

EINHORN ÁGNES

Fejlesztő értékelés a felsőoktatásban - módszertani mozaik

Formative assessment in higher education – a methodological review

The paper presents feasible methods and techniques of formative assessment with a focus on higher education. The Centre for Modern Languages at the University of Technology and Economics, Budapest provides the backdrop for the methodological development scheme where the core elements were a learner-centred approach and formative assessment. During our work it was important to prepare guidelines for teaching methods and to involve pilot groups that could facilitate classroom observation by fellow teachers.

This paper also explores the features of the summative and formative assessment, followed by a brief summary of the features of the pedagogical context applied. The conclusion details the tools applied and experiences gathered throughout lessons further supplemented with student and teacher reflections.

Keywords: higher education, formative assessment, gamification, learning outcomes, error culture

Az elmúlt évtizedek egyik jelentős pedagógiai újdonsága a fejlesztő szemléletű értékelés, egyre több fejlesztési projekt és kísérlet található ebben a témában (pl. OECD 2010, Prievara 2015). Előnyeként általában azt emelik ki, hogy erősíti a tanulók motivációját és autonómiáját, továbbá egyértelműbbé teszi a tanulói felelősséget az elért eredményekben, és így támogatja a tanulók bevonódását a tanítási folyamatba (Black–William 1998, Gardner et al. 2008). A tanulóközpontú értékelés iránti igény természetes következménye az általános pedagógiai modernizációnak: a tanuló fejlődését középpontba helyező pedagógiai kultúrának része a korszerű értékelési kultúra, azaz a fejlesztést támogató értékelési eljárások alkalmazása. A fejlesztő értékeléshez kapcsolódó egyszerűbb vagy komplexebb kísérletek általában a köznevelésben jelennek meg, mivel azonban az alkalmazásától várható többlet minden oktatási területen értékes lehet, ez a szemlélet a felsőoktatásban is alkalmazható. A felsőoktatási közeg pedagógiai szempontból sajátos: a célcsoport életkorából fakadóan felnőtt, ám mégis átmeneti korosztálynak tekinthető, a felmerülő pedagógiai problémák tehát sok szempontból hasonlítanak a köznevelésben jelentkező pedagógiai kihívásokra.

A tanulmányban a fejlesztő értékelés módszertani lehetőségeit és technikáit gyűjtöm össze felsőoktatási környezetben, ennek háttere a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi

Egyetem Idegen Nyelvi Központjában folyó módszertani fejlesztés. A központban olyan nyelvi kurzusokat kínálunk, amelyek kiegészítik a hallgatók magyar vagy idegen nyelvű szakmai képzését, ezek a tantárgyak tehát az idegen nyelvi kompetenciák fejlesztését szolgálják, többnyire a szakmai nyelvhasználathoz kapcsolódóan. A bemutatandó gyakorlat szempontjából fontos tényező, hogy a BME egy komoly elvárásokat támaztó egyetem, ahol a hallgatók erős szakmai terhelés mellett veszik fel ezeket a többnyire választható idegen nyelvi tárgyakat. Ha tehát egy hallgató a túlterheltsége miatt fontossági sorrend felállítására kényszerül, akkor az idegennyelv-tanulásra fordít kevesebb energiát. A hallgatók motiválása, a bevonódásuk erősítése ebben a közegben a sikeresség egyik kulcseleme, ez tehát a fejlesztő értékelés mellett szól.

A tanulmányban módszertani megoldások leírására vállalkozom, az eredményesség igazolására vagy az eszközrendszer igazolható pedagógiai hatásának elemzésére nem kerül sor. A minősítő és a fejlesztő értékelés jellemzőinek feltárása után röviden leírom a pedagógiai környezet jellemzőit, majd az alkalmazott eszközöket és a tanórai megvalósítás során szerzett tapasztalatokat.

A minősítő és a fejlesztő értékelés

A napi pedagógiai gyakorlatban a minősítő és a fejlesztő értékelés igénye egyszerre van jelen, ezért a kétféle értékelési szemlélet különbségeinek megértése és a fejlesztő szemléletű értékelés alapelveinek áttekintése fontos kiindulópont a módszertani megoldások leírásához.

A minősítő értékelés az oktatási rendszerek alapeleme, hiszen ennek eredménye biztosítja és szabályozza a tanulók továbbhaladását a rendszerben. A mérési eredményeknek azonban információs szerepe is van, ezek ugyanis nagyban segítik (vagy akadályozzák) az oktatási intézmény legitimációját, mert az eredmények alapján megjósolható a tanulók későbbi teljesítménye (Zimmermann 2018), ez pedig erős információtartalommal bír az oktatási intézmények közötti választás során. A megbízható mérési eredmények elérése annyira erős igény, hogy ennek komoly kutatási és szakirodalmi háttere van az általános pedagógiában, az idegennyelv-oktatásban ennek a területnek még erősebb a tudományos értékű recepciója, hiszen a nyelvvizsgáztatáshoz kapcsolódóan jelentős szakmai tudás és tapasztalat gyűlt össze (pl. Bachman–Palmer 1996, Bárdos 2002, Vigh 2018). Míg a minősítő értékeléssel szembeni elvárások és az ezzel kapcsolatos kötelezettségek erős korlátok közé szorítják a vizsgafejlesztőket és a vizsgáztatókat, az osztálytermi értékelés, tehát a tanulási folyamathoz közvetlenül kapcsolódó mérés és értékelés ezzel szemben sokkal szabadabb és sokrétűbb terület. Az osztálytermi értékelés bonyolult eszközrendszer, amelyben komoly pedagógiai lehetőség rejtőzik, tehát a szummatív technikák mellett lenne szerepe a diagnosztikus és a formatív funkciójú értékelésnek is, bár a tanárok nem feltétlenül élnek ezzel a lehetőséggel. Ebben szerepe lehet a megszokásoknak, a tanulóként megélt modellek automatikus

továbbvitelének, de annak is, hogy a diagnosztikus vagy a formatív funkciójú értékelés megvalósítása bonyolult és időigényes tevékenység. A napi értékelési gyakorlatra erősen hatnak a (nyelv)vizsgáztatásból ismert megszokott technikák és eszközök, ráadásul a társadalmi elvárások is inkább a minősítő értékelési technikákat erősítik.

A minősítő értékelésnek tehát megvan a helye és a szerepe a tanulási folyamatban, azonban erős korlátai is vannak, kérdéses ugyanis, hogy valóban támogatja-e a fejlődést. A tanulás alapja nagyon leegyszerűsítve a próbálkozás – hibázás – újabb próbálkozás láncolata, a következetes és szigorú minősítő értékelés azonban nem támogatja a kísérletezést, a próbálkozást és a hibázást (Knausz 2008). A jobb értékelésre (a jobb jegy elérésére) törekvő tanuló számára ugyanis az a pragmatikus megoldás, ha a tétre menő feladatok megoldásakor inkább olyan területen marad, ahol kisebb a hibázási lehetőség. Ez a kockázatkerülő magatartás az idegennyelv-tanításban azt jelenti, hogy a nyelvtanuló igyekszik egyszerűbben, ám hibátlanul fogalmazni, nem kísérletezik az újonnan megtanult szerkezetekkel, márpedig ez megakasztja vagy lassítja a nyelvi fejlődést. További probléma, hogy a minősítő értékelés általában érzéketlen a befektetett munkára (Rheinberg 2001). Általánosan elfogadott tény, hogy az értékelés három különböző referenciaponthoz viszonyítható: a tantárgyi követelményekhez (kritériumorientált értékelés), a többi tanulóhoz (normaorientált értékelés), illetve a tanuló saját korábbi vagy szokásos teljesítményéhez. A minősítő értékelés megszokott normái miatt sokszor maguk a tanulók is azt tekintik a legigazságosabbnak és a legobjektívabbnak, ha csak kritériumorientált értékelés folyik, holott sokkal több információt hordoz a fejlődésről, ha a tanár az értékelés során a referenciapontokat tudatosan váltogatja, és erről nyíltan kommunikál (Rheinberg 2001). Így érhető el az, hogy a befektetett munkát is értékelni lehessen, ám a nyelvtanulónak világos képe legyen a nyelvtudási szintjéről is.

