletváltásra lenne szükség, hiszen a tanulás érdekében történő értékelés (*assessment for learning*) kifejezetten ezekre az értékelési formákra támaszkodik.

<i>Értékelési módszerek</i>	Összes ország a megítélések átlaga	Magyarország a megítélések átlaga
Teszt nyitott végű válaszokkal	1,71	1,51
Tanulói portfólió	0,80	0,58
Tanulótárs általi értékelés	1,19	0,98
Teszt zártvégű válaszokkal	1,98	1,79
Tanulói önértékelés	1,54	1,09
Hosszabb írásbeli fogalmazás	1,98	2,19
Aktív részvétel az órán	2,10	1,66
Fordítás	1,95	2,10
Szóbeli kiselőadás	1,43	1,34

9. táblázat. A tanulók megítélései a különböző értékelési formákat illetően (4 pontos Likert-skála: 0 = nem sokat segít, 3 = nagyon hasznos)

A tanárok értékelési profilja és továbbképzési szükségletei

A tanári kérdőív központi része arra irányult, hogy a válaszadók nyelvtudásmérési műveltségét érintően megvizsgálja, hogy mely területek alkalmazásában magabiztosak, és mely területeken igénylik a (tovább)képzést. Értelemszerűen a kapott válaszok jelentős mértékben befolyásolták a TALE online képzés tartalmi összeállítását a tervezés fázisában, hiszen arra törekedtünk, hogy minél nagyobb mértékben megfeleljünk a képzési igényeknek.

A kérdőívben 20 értékelési témakörrel kellett nyilatkozniuk a válaszadóknak: egyrészt arról, hogy mennyire érzik magukat magabiztosnak az adott témakörben, másrészt hogy szeretnének-e (tovább)képzésben részesülni az adott területet érintően. A magabiztosságot egy Likert típusú, 4 pontos skálán kellett bejelölni, ahol 1 = egyáltalán nem vagyok magabiztos, 2 = kicsit vagyok magabiztos, 3 = kellően magabiztos vagyok, 4 = nagyon

magabiztos vagyok. A továbbképzési igényeket pedig egy külön oszlopban jelölhették meg a válaszadók ugyanahhoz a listához tartozó értékelési témakörökre vonatkozóan. A 10. táblázatban találhatóak az értékelési témakörök, valamint az összes ország és a magyarországi válaszadó tanárok magabiztossági átlaga.

<i>Értékelési/mérési témakörök</i>	Összes ország magabiztossági átlag	Magyarország magabiztossági átlag
1. Az értékelés különböző céljainak beazonosítása	1,94	2,93
2. A megfelelő értékelési formák/technikák kiválasztása	2,04	3,03
3. Osztálytermi haladást mérő tesztek összeállítása	2,04	2,96
4. Hallott szöveg értésének mérése	1,88	2,78
5. Beszédképesség értékelése	2,05	3,05
6. Olvasott szöveg értésének mérése	2,19	3,12
7. Írásképesség értékelése	2,11	2,99
8. A négy nyelvi készségek integrált mérése	1,81	2,60
9. Tanulói önértékelés használata	1,41	2,36
10. Tanulótárs általi értékelés használata	1,33	2,16
11. Tanulói portfólió használata	,86	1,62
12. Speciális tanulási nehézséggel rendelkező tanulók értékelése (pl. diszlexia)	,70	1,67
13. A tanulók felkészítése külső vizsgákra (pl. érettségi, nemzetközi nyelvvizsgák)	1,85	3,03
14. Az értékelés szerepe egyéni tanulókra vonatkozó döntések meghozatalában	1,86	2,87
15. Az értékelés szerepe a tanított anyag megtervezésében	2,01	3,02
16. Annak felismerése, hogy a nyelvi tesztelés/mérés hogyan befolyásolja a tanítást	1,78	2,74
17. A Közös európai referenciakeret (KER) ismeretek alkalmazása a tanulók értékeléséhez	1,40	2,53
18. Az értékelés eredményének értelmezése a tanulók számára	2,08	3,15
19. Az értékelés eredményének értelmezése szülők és mások számára	2,03	3,02
20. A nem megfelelő értékelési módszerek felismerése	1,67	2,69

10. táblázat. Az összes ország és a magyarországi válaszadó tanárok magabiztossági átlagai az egyes értékelési/mérési témakörökre vonatkozóan

