

CSÉPES ILDIKÓ



Angoltanárok és diákok nyelvtudásmérési és -értékelési műveltsége



Magyarországi vizsgálatok eredményei



Debreceni Egyetemi Kiadó
Debrecen University Press
2022

CSÉPES ILDIKÓ

**Angoltanárok és diákok
nyelvtudásmérési és -értékelési
műveltsége**

CSÉPES ILDIKÓ

Angoltanárok és diákok nyelvtudásmérési és -értékelési műveltsége

Magyarországi vizsgálatok eredményei



Debreceni Egyetemi Kiadó
Debrecen University Press

2022

© Debreceni Egyetemi Kiadó Debrecen University Press,
beleértve az egyetemi hálózaton belüli elektronikus terjesztés jogát is

ISBN 978-963-615-037-2

Kiadta: a Debreceni Egyetemi Kiadó, az 1795-ben alapított
Magyar Könyvkiadók és Könyvterjesztők Egyesülésének a tagja
dupress.unideb.hu

Felelős kiadó: Karácsony Gyöngyi

A nyomdai munkálatokat

a Debreceni Egyetem sokszorosítóüzeme végezte 2022-ben

A monográfiát szerető Édesanyám emlékének ajánlom.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Jelen tanulmányunkban felhasználtuk a nemzetközi TALE projekt (Erasmus+ stratégiai partnerség, projekt száma: 2015-1-CY1-KA201-011863) 2016-ban létrehozott adatbázisának egy részét, így köszönettel tartozunk a projektben résztvevő kollégáknak, akikkel a kutatást közösen megterveztük és lebonyolítottuk: Dr. Dina Tsagari (University of Cyprus, Ciprus); Prof. Karin Vogt és Veronika Froehlich (University of Education Heidelberg, Németország); Prof. Anthony Green és Prof. Liz Hamp-Lyons (University of Bedfordshire, Nagy-Britannia); Dr. Nicos C. Sifakis és Stefania Kordia (Hellenic Open University, Görögország); Fekete Adrienn (Debreceni Egyetem).

TARTALOMJEGYZÉK

1. BEVEZETŐ	11
2. ELMÉLETI HÁTTÉR	15
2.1. Nyelvtudás – nyelvtudásmérés és -értékelés	15
2.2. A kommunikatív nyelvi kompetencia	17
2.3. A nyelvtudásmérés kihívásai	21
2.4. Az osztálytermi mérés és értékelés főbb céljai.	24
2.4.1. Az osztálytermi értékelés eltérő értelmezései (AFL, DA, LOA)	29
2.4.2. A tanári diagnosztikus visszacsatolás	36
2.4.3. A tanulói önértékelés és társértékelés.	43
2.4.4. A tanulói portfólió	52
2.5. A nyelvtudásmérési és -értékelési műveltség.	55
2.5.1. A fogalom változásai	57
2.5.2. Tanárok és tanárjelöltek mérési és -értékelési műveltsége	64
3. EMPIRIKUS TANULMÁNYOK	71
3.1. A nyelvtudásmérési és -értékelési műveltség fejlesztése a Debreceni Egyetem angoltanár képzési programján	71
3.1.1. A vizsgálat célja, módszere és a vizsgált minta	73
3.1.2. Eredmények	75
3.1.3. Konklúziók és az eredmények pedagógiai jelentősége	85
3.2. A nyelvtudásmérési és -értékelési műveltség kvantitatív vizsgálata	87
3.2.1. A nemzetközi összehasonlító vizsgálat	87
3.2.2. Magyarországi angoltanárok nyelvtudásmérési és -értékelési műveltsége	103
3.2.3. Magyarországi nyelvtanulók nyelvtudásmérési és -értékelési műveltsége az osztálytermi értékelési gyakorlat fényében	156
3.3. Az empirikus tanulmányok eredményeinek összegzése.	165
3.3.1. Következtetések az esettanulmány kapcsán	165
3.3.2. Következtetések a TALE projekthez kapcsolódó kutatás alapján	166