A fejlesztő szemléletű értékelés nem választható el a pedagógiai kultúra modernizációjától, hiszen azok az általános tendenciák jelennek meg benne, amelyek a tanítási-tanulási folyamat egészének átértelmezésében megnyilvánulnak. A fejlesztő értékelés jól illeszkedik ahhoz a szemléleti változáshoz, hogy a tanárközpontú pedagógiai kultúra tanulóközpontúvá alakul (Nagy 2010), és hogy a pedagógia vagy a módszertan fókuszába egyre inkább a tanulás kerül a tanítás helyett (*shift from teaching to learning*) (Bachmann 2018). A korszerű pedagógiai kultúra lényegi elemei a tevékenységalapúság, az autonóm tanulás támogatása, a tanulók egyéni szükségletéhez való igazodás (pl. Heacox 2006, KER 2002, OECD 2010), és ezeket az alapelveket érvényesíteni kell az értékelési folyamatban is. Az egyéni tanulási utak támogatása egyértelműen szükségessé teszi azokat az értékelési technikákat, amelyek képesek az értékelés individualizációjára is: ezek az egyéni célokhoz kapcsolódó fejlődés érzékelése, az egyénre szabott visszajelzés, a tanulási folyamatba beépülő folyamatos reflexiók sora (Gardner et al. 2008).

A fejlesztő szemléletű értékelés legfontosabb alapelvei a jövőre irányulás, az értékelés fogalmának kiterjesztése és a kitűzött célok következetes bevonása az értékelési

eljárásba. A jövőre irányulás a legszembetűnőbb jellemzője ennek a szemléletnek, és ez alapozza meg a fejlesztő értékeléshez kapcsolódó eszközzrendszert is. Míg a hagyományos, minősítő értékelés fókuszja mindig a múlt, hiszen a korábbi tanulási folyamat lezárása a legfontosabb funkciója, addig a tanulási folyamat részeként értelmezett értékelés (*assessment for learning és assessment as learning*) elsősorban a tanuló további fejlődésére fókuszál. Fontos tehát, hogy akkor értékeljünk, amikor még van mód a változtatásra (nem csak az adott tanulási szakasz végén, attól gondosan elkülönítve), és hogy az értékelés hordozzon a tanuló számára elegendő jól értelmezhető információt a további teendőiről, tehát arról, hogyan tudja a további tanulási folyamatát még sikeresebbé tenni. Ebből következik, hogy az értékelés a tanulási folyamatba beépítve és nem csak a tradicionális mérőeszközök segítségével történik (Gardner et al. 2008). A fejlesztő értékelés tehát nem a minősítő értékelés kiegészítő elemeként értelmezendő (a jegy mellé a tanár fűz még egy indoklást is), hanem egy attól elkülöníthető szemléletet jelent, amelyben az értékelés alapja nem feltétlenül a hagyományos eszközökre épülő mérés.

A minősítő értékelés célja a korábbi tanulási folyamat eredményeinek ellenőrzése, így a tárgyba leszűkül a jól mérhető elemekre: leginkább a tudásra és bizonyos megszorításokkal a készségekre. A fejlesztő szemléletű értékelés legfőbb funkciója, hogy a további tanulási folyamatot támogassa, ennek érdekében azonban ki kell tágítani az értékelés fogalmát olyan területekre is, amelyek ugyan a hagyományos eszközökkel nem feltétlenül mérhetők, ám a tanulási folyamat sikeressége szempontjából nagyon fontosak, ilyen például a motiváció, az attitűdök, a tanulói önállóság, az együttműködési hajlandóság vagy képesség, a fejlődésre való igény vagy a problémamegoldó stratégiák alkalmazása. Az ezekre a területekre vonatkozó értékelő visszajelzések egyrészt kiemelik ezek fontosságát a tanulók számára, másrészt erősítik a fejlődés folyamatszerűségét. Az értékelés ilyen értelemben folyamatos reflexió a tanulási folyamatra, annak az összes elemére, és természetesen nem csak a tanár privilégiuma. A későbbi siker szempontjából elengedhetetlen, hogy a tanuló is foglalkozzon a saját tanulási folyamatával, próbálja érzékelni az előrehaladását, és hogy ne csak a saját munkájára reflektálhasson, hanem a tanár által megteremtett tanulási környezetre is. Az értékelés tárgyának kiterjesztése tehát úgy is értendő, hogy az ön- és társértékelés, a kurzusértékelés és a tanári munka értékelése összefonódik a tanulói fejlődés értékelésével, természetesen úgy, hogy világosak legyenek a további teendők, és egyértelmű legyen, melyik résztvevő miért felelős. A folyamatos reflexiók ugyanis csak akkor tudják valóban támogatni a tanulási folyamatot, ha minden résztvevő számára világos, hogy mi az ő felelőssége, mely pontokon tud ő maga változtatni.

A fejlesztő szemléletű értékelés harmadik fontos alapelve a célokhoz igazodás, és ez összefügg az utóbbi évtizedek egy másik fontos pedagógiai innovációjával, a tanulási eredményekkel is. Mindenfajta értékelés alapja a kitűzött célhoz való viszonyulás: jó minőségű mérőeszközt csak a tanítási/tanulási célok alapján lehet készíteni, és a

célok elérése a minősítő értékelésnek is alapja. A fejlesztés szempontjából ez a kérdéskör még hangsúlyosabb, hiszen a tanulási, fejlődési folyamat támogatása azt is jelenti, hogy a tanulónak információkra van szüksége arról, hogy a kitűzött céljaiból melyeket érte el, továbbá el kell gondolkodnia azon, hogy mi segítette őt e célok elérésében, és mit kell tennie azért, hogy a többit is elérje. Ahogy a tanulási folyamat egészére jellemző az elmozdulás a tanítás felől a tanulás irányába, úgy ez érvényes a célokra is. Ennek fontos eszköze a tanulási eredményeken alapuló célmeghatározás, amelynek lényege az, hogy a tanár a tervezési folyamatában nem a megtanítandó tananyagra koncentrálna, hanem arra, hogy az adott tanulási szakaszban milyen fejlődést, milyen tudástöbbletet kíván elérni a tanulónál. Ez az alapvetően a tervezési kompetenciát érintő szemléleti elem hat az értékelésre is, hiszen a fejlesztő szemléletű értékelés egyben tanulásieredmény-alapú értékelés is.