<i>Igényfelmérés az értékelési/mérési témakörök iránt</i>	Magyarország		Összes ország	
	N	%	N	%
Speciális tanulási nehézséggel rendelkező tanulók értékelése (pl. diszlexia)	173	75,22%	566	66,43%
Tanulói portfólió használata	148	64,35%	433	50,82%
Tanulótárs általi értékelés használata	124	53,91%	339	39,79%
Tanulói önértékelés használata	117	50,87%	346	40,61%
A nem megfelelő értékelési módszerek felismerése	104	45,22%	299	35,09%
Hallott szöveg értésének mérése	98	42,61%	279	32,75%
A Közös európai referenciakeret (KER) ismeretek alkalmazása a tanulók értékeléséhez	91	39,57%	340	39,91%
A négy nyelvi készség integrált mérése	90	39,13%	357	30,16%
A megfelelő értékelési formák/technikák kiválasztása	89	38,70%	282	33,1%
Beszéd-készség értékelése	85	36,96%	240	28,17%
Osztálytermi haladást mérő tesztek összeállítása	83	36,09%	237	27,82%
Íráskészség értékelése	71	30,87%	209	24,53%
A tanulók felkészítése külső vizsgákra (pl. érettségi, nemzetközi nyelvvizsgák)	69	30,00%	210	24,65%
Az értékelés különböző céljainak beazonosítása	67	29,13%	239	28,05%
Annak felismerése, hogy a nyelvi tesztelés/mérés miként befolyásolja a tanítást	65	28,26%	198	23,24%
Az értékelés szerepe a tanított anyag megtervezésében	56	24,35%	174	20,42%
Olvasott szöveg értésének mérése	55	23,91%	157	18,43%
Az értékelés szerepe egyéni tanulókra vonatkozó döntések meghozatalában	46	20,00%	159	18,66%
Az értékelés eredményének értelmezése szülők és mások számára	43	18,70%	150	17,61%
Az értékelés eredményének értelmezése a tanulók számára	36	15,65%	123	14,44%

11. táblázat. A válaszadó tanárok képzés iránti szükségletei

Az összes ország és a magyarországi válaszadók összevetésekor jól látható, hogy az összes válaszadó tanár mind a négy nyelvi készség mérésének tekintetében elég magabiztos (a magabiztossági átlagok 1,88 és 3,12 között mozognak). Az összes válaszadó tanár a legkevésbé magabiztos a speciális tanulási nehézséggel rendelkező diákok értékelésében, a tanulói portfólió, a tanulótárs általi értékelés, a tanulói önértékelés használatában és a KER-ismeretek alkalmazásában (a magabiztossági átlagok 0,7 és 1,33 között mozognak). A magyar adatok is hasonló tendenciákat tükröznek, mint az összes részt vevő országban. Továbbá megállapítható a független mintás t-próba eredménye alapján, hogy szignifikáns eltérés mutatkozik a magyarországi és az összes ország válaszadó tanárainak magabiztosságában az összes értékelési/mérési témakör tekintetében ($p = 0,000$, $\text{sig} < 0,05$).

A vizsgálat arra is kiterjedt, hogy a korábban kapott képzések vajon miként befolyásolták a válaszadók magabiztosságát. Nem meglepő módon minden területen szignifikánsan magabiztosabbnak mutatkozott minden válaszadó ($\text{sig} < 0,05$), aki korábban (tovább)képzésben részesült a nyelvi értékelés és mérés területén, kivéve a tanulói portfólió használatát, melyre vonatkozóan nem mutatkozott szignifikáns különbség a már (tovább)képzésben részesült, illetve nem részesült válaszadók között (egyszempontos varianciaanalízis, $F = 2,360$ $p = 0,125$, $\text{sig} < 0,05$).

Az idegen nyelvi értékelésre és mérésre vonatkozó tanári magabiztosság vizsgálata mellett a válaszadók képzés iránti szükségleteit is feltérképeztük a képzési terület megjelölésével (lásd *II. táblázat*). A várakozásoknak megfelelően a válaszadók maguk is azokon a területeken szeretnének továbbképzésben részesülni, amelyeken a magabiztosságuk is többnyire alacsony. Idetartozik a speciális tanulási nehézséggel rendelkező tanulók értékelése, a tanulói portfólió használata, a tanulótárs általi értékelés és tanulói önértékelés használata. Az igen heterogén válaszadói populáció visszajelzései azt is tükrözik, hogy egy olyan javasolt képzési terület sincs, amelyre vonatkozóan nincs senkinek szüksége tréningre.

Összefoglalás

A tanulmányban a TALE-projekt keretében végzett kutatásról számoltunk be, mely alapul szolgált egy online, szabad hozzáférésű, innovatív tanár-továbbképzési platform létrehozásához azzal a céllal, hogy a nyelvtanárok nyelvtudásmérési műveltségét megerősítse. Kutatásunk egyik újszerű eleme az volt, hogy nemcsak tanári meglátásokat gyűjtöttük az osztálytermi értékelés gyakorlatát illetően, hanem a nyelvtanulók oldaláról is megvizsgáltuk ugyanazokat a kérdéseket, valamint négy európai ország viszonylatában folytattuk le a vizsgálatainkat.

