

KÓRIS RITA – PÁL ÁGNES

A hallgatói munka értékelésének újragondolása a hazai felsőoktatásban tanító szaknyelvoktatók körében végzett kérdőíves felmérés tükrében

A COVID-19 világjárvány következtében 2020 márciusában bevezetett távoktatás egyik legnagyobb kihívása a hallgatói munka értékelésének szükségszerű újragondolása volt. A tanulmány arra keresi a választ, hogy a kényszerű távoktatás tapasztalatai alapján milyen lehetőségek nyílnak meg a szaknyelvi kurzusokon a hallgatók munkájának értékelésére. A tanulmány ismerteti annak a kérdőíves felmérésnek az eredményeit, amely a hazai szaknyelvoktatók körében készült 2020 őszén. A kutatás igyekezett felmérni, hogy a korábbi félév tapasztalatával a hátuk mögött az oktatók a szaknyelvoktatásban mennyire tartják alkalmasnak a hallgatók munkájának az értékelésére a különböző feladattípusokat, valamint a távoktatás bevezetése következtében a hagyományos oktatási környezethez képest melyek azok a feladatok, amelyek előtérbe kerültek. A kutatás eredményei rávilágítanak a jelenléti és a 'kényszertávoktatás' alatt hatékonynak vélt értékelési formák különbségeire. Az online oktatási térben a komplexebb, elemző, értelmező és alkotó feladattípusok bizonyulnak hatékonyabbnak a hallgatók értékelésére, így nagyobb hangsúlyt kapnak a formatív értékelési módszerek.

Kulcsszavak: felsőoktatás, formatív értékelés, kényszertávoktatás, COVID-19, Bloom taxonómia

Bevezetés

A 2020 márciusában kényszerűségből bevezetett távoktatással kapcsolatban számos újságcikk és internetes bejegyzés jelent meg a tavasz folyamán, amelyek rendkívüli érdeklődésre tartottak számot, hiszen hirtelen szükség lett útmutatásra a váratlan helyzet kezeléséhez, egy sokak számára teljesen új digitális eszköztár megismeréséhez és használatához, valamint az online oktatás mindennapi kihívásainak megoldásához. A gyakorlati vonatkozások mellett módszertani elképzelések is teret kaptak. Csépe Valéria meggyőzően állította például, hogy a 'számonkérés' szót el kell felejteni, amikor áttérünk az online oktatásra (Joób, 2020). Nádori és Prievara (2020) a járványhelyzetben alkalmazható tanítási módszerekkel kapcsolatban szintén radikálisan foglalmaztak a módszertani váltás szükségét illetően: „A tanár hirtelen eszköztelenné válik, ha eddig frontális módszerrel tanított, és kemény kézzel kért számon. EGYIK SEM FOG MŰKÖDNI MOSTANTÓL (*kiemelés az eredetiben*)”. Ha a márciusban megjelent cikkben a módszertani megújulás, mint lehetőség jelenik meg, közel egy év elteltével az elmulasztott lehetőség képe rajzolódik ki a cikk egyik szerzőjével, Prievara Tiborral készített interjúból (Balla, 2020), aki szerint kevesen tudtak váltani a kooperatív módszereket és formatív értékelést előtérbe helyező oktatásra. Valós képet valószínűleg csak középtávon kapunk arról, hogy változott-e, és ha igen, mennyiben a tanárok módszertani szemlélete, illetve kérdés, hogy a tanárképzésre hogyan hat,

milyen változásokat indukál a kényszerű távoktatás. Pozitív hozadéka lehet, hogy az értékelés tekintetében olyan új lehetőségek kerülnek be a köztudatba, illetve az oktatási gyakorlatba, amelyek a járvány kitörése előtti időszakig megkérdőjelezhetetlennek tűnő értékelési gyakorlatban hozhatnak némi változást. Érdekes ebből a szempontból a nemzetközi publikációkat is figyelemmel kísérni, hiszen például az ír oktatási intézet, a Quality and Qualification Ireland (QQI) elemzése (2020) arra világít rá, hogyan stimulálta a koronavírus-válság a módszertani innovációt az értékelés területén a felsőoktatásban.

Azt, hogy irreális egyik pillanatról a másikra módszertani szemléletváltást elvárni a tanárok, oktatók széles tömegétől, kevesen vonták kétségbe. A kényszerű távoktatás negatív hatásait tekintve ugyanakkor Antonio Guterres, az ENSZ főtitkára 2020 augusztusában generációs katasztrófafenyegetést emleget (Gigova & Howard, 2020), a hazai helyzetről pedig többek között Totyik Tamás elemzése ad árnyalt képet (Totyik, 2020). Hodges és szerzőtársai – Totyikhoz hasonlóan – óva intenek attól, hogy a valódi online oktatást a kényszerű távoktatással összekeverjük (Hodges et al., 2020). Elemzésükben hivatkoznak a hatékony online oktatás kritériumaira a vonatkozó szakirodalom, elsősorban Means és szerzőtársai monográfiája alapján (2013), ennek fényében veszik górcső alá a 2020 tavaszán világszerte bevezetett kényszerű távoktatást. Mindazonáltal kulcsfontosságúnak tartják a COVID-19 időszak tapasztalatainak leszűrését, azaz annak összegzését, hogy milyen – később felhasználható – tapasztalatokkal gazdagodtak az intézmények, és elsősorban a tanárok ebben a rendkívüli helyzetben. Annak ellenére, hogy a szakirodalom már a koronavírus járványt megelőzően is érvelt az alternatív értékelési módszerek szélesebb körű használata mellett (Boud & Soler, 2016; Cano & Ion, 2017; Einhorn, 2019; Romeu Fontanillas et al., 2016; Vogt & Tsagari, 2014), a COVID-19 okán kényszerűségből bevezetett távoktatás tapasztalatai talán elindíthatnak egyfajta tanári szemléletváltást a hallgatói értékelés terén.