A tanulási eredmény (*learning outcomes*) fogalom megjelenése egy nemzetközi projekthez köthető: az ezredforduló óta folyik egy képesítési keretrendszer fejlesztése Európában (*European Qualifications Framework*: EQF; Magyar Képesítési Keretrendszer: MKKR). A képesítési keretrendszer fő célja az Európai Unión belül kiadott különböző képesítések és bizonyítványok összehasonlíthatóvá tétele, amit a különböző képesítési követelmények tanulásieredmény-alapú leírásának összehasonlításával oldottak meg (*Explaining the European Qualifications Framework for Lifelong Learning* 2008). A tanulási eredményeken alapuló tervezés az idegennyelv-tanárok számára egyáltalán nem újdonság: erre jó példát jelentenek a *Közös európai referenciakeret* szintleírásai, amelyek azt részletezik, hogy a nyelvtanuló mire képes az adott szinten (KER 2002). A tanulási eredmények megfogalmazása a képzési követelményekben és a tantervi dokumentumokban önmagában is nagyon érdekes folyamat (*Using Learning Outcomes* 2011, Ütőné 2015), a fejlesztő értékelés eszközzrendszeréhez pedig megkevlhetetlen a tanulási eredmények használata.

Ezek a jellemzők jól mutatják, hogy a fejlesztő értékelés komplex, a tanulási-tanítási folyamat egészét érintő szemlélet, amely erősen összefügg a tanári és a tanulói autonómia problémájával és a tanári szerepvállalással. A minősítő értékelés a hagyományos tanári eszköztárban leginkább kényszerítő eszköz. Megkockáztatható ez alapján, hogy általában azokban a tanároknak van hajlandóság arra, hogy az értékelést ne a nyomásgyakorlás eszközeként tekintsék, akiknek van más eszköze a tanulók motiválására, és akik számára természetes a reflektív hozzáállás a saját munkájukhoz és szerepükhöz is. A fejlesztő szemléletű értékelés következetes alkalmazása során ugyanis a tanulók egyenrangú félként reflektálnak a tanulási-tanítási folyamatra magára is, és ezek a reflexiók hordozhatnak olyan kritikai elemeket is, amellyel a tanárnak meg kell birkóznia.

A tanítási környezet jellemzői

A BME Idegen Nyelvi Központjában az idegen nyelvekhez kapcsolódóan többféle tevékenység folyik: a központ fő profilja a hallgatói nyelvoktatás, de emellett működik egy nyelvvizsgaközpont és egy nyelviskola, továbbá folyik tolmács- és fordítóképzés is. A hallgatói nyelvoktatás kínálatában szaknyelvi vagy a munkához kapcsolódó nyelvhasználatot fejlesztő kurzusok vannak, az angol és a német mellett újlatin nyelveket is lehet tanulni, illetve az egyetem nemzetköziesítési törekvései miatt egyre több a magyar mint idegen nyelv kurzus is. A hallgatók nyelvtanulását az egyetem támogatja: a választható (ingyenes) kredités tárgyak mellett a hallgatók egy bizonyos keret erejéig a 0 kredités kurzusokat is térítésmentesen, a keretük túllépése után pedig kedvezményes tarifával vehetik fel. Ebben a nagy intézményben félévente mintegy 2500 hallgató vesz fel valamilyen idegen nyelvi tárgyat, több mint 40 főállású nyelvtanár vagy oktató dolgozik itt.

A központban 2016 óta folyik egy módszertani és tartalmi fejlesztés, amelyben az elmúlt évtizedekben elterjedt csoportos, hálózati tanuláson alapuló tanártovábbképzési formákat alkalmazzuk (Gordon Győri 2007, Suñer 2018, Szabó et al. 2011). Megpróbálunk közös munkával megoldásokat találni a legfontosabb pedagógiai problémáinkra, amelyek közül kiemelkedik a hallgatói motiváció és a heterogén csoportok kezelése. A motiváció problémájáról a bevezetőben már esett szó: a hallgatók élni próbálnak a mai felsőoktatási gyakorlatban bőkezűnek tekinthető nyelvoktatási kínálattal, ám a szakmai tárgyak elsőbbséget élveznek, mert a szokásos kimeneti követelményeken túlmenően (nyelvvizsga-kötelezettség a képzés végén) többnyire nincsenek kötelező nyelvi szigorlatok vagy vizsgák a tanulmányi kötelezettségekbe illesztve. A hallgatók szabadon választják a kurzusokat, nincsenek kötelezően egymásra épülő nyelvi kurzusok, és a bemeneti szint csak ajánlatként jelenik meg. Ez a helyzet azonban azt a megoldandó problémát veti fel, hogy minden csoport egy-egy szemeszterre összeállt közösség, különböző szakmai és nyelvtudási háttérrel. Ezért többnyire heterogén csoportokkal kell dolgozni, tehát a differenciálás, az egyéni szükségletekhez igazodó nyelvtanítás technikáinak ismerete kiemelkedően fontos az itt dolgozó tanárok számára.

Ezekre a kihívásokra a válasz a pedagógiai megújulás: többféle továbbképzési formát alkalmazva (gyakorlatközösség, tanórákutató, segítő célú hospitálás) próbáljuk a tanárainkat támogatni a kísérletezésben és a fejlődésben (Einhorn 2017). Ennek eredményeként komoly változások történtek: több tanárunk repertoárjába is bevonult a tanulási eredményeken alapuló óratervezés és az ezekről való kommunikáció a hallgatókkal, a játékosítás különböző formái, illetve a kurzusértékelés a hallgatók bevonásával. Mivel a fejlesztés központi eleme a tanulóközpontúság és a fejlesztő szemlélet alkalmazása, fontos volt, hogy legyenek olyan nyelvi csoportok, ahol ezeket az alapelveket következetesen alkalmazzuk. Kifejezetten cél volt, hogy sokféle módszert és eszközt próbáljunk ki ezekben a csoportokban, ezzel előkészítve a tanárok számára

készült módszertani ajánlásokat, és ilyen módon hospitálási lehetőséget is tudtunk biztosítani a tanároknak. Az érintett német nyelvi kurzusok a következők voltak: Műszaki szaknyelv, Interkulturális kommunikáció, Kommunikációs készségfejlesztés, Felkészülés külföldi tanulmányokra. Ezek ajánlott bemeneti szintje B2, 18–25 fős csoportokkal dolgozunk, a kurzusok 2–3 kreditesek, heti 2 órásk, és egy szemeszter 14 hétig tart.

A fejlesztő értékelés alkalmazott technikái

A fejlesztő szemléletű értékelésről szóló tanulmányok és kutatások a formatív értékelési technikák vagy alternatív értékelési technikák közé általában az értékeléshez közvetlenül kötődő eszközöket sorolják: például portfóliók, ön- és társértékelés, részletes visszajelzés a tanulóknak, tanulási naplók. Az eszközrendszer ebben a kontextusban a szokásosnál kicsit tágabban értelmezem, hiszen a következetesen alkalmazott tanulóközpontú, egyéni szükségletekhez igazodó fejlesztéshez kapcsolódó értékelési eszközök sokszor nem választhatók el élesen a fejlesztés módszertanától. A következőkben azt gyűjtöm össze, hogy a fejlesztő szemléletű értékelést milyen módon lehet érvényesíteni felsőoktatási környezetben, ebből a szempontból fontos, hogy a célok és/vagy tanulási eredmények miként jelenhetnek meg az értékelési folyamatban, és hogy milyen módon lehet erősíteni a hallgatók bevonódását. Bár a hibakezelés és a hibakultúra problémáját nem szokták kifejezetten a fejlesztő értékeléshez sorolni, de erre is kitérek. Ezt a legnagyobb kihívás tárgyalása követi: hogyan lehet a minősítő és a fejlesztő értékelést együtt alkalmazni. A különböző technikák leírásába lehetőség szerint bevonom a hallgatói és a tanári véleményeket is, a leírások a saját tanórai tapasztalataimon alapulnak.

