

# Hogyan értelmezik a tanárszakosok a tanulói értékelés fogalmát?

## **How do teacher trainees interpret student assessment?**

An important objective of teacher education is familiarizing teacher trainees with a differentiated assessment approach and training teachers who are committed to using assessment that facilitates learning. However, research often confirms that previous experiences as learners are still rigid, therefore traditional interpretation of student assessment with summative purposes is determinate. Less is known about the development of trainees' assessment literacy in the framework of teacher education. The purpose of this paper is to discuss the results of research conducted in a compulsory course dealing with pedagogical assessment. This study examines the characteristics of, and the changes in, teacher trainees' interpretation of student assessment at the beginning and at the end of the semester as well as comparing the complexity of trainees' interpretations with their self-evaluation of perceived changes. Findings indicate that teacher trainees tend to have more complex interpretations, but they still mostly define student assessment as feedback for only students about their subject knowledge. Trainees can appreciate the differentiation of their views and knowledge of assessment processes and goals. However, they need more opportunities and support in learning to use student assessment.

*Keywords:* teacher trainees, student assessment, assessment literacy, content analysis, action research

## **Bevezetés**

A pedagógusmunka minőségének fejlesztése az elmúlt időszakban kiemelt oktatáspolitikai prioritás, mivel az oktatási rendszerek eredményességének egyik meghatározó tényezője a pedagógusok szakmai tudásának és képességeinek színvonala (Guerriero 2017). Ezért szükséges a tanárjelöltek kompetenciáinak fejlesztése, amelyek közé tartozik a pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelése. E folyamatban azonban kihívást jelent, hogy a tanulói értékelés értelmezése a modern tanári szerepértelmezéssel változott: a segítő, támogató magatartás már nem a tanulók összegző minősítését teszi a legfőbb értékelési feladattá. A hazai tanárképzés egyik fontos célja ezért a differenciált, a formatív értékelést is magában foglaló értékelési szemlélet kialakítása. A tanárjelöltek a képzésük során találkozhatnak azokkal az értékeléssel kapcsolatos ismeretekkel és magatartással, amelyek a tradicionális mellett a modern (tutorjellegű) tanárszerepre vonatkoznak, ám ezek a saját tapasztalataikkal nem feltétlenül állnak összhangban. A megfelelő fejlesztési lehetőségek azonosítása, a szemléletváltás megvalósítása és

a tudományosan igazolt értékelési módoknak az oktatási folyamatba való integrálása éppen ezért fontos (Kotschy 2016). Kevés hazai kutatást végeztek azonban arról, hogy a tanárrá válás folyamata során miként alakulnak a tanárjelöltek értékelésről alkotott nézetei, viszonylag kevés empirikus kutatás foglalkozik az értékelési tudás elsajátítási folyamatának nyomon követésével, illetve azzal, hogy ezt a folyamatot a formális képzés keretében milyen tanulási környezet kialakításával lehet leginkább támogatni.

A tanulmányunkban egy akciókutatás eredményeit mutatjuk be. Ennek célja, hogy a tanárképzésben részt vevők körében, pedagógiai értékeléssel foglalkozó gyakorlati kurzus keretében kövessük nyomon a tanárjelöltek értékeléssel kapcsolatos gondolkodását, a fejlődésük támogatása érdekében pedig aktív tanulásra alkalmas környezetet alakítsunk ki. Az elsajátítási folyamat feltárása és a kurzus eredményességének értékelése céljából a tanárszakosok értékeléssel kapcsolatos fogalomértelmezését vizsgáltuk két mérési ponton, a félév elején és a végén; valamint elemeztük a félév végi önértékelésüket abból a szempontból, hogy ők miben érzékelték változást. E tanulmányban két fő célt tűzünk ki. Egyrészt bemutatjuk a fogalomértelmezéseken végzett tartalom-elemzés módszereit és megbízhatóságát. Másrészt célunk a tanárjelöltek értékelésértelmezésének jellemzése a félév elején és ehhez képest a változás bemutatása, valamint a meghatározás komplexitásának összehasonlítása az önértékelésükkel. Mindezek alapján fogalmazzuk meg a következtetéseket az oktatói célok és a tanárjelöltek megnyilatkozásainak összevetésével.

Először a vizsgálatot közvetlenül megalapozó szakirodalmi háttérrel tárgyaljuk. Ezt követően jellemezzük az akciókutatásunk módszereit: a kurzusok főbb jellemzőit, a vizsgálat eszközeit és fázisait. Majd bemutatjuk a tartomelemzés és a fogalom meghatározásokon végzett statisztikai elemzések eredményeit és azok értelmezését. Végül összegezzük a főbb eredményeket, és olyan következtetéseket fogalmazzuk meg, amelyek segíthetik a képzés hatékonyságának növelését, a fejlesztési irányvonalak kijelölését.

## **A pedagógiai értékelés és a tanárjelöltek értékelési kompetenciájának jellemzői és vizsgálata**

A vizsgálatot az alábbi szakirodalmi előzményre építettük. Ezek közé tartoznak egyrészt a pedagógiai értékelés jellemzői, másrészt az értékelési kompetencia fogalmának értelmezése és összetevőinek meghatározása. Harmadrészt pedig a tanárképzésben részt vevők értékeléssel kapcsolatban elvárt tudása és az abban bekövetkező fejlődést feltáró vizsgálatok tanulságai. A továbbiakban ezeket vázoljuk röviden.

A pedagógiai értékelés meghatározó jelentőségű a tanítás-tanulás rendszerében, hiszen ennek során szervezett és differenciált módon gyűjthetünk pedagógiai információkat, amelyek alapján az oktatási rendszer egyes szereplői számára adhatunk visszajelzéseket (Báthory 2000). Scriven (1967) munkája nyomán hagyományosan az értékelés három

célját különböztetjük meg: a tanítási-tanulási folyamat elején a helyzetfeltáró céllal végezhető diagnosztikus értékelést, a folyamatot segítő-támogató formatív értékelést, illetve a tanulási szakaszok végén a minősítést betöltő szummatív értékelést. E célok mentén pedagógiai információk gyűjthetők, amelyek főként a tanulók tudásában bekövetkező változásokra vonatkoznak a kognitív (ismeret- és képességjellegű tudás), az affektív (pl. motívumok, attitűdök, szokások) és a pszichomotoros (pl. finom- és nagymozgások elvégzésére vonatkozó) tudásterületeken (lásd Bloom 1956, Anderson–Krahtwohl 2000).

Az értékelés többféle módszerrel végezhető, céltudatos, tervszerű folyamat. Az értékelés módszerei közé tartoznak a teljesítményeket számszerűsítő mennyiségi értékelési eljárások (pl. becslés, mérés, tesztelés), illetve a minőségi értékelés, amelynek segítségével komplex módon, kötöttségek nélkül jellemezhető a teljesítmény (Csapó 2005). Lényeges módszertani kérdés, hogy mihez viszonyítva történjen a teljesítmények értékelése. Háromféle viszonyítás lehetséges: a kritériumorientált értékeléssel a követelményekhez, a normaorientált értékeléssel a referenciacsoport többi tagjához lehet viszonyítani, illetve a korábbi teljesítményszinthez is. Ezek a viszonyítási módok gyakran kerülhetnek ellentmondásba egymással, amelynek feloldásához szükséges a transzparens, a különböző jószágmutatókat érvényesítő értékelés alkalmazása (lásd Csapó 2004). Mindezek mentén három kritériumot különböztethetünk meg: az objektivitás akkor érvényesül, ha az értékelés kizárólag a vizsgált teljesítménytől függ, és nem befolyásolja az adatfelvevő és az értékelő személye; a validitás akkor teljesül, ha az értékelés módszere összhangban van az előre tisztázott értékelési célokkal; a reliabilitás esetén pedig az értékelés pontosságát vesszük figyelembe. Az értékelés további szempontja, hogy ki végzi az értékelést (a pedagógus vagy előre megértett szempontok segítségével a tanuló vagy más külső szakember), a gyűjtött információkat az oktatási rendszer mely szintjére vonatkoztatják, és azokat ki használja fel (lásd Golnhofner 2003). Mindezen módszertani kérdéseket alapvetően a célok tükrében lehet és kell meghatározni.