Alternatív értékelési módszerek a szaknyelvi kurzusokon

A szaknyelvi kurzusok célja a hallgatók szaknyelvi kompetenciájának és szaknyelvi kommunikációs készségének fejlesztése olyan autentikus tananyagok segítségével, amelyek a valós szaknyelvhasználatra épülnek. A távoktatás bevezetése szükségszerűen magával hozta olyan oktatási és tanulási módszerek, valamint digitális eszközök alkalmazását, amelyek a hallgatók online térben megvalósuló kooperatív tanulását helyezték előtérbe. Ez azt is jelentette, hogy a hagyományos tantermi szaknyelvvóra feladatain túl, az innovatív feladattípusok nagyobb hangsúlyt kaphattak (pl. digitális tartalmak létrehozása, blog, telekollaboráció), hiszen ezeket könnyebben lehetett megvalósítani az online órák keretében. A különböző szaknyelvi feladatok elvégzésén alapuló szaknyelvi kompetenciafejlesztés valós és hiteles mérése kihívás elé állította az oktatókat. A kényszerűségből bevezetett távoktatás tapasztalatai megkérdőjelezték a hagyományos értékelési módszerek online környezetben való használhatóságát. A technikai infrastruktúra hiányosságai, az esetleges technikai nehézségek, valamint az etikátlan vizsgázási morál rávilágítottak a hagyományos értékelési módszerek problémáira (Guangul et al., 2020), az alternatív értékelési módszerek előnyeire és alkalmazási lehetőségeire a szaknyelvvoktatásban.

A szakirodalom régóta megkülönbözteti a fejlesztő szemléletű (formatív) értékelési módszereket a hagyományos minősítő, avagy szummatív értékeléstől (pl. Barbero, 2012; Bloom et al., 1971; Broadfoot et al., 1999; Brown, 2005; Dixson & Worrell, 2016; Knight, 1995). Einhorn Ágnes egy hazai felsőoktatási intézményben megvalósított módszertani innováció alapján mutatja be a fejlesztő értékelés módszertani lehetőségeit és technikáit, és összegzi az erre vonatkozó szaknyelvoktatási tapasztalatokat (Einhorn, 2019). A hagyományos szummatív értékelés alatt a standardizált tesztek, vizsgákat értjük, amelyek azt hivatottak mérni, hogy a hallgatók milyen mértékben sajátították el az adott tananyagot. Ezzel szemben a formatív értékelés túlmutat ezen és a hallgatót, az egyéni fejlődést helyezi az értékelés központjába (Broadfoot et al., 1999; Brown, 2005; Stiggins, 1994; Zhang et al., 2020). Ideális esetben a két értékelési módszer egymás komplementere, mivel mindegyik különböző célokat szolgál a szaknyelvi kompetencia értékelésében. Ennek ellenére a szummatív értékelési módszerek még mindig túlsúlyban vannak a felsőoktatás szaknyelvi kurzusain, míg a formatív értékelési módszerek csak részlegesen, informális visszajelzés formájában vannak sokszor jelen (Birenbaum et al., 2015).

A különböző távoktatási formák és online kurzusok (pl. MOOC) elterjedésével, az online értékelési formák, ún. e-értékelés is előtérbe kerül. E-értékelés alatt a digitális eszközökkel támogatott értékeléshez kapcsolódó, online térben elvégzett különböző tevékenységeket értjük (Alruwais et al., 2018; Crisp et al., 2016; Romeu Fontanillas et al., 2016). Az e-értékelés szaknyelvoktatásban való széleskörű alkalmazását illetően még kevés tapasztalat áll rendelkezésre, azonban Guárdia és szerzőtársai (2017) szerint a legtöbb online értékelési forma valójában a tradicionális szummatív értékelési formák online térbe való adaptálását jelenti, és nem célozza a diákok magasabb szintű gondolkodási képességeinek előhívását, aktivizálását. Ennek ellenére a nemzetközi szakirodalom beszámol innovatív értékelési módszerek sikeres alkalmazásáról (Boud & Soler, 2016; Cano & Ion, 2017; Hidri, 2020), valamint számos pozitív példát találunk meggyőző e-értékelési módszerek használatára is, mint például e-portfólió, online önértékelő kvíz, online vitafórum (Alruwais et al., 2018; Crisp et al., 2016; Gikandi et al., 2011; Nicol, 2007; Pachler, 2010).