A tanulási eredményeken alapuló értékelés

A (nyelv)tanulók felelősségvállalásának egyik fontos alapfeltétele, hogy legyen világos számukra, hogy egy adott órának vagy egy-egy feladatnak egyértelműen van célja, hogy a tanár tudatos tervező tevékenységet folytat, és az is legyen egyértelmű számukra, hogy a tananyagok és feladatok meghatározásában nekik is lehet szerepük.

A felsőoktatásban a szemeszter első óráján többnyire minden kurzusban tájékoztatják a hallgatókat a követelményekről, a célokról és a tantárgyi tematikáról, és ehhez kapcsolódóan sokszor folytatnak megbeszélést a hallgatók elvárásairól is. Erről a tanárok gyakran úgy nyilatkoznak, hogy főleg idősvesztés, mert nincsenek a hallgatóknak pontos elvárásaik, és ezért a nyelvtanításban sokan a szükségletelemzést egy szintfelmérő teszttel próbálják helyettesíteni. Azonban a hallgatók elvárásairól és az egyéni céljaikról folytatott megbeszélés az első egyértelmű jelzés lehet arról, hogy ők maguk (is) felelősek a tanulási folyamatukért, azaz a féléves kurzus eredményességért. Kétségtelen tény, hogy a hallgatók nem feltétlenül tudnak árnyalt nyelvtanulási célokat meghatározni, ez az absztrakciós szint azonban nem is várható el egyértelműen egy

nyelvtanulótól, hiszen ez az a terület, amelyen sokszor a gyakorló tanároknak is nehézségeik vannak. Ezért egyszerűbb elindítani ezt a beszélgetés onnan, hogy mit nem szeretnének a kurzus során, és ebből kialakítható egy olyan beszélgetés, amelyben világossá lehet tenni a kurzus céljait és a korlátokat is, tehát kompromisszumot lehet kötni a kurzus keretei és a hallgatói igények között. Erre a célra sokféle módszer ismert, ha kisebb csoportokban dolgozhatnak a hallgatók, akkor egyrészt jobban inspirálhatják egymást, másrészt nem kell feltétlenül az egész közösség vagy a tanár előtt vállalni a véleményüket.

Egy-egy tanóra fejlesztési céljai is fontos információt jelenthetnek a hallgatóknak. Ezért minden óra elején megmutatom (kivetítem vagy előkészített papíron kiteszem) az adott órához meghatározott két-három legfontosabb tanulási eredményt, az órai aktivitások, a feladatok során pedig szükség esetén nagyon röviden magyarázom, hogy erre miért van szükség, mit tanulhatnak belőle, hogyan függ össze a fő céllal. Minden óra végén valamilyen formában visszatérünk ezekhez a célként kitűzött tanulási eredményekhez: vagy önértékelés történik, például úgy, hogy értékelje egy 10-es skálán, hogy mennyire érte el az adott tanulási eredményt, vagy tanári értékeléssel zárom a tanórát. Így arra is van mód, hogy a motivációjukra, az együttműködés minőségére vagy más fontos elemre is kitérjünk, továbbá ez lehetőséget ad az óratervezésre vonatkozó tanári önreflexióra is (utalás arra, ha valami túl nehéznek bizonyult, vagy a kiválasztott szöveg nem volt elég érdekes a hallgatóknak). Elsőre ez az óra végi rövid (ön)reflexió többnyire furcsa vagy vicces a hallgatóknak, de ha röviden megbeszéljük, hogy ennek a visszacsatolásnak az eredményét mire használhatják ők és mire használhatja a tanár (akár a következő óra megtervezése során), nagyon hamar részt vesznek ebben is aktívan.

Az órát lezáró, „levezető” aktivitások közé sokszor olyanokat illeszték, amelyekben az órai folyamatra, így a saját tanulási folyamatukra kell reagálniuk. Például be kell fejezniük megkezdett mondatokat (célnyelven):

Ma azt tanultam, hogy...

Ma az volt a legérdekesebb, hogy...

Ma az volt nehéz, hogy...

Ennek egészen egyszerű formája az is, ha egy záró körben mindenkinek meg kell említenie egy-két szót vagy kifejezést, amit az adott órán tanult.

A legfontosabb tanulási eredményeket egy önértékelő lista formájában is összegyűjtöm, és ezekkel a kurzus közepén és a végén még egyszer dolgoznak a hallgatók. Ezek a listák arra szolgálnak, hogy az európai nyelvi portfólió logikája szerint (*Európai nyelvtanulási napló* 2001) azon gondolkozzanak el a hallgatók, hogy a kitűzött tanulási eredmények közül melyeket érték el, és mely területeken kell még dolgozniuk, fejlődniük. Ezek a listák jó lehetőséget adnak az értékelés tárgyának kiterjesztésére is, hiszen

felvehető rá olyan stratégiai és attitűdbeli területek, amelyek fontosak a nyelvtanulás szempontjából (pl. nem állok meg egy szövegben, ha nem értek egy szót; vannak ötleteim arra, hogyan fejleszem tovább a nyelvtudásomat). Mivel a tanulási eredmények olyan pedagógiai, módszertani szakszókincset tartalmazhatnak, amelyet a hallgatók nem feltétlenül ismernek, ezért ezeket mindig anyanyelven adom meg, bár a róluk szóló beszélgetés idegen nyelven folyik. Azokban az angol nyelvű csoportokban, ahol vannak külföldi hallgatók is, ezeket a listákat is a célnyelven lehet csak használni, ilyenkor annyira le kell egyszerűsíteni a nyelvezetét, hogy könnyen érthető legyen. Ezek a tanulási eredményen alapuló értékelések kiváló alkalmat adnak az önértékelés és a kurzusértékelés összekötésére is, azaz arra, hogy a hallgatókat bevonjuk az értékelésbe.

A hallgatók bevonása az értékelésbe

A tanulás sikeressége szempontjából fontos, hogy a (nyelv)tanuló mennyire tudja a nyelvtanulást olyan aktív folyamatnak érzékelni, amelyben neki is van szerepe. Sok tanárunk alkalmaz egy hárompillérű értékelési rendszert, amelyhez módszertani ajánlásokat készítettünk közös munkában. Ennek az az érdekessége, hogy egyrészt a tanulói önértékelést összekötjük a kurzusértékeléssel, másrészt, hogy a szokásos évkezdő megbeszélésen és a szintén szokásos év végi kurzusértékelésen túl a folyamat közepén is tartunk egy értékelést (ez a harmadik pillér). Mindhárom fázisban változatos módszereket használunk, erre számtalan példa ismert.