A pedagógiai értékelésre vonatkozó hazai irodalomból az értékelés céljai, típusai, funkciói jól ismertek (lásd Vidákovich 1990, Csíkos 2002). Az elmúlt évtizedben a fejlesztő értékelés jellemzése meghatározó (Brassói–Hunya–Vass 2005, Bognár 2006, Vass 2006, Lénárd–Rapos 2009), valamint számos kutatási projektben dolgoztak ki és alkalmaztak olyan módszereket és eszközöket, amelyek a tanítási-tanulási folyamatra fókuszáló értékelést támogatják (lásd Lénárd–Rapos 2006, Kerber 2011, Csapó–Zsolnai 2015). A tanárképzésben is hangsúlyos elemmé vált a pedagógiai értékelés és azon belül a fejlesztő értékelés megismertetése, differenciált értékelési szemlélet kialakítása (lásd Knausz 2008, Bárdossy–Dudás 2009, Molnár–Víg Tibor 2015).

A tanárok, illetve a tanárjelöltek szakmai fejlődését és tudását vizsgáló nemzetközi kutatásokban az *assessment literacy* kifejezés használatával főként az értékelés három fő célja mentén, a szummatív és a formatív, esetleg a diagnosztikus pedagógiai értékelési helyzetek megkülönböztetését tanulmányozzák (Kanjee–Mthembu 2015,

Volante–Fazio 2007), s e vonatkozásban vizsgálják az értékelési ismeretek, attitűdök és készségek működését. E terület a tanár képességét jelöli, amely révén alkalmazza az értékelési tudását értékelési feladatainak tervezésében, elvégzésében és továbbfejlesztésében (Fulmer–Lee–Tan 2015: 479). Ez tág értelmezési keretet jelent, hiszen nem csupán a tanulói és az osztályszintű értékelésről van szó, hanem ez magában foglalja az intézményi, az országos és a nemzetközi vizsgálatok eredményeinek értelmezését is a saját tanítási és osztálytermi környezetben. Így tehát ebben az értelmezésben a rendszerszemlélet érvényesítése is megjelenik, vagyis az értékelés kérdéseinek összefüggésekben való kezelése (lásd Xu–Brown 2016).

A pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelésével kapcsolatos tanári kompetencia-területen elsajátítandó tudás jellemzésére, az értékelési komponensek meghatározására nemzetközi kontextusban már dolgoztak ki értékelési rendszereket (Kahl–Hofman–Bryant 2013), amelyek három fő területre, 1. az értékelés céljainak a megkülönböztetésére, 2. az értékelés minőségének megítélésére, valamint 3. az eredmények megfelelő felhasználására vonatkoznak. A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés kutatásalapú standardjai hazánkban is ismertek (Kotschy 2011), amelyek a tanárképzés kimeneti követelményeiben (8/2013 I. 20. EMMI rendelet) is megjelennek. A formális képzés keretében elsajátítandó, a tanárjelöltek értékelési tudását leíró komponensekhez egyrészt a gyakorlatra bocsátás feltételeként az értékelés funkcióira, folyamatára, formáira, módszereire, a mérésmetodika alapjaira vonatkozó ismeretek és a tanulást támogató értékelés iránti elköteleződést mutató attitűdök tartoznak, másrészt a záróvizsgázott pedagógus szintjét jellemző komponensek, amelyek a tanulókra, a pedagógusra és a pedagógiai folyamatra vonatkozó értékelést jellemzik.

A tanárjelöltek értékelési kompetenciájának fejlődését, a megfelelő fejlesztést támogató oktatási környezet jellemzőit a nemzetközi kutatásokban többféle kutatási módszer együttes alkalmazásával tárják fel. Jellemzők az akciókutatások, amelyek keretében egyrészt az értékeléssel kapcsolatos ismeret- és képességjellegű tudást, másrészt az attitűdöket és az önértékelést vizsgálják (lásd Lukin et al. 2005, Volante–Fazio 2007, Levey–Vered–Alhija 2015). E vizsgálatok fő tanulságai szerint az értékelési kurzusoknak a tanárjelöltek fejlődésére általában kicsi a hatásuk, jellemzően a szummatív értékeléssel kapcsolatos, diákként szerzett tapasztalatok a meghatározók, a jelöltek az értékelést főként e területre szűkítve értelmezik, a formatív értékelés és egyéb alternatív értékelési módszerek kevésbé meghatározók. E tanulságok összhangban vannak az értékelési kompetenciára vonatkozó hazai empirikus kutatások eredményeivel (lásd Kovácsné Duró 2004, 2007), amelyek alátámasztják, hogy a tanárjelöltek értékeléssel kapcsolatos nézeteit a tradíciók, a diákként átélt tapasztalatok és minták nagymértékben meghatározzák, míg a tanárképzésben tanultak kevésbé.

## **Az akció kutatásunk jellemzői és módszerei**

Ezen előzményekre építve az akció kutatásunkat egy magyarországi egyetem tanárképző programjának pedagógia-pszichológia moduljában szereplő pedagógiai értékeléssel kapcsolatos kötelező gyakorlat keretében végeztük 2018 tavaszán. A kurzus résztvevőinek a kutatást megelőző félévben, egy előadás keretében már volt alkalmuk megismerkedni a pedagógiai értékelés elméleti alapjaival. Ezért e kurzus alapvető célja, hogy a tanárjelölteket megismertesse az oktatási rendszer különböző szintjein felhasznált értékelési módszerekkel és eszközökkel, ezek jóságmutatóival és funkciójával, és képessé tegye őket az iskolai gyakorlatban alkalmazott értékelési eljárások önálló megválasztására, megítélésére és elemzésére, valamint önálló mérőeszközök fejlesztésére.

E cél elérése érdekében a kurzuson számos, főként formatív értékelési helyzetbe hoztuk a tanárjelölteket: a félévközi beadandó feladatok megoldása során többször kellett reflektálniuk a diákként szerzett értékeléssel kapcsolatos tapasztalataikra és tudásukra, a feladatokról az oktatótól kaptak visszajelzéseket, valamint az órán a formatív értékelés számos formáját alkalmaztuk ön- és társértékeléssel. A kurzus keretében a tanárszakosok önállóan fejlesztettek egy tantárgyi tudásszintmérő tesztet, amelyet két társuk előre megadott és megértett szempontok mentén értékelt, valamint azt a tanárjelölteknek az oktatói visszajelzések alapján is tovább kellett fejleszteniük.