Hallgatói értékelésre használt feladatok osztályozása

A hagyományos és alternatív értékelési eszköztárnak a szaknyelvoktatás szempontjából releváns szakirodalmát az INCOLLAB stratégiai partnerségi projekt keretében vizsgáltuk a projektben részt vevő oktatókkal, ahol a hat konzorciumi partner oktatói körében felmérés is készült arra vonatkozóan, hogy ki milyen feladatokat használ a hallgatók teljesítményének értékelésére (INCOLLAB Project, 2021). Az oktatók által felsorolt feladattípusok alapján készült a projekt keretében az a 29 feladatból álló lista, amelyre jelen kutatásunkban támaszkodtunk. A 29 feladattípust Bloom módosított taxonómiáját követve (Anderson & Krathwohl, 2001) osztályoztuk olyan szempontból, hogy ezek a feladattípusok jellemzően milyen gondolkodási szintre építenek. A jól ismert taxonómia hat egymásra épülő szintje (felidézés, megértés, alkalmazás, elemzés, értelmezés, alkotás) három kategóriába sorolható ebben a hierarchikus piramis modellben: az 1. (alsó) kategóriában a felidézés és a megértés, a 2. (középső) kategóriában

az alkalmazás és 3. (felső) kategóriában pedig az alkotó gondolkodás, az értelmezés és az elemzés kapnak helyet, melyek magasabb rendű műveleteknek tekinthetőek. A kognitív szintek mellett az affektív fejlesztés szintjei, valamint a pszichomotoros képességek fejlesztési szintjei is megjelennek a taxonómiában, azonban vizsgálatunkban kizárólag a kognitív szintekre reflektáltunk. Természetesen azt, hogy az adott feladat melyik gondolkodási szintre épül, mindig a konkrét feladatok tartalma határozza meg, ezért voltak olyan feladattípusok, amelyeket több szinthez is társítottunk. A kevésbé ismert feladattípusok leírása a táblázat alatt található.

1. táblázat

*Hallgatói értékelésre használt feladatok osztályozása
(Anderson & Krathwohl, 2001 alapján)*

Elemzési kategória	Gondolkodási szint	Tanulási cél	Hallgatói értékelésre használt feladatok
3. (felső) kategória	Alkotó gondolkodás	Alkotás, új tartalom létrehozása	blog, esettanulmány, telekollaboráció, közvetítés, portfólió, projekt-feladat, tanulási napló, szimuláció, multimédiás tartalmak
	Értelmezés	Kritikus értelmezés	érvelő esszé, prezentáció, poszter-prezentáció, nyitott könyv vizsga
	Elemzés	Elemzés	érvelő esszé, prezentáció, poszter-prezentáció, téma kifejtése
2. (középső) kategória	Alkalmazás	Alkalmazás	narratív esszé, társalgás, irányított írásfeladat, összegzés szóban és írásban, szerepjáték, téma kifejtése, fordítás
1. (alsó) kategória	Megértés	Biztos megértés	beszédértés, párosítás, sorba rendezés, olvasott szöveg értése, szövegkiegészítés, igaz-hamis feladat
	Emlékezés	Tanultak felidézése	zárthelyi vizsga, feleletválasztós teszt, igaz-hamis feladat

A táblázatban szereplő kevésbé közkeletű feladatok: 1) a telekollaboráció, vagy online együttműködési projekt, ami alatt az egyetemközi online projekteket értjük, 2) a nyitott könyv vizsga, amelynek keretében bármilyen segédeszközt (online vagy offline forrást) használhatnak a diákok, hiszen a cél a tanultak alkalmazása vagy a magasabb kategóriába eső tanulási célok elérése, nem pedig a felidézés vagy a megértés ellenőrzése, továbbá 3) az irányított írásfeladat, amely jellegzetesen egy megadott kritériumrendszer alapján készítendő írásfeladat, ahol az alkotás/ elemzés/ értelmezés kevésbé kap szerepet.

A kutatás célja, a kutatási kérdések

Jelen tanulmány egy nagyobb ívű kutatás hazai részeredményeit tartalmazza. Célja, hogy feltárja a hazai szaknyelvoktatóknak a pandémia kitörése utáni időszakban szer-

zett tapasztalatait a hallgatói értékeléssel kapcsolatban, valamint felmérje, hogy a hazai felsőoktatásban dolgozó szaknyelvoktatók milyen értékelési gyakorlatot tartanak hatékonynak távoktatási helyzetben. Az itt bemutatott kutatást többféle nemzetközi kontextusban is vizsgáltuk, melynek eredményeit nemzetközi tanulmánykötetben, illetve folyóiratban publikáltuk (Pál & Kóris, 2021a; Pál & Kóris, 2021b; Kóris & Pál, 2021). Az 1. táblázatban szereplő, hallgatói értékelésre használt feladatok osztályozása alapján jelen tanulmány célja, hogy meghatározzuk azokat a szaknyelvoktatásban használható feladattípusokat, amelyek hatékonyabbnak bizonyultak a kényszer-távoktatási helyzetben, mint a jelenléti oktatási környezetben. A tanulmány a következő kutatási kérdésekre keresi a választ:

1. A hazai felsőoktatásban dolgozó szaknyelvoktatók mennyire tartják alkalmasnak a hallgatók szaknyelvi munkájának az értékelésére a különböző feladattípusokat jelenléti oktatás és távoktatás esetében?
2. A kényszerűen bevezetett távoktatás következtében a hagyományos oktatási környezethez képest melyek azok a feladatok, amelyek a hallgatói munka értékelésében előtérbe kerültek?

A kutatás módszere

A kvantitatív kutatáshoz egy online kérdőívet használtunk. A felmérésben résztvevő szaknyelvoktatókat arra kértük, hogy egy 6 pontos Likert-skálán jelöljék be, hogy a 29 felsorolt szaknyelvi feladattípusokat mennyire tartják hatékonynak a hallgatói munka értékelésére mind a hagyományos jelenléti oktatás, mind a koronavírus-járvány alatt bevezetett távoktatás esetében (1. Melléklet). Az adatgyűjtésre és adatelemzésre 2020 őszén került sor, a beérkező adatokat az SPSS 25.0 statisztikai szoftver segítségével elemeztük. Leíró statisztikai számításokkal elemeztük és összegeztük a válaszadók jellemzőit, illetve az egyes feladattípusok hatékonyságát. A szaknyelvi feladatokot Bloom átdolgozott taxonómiája alapján (Anderson & Krathwohl, 2001) a három nagyobb kategóriához társítottuk: 1. Megértés/Felidézés, 2. Alkalmazás, 3. Elemzés, értelmezés, alkotás. A három komponens átlagának összehasonlítását páros t-próbával végeztük el, hogy feltárjuk a statisztikai szempontból szignifikáns különbségeket az értékelési feladatok egyes kategóriái között.