Meglepő módon a kurzus közepén beiktatott értékelések általában több információval szolgálnak, pontosabbak és részletgazdagabbak, mint a szemeszter végiek. Talán a hallgatókra is hat az, hogy ilyenkor még van tétje a véleményüknek, hiszen akkor értékeljük a folyamatot, amikor még van mód a változtatásra.

Ezeknek a negyedéves értékeléseknek általában az a menete, hogy először az első tanulási szakaszra meghatározott legfontosabb tanulási eredmények összefoglaló listájával dolgoznak a hallgatók egyéni munkában: a nyelvi portfólió alapötlete alapján arról döntenek, hogy az adott dolgot jól elsajátították, tudják, vagy még dolgozniuk kell rajta. Ezeket az egyéni listákat nem beszéljük meg, viszont valamilyen formában (kisebb csoport, plenáris beszélgetés stb.) foglalkozunk a következő három kérdéssel:

- Miben fejlődött a némettudásom a félév eleje óta? Miben vagyok jobb?
- Mit tehetnék még a félév végéig a némettudásomért?
- Min kellene változtatnunk az órákon?

Magát a beszélgetést többnyire célnyelven folytatjuk le, bár ilyenkor lehet magyarul is hozzászólni. Ezeknek a beszélgetéseknek van tanácsadó jellege is, hiszen arról is lehet beszélgetni a hallgatókkal, hogy milyen módon lehet használni, gyakorolni egy olyan idegen nyelvet, amely nem annyira van jelen a hallgatók mindennapjaiban, mint az angol. A negyedéves értékelés (amely 15–30 percnél nem vesz igénybe több

időt), általában azzal záródik, hogy egy névtelen levélben leírhatják a véleményüket a kurzusról.

Ezt a negyedéves értékelést igyekszünk a központ sok kurzusában lebonyolítani, és arra is volt példa, hogy ennek segítségével sikerült oldani a tanár és a hallgatók közti feszültséget is: a hallgatóknak módjuk nyílt arra, hogy egyértelműen jelezzék a problémájukat, változtatási igényüket, a tanárnak pedig volt lehetősége arra, hogy reagáljon erre, és tényleg változtasson.

A hallgatók bevonása azt is jelenti, hogy az értékelés a nyelvtanuló számára értelmezhető és jövőbeli cselekedetekre átfordítható legyen. Ezért minden kisebb órai aktivitáshoz és minden leadott munkához kapcsolódik egy néhány mondatos (szóbeli vagy írásbeli) értékelő visszajelzés. Ebben a klasszikus „értékelési szendvics” logikája alapján először arról esik szó, hogy mi sikerült jól, aztán a kérdések, problémák következnek, majd utalás arra, hogy mit kellene még tenni azért, hogy jobb legyen a produktum (Ziebell–Schmidjell 2012). Valóban rövid, tehát csak néhány mondatos visszajelzésről van szó, ez tehát egy olyan szöveg esetében, amelyet a tanár egyébként is alaposan átnézett és értékelt, nem különösen megterhelő nagyobb csoport esetében sem.

A szemeszter végén minden hallgató írásban is kap egy rövid záró értékelést (mivel a beadandó feladatok miatt élénk írásbeli levelezés folyik köztünk, levélben). Ebben kiemelem, hogy miben láttam fejlődést, és hogy milyen további javaslatom van a nyelvtanulásával kapcsolatban. Sok tanár számára ez is riasztóan hat, de a fejlesztő értékelés mindenképpen arra kényszeríti a tanárt, hogy sok információt gyűjtsön a hallgatók nehézségeiről és erősségeiről, és ezeket az információkat valamilyen formában őrizze is a maga számára, ráadásul sok kisebb produktum alapján értékel (erről később még esik szó), így minden hallgatónál van elég muníció egy nagyon rövid visszajelzéshez.

Az önértékelés és a tanári értékelés egyensúlyát ilyen módon jól meg lehet teremteni, a társértékelés kérdésében azonban figyelembe kell venni, hogy rövid ideig vannak együtt a csoportok, így nem mindig alakul ki az a bizalmi légkör, amely feltétlenül szükséges a társértékeléshez. A tanácsadó típusú társértékelésre, hibajavításra azonban van mód, ez azonban már átvezet a hibakezelés problémaköréhez.

A hibák kezelése, hibakultúra

A hibakultúra kérdését általában nem szokták a formatív értékelési technikák körébe sorolni, de mivel a hibajavítás is visszajelzés, ilyen értelemben meghatározó terület a tanulók fejlesztésében. A hibák kezelése alapvető abból a szempontból is, hogy a korábban említett próbálkozás–hibázás–próbálkozás láncolatot mennyire tudja a tanítási környezet támogatni. A hibázás, hibakezelés komplex terület, az általánosabb problémák megemlítése után csak néhány konkrét alkalmazott technikát sorolok fel.

A hibakezelés terén vannak általános kulturális elemek, tehát hogy egy adott kultúrában mennyire van hagyománya a hiba elfogadásának, mennyire elfogadott a hiba

lehetőségként való értelmezése. Ebből a szempontból lényeges, hogy a magyar kulturális közeg nem igazán elfogadó a hibákkal kapcsolatban. Ezt súlyosbítja, hogy a hagyományos, tanárközpontú pedagógiai szemléletből következik egy olyan tanári szerepértelmezés is, hogy nem maradhat hibás elem kijavíthatatlanul, mert ennek rossz hatása lesz a tanulókra. Ez a tradicionális felfogás egyébként nemcsak a tanulói fejlődést gátolja, hanem a tanárokét is: a tanári fejlesztések és továbbképzések során komoly problémát jelent az, hogy a tanárok sokszor a saját hibáikkal sem tudnak pozitívan bánni, nem megérteni, elemezni akarják azokat, és ilyen módon tanulni belőlük, hanem sokkal inkább elrejtteni őket. Ezen a ponton tetten érhető a pedagógiai kultúráváltás egyik legalapvetőbb akadályja: a tanároknak valami olyasmit kellene fejleszteniük, kialakítaniuk a tanulóknak, amit maguk sem tudnak feltétlenül, mert az ő iskolai szocializációjuk során egészen más normák szerint jártak el a tanárok.

A hiba szerepe tanítási nyelvenként is némiképp eltérő. A némettanításban erős pedagógiai hagyománya van a folyamatos hibajavításnak, ami természetesen összefügg a nyelv sajátosságaival is, hiszen sok olyan területe van a nyelvnek (névelők, melléknévragozás), amelyeken általában sokat tévesztenek a nyelvtanulók, bár ezek a pontatlanságok a kommunikációt nem feltétlenül zavarják. Ezért a némettanításban a hibák és tévesztések kezelésének motivációs szerepe is lehet. A német egyre inkább a második idegen nyelv pozíciójába kerül Magyarországon: a gazdasági képzésben részt vevő hallgatók számára egyértelműen, a műszaki képzésben részt vevők számára többnyire ez egy olyan nyelv, amelyet ritkábban használnak, mint az angolt. A kurzuskezdő órákon folytatott beszélgetésekből kiderül, hogy sok hallgató évekkor korábban a középiskolában vagy a nyelvvizsgára való készülés során beszélt utoljára németül, és a legtöbb csoportban van olyan hallgató, akinek a szakmai karrierje miatt meg kell ugyan tanulnia németül, de ezt a nyelvet csúnyának és nehéznek tartja. Ebben a helyzetben fontos a motiváció erősítése vagy megteremtése: meg kell tapasztalniuk a hallgatóknak, hogy a német is használható közvetítő nyelvként, és hogy ezen a nyelven keresztül is meg lehet ismerni izgalmas dolgokat a világból.