A tanárjelöltek értékeléssel kapcsolatos gondolkodásának megismerése, valamint a tudásváltozásuk megítélésének vizsgálata céljából egy papíralapú kérdőívet készítettünk, amelyet a tanárszakosok a kurzus legelső és legutolsó óráján, közvetlenül a gyakorlati jegyük megismerése előtt töltöttek ki. Ennek része volt az alábbi kérdés: „Kérem, határozza meg, hogy a saját maga számára mit jelent a »tanulók értékelésének« fogalma, mit jelent a diákokat értékelni!” A kérdést azért így fogalmaztuk meg, mert nem az volt a szándékunk, hogy a tanárszakosok a képzésük során elsajátítandó definícióra gondoljanak, hanem az, hogy szabadon fogalmazhassák meg a válaszaikat. Ezáltal célunk volt annak vizsgálata, milyen értékelési szempontokra helyezik a hangsúlyt a meghatározásaikban a félév elején és végén, hogy így a gondolkodásukat és annak változását megismerjük. Mindezek alapján az értékelési kompetencia összetevői közül főként az ismereteket vizsgáltuk, de célunk volt az attitűdök elemzése is, ezért kértünk önértékelést: a félév végi kérdőívben egy nyílt végű kérdésre adott válaszban azt kellett a jelölteknek összegezniük, hogy megítélésük szerint miben és milyen mértékben fejlődtek, miben változott a tudásuk a kurzus hatására. Ezenkívül a félév végén két, ötfokú Likert-skálán megítték, hogy a kurzus kezdetén, majd visszatekintve, a végén mennyire látják komplex tevékenységnek az értékelést.

A kérdőívet öt, pedagógiai értékeléssel foglalkozó csoportban töltötték ki a tanárszakosok. A kurzus résztvevői főként másodéves, osztatlan tanárképzésben részt vevő, valamint kisebb részben osztott képzésben részt vevő tanárjelöltek voltak. Ezekben a

csoportokban két oktató tartotta a kurzust folyamatosan egyeztetve, azonos módszerekkel, feladatokkal és elvek alapján. A kérdőívet az osztott tanárképzés egy szabadon választott kurzusán is kitöltötték a tanárjelöltek, ennek célja értékelési helyzetek reflektív elemzése volt. A kérdőív anonim volt, a két időpontban történt adatfelvétel összekapcsolását a hallgatók kódja biztosította. A kérdőívet a félév elején 80-an, a végén 63-an töltötték ki, 59-en mindkét adatfelvételben részt vettek. A minta összetétele szakok szerint heterogén.

Az elemzés két fázisban történt. Először a tanárjelöltek által írt meghatározásokon végeztünk tartalomelemzést. Ezt követően azt elemeztük, hogy 1. mi jellemzi a tanárszakosok értékelésértelmezését a félév elején, 2. milyen változás azonosítható ehhez képest a félév végére, valamint 3. milyen hasonlóságok és különbségek vannak a meghatározás komplexitása és a tanárszakosok önértékelése között.

## **A tartalomelemzés kategóriái, szempontrendszere és megbízhatósága**

A tanárjelöltek értékeléssel kapcsolatos meghatározásainak vizsgálatához egy differenciált, többféle területet, kategóriát és szempontot figyelembe vevő rendszert dolgoztunk ki. A tartalomelemzés során alkalmazott szempontrendszert az *1. táblázat* tartalmazza. A továbbiakban ezt jellemezzük részletesebben, majd bemutatjuk ennek alkalmazását és megbízhatóságát.

A tartalomelemzés eszközt a szakirodalmi háttérre alapozva, főként deduktív úton alakítottuk ki. A pedagógiai értékelés jellemzői alapján jelöltük ki az értékelési területeket és azokon belül a kategóriákat, illetve a tanárjelöltek értékelési kompetenciáinak összetevői szerint határoztuk meg a szempontokat. Ennek megfelelően négy értékelési területet definiáltunk, amelyek a *Miért? Mit? Hogyan?* és *Ki?* kérdőszavak köré rendezhetők. A *Miért?* esetén azt vizsgáltuk, hogy a tanárjelölt milyen célt fogalmaz meg, milyen szerepet szán az értékelésnek, a tanítási-tanulási folyamat melyik szakaszára vonatkoztatja. A *Mit?* kérdés esetén a besorolás szempontja az volt, hogy milyen tartalmat ad meg a tanárjelölt, melyik tudásterületre vonatkoztatja az értékelést. A *Hogyan?* vizsgálatához négy kategóriát vettünk figyelembe: aszerint történt a besorolás, hogy a tanárjelölt milyen módszert nevez meg, miként jellemzi az értékelési folyamatot, mihez viszonyítva történhet az értékelés, illetve a besorolás szempontja volt az is, hogy a tanárjelölt szerint milyen szempontokat, jóságmutatókat kell érvényesíteni az értékelés folyamatában. A *Ki?* kérdés esetén azt vizsgáltuk, hogy a meghatározás alapján ki végzi az értékelést, a tanárjelölt kire vonatkoztatja az értékelés eredményét, és a gyűjtött információkat ki hasznosítja. E szemponton belül az értékelés vonatkoztatása esetén nemcsak a személyre, hanem a tanítási-tanulási folyamat egyes elemeire (célokra, tartalomra és magára a folyamatra) vonatkozó értékelést is megkülönböztettük. A tanárszakosok válaszainak feldolgozása során szükségesnek bizonyult a szempontrendszer kiegészítése olyan megfogalmazásokkal, amelyekben a jelöltek csak utalnak valamilyen

Értékelési terület	Értékelési kategória	Szempont
Miért?	1. Célok	A tanárjelölt ...
		1. <i>utal</i> valamilyen célra, de nem határozza meg pontosan (pl. keveri az értékelési funkciókat, nem nevez meg érvényes célt).
		2. megnevezi a <i>diagnosztikus</i> értékelést, és/vagy példát ír rá.
		3. megnevezi a <i>formatív</i> értékelést, és/vagy példát ír rá.
Mit?	2. Tartalom	4. megnevezi a <i>szummatív</i> értékelést, és/vagy példát ír rá.
		5. a <i>tanuló személyét</i> nevezi meg.
		6. a <i>témát/tananyagot/teljesítményt</i> nevezi meg.
		7. a <i>tanuló magatartását/szorgalmát</i> nevezi meg.
		8. általánosan értelmezve a <i>tanuló tudását</i> nevezi meg.
		9. specifikusabban értelmezve a <i>tanuló előzetes tudását</i> nevezi meg.
		10. <i>ismeretet</i> nevez meg.
		11. <i>képességet/készséget</i> nevez meg.
		12. <i>affektív területet</i> (pl. motivációt, attitűdöt) nevez meg.
		13. a <i>tanuló munkáját</i> vagy valamilyen <i>produktumát</i> nevezi meg.
Hogyan?	3. Módszer	14. <i>utal</i> valamilyen értékelési módszerre, de nem pontosan (pl. nem nevezi meg konkrétan, vagy a példa nem sorolható egyik csoportba sem).
		15. <i>minőségi</i> értékeléshez kapcsolódó példát ír (pl. szöveges értékelés).
		16. <i>menyiségi</i> értékeléshez kapcsolódó példát ír (pl. tesztek, mérések).
	4. Jellemző	17. megnevezi az értékelés <i>szervezett/célorientált/tervezett</i> jellegét.
		18. <i>viszajelzéseként</i> értelmezi az értékelést.
	5. Viszonyítás	19. <i>utal</i> valamilyen, nem pontosan meghatározott viszonyítási lehetőségre.
		20. a <i>személyre szabott</i> értékelést nevezi meg, és/vagy példát ír rá.
		21. a <i>normaorientált</i> értékelést nevezi meg, és/vagy példát ír rá.
		22. a <i>kritériumorientált</i> értékelést nevezi meg, és/vagy példát ír rá.
	6. Jóságmutatók	23. <i>utal</i> valamilyen, az értékelésre vonatkozó kritériumra.
24. az <i>objektivitást</i> nevezi meg, és/vagy példát ír rá.		
25. a <i>reliabilitást</i> nevezi meg, és/vagy példát ír rá.		
26. a <i>validitást</i> nevezi meg, és/vagy példát ír rá.		
Ki?	7. Értékelő személye	27. nyelviileg <i>utal</i> valamilyen személyre, de expliciten nem nevezi meg.
		28. a <i>tanárt</i> nevezi meg.
		29. a <i>diákot</i> nevezi meg.
		30. <i>külső szereplőt</i> (pl. intézményi vagy országos szintet) nevez meg.
	8. Értékelés vonatkoztatása	31. nyelviileg <i>utal</i> arra, hogy az értékelés irányul valakire.
		32. az értékelést a <i>célokra</i> vonatkoztatja.
		33. az értékelést a <i>tartalomra</i> (pl. tananyag, tudás) vonatkoztatja.
		34. az értékelést a tanítási és/vagy a tanulási <i>folymatra</i> vonatkoztatja.
		35. az értékelést a <i>tanárra</i> vonatkoztatja.
		36. az értékelést a <i>diákra</i> vonatkoztatja.
		37. az értékelést a diák <i>önértékelésére</i> vonatkoztatja.
		38. az értékelést a <i>társértékelésre</i> vonatkoztatja.
	9. Eredmények felhasználása	39. <i>utal</i> arra, hogy az információkat valaki felhasználhatja.
		40. a <i>tanulót</i> nevezi meg az információ hasznosítójaként.
		41. a <i>tanárt</i> nevezi meg az információ hasznosítójaként.
		42. a <i>szülőt</i> nevezi meg az információ hasznosítójaként.
43. az <i>intézményt</i> nevezi meg az információ hasznosítójaként.		
44. a <i>szakembereket</i> és/vagy az <i>országos szintet</i> nevezi meg az információ hasznosítójaként.		