A kutatásban résztvevő szaknyelvoktatók

Kilenc hazai felsőoktatási intézményből összesen 60 olyan szaknyelvtanár töltötte ki az online kérdőívet, aki oktatott szaknyelvi kurzusokat a koronavírus-járvány miatt bevezetett távoktatás alatt a 2019/2020. tavaszi szemeszterben. A válaszadók többsége (n=44; 70%) angol szaknyelvet, 10% (n=6) német szaknyelvet, 2-2-2% (3-3-3%) pedig francia, olasz és spanyol szaknyelvet tanít, míg 7% (n=11) egyéb szaknyelvet oktat. A kutatásban résztvevők közül legtöbben (62.3%; n=38) üzleti, gazdasági és turizmus szaknyelvi kurzusokat tanítanak, de más szakterületek is képviselték magukat: orvostudomány (n=6; 9.8%), politológia (n=6; 9.8%), műszaki (n=1; 1.6%), jogi (n=1; 1.6%), és egyéb szakterületek (n=7; 11.5%). A válaszadók 65.6%-a (n=40) nő, 18%-a férfi (n=11), és 16.5%-a (n=9) nem adta meg a nemét. A legtöbb tanár 40 és 60 év közötti (n=43; 70.5%), őket követték a 60 év feletti (n=11; 18%), valamint a 40 év alattiak

($n=6$; 9.8%). A vizsgálatban résztvevő tanárok sokéves szaknyelvoktatási tapasztalattal rendelkeznek: 83.6% ($n=51$) több mint 15 éve van a pályán, míg a fennmaradó 16.4% ($n=9$) kevesebb, mint 15 éve oktat szaknyelvet felsőoktatási intézményben. Ami az online oktatási tapasztalatot illeti, a tanárok többsége csak az elmúlt évben kezdte meg az online tanítást ($n=43$; 70.5%), a többi tanár ($n=15$; 37,3%) nagyobb online tanítási tapasztalattal rendelkezik.

Az eredmények

A statisztikai elemzések első lépéseként meghatároztuk a kvantitatív kutatás megbízhatóságát. Mindkét 29 változóból álló válaszor esetében meghatároztuk a Cronbach alfa együtthatók értékeit, amelyek visszaigazolták a kutatás megbízhatóságát (2. táblázat).

2. táblázat

Kutatás átfogó megbízhatósága

	Hagyományos jelenléti oktatás (n1-n29)	Távoktatás (o1-o29)	Változók száma
Cronbach-alfa	0.908	0.942	29

A statisztikai elemzés második lépéseként azt vizsgáltuk, hogy a felsorolt 29 szaknyelvi feladattípust a válaszadók mennyire tartották hatékony értékelési eszköznek mind hagyományos jelenléti oktatás, mind a távoktatás alatt. A feladattípusok 6-pontos Likert-skálán való értékelésénél adott válaszok alapján kiszámoltuk a változók átlagát és szórását, amiből kirajzolódtak a leginkább és legkevésbé hatékonynak tartott feladattípusok (1. Melléklet). Hagyományos jelenléti oktatás esetében, a válaszadók a legmagasabb hatékonyságúra a *prezentációt*, a *társalgási* és *szóbeli összegző* feladatokat, a *zárthelyi dolgozatot*, illetve a *szerepjátékot* értékelték (3. táblázat). Vagyis ezek az eredmények rávilágítottak arra, hogy a szaknyelvoktatók hagyományos oktatás esetén a személyes jelenléten alapuló és tanár-diák interakcióra épülő szóbeli feladatokat tekintették legcélravezetőbbnek a hagyományos zárthelyi dolgozatírás mellett.

3. táblázat

Leghatékonyabbra értékelt feladattípusok átlagértékei (jelenléti oktatás)

Azonosító	Értékelésre használt feladattípusok (jelenléti oktatás)	Átlag	Szórás
n20	Prezentáció	5.3559	0.8662
n8	Társalgás	5.2711	1.2433
n15	Szóbeli összegzés	5.0526	1.2433
n5	Zárthelyi dolgozat	4.9322	1.1426
n24	Szerepjáték	4.9138	1.3414

A távoktatás vonatkozásában azonban azokat a feladattípusokat értékelték hatékonyabbnak a válaszadók, amelyek az online térben is könnyebben kivitelezhetőek (4.

táblázat). Ezek között legmagasabb átlagértékeket kapott a *prezentáció*, az *irányított írásfeladat*, a *nyitott könyv vizsga*, az *írásbeli összegzés*, valamint a *portfólió*.