4. KONKLÚZIÓ	173
<i>Felhasznált irodalom</i>	177
<i>Mellékletek</i>	191

1. BEVEZETŐ

A nyelvtudás, különösen az angol nyelv ismerete mint tőke vitathatatlan jelentőségűvé vált a 21. századra akár személyes, akár munkaerő-piaci oldalról közelítjük meg az egyén boldogulását a soknyelvű Európában. Az Európai Unió irányelveivel összhangban a tagországok a közoktatásban komoly hangsúlyt fektetnek az idegnyelvtanulásra, azonban a nyelvtanulás sikerességének megítéléséhez a nyelvtudás mérését eltérő módon kivitelezik. A közoktatás kimeneti vizsgáján kívül, amely az érettségi vizsgát jelenti idegen nyelvből, számos nyelvvizsgarendszer működik Európa-szerre. Magyarországon azonban a nyelvvizsgáztatás különleges státuszt élvez: az eredményesnek vélt nyelvtanuló legalább B2-es szintű államilag elismert nyelvvizsgával (vagy azzal egyenértékű emelt szintű érettségivel) kell, hogy rendelkezzen valamely élő idegen nyelvből, mely bizonyítvány megszerzése a továbbtanuláshoz előnyöket biztosít, a diplomaszerezéshez pedig előírás. Más szóval, Magyarországon az állam által hitelesített B2-es nyelvvizsga vagy az emelt szintű idegen nyelvi érettségi vizsga jelzi a nyelvtanulás eredményességét, de legalábbis a nyelvtudás „piaci értékét”. Az erőteljes mértékű vizsgacentrikusság és különösen az államilag akkreditált vizsgarendszerek megléte Magyarországot kiemeli az európai országok sorában. Ezt a különleges pozíciót még az a tény is megerősíti, hogy az idegennyelv-tanulás különösen fontos lenne a számunkra ahhoz, hogy a világban boldoguljunk, lévén anyanyelvünket más nemzetekhez tartozók nem beszélik. Tény, hogy a nyelvvizsga bizonyítvánnyal járó előnyök miatt a nyelvtudásmérés sokakat érintő kérdés, például tanárokat, tanulókat és szülőket, iskolaigazgatókat, tanárképzéssel és oktatáspolitikával foglalkozó szakembereket, tanulmányi ügyintézőket. A nyelvvizsgák iránti fokozott érdeklődés miatt a nyelvvizsgáztatás piaci kínálata is igen szélesnek mondható. Megállapítható tehát rólunk, hogy a nyelvvizsgáztatás területén nagyhatalomnak számítunk. Ebben a sajátos társadalmi közegben, ahol az idegen nyelvi mérésnek ilyen fontos szerep jut, és a köztudatban az él, hogy a nyelvtudás az életben való előbbre jutáshoz elengedhetetlenül szükséges, indokoltnak tűnik azt megvizsgálni, hogy a nyelvtudásmérésről általában milyen képet alkotnak a nyelvtanítás és -tanulás közvetlen érintettjei. Van-e például kellő ismerete és jártassága a tanároknak ahhoz, hogy kritikusan tudjanak viszonyulni a külső vizsgákhoz, hiszen diákjaik sokszor őket kérdezik arról, hogy melyik nyelvvizsgára jelentkezzenek. Vizsgálatunk fő célkitűzése is ebben foglalható össze: milyen nyelvtudásmérési és -értékelési műveltség jellemzi a magyarországi angoltanárokat és tanárjelölteket, és a nyelvi mérés és értékelés legfontosabb célközönségét, a diákokat.

A kérdéskör vizsgálatának aktualitását alátámasztja az is, hogy elérkezett az idő a pedagógiai szemléletváltáshoz: a tanításnak differenciálásra kell épülnie és minden eszköztárával azt kell támogatnia, hogy a tanuló önszabályozóvá váljon, és képes legyen magáért felelősséget vállalni, ezáltal is megalapozva az élethosszig tartó tanulás esélyét. Ezeket a célokat tűzte ki az OECD Oktatáspolitikai Bizottsága „A jövő oktatása és készségei 2030” (Future of Education and Skills 2030) projekt elindításával 2015-ben, melyhez kapcsolódóan már elérhetőek tantervi és útmutató füzetek Magyarországon (Katona és mtsai, 2020). A pedagógiai kultúraváltás szükségességét Magyarországon azonban nemcsak a korszellem, hanem az idegennyelv-tanulás viszonylagos sikertelensége is indokolja (Einhorn 2015). Ez utóbbi alátámasztásául a 2012-ben felvett Eurobarometer adatok (Council of Europe 2012: 15) szolgálhatnak. Magyarországon, az Európai Unióban abszolút sereghajtóként, a megkérdezetteknek mindössze 35%-a állította magáról, hogy legalább egy idegen nyelven beszél. Ez az adat az előző felmérés eredményéhez viszonyítva még rosszabb képet fest rólunk, mivel 2006-ban a megkérdezettek 42%-a állította ugyanezt (Council of Europe 2006: 9). Az előbbiekből azt a konklúziót vonhatjuk le, hogy a meglehetősen kedvezőtlen tendencia megállításához beavatkozásra van szükség.