Az első kutatási kérdésünk az osztálytermi értékelés jelenlegi gyakorlatának feltérképezésére irányult. A vizsgálat eredményei alapján kibontakozó kép azt mutatja, hogy a hagyományos, tanárközpontú értékelési formák dominálnak az angol nyelvi

órán, a tanulói, tanulótárs általi értékelésnek, illetve a tanulói portfóliónak kevesebb szerep jut. Ezt egységesen ítélték meg a tanárok és a tanulók is, és a jelenség egyformán jellemző mind a négy vizsgált országban (Ciprus, Görögország, Németország, Magyarország). Amennyiben az élethosszig tartó tanulás támogatása, illetve a tanulói autonómia erősítése az oktatáspolitikai célkitűzései közé tartoznak, elengedhetetlen, hogy az osztálytermi munka során a tanulást közvetlenül támogató értékelési formák nagyobb hangsúlyt kapjanak. Ehhez mind a tanárok, mind a tanulók szemléletváltására szükség van, mely irányába az első lépést a tanárok továbbképzéseken tehetik meg.

A második kutatási kérdésünk a tanárok értékelési profiljára (magabiztosságukra és képzési igényeikre) vonatkozott. A válaszadó angoltanárok magabiztossága a nyelvtudásmérési műveltségüket tekintve elég vegyes képet mutat, kiemelkedő magabiztossággal rendelkező alcsoport egyik régióban sem fordult elő. A kapott eredmények egyértelműen alátámasztják azt a feltételezést, hogy nagy szükség és egyben igény van (tovább)képzésre ezen a területen. Az alternatív, tanulóközpontú értékelési módszerek (önértékelés, tanulótárs általi értékelés, tanulói portfólió) és a tanulási nehézséggel rendelkező diákok értékelése iránt mutatkozott a legnagyobb igény. Hasonló eredményre már korábbi kutatások is jutottak (Kvasova–Kavytska 2014, Vogt–Tszagari 2014).

A harmadik kutatási kérdésünkre, azaz az osztálytermi értékelési gyakorlat árnyaltabb megítéléséhez a tanári és tanulói vélemények összevetésével kerestük a választ. A vizsgálat során a tanulói és tanári vélemények többnyire összecsengést mutattak, kivéve a fordítás gyakoriságát és súlyát tekintve. A tanárok állítása szerint viszonylag ritkán használják ezt a módszert, azonban a tanulók szerint a gyakrabban alkalmazott fordítás kívánatos lenne számukra, mert megítélésük szerint az nagyban segítené őket a tanulásban. A tanulók nyelvtudásmérési műveltségét mindenképpen indokolt fejleszteni ezen a téren, hiszen feltételezhető, hogy nem ismerik kellően az olyan tanulóközpontú értékelési módszereket, mint a tanulói portfólió vagy tanulótárs általi értékelés. Ha az órákon csak kevésbé alkalmazzák őket a tanárok, a tanulóknak esélyük sincs arra, hogy a nyelvtudásuk fejlesztését támogató alternatív értékelési formákat is megismerhessenek.

Az osztálytermi gyakorlat vizsgálatát illetően további fontos eredmény, hogy a tanárok és a tanulók egyaránt úgy ítélik meg, hogy az értékelés során adott visszajelzés/visszacsatolás leggyakoribb formái az érdemjegy és rövid értékelő megjegyzés. Ez azt sugalmazza, hogy a nyelvórákon a formatív értékelés megítélése miatt a tanárok kevésbé informatív és előremutató formákat használnak, részletes útmutatót és értékelést csak nagyon kevés tanuló kap.

A kutatás korlátai között feltétlenül meg kell említeni, hogy a teljes válaszadói minta a négy vizsgált országban nem volt kiegyenlített, a ciprusi tanárok és tanulók igencsak magas létszámarányban képviselték magukat, mivel ebben az országban volt a legerősebb a részvételi hajlandóság. Ez a tény a kapott eredményeket befolyásolhatta.

Továbbá nem minden ország válaszadói mintája kiegyensúlyozott a különböző paraméterek tekintetében (pl. kor, tanítási tapasztalat). A kérdőíves felmérés korlátait is el kell ismernünk: egyes terminológiák értelmezése eltérést mutathat, különösen a tanulók vonatkozásában. Továbbá a válaszadók állításai önbevalláson alapulnak, és ezért valóságtartalmukat nem lehet ellenőrizni. A kutatás utóbbi korlátjának az ellensúlyozása okán az osztálytermi gyakorlatot nemcsak egy, hanem két érintett (tanárok és tanulók) szemszögéből is vizsgáltuk egyidejűleg, és ez lehetővé tette számos kérdés összehasonlító elemzését. A tanulói vélemények több ponton megerősítették a tanári állításokat, de volt, ahol ellentmondást eredményezett az összevetés, például a fordítás mint értékelési módszer használatát illetően. A kutatási kérdések vizsgálatának további lehetséges irányai közé sorolható az osztálytermi értékelési módszerek részletesebb vizsgálata tanárok által készített tesztek elemzésével, vagy az osztálytermi értékelés órai megfigyelésével.