### 1. táblázat. A tartalomelemzés kategóriái és szempontjai

értékelési célra, módszerre, az értékelő személyére. Így tehát a szempontokat induktív módon is alakítottuk, melynek eredményeként jött létre az összesen 9 kategóriát és 44 szempontot tartalmazó rendszer.

A kialakított szempontrendszer mentén azonosítottuk a fogalommeghatározásokban szereplő információkat, és ezeket egyenként soroltuk be a megfelelő kategóriákba és azokon belüli szempontokba. Minden besorolást 1-es kóddal jelöltünk az adattáblában. Ez tette lehetővé az egyes szempontok és kategóriák, illetve a tanárjelöltek fogalomértelmezésének számszerű vizsgálatát. A kilenc kategória elemzéséhez mindegyik esetében összevont mutatókat hoztunk létre, amelyekben azt összegeztük, hogy a tanárjelöltek meghatározásai az adott kategóriából hány szempontot tartalmaznak. A tanárjelöltek fogalommeghatározásának globális jellemzéseként egy komplexitás-indexet is létrehoztunk, amely azt fejezi ki, hogy a meghatározás hány szempontot tartalmaz. A továbbiakban értéketnek nevezzük azokat a számszerűsített eredményeket, amelyeket a besorolás eredményeként és az összevont mutatók képzésekor létrehoztunk.

A továbbiakban két példán szemléltetjük a tartalomelemzés kategóriáit, szempontjait és a besorolás módját. A 2. táblázat példaként egy tanárjelölt félév elején és végén megfogalmazott meghatározását tartalmazza. Ennek segítségével azt mutatjuk be, hogy a közlésben szereplő információkat melyik kategóriába és szempontba soroltuk. A harmadik oszlopban lévő szám az 1. táblázat alapján tartalmazza az egyes szempontok sorszámát. Az első példában a tanárjelölt célként a szummatív értékelést nevezi meg, és a tartalom esetén három szempontot, illetve a minőségi értékelést és az értékelést végző személyt. E meghatározás tehát összesen 6 elemet tartalmaz. A második példában a célok hiányoznak, a tartalom esetén a meghatározás írója két elemet említ, például hoz a mennyiségi és a minőségi értékelésre, valamint utal az értékelés jellemzőjére. Az értékelést a tanulóra vonatkoztatja és az eredmények felhasználója szerint több szereplőt is megemlít. Összesen 11 elemet tartalmaz ez a meghatározás.

Példa	Kategória	Szempont száma	Komplexitás
„A tanulók értékelése az, amikor a tanár valamilyen területen minősíti, véleményezi a teljesítményüket, tudásukat, képességüket.”	Értékelő személye	28.	6
	Célok és módszer	4., 15.	
	Tartalom	6., 8., 11.	
„A tanulókat többféle szempontból lehet értékelni (pl. előzetes tudás, tananyag elsajátítása) számszerűsítve vagy anélkül, hogy a tanuló, szülők, tanárok, intézmények és egyéb szakemberek képet kapjanak a felmérni kívánt dologról.”	Tartalom	6., 9.	11
	Módszer	15., 16.	
	Eredmények felhasználója	40., 41., 42., 43. 44.	
	Jellemző	18.	
	Értékelés vonatkoztatása	31.	

## 2. táblázat. Példák a szempontrendszer alapján történő besorolásra



Mivel a szempontrendszerben több kategóriát és szempontot kellett egyszerre figyelembe venni, ezért a közös értelmezést követően, egymástól függetlenül mindketten besoroltuk a tanárjelöltek meghatározásaiban szereplő információkat a megadott szempontokba, így ebben az értelemben végeztünk kettős értékelést. Ezt követően egyezésvizsgálattal ellenőriztük a szempontrendszer működését. E vizsgálatot a 9 kategória és a komplexitásindex mentén létrehozott összevont mutatók szerint végeztük. A 3. táblázat tartalmazza mindkét mérési pontban a kategóriák és a komplexitásindex alapján a két értékelő besorolása közötti korrelációs együtthatókat és az egyes kategóriák kettős értékelésének megbízhatóságát.

*Megjegyzés:* minden korrelációs együttható szignifikáns  $p < 0,001$  szinten.

Értékelési kategória	Szempontok száma	Korrelációs együttható (r-érték)		Megbízhatóság (Cronbach-alfa)	
		Félév elején	Félév végén	Félév elején	Félév végén
Célok	4	0,64	0,87	0,77	0,93
Tartalom	9	0,80	0,89	0,89	0,94
Módszer	3	0,63	0,87	0,78	0,93
Jellemző	2	0,83	0,88	0,91	0,93
Viszonyítás	4	0,86	0,77	0,92	0,86
Jóságmutatók	4	0,65	0,93	0,78	0,96
Értékelő személye	4	0,74	0,66	0,85	0,79
Értékelés vonatkoztatása	8	0,53	0,35	0,64	0,47
Eredmények felhasználója	6	0,63	0,82	0,77	0,90
<b>Komplexitás</b>		0,81	0,89	0,89	0,95

### 3. táblázat. Az értékelők közti egyezésvizsgálat eredménye az első és a második mérési ponton

A korrelációs együttható -1 és 1 közötti érték, az értékek közti kapcsolat irányát és mértékét jellemzi. E mutató alapján azt várjuk, hogy a két értékelő között szoros és pozitív irányú a kapcsolat. Mindkét adatfelvételi ponton a komplexitásindex és a 9 kategória szerint is szoros egyezést találtunk ( $p < 0,001$ ), így e szempont teljesült, az egyes kategóriák között a korreláció erősségében azonban vannak eltérések ( $0,35 \leq r \leq 0,89$ ). Az egyes kategóriák kettős értékelésének megbízhatóságát mutatja a Cronbach-alfa érték, amely egy 0 és 1 közötti mutató, és minél közelebb van 1-hez, annál pontosabban történt az adott kategória értékelése. E mutató alapján az egyes kategóriák értékelésének megbízhatósága elfogadható, a Cronbach-alfa értékek jellemzően 0,8 fölöttiek.