4. táblázat

Hatékonyabbra értékelt feladattípusok átlagértékei (távoktatás)

Azonosító	Értékelésre használt feladattípusok (távoktatás)	Átlag	Szórás
o20	Prezentáció	4.6897	1.2312
o9	Irányított írásfeladat	4.6316	1.4956
o6	Nyitott könyv vizsga	4.4912	1.5597
o16	Írásbeli összegzés	4.3966	1.6537
o17	Portfólió	4.3962	1.6330

Miután meghatároztuk, hogy melyek voltak a leghatékonyabbra értékelt feladattípusok, azokat a feladattípusokat gyűjtöttük össze, amelyeknél a legnagyobb növekedés mutatkozott az átlagértékében a hagyományos jelenléti oktatás értékeihez képest. Az 5. táblázat megmutatja, hogy az átlagértékek legnagyobb növekedését azok a feladattípusoknál tapasztalhattuk, amelyek a hallgatók saját tanulási folyamatának önreflexiójára (blog, tanulási napló, portfólió), együttműködési készségeikre (blog, telekollaboráció, multimédiás tartalmak), valamint kreativitására (blog, multimédiás tartalmak, portfólió) épülnek.

5. táblázat

Feladattípusok jelenléti oktatásban és távoktatásban mutatkozó átlagértékeinek összehasonlítása

Feladattípusok		Jelenléti oktatás		Távoktatás	
Azonosító	Megnevezés	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
n3/o3	Blog	3.1154	1.5549	3.7308	1.7276
n10/o10	Telekollaboráció	3.5818	1.6520	4.1887	1.7215
n28/o28	Multimédiás tartalmak	3.5660	1.6584	4.0566	1.7031
n23/o23	Tanulási napló	3.4231	1.7303	3.6538	1.8878
n17/o17	Portfólió	4.1887	1.5696	4.3962	1.6330

Utolsó lépésként a 29 feladattípust a Bloom átdolgozott taxonómiája alapján hozzárendeltük a meghatározott három fő kategóriához, statisztikai konstruktumokhoz. A három kategória (konstruktum) átlagértékeit elemeztük annak érdekében, hogy a hallgatók értékelésére leghatékonyabban használható kategóriát, valamint a közöttük lévő különbségek szignifikanciáját meghatározzuk. A változók kategóriához való hozzárendelését és a Cronbach alfa értékeket a 6. táblázat mutatja, míg az összesített átlagértékek a 7. táblázatban találhatóak.

6. táblázat

Változók és konstruktumok validitása (jelenléti oktatás és távoktatás)

Kategóriák (konstruktumok)	Változók/azonosító	Cronbach-alfa	Változók száma
Megértés/Felidézés (1. szint)	n5, n7, n11, n12, n14, n22, n29	0.881	7
	o5, o7, o11, o12, o14, o22, o29	0.907	7
Alkalmazás (2. szint)	n2, n8, n9, n15, n16, n24, n27	0.808	7
	o2, o8, o9, o15, o16, o24, o27	0.865	7
Elemzés/Értelmezés/Alkotás (3. szint)	n1, n3, n4, n6, n10, n13, n17, n18, n20, n21, n23, n25, n26, n28	0.844	14
	o1, o3, o4, o6, o10, o13, o17, o18, o20, o21, o23, o25, o26, o28	0.902	14

7. táblázat

Konstruktumok összesített átlagértékei (jelenléti oktatás és távoktatás)

Kategóriák (konstruktumok)	Jelenléti oktatás		Távoktatás	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Megértés/Felidézés (1. szint)	4.2813	1.1833	3.5896	1.3697
Alkalmazás (2. szint)	4.7317	0.9103	4.1468	1.1306
Elemzés/Értelmezés/Alkotás (3. szint)	4.3082	0.8984	4.1892	1.1314

A jelenléti oktatás esetében az egyes kategóriák összesített átlagai egyaránt magas értékeket mutattak. A távoktatás esetében a meghatározott kategóriák közötti szignifikáns különbségek feltárásához páros t-próbákat végeztünk, melyek eredményei szignifikáns különbséget mutattak az *Megértés/Felidézés* és a két másik konstruktum között (Sig=0,00; $p < 0,05$). A *Megértés/Felidézés* konstruktum átlagértéke szignifikánsabban alacsonyabb, mint az *Alkalmazás* ($t=4.104$; $df=58$; Sig=0.000) és az *Elemzés/Értelmezés/Alkotás* ($t=4.069$; $df=58$; Sig=0.000) konstruktumoké. Ez az eredmény azt mutatja, hogy a válaszadók az *Alkalmazás* és az *Elemzés/Értelmezés/Alkotás* kategóriákba sorolt feladattípusokat szignifikánsabban hatékonyabbnak tartják online vagy távoktatás alatt, mint a *Megértés/Felidézés* kategóriába tartozó feladattípusokat. Statisztikailag szignifikáns különbség távoktatás esetében nem volt kimutatható a mintában az *Alkalmazás* és az *Elemzés/Értelmezés/Alkotás* konstruktumok között.

Eredmények értékelése

A tanulmány arra kereste a választ, hogy a hazai felsőoktatásban dolgozó szaknyelvtanárok mely feladattípusokat tartottak hatékonyan a hallgatók munkájának értékelésére hagyományos oktatási környezetben és a távoktatás alatt. A vizsgált minta esetében kirajzolódik a különbség a jelenléti oktatás és a távoktatás hatékonyan ítélt feladatai között: míg a hagyományos oktatás esetben inkább a személyes interakcióra épülő szóbeli feladatokat tartották az értékelés leghatékonyabb eszközeinek, addig a távoktatás alatt inkább azok az írásbeli feladatok jelentek meg, amelyek a magasabb gondolkodási