Einhorn (2015) véleménye szerint a magyar közoktatás pedagógiai kultúrája viszonylag konzervatívnak tekinthető, hiszen a tanítási órákat tanárközpontú, ismeret-alapú megközelítés jellemzi. Ez vonatkozik az osztálytermi értékelésre is, mely alapján véve „beskatulyáz és megbélyegez” (Einhorn 2015: 54), más szóval az értékelés alapja a másokkal történő összehasonlítás (normaorientált értékelés) és célja a minősítés (szummatív értékelés) ahelyett, hogy az értékelés a tanuló egyéni fejlődését célzottan támogató. Az osztálytermi mérés és értékelés ez utóbbi formáját a tanulást támogató értékelésnek nevezik (*assessment for learning*). A differenciált értékelés a pedagógiai kultúraváltáshoz azért elengedhetetlen, mert az eredményes nyelvtanulás katalizátora lehet. Az angoltanárok nyelvtudásmérési és -értékelési műveltségének a vizsgálata ebből a perspektívából nézve is időszerűnek mondható.

Jelen tanulmányunkban arra vállalkozunk, hogy az angol nyelv tanításával összefüggésben megvizsgáljuk a magyarországi nyelvtudásmérési és -értékelési műveltséget, illetve nemzetközi viszonylatban is kitekintést nyújtunk. A 2. fejezetben (elméleti háttér) a kérdéskör tárgyalását a mérési alapfogalmak tisztázásával kezdjük, mely során áttekintjük a nyelvtudás fogalmi meghatározásait (mi a mérendő konstruktum), a nyelvtudásmérés alapvetéseit, formáit és kihívásait, és a kettő közötti összefüggésekre is rámutatunk. Az elmúlt 100 év viszonylatában megállapítható, hogy a nyelvtudás fogalma és a megszerzett tudás mérése folyamatosan változott, többnyire visszatükrözve az adott kor nyelvészeti, nyelvtanítási és nyelvtanulási nézeteit.

A korszerű nyelvtudásmérési és -értékelési műveltség értelmezéséhez elengedhetetlen, hogy az osztálytermi értékelés elméleti háttérét is megvizsgáljuk, hiszen a nyelvtanulást történő értékelés a nyelvtanulót közvetlenül érinti: vesztesnek vagy nyertesnek

érezheti magát miatta. Áttekintjük röviden az osztálytermi értékelés főbb céljait (diagnosztikus, minősítő és fejlesztő), majd a fejlesztő értékelés fogalmának három különböző, általunk fontosnak ítélt értelmezését részletesebben is tárgyaljuk. A fentebb említett differenciált értékeléshez és pedagógiai kultúraváltáshoz szükséges eljárásokat – a tanári diagnosztikus visszacsatolást, a tanulói önértékelést és társértékelést, valamint a tanulói portfóliót – külön-külön is górcső alá vesszük a feltételezett előnyök és hátrányok, valamint a rendelkezésre álló kutatási eredmények alapján. A 2. fejezet utolsó témaköre a nyelvtudásmérési és -értékelési műveltség, melyben tisztázzuk a fogalom eredetét és fejlődését, hogy az empirikus kutatásunkhoz szükséges elméleti keretet és a korábbi kutatások eredményeit megvilágíthassuk.

A 3. fejezet két tanulmányt mutat be: az első egy esettanulmány, mely a Debreceni Egyetem egyik képzési programján (bolognai rendszerű angol tanári MA) megszerezhető nyelvtudásmérési és -értékelési műveltség elsajátításának hatékonyságát vizsgálta a 2011 és 2014 között nappali és levelező képzésben végzett hallgatók visszajelzései alapján. A második tanulmány pedig egy nemzetközi felmérés (TALE projekt¹) eredményeit mutatja be. A nemzetközi kooperációban folyó kutatásban ciprusi, görögországi, magyarországi és németországi angoltanárok, tanárjelöltek, illetve diákok vettek részt, hogy az adott országok osztálytermi értékelési gyakorlatára, a résztvevők értékeléssel kapcsolatos nézeteire fény derüljön. A második tanulmány alapjául szolgáló nemzetközi kutatásnak a szerző aktív résztvevője volt mint a TALE projekt magyarországi partnere. Mindkét kutatás újszerűnek tekinthető a vizsgált csoportok tekintetében, mivel magyarországi angoltanárok és tanárjelöltek, valamint angol nyelvet tanuló középiskolások nyelvtudásmérési és -értékelési műveltségét még nem vizsgálták korábban. Az esettanulmány és a nemzetközi felmérés alapján levont következtetések összegzése a 3. fejezet végén található. Vizsgálataink lezárásaként a 4. fejezetben rövid helyzetjelentést adunk a magyarországi angoltanárok és tanárjelöltek mérési és értékelési műveltségéről a jelenlegi és a korábbi kutatási eredmények fényében, illetve ajánlásokat is megfogalmazunk a feltárt problémák orvoslására.