A szempontok többsége a kettős értékelés során az elvártan megfelelően működött, az értékelés vonatkoztatását tekintve azonban alacsonyabb a korrelációs együttható mindkét mérési ponton, valamint e kategória esetében alacsony a megbízhatóság is. Ez részben adódik a szempontrendszer komplexitásából, hiszen e kategóriát nyolc

szempontból, differenciáltan kellett értékelni, amelyben nemcsak a személyre, hanem a tanítási-tanulási folyamat egyes elemeire vonatkozóan is el kellett végezni a besorolást. Másrészt pedig e kategóriába főként olyan közléseket kellett besorolni, amelyekben a tanárjelöltek inkább csak nyelviileg utaltak arra, hogy az értékelés kire vonatkozik, ami eredményezett eltéréseket a két értékelő között. Harmadrészt pedig e kategórián belül voltak olyan szempontok is (pl. a célokra, az ön- és társértékelésre vonatkozó értékelés), amelyekbe történő besorolás alig volt jellemző, ami befolyásolhatja a megbízhatóságot. Mindezek alapján szükségesnek bizonyult a kérdéses esetek kezelése, amelynek érdekében a legnagyobb eltérést mutató besorolásokat egyeztetettük, illetve a két értékelő értékleit átlagoltuk, majd ezek alapján számoltuk ki és elemeztük az eredményeket.

## **Az értékelésről alkotott meghatározások a két mérési ponton**

Elemzésünkben először az értékelésértelmezést vizsgáltuk meg a félév eleji és végi mérés eredményei alapján. Célunk volt a félév elején írt meghatározások és az ehhez viszonyított változás főbb tendenciáinak jellemzése. E cél elérése érdekében meghatároztuk, hogy a tanárjelöltek válaszában jelentősebb része melyik szempontokba sorolható a két mérési ponton, azaz a félév elején és végén.

A 4. táblázat az említések relatív (százalékos) gyakoriságát tartalmazza, amelyben az eredmények további értelmezéséhez megadtuk azt is, hogy az adott szempont melyik kategóriába tartozik. Eredményeink szerint a tanárjelöltek értékelésértelmezésének kétharmada 11 szemponttal írható le mindkét mérési ponton.

A félév elején a tanárszakosok szűken értelmezték a fogalmat: többségében a tanulóra irányuló, többnyire pontatlanul meghatározott cél érdekében, a tantárgyi teljesítményt vagy tudást vizsgáló visszajelzésként értelmezték, amelyről a tanár mennyiségi értékelése alapján a tanuló szerez információt, ami a tanítási-tanulási folyamatra vonatkoztatható. A félév végén ehhez nagyon hasonló meghatározást adtak: most is főként a tanulóra irányuló visszajelzésként értelmezték, amit formatív vagy szummatív értékelési célból a tanár végez a tanuló tudását vagy tantárgyi teljesítményét mennyiségi értékeléssel vizsgálva, annak érdekében, hogy a tanuló tájékoztatást szerezzen a tanítási-tanulási folyamatról.

## **Az értékelésről alkotott meghatározások változása**

Megvizsgáltuk azt is, hogy kategóriák szerint miként jellemezhető a tanárjelöltek értékelésértelmezése, mire helyezik a hangsúlyt és mire kevésbé, valamint összehasonlítottuk a változást a két adatfelvétel során.

Értékelési kategória	Szempont A tanárjelölt ...	Adatfelvétel	
		Félév elején	Félév végén
Célok	<i>utal</i> valamilyen célra, de nem határozza meg pontosan.	7	4
	megnevezi a <i>formatív</i> értékelést, és/vagy példát ír rá.	3	7
	megnevezi a <i>szummatív</i> értékelést, és/vagy példát ír rá.	3	4
Tartalom	a <i>témát/tananyagot/teljesítményt</i> nevezi meg.	7	4
	általánosan értelmezve a <i>tanuló tudását</i> nevezi meg.	7	6
Módszer	<i>menyiségi</i> értékeléshez kapcsolódó példát ír (pl. tesztek, mérések).	6	5
Jellemző	<i>visszajelzéseként</i> értelmezi az értékelést.	7	8
Értékelő személye	nyelviileg <i>utal a tanárra</i> , vagy megnevezi a <i>tanárt</i> .	6	6
Értékelés vonatkoztatása	nyelviileg <i>utal a diákra</i> , vagy az értékelést a <i>diákra</i> vonatkoztatja.	16	14
	az értékelést a tanítási és/vagy a tanulási <i>folyamatra</i> vonatkoztatja.	4	5
Eredmények felhasználója	a <i>tanulót</i> nevezi meg az információ hasznosítójaként.	6	4
<b>Összesen</b>		72	67

#### 4. táblázat. A leggyakoribb szempontok relatív gyakorisága (%) az első és a második mérési ponton

Az 5. táblázatban a kategóriák szerint csökkenő sorrendben adtuk meg a közlések arányát. Ez alapján láthatjuk, hogy nincs jelentős elmozdulás a két mérési pont között. A közlések többsége három kategóriába sorolható, amelyek az értékelés vonatkoztatása, az értékelés tartalma és célja. Az értékelés módszere, az információ hasznosítója, az értékelés jellemzője és az értékelést végző személy szempontjából nagyon hasonló a félév elején és végén az arány. E kategóriákhoz képest az értékelés viszonyítása és a jóságmutatók megnevezése egyik mérési ponton sem volt hangsúlyos.

Értékelési kategória	Adatfelvétel	
	Félév elején	Félév végén
Értékelés vonatkoztatása	24	22
Tartalom	21	21
Célok	13	16
Módszer	10	11
Eredmények felhasználója	10	9
Jellemző	8	9
Értékelő személye	6	6
Viszonyítás	5	4
Jóságmutatók	3	2

#### 5. táblázat. Az értékelésre vonatkozó kategóriákba történő besorolás relatív gyakorisága (%) az első és a második mérési ponton

Mindkét adatfelvétel során a legnagyobb hangsúly azon van, hogy kire irányul az értékelés. Ahogyan a 4. táblázatban már láthattuk, a tanárszakosok főleg a tanulót jelölték meg (a félév elején a közlések 16, a végén 14%-ában), de az ön- és társértékelés támogatása egyáltalán nem jelenik meg a meghatározásaikban, a célokra, a tartalomra, a tanárra kismértékben (csupán a közlések 1-2%-ában) gondolnak. A tanuló személyére vonatkozó értékelésben nagyon kismértékű (1%-nyi) csökkenés figyelhető meg a félév végi közlésekben.

