

## AZ ÉRTÉKELÉS MEGHATÁROZÁSÁNAK JELLEMZŐI ÉS A VÁLTOZÁS MEGÍTÉLÉSE TANÁRJELÖLTEK KÖRÉBEN

T-16

Vígh Tibor \*, Kiss-Kovács Renáta \*\*

\* Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet

\*\* Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola

*Kulcsszavak:* értékelési kompetencia; fogalmi fejlődés; tartalomelemzés

A tanulói értékelés értelmezése a modern tanári szerepértelmezéssel megváltozott: a támogató magatartás már nem a tanulók minősítését teszi a legfőbb feladattá. Az értékelési kompetenciát (*assessment literacy*) vizsgáló külföldi kutatások szerint a tanárjelöltek szűken értelmezik ezt a területet. A hazai tanárképzés egyik célja a formatív értékelést is tartalmazó differenciált szemlélet kialakítása, amely a diákok tapasztalataival nem feltétlenül áll összhangban. Vizsgálatunk célja (1) a jelöltek értékelés-értelmezésében az indulószint és (2) a változás jellemzése, valamint (3) a meghatározás komplexitásának összehasonlítása a diákok önértékelésével.

Akciókutatásunkat pedagógiai értékelés gyakorlatokon végeztük, amelyeken aktív tanulási alkalmat kínáltunk az elmélet és a gyakorlat közti kapcsolatok reflexiója céljából. A diákok a félév elején (N=80) és végén (N=63) anonim kérdőívet töltöttek ki. Ennek részeként azt határozták meg, hogy mit jelent számukra a tanulók értékelése. A tartalomelemzéshez definiált kategóriákhoz (célok, tartalom, módszer, jellemző, viszonyítás, jóságmutatók, értékelő személye, értékelés vonatkozása, felhasználása) összesen 45 szempontot rendeltünk, amelyek alapján komplexitásindexet képeztünk. A szempontrendszer közös értelmezését követően kettős értékelést végeztünk. Az értékletek között szoros az egyezés ( $p < 0,001$ ), a szempontok értékelésének megbízhatósága elfogadható (Cronbach- $\alpha$ : 0,5–0,9). Az önértékelés vizsgálatához a félév végi kérdőívben a diákok megfogalmazták az általuk észlelt tudásváltozást, valamint ötfokú Likert-skálán megítélték, hogy a kurzus elejéhez képest mennyire látják komplex tevékenységnek az értékelést.

A tanárjelöltek az értékelést (1) a félév elején (zárójelben az említések relatív gyakorisága) leginkább a tanulóra irányuló (16%), a tantárgyi teljesítményt/tudást vizsgáló visszajelzéseként, pontatlan célmeghatározással értelmezték (minden esetben 7%), amelyről a tanár mennyiségi értékelése alapján a tanuló szerez információt (6%). (2) A félév végére csökkent a célokra való utalás ( $t=3,1$ ;  $p=0,03$ ), jobban kiemelték a diagnosztikus és a formatív értékelést (mindkét esetben  $p < 0,01$ ), az eredmények intézményi felhasználását ( $t=2,1$ ;  $p=0,04$ ). (3) A félév végén a komplexitásindexben nincs szignifikáns különbség; csupán a minta egyharmadánál volt differenciáltabb a fogalommeghatározás. Ugyanakkor az értékelést Likert-skálán jelölve a diákok komplexebb tevékenységnek ítélték ( $t=9,6$ ;  $p < 0,01$ ): leginkább az értékelési folyamat megismerésében (28%), a fogalmi gazdagodásban (14%), a tanári szempont érvényesítésében (10%), s az elmélet-gyakorlat összekapcsolásában (8%) érzékeltek eltérést.

Az értékelésről való gondolkodásban néhány területen van elmozdulás a szűk értelmezéstől. A diákok érzékelik az értékelési szemléletük differenciálódását, az értékelés célját és folyamatát tekintve a rendszerszemlélet érvényesülése is megjelenik. Ugyanakkor ehhez a képzés során további támogatásra van szükség.