¹ <http://taleproject.eu/>

2. ELMÉLETI HÁTTÉR

2.1. Nyelvtudás – nyelvtudásmérés és -értékelés

A nyelvtudásmérés önmagában nem létezik, hiszen feltételezi a nyelvtanítást és -tanulást mint előzményt és a célképzetet, amely a mérés fókuszában áll, azaz a nyelvtudás mint konstruktum definiálását. A nyelvtudás fogalma azonban nem állandó, történetileg változik, ahogy a nyelvtanítás is. Bárdos (2002) arra mutat rá, hogy a történelem folyamán a nyelvtudásról alkotott kép nagyban meghatározta a nyelvtanítás módját és a megszerzett tudás mérését is. A nyelvi tesztelés 20. századi történetének négy szakaszra bontása Spolskytól származik (1977), de a 21. század derekán még további két szakasz is beazonosítható Green (2014) szerint. Mindegyik szakaszban jól tetten érhető a nyelvtudás – nyelvtanítás – nyelvtudásmérés kölcsönhatása. A hat szakaszt a következő főbb tulajdonságok fémjelzik (vö. Bárdos 2002; Green 2014; Spolsky 1977, 1995):

1. Az első szakaszban („ösztönös”) a tesztelés szinte öntudatlan, az elbírálás ösztönös és tekintélyelvű. A hangsúly a megítélésen és nem a mérésen van. Ehhez kapcsolható a nyelvtani-fordító tanítási módszer, illetve az esszéírás és nyelvtani tesztek mint mérési technikák.
2. A második szakaszban (pszichometrikus-strukturalista) a diszkrét pontos tesztelés érvényesül, ahol a nyelvi jelenségeket elkülönülten, a legkisebb beazonosítható egységig „szinte szétszaggatva vizsgálták” (Bárdos 2002: 26). A mérés megbízhatósága a legfontosabb szempont, mely objektív tesztelési technika alkalmazásával valósul meg (pl. feleletválasztós teszt). Ehhez kapcsolódó tanítási módszer az audiolingvális módszer, mely a strukturalista nyelvészet és a behaviorizmus pszichológiai irányzatának házasságából született.
3. A harmadik szakaszban (pszicholingvisztikai-szociolingvisztikai) a nyelvi mérés cloze teszttel (lyukas szöveg kiegészítése, ahol szisztematikusan törölt szavakat kell visszapótolni) és diktálással történt, azt feltételezve, hogy ezek a teszttechnikák a nyelvet komplexen, akár teljes körűen képesek mérni. Ebben a szakaszban a második nyelv elsajátítására és nem annak tudatos megtanulására helyeződött át a hangsúly (a szakasz tanítási módszere a természetes megközelítés)
4. A negyedik szakaszban (pszicho- és szociolingvisztikai vagy kommunikatív szemléletű tesztelés) az integrált mérés kerül előtérbe, ahol „az egészlegesség, a funkció-

nalitás, a megoldottság kategóriái dominálnak a vizsgált nyelvi viselkedés mintában” (Bárdos 2002: 8). A nyelvi mérés tartalmi érvényessége válik elsőrendűvé, melyet a mérés során valós nyelvhasználatot igénylő feladatokkal hívnak elő. Az ennek megfelelő tanítási megközelítés a kommunikatív szemléletű nyelvoktatás.

5. Az ötödik szakaszban (fejlesztő értékelés) a nyelvtanítás behaviorista célok mentén történik, és a nyelvtanítás differenciáltan valósul meg, hogy minden tanuló képes legyen tökéletesen elsajátítani a tananyagot. Ez a szakasz az osztálytermi értékelésre szűkül le: alapvetés, hogy a nyelvi értékelés visszahat a tanításra, és a tanulás eredményességét szolgálja.
6. A hatodik szakaszban (a tanulást támogató értékelés) a tanítás a szociokulturális megközelítésre és a kognitívizmus filozófiájára épül, a tanulás folyamatára helyeződik a hangsúly. Az értékelés színtere ismételten az osztályterem, az értékelési formák közé tartozik az önértékelés, társértékelés, a tanár diagnosztikus célú vizsgálata, és a tanulói portfólió.