Hangsúlyos a tanárjelöltek által írt meghatározásokban az értékelés tartalma: a félév elején és végén a közléseik 21%-ában ez jelenik meg, ugyanakkor a két mérési ponton némi átrendeződés megfigyelhető: a félév végén a tananyag és a tanuló tudásának általános megnevezése kisebb arányú a félév elejéhez képest (lásd 4. táblázat), és hangsúlyosabbá válik az előzetes és a képesség jellegű tudás, valamint a tanuló produktumának értékelése (ez a félév végén a közlések 2-3%-ában jellemző); ugyanakkor az affektív terület (pl. a motiváció, tantárgyi attitűdök, tanulói szokások) értékelése egyáltalán nem jelenik meg a fogalom meghatározásokban.

Az értékelés céljainál jelentősebb változás van, e kategória néhány elemében a két adatfelvétel között jelentős eltérés figyelhető meg. A 6. táblázat azon tanárjelöltek esetén mutatja e szempont szerinti besorolások átlagait, akik mindkét adatfelvételben részt vettek (N = 59). A páros t-próba alapján, a félév végére szignifikánsan csökkent a pontatlan célmeghatározás: míg a félév elején a minta 42%-ában volt jellemző, addig ez 21%-ra csökkent. A diagnosztikus és a formatív értékelés említése gyakoribb a második adatfelvételnél, tehát a tanárjelöltek a félév végén jobban kiemelték ezt a két célt, 12 és 40%-ra volt jellemző ennek említése. A szummatív értékelés esetén nem volt szignifikáns a különbség a két adatfelvétel között, vagyis hasonló arányban említették ezt az értékelési funkciót (lásd még 4. táblázat).

Szempont	Említések átlaga (%)		Különbség a félév elejéhez képest	
	Félév elején	Félév végén	t	p
A tanárjelölt ...				
utal valamilyen célra, de nem határozza meg pontosan.	42	21	3,09	0,003
megnevezi a <i>diagnosztikus</i> értékelést, és/vagy példát ír rá.	3	12	2,65	0,010
megnevezi a <i>formatív</i> értékelést, és/vagy példát ír rá.	19	40	3,09	0,003
megnevezi a <i>szummatív</i> értékelést, és/vagy példát ír rá.	14	25	1,82	0,074

**6. táblázat. Különbségek az értékelési célokhoz tartozó szempontok említésének átlagában a két mérési ponton (N = 59).**

Az értékelés módszerei közül mindkét mérési ponton a mennyiségi értékelés hangsúlyos; a félév végén megjelenő 1%-os csökkenés (4. táblázat) mellett a minőségi értékelés a félév végén a közlések 3%-ra volt jellemző, ami azt jelzi, hogy a tanárjelöltek

bár nem neveznek meg több módszert a félév végén, de a meghatározásaikban megjelenik, hogy a dolgozatokon, osztályzatokon kívül más értékelési módszerek is rendelkezésre állhatnak.

A tanárjelöltek általában a tanulót nevezik meg az értékelés során gyűjtött információ hasznosítójaként (4. táblázat). Ugyanakkor a félév végén az első méréshez képest szignifikánsan nagyobb azon tanárszakosok aránya, akik kiemelik az eredmények felhasználását és visszacsatolását az intézmények számára ( $t = 2,1$ ;  $p = 0,04$ ). A többi szempont esetében nem találunk jelentős eltérést a két adatfelvétel között.

Az értékelés jellemzőjeként főként a visszajelzést emelik ki a tanárszakosok. Az értékelés céltudatos, tervszerű jellegét a félév elején egyáltalán nem említik, a félév végén is csak kis arányban (a közlések 1%-ában).

A jelöltek közléseiben tipikusan a tanár az értékelést végző személy; ebben nincs elmozdulás a két mérési ponton. A tanuló vagy külső szakemberek által végezhető értékelés lehetősége egyáltalán nem jelenik meg a válaszaikban.

Az értékelés viszonyítása szempontjából elsősorban a tanuló korábbi teljesítményéhez való viszonyítást emelik ki a tanárjelöltek. A norma- és kritériumorientált értékelés lehetősége alig (csupán a közlések 1-2%-ában) jelenik meg a meghatározásaikban.

A jószágmutatók kapcsán az objektivitás kritériumát emelik ki főleg úgy, hogy ne legyen szubjektív az értékelés. A félév végén a közlések 1%-ában megjelenik a célokkal összhangban a validitás, de a tanulói értékelés megbízhatóságát jelölő reliabilitás egyáltalán nem.

## **Az értékelésről alkotott meghatározások komplexitásának jellemzői és a változás önértékelése**

Az elemzés utolsó fázisában megvizsgáltuk az összevont mutatóként képzett komplexitásindex szerinti különbséget, amit összevetettünk a tanárjelöltek által érzékelt tudásváltozással. A tanárszakosok fogalomértelmezésének komplexitásában nem találtunk szignifikáns különbséget a két adatfelvétel között ( $t = 0,17$ ;  $p = 0,87$ ), aminek háttérében az áll, hogy a minta 49%-ában az első adatfelvételkor volt a meghatározás komplexebb, és csupán a minta harmadánál volt a második komplexebb (7. táblázat). Mindkét részmintában három szempont szerint azonosítottunk szignifikáns eltérést ( $p < 0,05$ ) a két adatfelvétel során adott megfogalmazás között. A továbbiakban ezeket az eltéréseket jellemezzük. Azon tanárszakosok körében, akiknél az első meghatározás volt komplexebb, azt találtuk, hogy a félév elején 50%-ukra volt jellemző, hogy utaltak valamilyen célra, 95%-uk az értékelést a tanulóra vonatkoztatta, és a tanulót nevezte meg az információ hasznosítójaként (ezt a szempontot e rész minta 41%-a említette). E csoport fogalomértelmezésének változását azt jelzi, hogy ezeken a területeken a félév végére szignifikáns csökkenés volt tapasztalható, vagyis ezeket a szempontokat kisebb arányban említették. Azon tanárszakosok, akiknek a második fogalommeghatározása

komplexebb, az jellemző, hogy a formatív értékelést a félév elején e rész minta 18%-ában, a végén már 50%-ban említették; a minőségi értékelés megnevezése is hangsúlyosabbá vált a félév végén (ezt e rész minta 37%-a említette, míg a félév elején ez az arány 11% volt). Ezenkívül hangsúlyosabbá vált az utalás valamilyen, nem pontosan meghatározott viszonyítási lehetőségre (a félév elején ez a rész minta 3%-ára, a végén 24%-ra jellemző).

Eltérés	Elemzszám	Arány (%)
Az első meghatározás komplexebb	29	49
Nincs különbség a két meghatározásban	11	19
A második meghatározás komplexebb	19	32

### 7. táblázat. A komplexitásindexben lévő különbségek eloszlása

A félév végi kérdőívben azt kértük a tanárjelöltektől, hogy két, ötfokú Likert-skálán ítélik meg, hogy az értékelést a második adatfelvételkor mennyire tartják komplexnek, és visszagondolva, a félév elején mennyire tartották komplexnek (8. táblázat). Eredményeink szerint szignifikáns különbség van az értékelés komplexitásának múltbéli és jelenlegi megítélése között, vagyis a félév végén komplexebb tevékenységnek ítélik meg az értékelést a félév elejéhez képest: míg a visszatekintésre vonatkozó kérdőív-tételnél az ötfokú skálán közepes az átlag, a félév végére jelentősebb változásról nyilatkoznak a tanárjelöltek; a szórások is eltérnek, a minta homogénebb a második kérdőív-tételre adott válaszok esetében. Ugyanerre a következtetésre jutunk, ha a 7. táblázatban lévő három rész minta szerint vizsgáljuk az értékelés komplexitásának megítélését. Mindez azt mutatja, hogy bár a tanárszakosok érzékelik az értékelési szemléletük differenciálódását, de ez nem jelenik meg a fogalomértelmezésük komplexitásában.