szintre építenek. További lényeges különbség a vizsgázás módszerének tekintetében is megfigyelhető. Jelenléti oktatásban a kutatásban részt vevő oktatók hatékony értékelési módszernek ítélik meg a zárthelyi dolgozat, mint szummatív értékelési forma alkalmazását. Ellenben a távoktatás alatt a nyitott könyv vizsga hatékonyabb megoldásnak mondható, mivel az online tesztek esetében fellépő technikai problémák, illetve az etikus vizsgázási gyakorlat biztosítása megkérdőjelezhető. Ezek az eredmények rávilágítanak az online vizsgáztatás – már korábbi tanulmányokban vitatott – gyakorlatának nehézségeire (Alruwais et al., 2018; Guangul et al., 2020). Más tanulmányokkal ellentétben azonban, amelyek az online szummatív értékelési módszerek eredményes alkalmazása mellett érveltek (Boitshwarelo et al., 2017; James, 2016; Nicol, 2007), jelen kutatás eredményei azt jelzik, hogy a válaszadók az online teszt és vizsgafeladatok távoktatásban való használatát nem tartják hatékony megoldásnak. Mindkét kontextusban közös elem a prezentációs feladat, amelyet a válaszadók egyaránt hatékonyra értékelték a hallgatók beszámoltására a jelenléti és a távoktatás esetében. Ez szintén megegyezik Guangul és szerzőtársai (2020) által hallgatók körében végzett kutatás eredményével.

Tanulmányunkban arra is kerestük a választ, hogy a távoktatás következtében a hagyományos oktatási környezethez képest melyek azok a feladattípusok, amelyek a hallgatói munka értékelésében előtérbe kerültek. Az eredmények alapján megállapítható, hogy azoknak az innovatív feladattípusoknak a hatékonyságmutatója emelkedett, amelyek a hallgatók önreflexiójára, kreativitására, illetve kooperatív tanulási stratégiájára épülnek. A vizsgált feladattípusok tanulási szintek szerinti csoportosítása alapján a magasabb gondolkodási szinthez (3. szint) sorolt feladatok szignifikánsan hatékonyabban alkalmazhatók az online kontextusban. Fontos hangsúlyozni, hogy a felmérésünk nem arra irányult, hogy a pandémia időszakban a tanárok milyen feladatokat alkalmaztak a hallgatói munka értékelésére, hanem hangsúlyozottan arra voltunk kíváncsiak, hogy ez a kényszerű távoktatási tapasztalat hozott-e valamiféle módszertani szemléletbeli változást. A megkérdezett tanárok véleménye összhangban van Guangul és szerzőtársai (2020) által egyetemi hallgatók körében végzett felmérésének eredményével: egyetemi hallgatókat kérdeztek a távoktatás során alkalmazott értékelési formák eredményességéről, és a hallgatók 68%-a előnyösebbnek tartotta a projekt-alapú, formatív visszajelzésre alkalmas feladatokat a tananyag visszakérdezésére kidolgozott számonkérésnél. Ezek a megállapítások szintén megfelelnek korábbi – még a koronavírus járvány miatt bevezetett távoktatás előtt végzett – tanulmányok eredményeinek (Baleni, 2015; Gikandi et al., 2011; Pachler et al., 2010; Romeu Fontanillas et al., 2016), amelyek a formatív e-értékelés mellett érvelnek. Összességében tehát elmondható, hogy a magasabb szintű, komplex gondolkodást igénylő feladatok használata önkéntelenül is áthelyezi a módszertani hangsúlyt a formatív értékelésre.

Konklúzió és a kutatás korlátai

A hazai felsőoktatásban a szaknyelvoktatásban tapasztalható a módszertani innovációra való nyitottság, amelyet számos sikeres projekt és kezdeményezés fémjeléz. Ezek az innovatív projektek hozzájárulhattak a digitális átállás megkönnyítéséhez és a távoktatás helyzetéhez való alkalmazkodáshoz. Tanulmányunkban azonban nem vizsgáltuk, hogy a szaknyelvoktatók milyen sikerrel kezelték a távoktatás kihívásait,

hiszen nem arra kérdeztünk rá, hogy milyen módszereket alkalmaztak ebben az időszakban, hanem arra, hogy milyen feladattípusokat tartanak hatékonyak a jelenléti, illetve a távoktatási formában. Azt sem firtattuk, hogy az innovatív értékelési módszerek mennyiben kompatibilisek a kurzusleírásokban rögzített értékelési formákkal, és a szaknyelvoktatók érzik-e szükségét, hogy ezek a jövőben módosításra kerüljenek.

Az adatgyűjtés a koronavírus-járvány időszakában készült, amikor a kényszerűen bevezetett távoktatás jelentős plusz terhet rótt a felsőoktatásra és így az oktatókra is. Részben ennek tulajdonítható az alacsony válaszadási hajlam, így a vártnál kisebb mintán tudtuk csak elvégezni az adatelemzést. Az így elvégzett nem reprezentatív kutatás eredményei nem általánosíthatóak a felsőoktatásban zajló szaknyelvoktatás egészére. Ennek ellenére a felmérés eredményei sokatmondóak és rávilágítanak arra a valószínű trendre, hogy a hagyományos oktatási környezethez képest a távoktatás alatt az elemző, értelmező és alkotó feladatok előtérbe kerültek. A komplexebb, elemző, értelmező és alkotó feladattípusokat a megkérdezettek alkalmasabbnak tartják a hallgatók munkájának az értékelésére, mint a megértést, felidézést célzó feladattípusokat, ami az alternatív értékelési formák térnyerését jelezheti, így hosszabb távon a távoktatás tapasztalatai eredményezhetnek egy elmozdulást a kreatívabb értékelési formák felé.