Valójában a nyelvtudásmérés és -értékelés történeti fejlődési ívének alakulásában a nyelvészet és nyelvtanítás mellett számos egyéb tényező is közrejátszott. Green (2014) ezek között említi a gyakorlatiasságot, az elvárásoknak vagy bevett szokásoknak való megfelelési igényt és a globalizációt is, mely a társadalmi és egyéni igényeket szabta át a megnövekedett kereskedelem, migráció és turizmus következtében. A tanulást támogató értékelés előtérbe kerülése pedig a megváltozott pedagógiai szemlélettel magyarázható, mely szerint az osztálytermi értékelésnek is tanulóközpontúvá, egyénre szabottá kell válnia annak érdekében, hogy a tanulási kudarcot minimalizálni lehessen.

Az egyes fejlődési szakaszok nem különülnek el hermetikusan egymástól, a tesztelés gyakorlatában sokszor átfedésben voltak és vannak egymással. Például a diszkrét pontos mérési technikák (feleletválasztós kérdések, lyukas szöveg kiegészítése) a mai napig részei számos nemzetközi és/vagy kereskedelmileg beszerezhető nyelvi tesztnek, hiszen alkalmazásuk jóval költséghatékonyabb, mint a szubjektív értékelésű, direkt teljesítményt mérő integrált nyelvi mérés (pl. szövegtömörítés). Jóllehet az integrált mérés tűnik a legéletszerűbbnek, a jelen kor nagy volumenű tesztelési gyakorlatában mégsem mondható el, hogy ez dominálna. Minthogy az integrált vagy kommunikatív tesztelésnek van a legkomplexebb célképzete a nyelvtudásról, így a következőkben áttekintjük a kommunikatív nyelvi kompetencia fogalmát, annak fejlődési ívét. Fontos ez azért is, hogy a kommunikatív szemléletű tesztelés célképzete, azaz a mérés konstruktuma, a jelenleg érvényesnek tekintett elméleti nyelvtudásmodell, viszonyítási pontot biztosítson a nyelvtudásmérési és -értékelési műveltség vizsgálatahoz a későbbiekben.

2.2. A kommunikatív nyelvi kompetencia

A nyelvtudásmérés célképzetéről Bárdos úgy fogalmaz, hogy „[az] egyes emberekben tetten érhető nyelvtudás mindegyike [...] csak approximáció az ideálshoz képest” (2019: 141). A teljes nyelvi konstruktumot, jóllehet annak kidolgozottsága történeti fejlődésen ment keresztül, lehetetlen érvényesíteni a gyakorlatban. A konstruktum egy elméleti modell, melyről csak indirekt módon, vizsgázoí feladatmegoldásokban megtestesülő teljesítményminta alapján tudunk következtetéseket levonni. Kiindulópontunk, azaz a mérés célképzete, máris inogni látszik: olyan célt készülünk elérni, amely elérhetetlen. Mégis, célképzet nélkül elindulni sem lenne érdemes. Megnyugtató azonban azt a törekvést látni, ahogy a nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata folyamatosan igyekszik a nyelvtudás megítélésének korlátait feloldani. A következőkben megvizsgáljuk, hogy miképpen változott a nyelvtudás fogalma az elmúlt több mint félszázadban.

A nyelvi kompetencia mint elnevezés Chomsky (1965) nevéhez köthető, aki ezzel a terminussal az implicit nyelvi szabályrendszert jelöli, melyhez az ember veleszületett nyelvelsajátító képessége (LAD – *language acquisition device*) révén kapcsolódik. Az ideális beszélő és hallgató kompetenciájáról beszélünk, a tökéletlen nyelvi megformáltsággal, a nyelvtudás valós nyelvhasználatban történő megjelenésével Chomsky nem foglalkozott, a nyelvtudás társadalmi vetületét Hymes (1972) világította meg: minden nyelvi megnyilvánulás csak kontextusba ágyazva, a szituáció által megkívánt nyelvhasználati szabályok mentén értelmezhető. Hymes megfogalmazásában: „*Van-nak olyan nyelvhasználati szabályok, melyek nélkül értelmüket veszítik a nyelvtani szabályok.*” (1972: 15; Ford. a szerző). Hymes vezette be a kommunikatív kompetencia fogalmát, egyúttal lefektetve a szociolingvisztikai nyelvtudásmodell alapját. A későbbiekben ennek alapján finomodott a nyelvtudás konstruktum-modellje, melynek két legmeghatározóbb változatát tekintjük át a következőkben.