Kérdőív-tétel	Átlag	Szórás	t	p
Visszatekintve, a félév elején mennyire látta komplex tevékenységnek az értékelést?	3,03	1,02	9,61	< 0,001
Most, a félév végén mennyire látja komplex tevékenységnek az értékelést?	4,64	0,64		

### 8. táblázat. Az értékelés komplexitásának megítélése

A félév végén kitöltött kérdőívben egy nyílt végű kérdésben azt kértük a válaszadóktól, hogy összegezzék, miben látják a változást (9. táblázat). A tanárjelöltek válaszaikat inductív módon tartalomelemzést végeztünk, és azokat két fő kategóriába soroltuk. Ezek egyrészt az értékeléssel kapcsolatos részterületekre és az érzékelt fejlődés

egyes aspektusainak megnevezésére vonatkoznak. A válaszok kétharmada alapján a tanárjelöltek leginkább az értékelési folyamat megismerésében (24%), a fogalmi gazdagodásban és pontosságban (14%), a tanári szempont érvényesítésében (10%), az értékeléssel kapcsolatos tudás és gondolkodás fejlődésében (9%), illetve az elmélet és a gyakorlat összekapcsolásában, és az értékeléssel szemben támasztott kritériumok fontosságának megismerésében (8%) érzékelték eltérést. Nagyrészt tehát inkább ismeretjellegű tudásváltozásról számoltak be, ami magyarázhatja, hogy a meghatározásaik komplexitása csak néhány területen azonosítható.

Kategória	Szempont	Arány (%) az összes említéshez képest
Értékeléssel kapcsolatos tudásterületek	értékelés céljainak, funkcióinak megismerése	7
	értékeléssel szemben támasztott kritériumok, jóságmutatók fontosságának megismerése	8
	értékelési módszerek megismerése	3
	értékelési eszközök megválasztása, megítélése, elemzése, eredmények értelmezése	4
	értékelési folyamat lépéseinek megismerése	28
Érzékelt fejlődés az értékelés területén	értékelés komplexitásának, összetettségének megismerése	2
	értékeléssel kapcsolatos tudás, gondolkodás általános fejlődése	9
	több fogalom, ismeret, információ, fogalmi pontosság	14
	elmélet-gyakorlat kapcsolása, gyakorlatiasabb tudás, és annak alkalmazása	8
	értékelési tudás rendszerezése, mélyítése	3
	tanári nézőpont érvényesítése, későbbi pedagógiai munka támogatása	10
	értékelés, visszacsatolás fontosságának felismerése, változás a hozzáállásban	3

**9. táblázat. A tanárjelöltek által érzékelt tudásváltozás területei az említések relatív gyakorisága alapján (%)**

## Összegzés

Akciókutatásunk célja az volt, hogy egy pedagógiai értékeléssel kapcsolatos gyakorlati kurzus keretében kövessük nyomon, hogy a tanárszakosok miként értelmezik a tanulói értékelést a félév elején és végén, mely elemekre helyezik a hangsúlyt, és hogyan változik a meghatározásuk, valamint ennek komplexitása mennyire van összhangban az önértékelésükkel. E célok elérése érdekében egy, az értékelési kompetenciát vizsgáló papíralapú kérdőív részeként kértük a tanulói értékelés meghatározását a félév elején és végén, amelyen tartalomelemzést végeztünk. Ezt követően vizsgáltuk a kidolgozott szempontrendszer megbízhatóságát, és a tanárjelöltek értékelési fogalomértelmezésének változását az önértékelésükkel összehasonlítva.

A tartalomelemzés részeként egy szempontrendszer alapján két, független értékelő sorolta be a tanárszakosok meghatározásában szereplő közléseket tartalmi kategóriákba és a hozzájuk tartozó szempontokba. Az értékelésre vonatkozó kategóriák szerint szoros egyezést találtunk a besorolások között, a kettős értékelés megbízhatónak bizonyult.

Az akciókutatásunk céljaira reflektálva megállapítható, hogy a tanárjelöltek az értékelést a félév elején leginkább a tanulóra irányuló, a tantárgyi teljesítményt/tudást vizsgáló visszajelzésként, pontatlan célmeghatározással értelmezték, amelyről a tanár mennyiségi értékelése alapján a tanuló szerez információt. A tanárszakosok értékelésről való gondolkodásában van némi elmozdulás ettől a szűk fogalomértelmezéstől a komplexebb felé, de ez csak néhány területen, főként az értékelési céloknál tapintható ki. Az önértékeléssel való összevetés alapján megállapítható, hogy a jelöltek érzékelik az értékelési szemléletük differenciálódását az értékelés célját és folyamatát tekintve, valamint a rendszerszemlélet érvényesülése is megjelenik abból a szempontból, hogy a félév végén többen említették az eredmények felhasználását és visszacsatolását az intézmények számára.

Az akciókutatásunk eredményei összhangban vannak a szakirodalmi háttérben röviden vázolt vizsgálatok főbb tanulságaival: a tanárjelöltek alapvetően szűken értelmezik az értékelést, a meghatározásaik hangsúlyaiban jelentősen érződnek a közoktatásban átélt, diákszerepből adódó tapasztalataik, ezekhez képest a tanári szempont érvényesítése háttérbe szorul. Az értékelési szemlélet differenciálódásában az értékelési kurzus hatása jellemzően kicsi, bár ennek céljai szerint tapasztalhatók változások a tanárszakosok megnyilatkozásában, az oktatói alapelvek visszatükröződtek az értékelésértelmezésekben: a kurzuson nagy hangsúly került a különböző értékelési célok differenciált értelmezésére, az értékelési folyamat lépéseinek megismertetésére, a tesztkészítéssel ennek gyakorlására, a tesztek társértékelésével a formatív értékelés alkalmazására. Ezek a szempontok a félév végén több esetben megjelentek a tanárjelöltek megnyilatkozásaiban. A két mérési ponton végzett vizsgálat alapján azonban azt tapasztaltuk, hogy a változás lassú és az értékelési szemlélet nehezen differenciálható, de a tanárszakosok érzékelik és érvényesnek fogadják el ezt a szándékot.

Mindezek alapján elemzésünk fontos tanulsága, hogy a differenciált értékelési szemlélet kialakításához a tanárképzés során további, célirányos támogatásra, és a fejlesztés hatékonyságának nyomon követésére van szükség. Eredményeink a tanárjelöltek, a pedagógusok és a pedagógiai értékelést oktatók számára lehetnek jelentősek. Az értékelési kompetencia, s ilyen módon az értékelés fogalmának széles spektrumú értelmezése a leendő tanárok hatékonyabb működése szempontjából fontos. Ez a tudás és képesség feltételezi annak megértését, hogy az értékelés funkcióinak és a létrejött információk felhasználási lehetőségeinek háttérében tudatos és reflektív döntések húzódnak.