A TALE-projekt által létrehozott online, nyílt hozzáférésű, önálló tanulásra szánt képzési anyagok igen széles közönséget céloznak meg, mely magában foglalja a tanárjelölteket, a kezdő és tapasztalt tanárokat, az angoltanárokat, valamint az angolul tudó, de más idegen nyelvet tanító tanárokat is. A képzés ingyenesen hozzáférhető a világ bármely pontjáról, és ezzel a lehetőséggel élnek is sokan. A honlap látogatottságát illetően megállapítható, hogy egyre nő a felhasználók száma. 2019. január 28-ig összesen 703 regisztrált felhasználója és 2,127 látogatója volt a TALE projekt honlapjának. A Kézikönyv oldala pedig már 7976 megtekintést számlált 111 felhasználótól. Meglátásunk szerint a TALE-projekt igen nagy hatást gyakorolt a nyelvtudásmérés területére. Több rangos szakmai egyesület (pl. ILTA, EALTA) a hasznos forrásanyagok listájára tette az online kurzus elérhetőségét. 2019 májusában a TALE-projekt elnyerte az „Innováció az értékelésben” díjat, melyet a British Council oszt ki minden évben (Assessment Research Awards and Grants – Kutatási ösztöndíjak és elismerések az értékelés területén).

IRODALOM

- Black, P. – Wiliam, D. (1998): Inside the black box: Raising standards through classroom assessment, *Phi Delta Kappan International*. www.pdkintl.org/kappan/kbla9810.htm
- Davison, C. – Leung, C. (2009): Current Issues in English Language Teacher-Based Assessment. *TESOL Quarterly*, 43/3, 393-415.
- Earl, L. – Katz, S. (2006): *Rethinking classroom assessment with purpose in mind*. Winnipeg, Manitoba: Western Northern Canadian Protocol.
<https://digitalcollection.gov.mb.ca/awweb/pdfopener?smd=1&did=12503&md=1>
- Fulcher, G. (2012): Assessment Literacy for the Language Classroom. *Language Assessment Quarterly*, 9/2, 113-132.

- Hasselgreen, A. – Carlsen, C. – Helness, H. (2004): *European Survey of Language Testing and Assessment Needs. Part 1: General findings*. Gothenburg, Sweden: European Association for Language Testing and Assessment. <http://www.ealta.eu.org/documents/resources/survey-report-pt1.pdf>
- Hill, K. – McNamara, T. (2012): Developing a comprehensive, empirically based research framework for classroom-based assessment. *Language Testing*, 29/3, 395–420.
- Inbar-Lourie, O. (2008): Constructing a language assessment knowledge base: A focus on language assessment courses. *Language Testing*, 25/3, 385–402.
- Joint Committee on Standards for Education (JCSEE) (2015): *Classroom assessment standards for pre-K12 teachers*. Kindle edition. <http://www.jcsee.org/the-classroom-assessment-standards-new-standards>
- Közös Európai Referenciakeret. Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés. 2002. Budapest: Pedagógustovábbképzési Módszertani és Információs Központ Kht.
- Kvasova, O. – Kavytska, T. (2014): The Assessment Competence of University Foreign Language Teachers: A Ukrainian Perspective. *CercleS*, 4/1, 159–177.
- O’Loughlin, K. (2013): Developing the assessment literacy of university proficiency test users. *Language Testing*, 30/3, 363–380.
- Poehner, M. E. (2009): Group Dynamic Assessment: Mediation for the L2 Classroom. *TESOL Quarterly*, 43/3, 471–491.
- Rea-Dickins, P. (2001): Mirror, mirror on the wall: Identifying processes of classroom assessment. *Language Testing*, 18/4, 429–462.
- Schafer, W. D. (1991): Essential Assessment Skills in Professional Education of Teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 10/1, 3–6.
- Sheen, Y. – Ellis, R. (2011): Corrective Feedback in Language Teaching. In: Hinkel E. (szerk.) *Handbook of Research in Second Teaching and Learning*. Vol. II. New York/London: Routledge. 593–610.
- Standards for Teacher Competence in Educational Assessment of Students* (1990): American Federation of Teachers, National Council on Measurement in Education, National Education Association. <https://eric.ed.gov/?id=ED323186>
- Stiggins, R. J. (1991): Relevant Classroom Assessment Training for Teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 10/1, 7–12.
- Vogt, K. – Tsagari, D. (2014): Assessment literacy of foreign language teachers: Findings of a European study. *Language Assessment Quarterly*, 11/4, 374–402.