Canale és Swain (1980) nyelvtudásmodellje mérföldkönek számít a második nyelv mérésének a történetében. A modell eredetileg három komponensből állt: a grammatikai, szociolingvisztikai és stratégiai kompetencia, melyhez Canale (1983) egy negyedik különálló komponenst is hozzácsatolt, a beszéd- és szövegalkotói kompetenciát (*discourse competence*). A grammatikai kompetencia fonetikai, morfológiai, szintaktikai, szemantikai ismereteket tartalmaz, és lényegében összecseng a Chomsky-féle nyelvi kompetenciával. A szociolingvisztikai kompetencia az a nyelvhasználati képesség, melynek segítségével az egyén meg tud felelni egy adott szociokulturális kontextusnak, a társadalmi elvárásoknak. A beszéd- és szövegalkotói kompetencia pedig a szövegkohéziót és a koherenciát biztosító tudás. A stratégiai kompetencia megjelenítésével Canale és Swain modellje magába foglalta tehát azokat a kompenzációs stratégiákat, melyeket egy elakadt kommunikáció feloldásához aktivál a nyelvhasználó. Ez a kompetencia-felfogás tudást és készségeket is magában foglalt, azonban azzal adósak maradtak a szer-

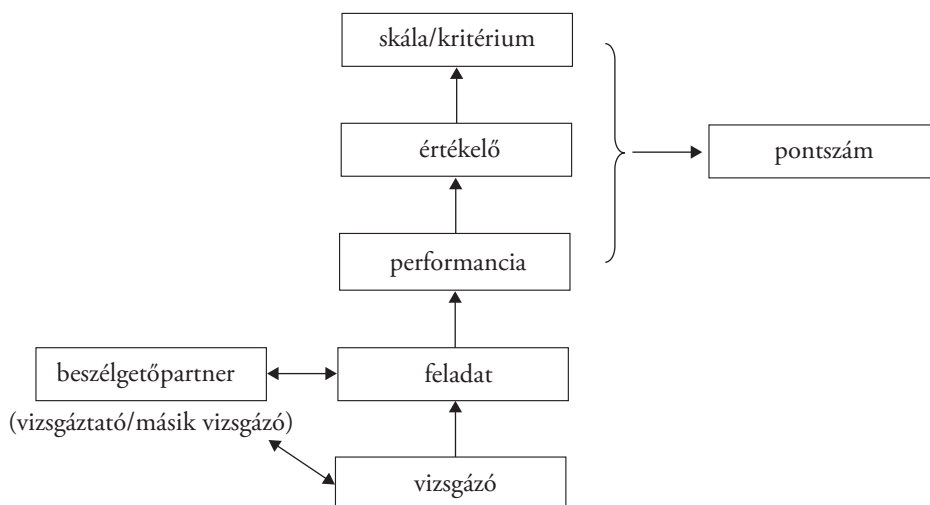
zők, hogy a kommunikatív kompetencia és a kommunikatív performancia közötti kapcsolatot vagy a fent megnevezett kompetenciák közötti interakciót is értelmezzék.

A másik jelentős konstruktum-modell, a kommunikatív nyelvi képesség (*communicative language ability*) Bachman (1990) nevéhez fűződik, aki úgy fejlesztette tovább Canale és Swain kommunikatív kompetencia modelljét, hogy annak hiányosságait orvosolja (Fulcher 2010). Bachman a „Kommunikatív nyelvi képesség” elnevezésű modelljében elkülönítette az ismereteket (*knowledge*) és készségeket (*skills*), továbbá nyelvhasználati kontextusban próbálta modellezni a komponensek közötti interakciót is. Fontos jellemzője a Bachman-féle modellnek, mely később Bachman és Palmer (1996) együttműködése során kissé módosult, hogy a stratégiai kompetenciát elkülönítette a nyelvtudástól. Ennek eredményeképpen a kommunikáció során elsődlegesen a nyelvhasználó nyelvi kompetenciája, másodsorban az egyénhez köthető jellemzők, mint például a világról alkotott ismeretei, érzelmi viszonyulásai befolyásolják, hogy milyen kommunikációs és egyéb stratégiákat aktivál a kommunikáció megvalósulása során, ahol a teljesítendő feladat (*task*) és a kontextus (*setting*) is hatással van a nyelvi teljesítményre.