## IRODALOM

- Anderson, L. W. – Krathwohl, D. R. (2000, szerk.): *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. London: Pearson.
- Bárdossy Ildikó – Dudás Margit (2009): *A tanulás tervezése és értékelése*. Budapest: Edukáció Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- Báthory Zoltán (2000): *Tanulók, iskolák – különbségek: Egy differenciális tanuláselmélet vázlat*. Budapest: OKKER Oktatási Kiadó.
- Bloom, B. (1956): *Taxonomy of educational objectives*. David McKay Company: New York.
- Bognár Mária (2006): A fejlesztő értékelés osztálytermi gyakorlata. *Új Pedagógiai Szemle*, 56/3, 19–26, <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00101/2006-03-ko-Bognar-Fejleszto.htm>
- Brassói Sándor – Hunya Márta – Vass Vilmos (2005): A fejlesztő értékelés: az iskolai tanulás minőségének javítása. *Új Pedagógiai Szemle*, 55/7–8, 4–17, <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00094/2005-07-ta-Tobbek-Fejleszto.html>
- Csapó Benő (2004): Tudásszintmérő tesztek. In: Falus Iván (szerk.) *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Budapest: PSZMP – Keraban Kiadó, 277–316.
- Csapó Benő (2005): *Az előzetesen megszerzett tudás mérése és elismerése*. Budapest: Nemzeti Felnőttképzési Intézet, [www.edu.u-szeged.hu/~csapo/publ/CSB\\_ElozetesTudas.pdf](http://www.edu.u-szeged.hu/~csapo/publ/CSB_ElozetesTudas.pdf)
- Csapó Benő – Zsolnai Anikó (2015, szerk.): *Online diagnosztikus mérések az iskola kezdő szakaszában*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, [http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/5989/1/2015\\_OnlineDiagnosztikus.pdf](http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/5989/1/2015_OnlineDiagnosztikus.pdf)
- Csíkos Csaba (2002): A pedagógiai értékelés új irányzatai. *Új Pedagógiai Szemle*, 52/7–8, 175–179, <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00062/2002-07-vt-Csikos-Pedagogiai.html>
- Fulmer, G. W. – Lee, I. C. H. – Tan, K. H. K. (2015): Multi-level model of contextual factors and teachers' assessment practices: an integrative review of research. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22/4, 475–494, <https://doi.org/10.1080/0969594X.2015.1017445>
- Golnhofer Erzsébet (2003): A pedagógiai értékelés. In: Falus Iván. (2003, szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 386–416.
- Guerriero, S. (2017, eds.): *Pedagogical knowledge and the changing nature of the teaching profession*. OECD, [http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI\\_YPIRESIA/Epist\\_Grafeia/EU\\_Policy/2017/2017-05-11\\_OECD-Pedagogical-Knowledge.pdf](http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Grafeia/EU_Policy/2017/2017-05-11_OECD-Pedagogical-Knowledge.pdf)
- Kahl, S. R. – Hofman, P. – Bryant, S. (2013): *Assessment literacy standards and performance measures for teacher candidates and practicing teachers*. Dover, New Hampshire: Measured Progress, <http://caepnet.org/~media/Files/caep/standards/assessment-literacy-in-teacher-preparati.pdf?la=en>
- Kanjee, A. – Mthembu, J. (2015): Assessment literacy of foundation phase teachers: An explanatory study. *South African Journal of Childhood Education*, 5/1, 125–141. DOI: 10.4102/sajce.v5i1.354
- Kerber Zoltán (2011, szerk.): *Sokarcú implementáció: Kompetenciafejlesztő programcsomagok bevezetése a HEFOP 3.1.3. iskolákban*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, [http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/sokarcu\\_implementacio.pdf](http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/sokarcu_implementacio.pdf)

- Kotschy Beáta (2011, szerk.): *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei*. Eger: EKF, [http://www.epednet.ektf.hu/eredmenyek/a\\_pedagogussa\\_valas\\_es\\_a\\_szakmai\\_fejlo-des\\_sztenderdjei.pdf](http://www.epednet.ektf.hu/eredmenyek/a_pedagogussa_valas_es_a_szakmai_fejlo-des_sztenderdjei.pdf)
- Kotschy Beáta (2016): A pedagógiai értékelés kettős arca. In: Garai Imre – Vincze Beatrix – Szabó Zoltán András (szerk.) *Hiteles pedagógia. Tanulmányok Golnhofer Erzsébet tiszteletére*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 28–35, [http://real.mtak.hu/42333/1/Hiteles\\_pedagogia\\_Golnhofer\\_.pdf](http://real.mtak.hu/42333/1/Hiteles_pedagogia_Golnhofer_.pdf)
- Kovácsné Duró Andrea (2004): Tanár szakos egyetemi hallgatók értékelési tudása és kompetenciái. *Magyar Pedagógia*, 104/2, 203–224, [http://www.magyarpedagogia.hu/document/Kovacsne%20Duro\\_MP1042.pdf](http://www.magyarpedagogia.hu/document/Kovacsne%20Duro_MP1042.pdf)
- Kovácsné Duró Andrea (2007): Miskolci és pécsi tanárjelöltek értékelési ismeretei és attitűdjei. *Iskolakultúra*, 17/1, 135–142, [http://real.mtak.hu/57245/1/EPA00011\\_iskolakultura\\_2007\\_01\\_135-142.pdf](http://real.mtak.hu/57245/1/EPA00011_iskolakultura_2007_01_135-142.pdf)
- Knausz Imre (2008): *Mit kezdjünk az értékeléssel? Adalékok az integrációs nevelés pedagógiájához*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, [https://tanitonline.hu/ftp/Mit\\_kezdzunk\\_az\\_ertekelessel.pdf](https://tanitonline.hu/ftp/Mit_kezdzunk_az_ertekelessel.pdf)
- Levy-Vered, A. – Alhija, F. N. (2015): Modelling beginning teachers' assessment literacy: the contribution of training, self-efficacy, and conceptions of assessment. *Educational Research and Evaluation*, 21/5–6, 378–406, DOI: 10.1080/13803611.2015.1117980
- Lénárd Sándor – Rapos Nóra (2006, szerk.): *MAGTÁR III.: Ötletek tanítóknak a fejlesztő értékeléshez és az adaptív tanulásszervezéshez*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
- Lénárd Sándor – Rapos Nóra (2009): *Fejlesztő értékelés*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Lukin, L. E. – Bandalos, D. L. – Eckhout, T. J. – Mickelson, K. (2005): Facilitating the Development of Assessment Literacy. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 23/2, 26–32, DOI:10.1111/j.1745-3992.2004.tb00156.x
- Molnár Edit Katalin – Vigh Tibor (2015): *A tantervelmélet és pedagógiai értékelés alapjai*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem. [http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Tantervelmlet\\_s\\_a\\_pedagogiai\\_rtkels\\_alapjai/index.html](http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Tantervelmlet_s_a_pedagogiai_rtkels_alapjai/index.html)
- Scriven, M. (1967): The methodology of evaluation. In: Tyler, R. W. – Gagne, R. M. – Scriven, M. (eds.) *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Chicago: Rand McNally, 39–83.
- Vass Vilmos (2006): A fejlesztő értékelés nemzetközi tendenciái. *Új Pedagógiai Szemle*, 56/3, 15–18, <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00101/2006-03-ko-Vass-Fejleszto.html>
- Vidákovich Tibor (1990): *Diagnosztikus pedagógiai értékelés*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Volante, L. – Fazzio, X. (2007): Exploring teacher candidates' assessment literacy: Implications for teacher education reform and professional development. *Canadian Journal of Education*, 30/3, 749–770, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ780818.pdf>
- Xu, Y. – Brown, G. T. L. (2016): Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149–162.
- 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről [https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=a1300008.emm](https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1300008.emm)