IRODALOM

- Alruwais, N., Wills, G., & Wald, M. (2018). Advantages and challenges of using e-assessment. *International Journal of Information and Education Technology*, 8(1), 34–37. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2018.8.1.1008>
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Baleni, Z. G. (2015). Online formative assessment in higher education: Its pros and cons. *Electronic Journal of e-Learning*, 13(4), 228–236. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1062122.pdf>
- Balla, I. (2020). A koronavírus elindíthatna akár egy valódi oktatási reformot is. *HVG*. https://hvg.hu/kultura/20200314_A_koronavirus_elindithatna_akar_egy_valodi_oktatasi_reformot_is
- Barbero, T. (2012). Assessment practices and tools in CLIL. In F. Quartapelle (Ed.), *Assessment and evaluation in CLIL* (pp. 38–56). Ibis.
- Birenbaum, M., Deluca, C., Earl, L., Heritage, M., Klenowski, V., Looney, A., Smith, K., Timperley, H., Volante, L., & Wyatt-Smith, C. (2015). International trends in the implementation of assessment for learning: Implications for policy and practice. *Policy Futures in Education*, 13(1), 117–140. <https://doi.org/10.1177/1478210314566733>
- Bloom, B. S., Madaus, G. F., & Hastings, J. T. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. McGraw-Hill.
- Boitshwarelo, B., Reedy, A. K., & Billany, T. (2016). Envisioning the use of online tests in assessing twenty-first century learning: A literature review. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12, 16. <https://doi.org/10.1186/s41039-017-0055-7>
- Boud, D., & Soler, R. (2016). Sustainable assessment revisited. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400–413. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1018133>
- Broadfoot, P., Daugherty, R., Gardner, J., Gipps, C., Harlen, W., James, M., & Stobart, G. (1999). *Assessment for learning: Beyond the black box*. University of Cambridge.

- Brown, S. (2005). Assessment for learning. *Learning and Teaching in Higher Education, 1*, 81–89. <http://eprints.glos.ac.uk/3607/7/LATHE%20Contents%201.pdf>
- Cano, E., & Ion, G. (Eds.) (2017). *Innovative practices for higher education assessment and measurement*. IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-0531-0> <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-0531-0>
- Crisp, G., Guàrdia, L., & Hillier, M. (2016). Using e-assessment to enhance student learning and evidence learning outcomes. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 13*, 18. <https://doi.org/10.1186/s41239-016-0020-3>
- Dixon, D. D., & Worrell, F. C. (2016). Formative and summative assessment in the classroom. *Theory into Practice, 55*(2), 153-159. <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1148989>
- Einhorn, Á. (2019). Fejlesztő értékelés a felsőoktatásban – módszertani mozaik. *Modern Nyelvoktatás, 25*(3-4), 174–190. http://epa.oszk.hu/03100/03139/00040/pdf/EPA03139_modern_nyelvoktatas_2019_03-04_174-190.pdf
- Gigova, R., & Howard, J. (2020). We're facing a 'generational catastrophe' in education, UN warns. <https://edition.cnn.com/2020/08/04/world/school-closures-catastrophe-un-covid-19-intl/index.html>
- Gikandi, J. W., Morrow, D., & Davis N. E. (2011). Online formative assessment in higher education: A review of literature. *Computers & Education, 57*(4), 2333–2351. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.06.004>
- Guangul, F. M., Suhail, A. H., Khalit, M. I., & Khidhir, B. A. (2020). Challenges of remote assessment in higher education in the context of COVID-19: A case study of Middle East College. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09340-w>
- Hidri, S. (Ed.). (2020). *Perspectives on language assessment literacy: Challenges for improved student learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003016083>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. EDUCAUSEReview. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- INCOLLAB Project (2021). *Assessment framework for innovative online modules*. <https://incollabeu.wixsite.com/project/outputs>
- James, R. (2016). Tertiary student attitudes to invigilated, online summative examinations. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 13*, 19. <https://doi.org/10.1186/s41239-016-0015-0>
- Joób, S. (2020). Csépe Valéria: Az online iskolában elfelejthetjük a számonkérés szót. Interjú a Nemzeti alaptanterv megújításáért felelős korábbi miniszteri biztossal. https://index.hu/belfold/2020/03/23/csepe_valeria_interju_digitalis_tananyag_tanulas_online_szoftver_karanten_nemzeti_alaptanterv_nat/
- Knight, P. (1995). *Assessment for learning in higher education*. Kogan Page.
- Kóris, R., & Pál, Á. (2021). Fostering learners' involvement in the assessment process during the COVID-19 pandemic: Perspectives of university language and communication teachers across the globe. *Journal of University Teaching & Learning Practice, 18*(5). <https://doi.org/10.5376/1.18.5.11>
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., & Bakia, M. (2013). The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature. *Teachers College Record, 115*. <https://doi.org/10.1177/016146811311500307>
- Nádori, G., & Prievara, T. (2020). Tanítás korona idején. *Index*. https://index.hu/techtud/2020/03/22/digitalis_atallas_oktatas_iskola_tanacsok_javaslatok/
- Nicol, D. (2007). E-assessment by design: Using multiple-choice tests to good effect. *Journal of Further and Higher Education, 31*(1), 53-64. <https://doi.org/10.1080/03098770601167922>
- Pachler, N., Daly, C., Mor, Y., & Mellar, H. (2010). Formative e-assessment: Practitioner cases. *Computers & Education, 54*(3), 715-721. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.09.032>