Az órai hibakezelés egyik legfontosabb alapelve az, hogy sok felszabadító kommunikációs helyzet adódjon, tehát olyan beszélgetések, amelyekben nem kell nyilvánosan megnyilvánulni: el kell egy kicsit távolítani a „tanári fület”, így ugyanis csak annyi a feladata a nyelvtanulónak, hogy a lehető legvilágosabban kifejezze a gondolatait, és megélje azt, hogy a közvetítő nyelven akkor jöhet létre kommunikáció, ha a közlése eléri az érthetőség küszöbét. Ebben az segít, hogy előnnyé tudjuk fordítani a kurzusok legnagyobb hátrányát, a heterogenitást. Mivel különböző karokról és szakokról veszik fel a hallgatók a nyelvvizsgát, többnyire nem ismerik egymást, így egyszerű kérdések, témák is eredményezhetnek izgalmas beszélgetéseket, csak arra kell ügyelni, hogy mindig az idegen nyelvet használják. Az órákon tehát sok kisebb beszélgetés folyik párban vagy csoportban, sokszor kell egy kérdésről több emberrel beszélgetni

röviden, egymás után. A heterogenitás komplexebb feladatokra is lehetőséget ad, hiszen így van mód a különböző szakterületek látásmódját feltárni és szintetizálni bonyolultabb kérdésekről.

A szóbeli közlés során többnyire nincs direkt hibajavítás, ez általában egy külön hibajavító blokkban történik. A hibajavító blokk mottója mindig az, hogy „szeretem a hibáimat”, amikor ez a felirat megjelenik, akkor egyértelmű a hallgatónak, hogy néhány tipikus hibát fogunk összegyűjteni, és ezeken fogunk dolgozni. A hallgatók javítási javaslatokat fogalmaznak meg, megpróbáljuk összeszedni a kapcsolódó szabályszerűségeket, ebben is sokat segít az egymástól eltérő nyelvtanulási múltjuk. Ezen a módon a hibák leválaszthatók a hibázóról, tehát nem egyéni fogyatékként jelennek meg, hanem lehetőségként a tanulásra. A tipikus problémák kiemelése pedig abban is megerősíti a hallgatókat, hogy mások is hasonló problémákkal küzdenek (például angol interferenciából adódó hibák, a német pontosabb szóhasználatából adódó problémák). Ezek alapján meg lehet határozni azt is, hogy mely nyelvi területeken kell célzottan gyakorolni vagy magyarázni a nyelvhasználatot. Nyilvánvaló, hogy ezen a módon egy módszertani tabut figyelmen kívül hagyunk, miszerint hibás alak nem kerülhet a táblára, ezek a közös, páros vagy csoportos feladatok azonban mindig úgy zárulnak le, hogy a végén a helyes alakokat látják a hallgatók. Időnként az írásban beadott feladatok hibáival is hasonlóan dolgozunk.

Az írásban beadott szövegek javítása mindig két fázisban történik: először csak megjelölöm a szövegben a nyelvileg hibás helyeket, és szükség esetén megjegyzésben utalok a problémára vagy adok megoldási lehetőségeket, de nem adom meg a helyes alakot. Megjegyzésben írok még szükség esetén szövegalkotásra vonatkozó javaslatokat is (kellene egy néhány mondatos összefoglalás, tisztázni kellene a két gondolat kapcsolatát stb.). Ezt követően a hallgató elkészítheti a javított változatot, amelynek értékelésekor már minden hibát egyértelműen javítok, megjegyzésben csak további jobbító javaslatokat adok meg. A végső értékelés a javított változat alapján történik. Ha van órai írásbeli szövegalkotás, akkor a társértékelést olyan segítő, tanácsadó módon alkalmazzuk, hogy egymásnak adnak ötleteket a szöveg javítására, a tanári értékelés csak azt követően történik.

A hibák kezelésében megfigyelhető valamiféle törekvés az egyensúlyteremtésre: az órai munkában, a szóbeli kommunikációban nagyvonalúan járunk el, míg az írásbeliségben a pontosságra törekszünk. A hallgatói visszajelzésekben nagyon sok megjegyzés vonatkozik erre a területre: sokan emelik ki, hogy jó volt félelem nélkül beszélni, hogy bátrabban beszéltek a kurzus végére. További visszatérő elem az értékelésekben, hogy jó alkalom volt a kurzus arra, hogy beszélgessenek, hogy megismerjenek más szakokra járó egyetemistákat.

A minősítő értékelés

A legnagyobb dilemma a fejlesztő értékelés alkalmazása során az, hogyan építhető be ez a minősítő értékelésbe, azaz hogyan tud a fejlesztő értékelést alkalmazó tanár megfelelni a minősítési kötelezettségének is. Erre a problémára általában két irányból keresik a megoldást a szakemberek: az egyik elképzelés szerint teljesen külön kell választani a két dolgot, a másik pedig arra keres lehetőséget, hogy a két utat valahogy ötvözze.

A fejlesztő és a minősítő értékelés szétválasztása azt jelenti, a tanulók számára világossá kell tenni, hogy az adott értékelés során a fejlődésüket akarjuk értékelni és segíteni, vagy egy világos, kritériumorientált tudásszintmérést akarunk végezni (Knausz 2008, Rheinberg 2001). Ez az adott pedagógiai helyzetben azt jelentené, hogy a folyamat során a fejlesztő értékelés technikáit alkalmazzuk, de a minősítésben a felsőoktatásban szokásos zárthelyik és beadandók kombinációjára építünk. A nyelvi tárgyak funkciója és célja alapján ez a megoldás nem volt elég ígéretes, sokkal inkább a másik út, tehát a fejlesztő és a minősítő értékelés kombinációja tűnt járhatónak, és erre jó megoldás a játékosítás (*gamification*) egyes elemeinek alkalmazása.

A játékosítás alkalmazására a közoktatásból sok kísérlet ismert (pl. Bíróné 2017, Prievara 2015), a felsőoktatásban, így a BME-n is sok szakmai tárgyban használják ennek az egyszerűsített, pontszerzésen alapuló változatát. A minősítő értékelés, tehát a kurzust záró jegy alapja az, hogy a hallgatók sok különféle feladatból válogatva hozhatnak létre különböző produktumokat, és ezzel folyamatos pontszerző tevékenységet folytatnak. A kurzus lezáró szakaszában (általában két héttel a szemeszter vége előtt, tehát a 12. héten) befejeződik a pontszerzés, és ekkor az előre meghatározott átváltás szerint érdemjegyre váltjuk a pontokat. Sok különböző feladatból lehet pontot gyűjteni, a hallgató maga választja meg, hogy milyen módon és milyen témában akar megnyilvánulni, és folyamatos javítási lehetősége is van, hiszen ha valóban jobb lett a szövege, akkor további pontokat kaphat.

Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy a kurzus elején megbeszéljük az alapelveket, ezt utána írásban is megkapják a hallgatók, majd minden órán kapnak különböző feladatlehetőségeket, előre rögzített pontszámmal, és ezek közül maguk választhatnak. A pontozás maga többféle módon alakítható ki, ezekben a kurzusokban egy 30 pontos rendszerrel dolgoztunk: összesen ennyire volt szükség a jeleshez, és 15 pont kellett az elégségeshez. Pontszerzésre folyamatosan van lehetőség, néhány tipikus feladat: esszé vagy kifejtő szöveg 1–1,5 oldalban egy konkrét témához (10 pont), műszaki szöveg fordítása magyarra (10 pont), kisebb opcionális (szókincs)teszt (5 pont). Szóbeli feladatok: szóbeli egyéni beszámoló valamilyen témáról (5–10 pont), komolyabb prezentáció 15 pont. Az órán is lehet pontot szerezni: órai szóbeli csoportmunka (2–3 pont), közös órai szövegalkotás (2–3 pont), és sokszor lehet egy nagyon aktív, jól sikerült óra után 1–1 pontot szerezni. A pontszámok természetesen elérhető maximumként értendők, és az adott produktum minőségétől függ a valós eredmény.

Ez az értékelési mód lehetőséget ad az egyéni célokhoz való igazításra: a minimális pontszámot össze lehet szedni egy-két nagyobb beadandóval, míg a jóhoz vagy a jellehez komolyabb munkára és aktív órai részvételre van szükség. Minden csoportban vannak olyan hallgatók, aki a szükségesnél több feladatot is beadnak, tehát megpróbálják kihasználni a tanulási lehetőséget.

A pontrendszer kialakítása hosszas kísérletezés eredménye, hiszen úgy kellett a rendszert beállítani, hogy ne lehessen munka nélkül jó jegyeket szerezni, de ne is legyen riasztó a munkamennyiség. A kurzusvégi jegyek csoportokbani eloszlása általában teljesen normális, nem látszik eltolódás egyik irányban sem.

A játékosítást általában komolyabb IKT-háttérrel szokták lebonyolítani (például Prievara 2015), mert ez egyszerűsíti a szervezést, a feladatok számon tartását, az eredmények közlését. Ebben a konkrét helyzetben azonban nagyon fontos volt a tanárok bátorítása, ezért semmilyen külön platformot nem használtunk, ez az értékelési rendszer egyszerű levelezéssel is működtethető.

A hallgatói visszajelzések az értékelési rendszerrel kapcsolatban nagyon elfogadók, általában pozitívként jelenik meg, hogy a rendszer igazságos, és jó benne, hogy több szabadságot hagy a hallgatóknak. Ez azonban többször negatívként is megjelenik: egy-egy hallgatói vélemény szerint kellene néhány keményebb dolgozat is. Sok visszajelzésben megjelenik valamilyen formában az a gondolat, hogy jó volt végre egy olyan tárgy, amelyben könnyebben lehetett jó jegyet szerezni. Ezt többnyire pozitívként írják le a hallgatók, de ez a rendszer egyik problémájára is rávilágít, hiszen a fejlesztő szemléletű értékelés ebben a szigorú, versengésen alapuló pedagógiai környezetben kockázatokat is rejt: a fejlesztő értékelésből adódó kisebb „nyomás” teljesítményromláshoz vezethet. Ebből a szempontból nagyon fontos, hogy a hallgatók mennyire értik meg és fogadják el ezt a szemléletet. Valószínű, hogy ez a szigorú zárt-helyihez szokott célcsoport igazodott volna ahhoz is, ha néhány szigorú dolgozatra alapozzuk a jegyét, és közvetlenül a zárthelyi előtt intenzíven készültek volna a hallgatók. Ezzel azonban az általánosabb kommunikációs fejlesztési célokat nem értük volna el, és a motiválást, a nyelvtanulási stratégiák erősítését is nehezebben lehetett volna megvalósítani.

Összegzés

Mivel nem kutatási céllal alkalmaztuk a módszertani elemeket, hanem fő célunk a tanárok módszertani fejlesztése volt, az eredményességgel kapcsolatban csak a hallgatói véleményekre lehet támaszkodni, amelyek különböző típusú reflexiókból származnak: értékelő megbeszélések, írásbeli hallgató visszajelzések, kisebb kérdőívek, amelyek a három éve folyó fejlesztés különböző szakaszaiban keletkeztek. Ezeket a tanári reflexiókkal és a szakmai viták eredményeivel lehet még kiegészíteni.

A hallgatói visszajelzések között egyértelműen dominálnak az elfogadó, pozitív vélemények. Hangsúlyosan jelent meg a véleményekben a siker, a sikerélmény és a fejlődés gondolata valamilyen formában, illetve a szabadság és az önállóságra való lehetőség. Sokkal kisebb számban (csoportonként legfeljebb 1–2 említés) ezzel pontosan ellentétes vélemények is megjelentek a válaszokban: ezekben mindig az a gondolat merült fel, hogy a szabadság, az interaktivitás, a felelősség sok munkával jár, és a hallgató elvárásainak jobban megfelelt volna, ha lehetőséget kap a passzív jelenlétre. Több olyan szöveg is készült, amelyben a hallgató részletesen leírta azt a folyamatot, ahogy ki tudott lépni a passzivitásból, tehát meg tudta haladni a saját kezdeti elvárásait.

Sok hallgatói reflexió vonatkozott a személyességre, az egyéni visszajelzésekre, a rövid személyre szabott értékelésekre. Úgy tűnik ez alapján, hogy a tömegoktatás keretei között továbbhaladó hallgatók számára az értékelés individualizálódása már önmagában is érték. Ezt kiegészítette sok arra vonatkozó megjegyzés, miszerint a nyelvi fejlődést leginkább az segítette, hogy kellemes környezetben, kellemes emberekkel lehetett kommunikálni.

A tanári reflexiók alapvetően a megnövekedett feladatokra és terhekre vonatkoztak: a tanácsadás, a kommentálás, az értékelés, a többszöri javítás sok tanár számára riasztó többletterhernek tűnt. Ez azonban sokkal inkább félelem, mint valós tapasztalás volt, mert a különböző elemeket kísérletképpen alkalmazó kollégák mindig arról számoltak be, hogy az eredeti félelmeiknél kevésbé volt megterhelő a munka. Sok kolléga kis lépésekben bevezette a fejlesztő értékelés egyes elemeit, egy-egy csoportban átalakította az értékelési rendszerét, sok csoportban a hallgatók több lehetőséget kaptak az oktatási folyamat értékelésére. A tanári visszajelzések alapján a legnagyobb problémát a tanári szerepek változása jelentette: a visszahúzóadás, a központi szerep elhagyása egyes munkafázisokban. A kapcsolódó szakmai vitákban sokszor felmerült még a hibák kezelése, a pontosság szerepe: több kolléga számára nem tűnt elfogadhatónak vagy célravezetőnek a hibakultúra megváltoztatása.

A tanulói autonómia kérdésével kapcsolatban is vannak érdekes tanulságok. A fejlesztő értékelés egyik legfontosabb hozadéka, hogy erősíti az autonómiát és a felelősségvállalást, ugyanakkor ez az egyik legnagyobb csapdája is, hiszen ha a tanár adottságnak tekinti az autonómiát, és nem fejleszti azt, akkor az ön- és társértékelés, az önálló tanulási útra és a saját szükségletekre való koncentráció kudarchoz vezethet. Ez a terület a szaknyelvvoktatásban még hangsúlyosabb, hiszen a tanár és a tanuló közötti felelősség- és feladatmegosztás a szakmai és a nyelvi kompetenciák megosztása miatt sokkal szimmetrikusabb.

Az autonómia fejlesztésének klasszikus eszköze, hogy választási lehetőségeket kell hagyni a nyelvtanulónak, és támogatni kell abban, hogy vállalja választásának következményeit. A választás a differenciált fejlesztésnek is alapvető eszköze: így az órai munkában is sokszor jelenik meg olyan szakasz, amikor a hallgatók alternatív feladatok

között választhatnak. Az alternatív feladatok többféle módon szervezhetők: téma alapján (például egy adott probléma megközelítése, műszaki, környezetvédelmi, gazdasági stb. oldalról), a tevékenység alapján (például olvasás, film, szókincsmunka), a feladatnehézség alapján (például ugyanahhoz a szöveghez több vagy kevesebb nyelvi segítséget tartalmazó szövegértési feladat). Ezekkel a lehetőségekkel a hallgatók különböző tudatossággal tudnak élni, és erre a hallgatói visszajelzésekben is sokszor kitérnek: általában sokan kiemelik pozitívként, hogy volt mód választani, ám szinte minden csoportban megjelenik egy-egy vélemény, hogy túl sok volt ez a szabadság, vagy hogy túl sok munkával járt.

A felsőoktatási kurzusok példája alapján megállapítható, hogy a tanulóközpontú értékelés a fejlesztő szemlélet következetes alkalmazását jelenti, és ez a tanároknak és a tanulóknak egyaránt feladatokat jelent. A fejlesztő szemléletű értékelés legfontosabb hozadéka az, hogy a nyelvtanuló kényszerűen kilép a passzív, a tanulást és az értékelést csak elszenvedő szerepből, aktivitásra kényszerül: döntéseket hoz, létrehoz dolgokat, véleményez, reflektál, értékkel. Ez az, ami a legnagyobb lehetőség a fejlesztő szemléletű értékelést megvalósító pedagógiai innovációkban.

IRODALOM

- Bachmann, H. (2018): Hochschullehre neu definiert – shift from teaching to learning. In: Bachmann, Heinz (Hrsg.): *Kompetenzorientierte Hochschullehre. Die Notwendigkeit von Kohärenz zwischen Lernzielen, Prüfungsformen und Lehr-Lern-Methoden*. Eine Publikation der Abteilung Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung der Pädagogischen Hochschule Zürich. [Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung. Band 1.] Bern: hep verlag ag., 14–33.
- Bachman, L. F. – Palmer, A. S. (1997): *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Bárdos Jenő (2002): *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bíróné Várhegyi Judit (2017): Osztálytermi kísérlet egy alternatív értékelési módszer kipróbálására. *Modern Nyelvoktatás*, 23/1, 37–44.
- Black, P. – Wiliam, D. (1998): Inside the Black Box: raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80/2, 139–148.
- Einhorn Ágnes (2017): Gyakorlatközösség a felsőoktatásban? Egy kísérleti jellegű fejlesztés bevezető szakasza. In: Besznyák Rita (szerk.) *Porta Lingua – 2017. Szaknyelvhasználat: a tudomány és a szakma nyelvének alkalmazása. Cikk, tanulmányok a hazai szaknyelvoktatásról és -kutatásról*. Budapest: Szaknyelvoktatók és Kutatók Országos Egyesülete, 293–304.
- Európai nyelvtanulási napló* (2001): Veszprém: Kiss Árpád Országos Közoktatási és Szolgáltató Intézmény, Nodus Kiadó.

- Explaining the European Qualifications Framework for Lifelong Learning.* (2008): Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Gardner, J. – Harlen, W. – Hayward, L. – Stobart, G. (2008): *Changing Assessment Practice. Process, Principles and Standards.* Assessment Reform Group.
- Gordon Györi János (2007): Tanórákutatás. Egy elterjedőben lévő oktatásfejlesztési módszer magyarországi adaptációjának kérdései. *Új Pedagógiai Szemle*, 57/2, 15–23.
- Heacox, Diane (2006): *Differenciálás a tanításban, tanulásban. Kézikönyv a 3–12. évfolyam számára.* Budapest: Szabad Iskolákért Alapítvány.
- KER = *Közös európai referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés* (2002): Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ Kht.
- Knausz Imre (2008): *Mit kezdünk az értékeléssel? Adalékok az integrációs nevelés pedagógiájához.* Budapest: Educatio. https://tanitonline.hu/ftp/Mit_kezdjunk_az_ertekelessel.pdf (2019. július 12.)
- Nagy József (2010): *Az új pedagógiai kultúra.* Szeged: Mozaik Kiadó.
- OECD (2010): *The Nature of Learning: using research to inspire practice.* Paris: OECD Publishing.
- Prievara Tibor (2015): *A 21. századi tanár. Egy pedagógiai szemléletváltás személyes története.* Budapest: Neteducatio Kft.
- Rheinberg, F. (2001): Leistungsbeurteilung im Schulalltag: Wozu vergleicht man was womit? In: Weinert, F. E. (Hrsg.). *Leistungsmessung in Schulen.* Weinheim: Beltz, 59–71.
- Suñer, F. (2018): Planung und Durchführung von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen. In: Roche, J. – Einhorn, Á. – Suñer, F. (Hrsg.) *Unterrichtsmanagement.* Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH. [Kompendium DaF/DaZ 6], 306–320.
- Szabó Mária – Singer Péter – Varga Attila (2011, szerk.): *Tanulás hálózatban. Elméleti összefoglaló és gyakorlati tanácsok az eredményes hálózati tanulás megvalósításához.* Budapest: Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.
- Using learning Outcomes. European Qualifications Framework Series: Note 4.* (2011): Luxembourg: CEDEFOP, Publications Office of the European Union.
- Ütőné Visi Judit (2015, szerk.): *A Magyar Képesítési Keretrendszer és a validáció lehetőségei a köznevelés szemszögéből. A TAMOP-3.1.8 keretében megvalósuló fejlesztés.* Budapest: Oktatási Hivatal.
- Vígh, Tibor (2018): Sprachtests im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. In: Roche, J. – Einhorn, Á. – Suñer, F. (Hrsg.) *Unterrichtsmanagement. Grundlagen der Qualitätsentwicklung und des Qualitätsmanagements.* Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH. [Kompendium DaF/DaZ 6], 85–122.
- Ziebell, B. – Schmidjell, A. (2012): *Unterrichtsbeobachtung und kollegiale Beratung.* Neu-Berlin etc.: Langenscheidt. [Fernstudieneinheit 32.]
- Zimmermann, T. (2018): Durchführen von lernzielorientierten Leistungsnachweisen. In: Bachmann, H. (Hrsg.) *Kompetenzorientierte Hochschullehre. Die Notwendigkeit von Kohärenz zwischen Lernzielen, Prüfungsformen und Lehr-Lern-Methoden.* Eine Publikation der Abteilung Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung der Pädagogischen Hochschule Zürich. [Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung, Band 1.] Bern: hep verlag ag., 50–84.