- Pál, Á., & Kóris, R. (2021a). Kihívások és perspektívák a hallgatói munka értékelésében: európai szaknyelvoktatók tapasztalatai a kényszertávoktatással kapcsolatban. *Iskolakultúra*, 31(6). <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.06.35>
- Pál, Á., & Kóris, R. (2021b). LSP teacher perspectives on alternative assessment practices at European universities amid the COVID-19 crisis and beyond. In Chen, J. (szerk.), *Emergency remote teaching and beyond: Voices from world language teachers and researchers*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-84067-9_24
- Romeu Fontanillas, T., Romero Carbonell, M., & Guitert Catasús, M. (2016). E-assessment process: Giving a voice to online learners. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13(20). <https://doi.org/10.1186/s41239-016-0019-9>
- Stiggins, R. J. (1994). *Student-centered classroom assessment*. Merrill.
- Totyik, T. (2020). Újratervezés az oktatásban a COVID 19 után. *Civil Közoktatási Platform*. <https://ckpinfo.hu/2020/05/17/ujratervezes-az-oktatasban-a-covid-19-utan/>
- Vogt, K., & Tzagari, D. (2014). Assessment literacy of foreign language teachers: Findings of a European study. *Language Assessment Quarterly*, 11(4), 374–402. <https://doi.org/10.1080/15434303.2014.960046>.
- Quality and Qualifications Ireland (QQI). (2020). *The Impact of COVID-19 Modifications to Teaching, Learning and Assessment in Irish Further Education and Training and Higher Education*. <https://www.qqi.ie/Articles/Pages/COVID-19---Updates-from-QQI.aspx>

1. melléklet*29 feladattípus hatékonyságának értékelése jelenléti és távoktatás esetén*

Feladattípusok	Jelenléti ('normál') oktatás esetén*		Távoktatás esetén**	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Esszéírás (érvelő típusú esszé)	4.4107	1.43688	4.3393	1.62119
Esszéírás (leíró típusú esszé)	4.0179	1.55495	3.9107	1.60993
Blog	3.1154	1.55493	3.7308	1.72769
Esettanulmány	4.4630	1.64504	4.2963	1.65552
Számonkérés bármiféle segédeszköz használata nélkül (pl. zárthelyi dolgozat, vizsga)	4.9322	1.14266	2.9655	1.76680
Számonkérés, amelyben bármilyen segédeszköz (pl. tankönyv, internet) használata megengedett (nyitott könyv vizsga)	4.3966	1.28336	4.4912	1.55979
Zárt végű feladatok (pl. szövegkiegészítés megadott válaszok alapján)	4.3729	1.24427	3.7759	1.46351
Társalgás	5.2712	1.24333	4.3621	1.52980
Írányított írásfeladat	4.7931	1.28088	4.6316	1.49561
Telekollaboráció (online projektfeladatok más egyetemek hallgatóival együttműködve)	3.5818	1.65206	4.1887	1.72154
Beszédértés feladat	4.6780	1.45556	3.8814	1.79160
Párosítás, sorba rendezés	3.8448	1.81419	3.4310	1.72812
Közvetítés feladat	4.2807	1.44858	3.9649	1.55799
Feleletválasztós teszt	3.9153	1.66390	3.5763	1.74399
Összefoglalás szóban	5.0526	1.36828	4.2857	1.67021
Összefoglalás írásban	4.8103	1.23483	4.3966	1.65370
Portfólió	4.1887	1.56962	4.3962	1.63307
Poszter prezentáció	4.2545	1.85810	3.8727	1.82630
Kérdőív (adott tanegység előtt és után a hallgató nyilatkozik a saját tudásáról)	3.4340	1.83460	3.4528	1.90713
Prezentáció	5.3559	0.86628	4.6897	1.23127
Projektfeladat	4.8596	1.41974	4.3571	1.56587
Olvasott szöveg értése	4.6610	1.46934	4.3729	1.61777
Tanulási napló	3.4231	1.73031	3.6538	1.88788
Szerepjáték	4.9138	1.34144	3.3158	1.66001
Szimuláció	4.6964	1.51261	3.7091	1.87254
Téma kifejtése	4.6429	1.50670	3.9821	1.60103
Fordítás	4.0172	1.69096	3.7069	1.64379
Multimédiás tartalmak készítése (pl. videó)	3.5660	1.65842	4.0566	1.70311
Igaz-hamis feladat	3.4643	1.91610	3.1404	1.88451

* Az oszlop a 'normál' oktatásra vonatkozik, a tanulmányban n1-n29 jelöléssel hivatkoztunk rá.

** Az oszlop a távoktatásra vonatkozik, a tanulmányban o1-o29 jelöléssel hivatkoztunk rá.

Rethinking the assessment of student work: A quantitative study of Hungarian university ESP teachers

One of the main challenges of emergency remote teaching (ERT) introduced in March 2020 as a result of the COVID-19 pandemic has been the necessary rethinking of the approach to assessment in evaluating students' work. The paper aims to explore assessment practices in language for specific purposes (LSP) courses in higher education. The study presents the results of a quantitative survey conducted among Hungarian LSP teachers in the autumn of 2020. The research sought to assess the extent to which LSP teachers consider the various types of tasks to be effective in assessing students' work. A further aim of the study was to reveal alternative types of task that have come to the fore as a result of ERT. The results indicate differences between the forms of assessment considered effective in the course of traditional in-class instruction and of ERT. In the online educational context, more complex, analytical and creative task types prove to be a more effective means of assessment: thus this study argues for a shift of emphasis to formative assessment practices.

Keywords: higher education, formative assessment, emergency remote teaching, COVID-19, Bloom's taxonomy