A Bachman-féle (1990) modell szerint a nyelvi kompetencia két főbb alkotóeleme (1) a szervezési kompetencia (*organisational competence*), mely két alkompetenciából áll – nyelvtani és szövegalkotási kompetencia (*grammatical competence* és *textual competence*) –, illetve (2) a pragmatikai kompetencia. Ez utóbbi szintén két további alkompetenciára bomlik: illokúciós és szociolingvisztikai kompetenciára (*illocutionary competence* és *sociolinguistic competence*). Az előbbi azt jelenti, hogy a nyelvet hatékonyan tudjuk használni a különböző kommunikációs szándékok megvalósítására, míg az utóbbi arra utal, hogy megnyilatkozásainkat a közlés kontextusához, a beszédhelyzetéhez és a beszédpartnerhez tudjuk igazítani. Az elméleti modell további részleteket is tartalmaz, de jelenlegi áttekintésünkhöz elegendő azt látni, hogy a többkomponensű konstruktum ugyan részletgazdagabb, de lényegében követi és továbbfejleszti a Canale és Swain (1980) konstruktum-modelljét. Bachman és Palmer (1996) nyelvtudásmodelljének a legfontosabb hozadéka, hogy az egyén nyelvhasználatát egy interaktív elméleti keretbe helyezi, és magyarázni próbálja a kölcsönhatásokat.

McNamara (1997) világított rá arra, hogy a Bachman és Palmer-féle (1996) nyelvi kompetencia-modell figyelmen kívül hagyja, hogy a szóbeli kommunikatív performancia nyelvhasználók között létrejövő, általuk közösen konstruált interakció eredménye. Másrészt pedig arra is rámutatott, hogy a nyelvtudásmérési folyamat is része a szóbeli performanciának mint annak társadalmilag intézményesült közege. Érvelése szerint nemcsak a vizsgáló nyelvtudása tükröződik a teljesítményben, hanem a többi résztvevő (kérdező, illetve értékelő vizsgáztató) is alakítja azt. Más szóval a szóbeli nyelvtudásmérés egy társadalmi cselekvés (*social act*) (McNamara 1997: 453). McNamara (1996) szóbeli performancia modellje igyekszik orvosolni az előbb megnevezett hiányosságokat azáltal, hogy megjelenít olyan emberi tényezőket

(beszélgetőpartner, értékelő vizsgáztató, másik vizsgázó) és nem emberi tényezőket is (vizsgafeladat, értékelési skála/kritérium), melyek befolyással lehetnek a mérés eredményét tükröző pontszámra (1. ábra). McNamara feltételezése szerint a tényezők közötti kölcsönhatás a létrejövő interakció társadalmi dimenziójának tudható be.



1. ábra. McNamara szóbeli performanciába ágyazott nyelvtudásmodellje

(Forrás: McNamara 1996: 86; Ford. a szerző)

A nyelvtudásról alkotott elméleti modellek megjelenésével párhuzamosan egy másik irányzat is megfigyelhető (Shohamy 1996), mely nem elméleti alapokra helyezi a mérés célképzetét, hanem funkcionális nyelvhasználatot tükröző performancia skálák mentén pozicionálja azt. Erre példa az ACTFL *Proficiency Guidelines*, mely az idegennyelv-tanítás amerikai tanácsadó testületének (ACTFL – *American Council on the Teaching of Foreign Languages*) szakmai útmutatója. Az ACTFL ajánlásaiban az empirikus validálás hiánya komoly aggályokat vetett fel a performancia skálákat illetően (Bachman és Savignon 1986; Lantolf és Frawley 1985; Shohamy 1996): a bírálók számára leginkább a mérést alátámasztó konstruktum hiánya volt fájó. Továbbá probléma volt az is, hogy a skálaleírások összemosták a nyelvtudást és a tesztelési módszer kontextusát valamint tartalmát, ami összességben gyengítette a mért nyelvtudás érvényességét és általánosíthatóságát.

A performancia skálákra épülő nyelvtudásmodellek közül azonban kiemelkedik a Közös Európai Referenciakeret (KER) nyelvtudásmodellje (*Közös Európai Referenciakeret* 2002), mely döntően empirikusan kalibrált, cselekvés-orientált leírásokra támaszkodik, azaz arra, hogy a nyelvtanuló képes szóban vagy írásban megnyilvánulni bizonyos céllal, bizonyos helyzetekben, avagy képes megérteni információkat olvasott vagy hallott szöveg alapján bizonyos cél elérése érdekében. A KER nyelvtudásfo-

galma hat főbb nyelvtudásszintet sorakoztat fel (A1, A2, B1, B2, C1, C2), melyek közel 50 különböző nyelvhasználati kontextus skálaleírásaiban jelennek meg. A KER megtartja a Bachman-féle (1990) nyelvtudásmodell alkotóelemeinek főbb részeit, de a felsorolt kompetenciák közötti kölcsönhatásokat nem tárgyalja. A KER szerinti kommunikatív kompetencia általános kompetenciákból (tényszerű ismeretek, készségek és jártasságok, egzisztenciális kompetencia, tanulási képesség) és kommunikatív nyelvi kompetenciákból tevődik össze, melyek a következők:

Nyelvi kompetenciák

- lexikális kompetencia,
- grammatikai kompetencia
- szemantikai kompetencia
- fonológiai kompetencia
- helyesírási kompetencia
- ortoepikus (helyes kiejtési) kompetencia

Szociolingvisztikai kompetencia

- a társadalmi viszonyok nyelvi jelölése
- udvariassági szokások
- a népi bölcsesség kifejezései
- stílusrétegbeli különbségek
- dialektus és akcentus

Pragmatikai kompetenciák

- beszédalkotási kompetencia
- funkcionális kompetencia

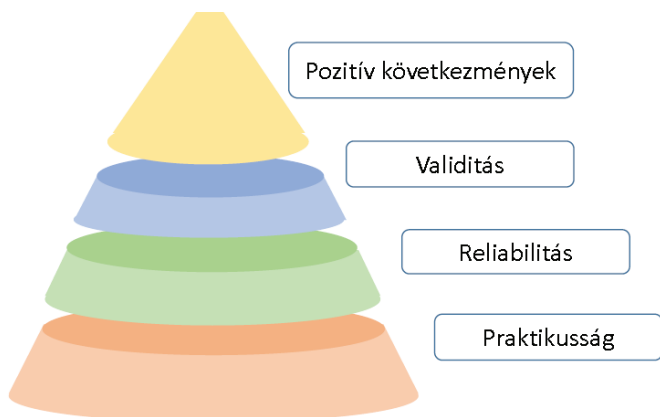
A KER nyelvtudásmodelljében megfigyelhető, hogy a Bachman-féle modellel ellentétben, ahol a szociolingvisztikai kompetencia a pragmatikai kompetencia részeként jelent meg, a szociolingvisztikai és a funkcionális kompetencia különválnak egymástól, az utóbbi a pragmatikai kompetencia része. A KER jelentősége döntően a nyelvi performanciát részletező skálaleírásokban, a nyelvhasználati funkciók kibontásában érhető tetten. Azonban a KER sem mentes a hibáktól. Például Weir (2005) kritikusan vizsgálta az skálaleírások érvényességét, azok speciális kontextusfüggő paramétereit (pl. beszédszándék, a válaszadás formátuma, időkorlát, szöveghossz, téma). A performancia skálák valójában úgy születtek, hogy nyelvtanárok rangsorba állították a nyelvtanuló kompetenciáját leíró, korábban nyelvvizsgákon már használt deskriptorokat, melyekből az egybecsengő (közös) megítéléseket North (2000) empirikusan kalibrálta a Rasch modell alapján. Tehát a skálaleírások heterogén, hiányos vagy összefüggésmentes jellege a forrásanyagnak tudható be. Fulcher (2004: 259) szintén

a kritikusok táborát képviseli a KER-t illetően, mivel meglátása szerint a performancia skálákat nem támasztja alá semmilyen elméleti keret, azok „*ateorikusak*”, és így az intézményesítésük, széles körű oktatáspolitikai alkalmazásuk veszélyt rejt, például abban a tekintetben, hogy a skálák direkt módon nyelvi teljesítménymérésre nem alkalmazhatók. Az aggályok ellenére a skálaleírások felhasználása mára igencsak elterjedt, különösen Európában. Magyarországon az államilag elismert nyelvvizsgáztatás rendszere is a KER szintleírásaihoz igazított [elismert szint az A2 (belépő fok), B1 (alapfok), B2 (középfok), C1 (felsőfok)], de a közoktatásban az elsajátítandó nyelvtudás minimum szintjeit is a KER-hez kapcsolja a Nemzeti Alaptanterv (NAT). A NAT szerint a tanult első idegen nyelvből a nyelvtanulónak el kell érnie az A2 nyelvi szintet a 8. évfolyam végére, illetve a 12. évfolyam végére a B1 nyelvi szintet, amely meg egyezik a középszintű nyelvi érettségi szintjével (110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet).

A nyelvtudás konstruktumának definiálása előfeltétele a mérési célképzet létrejöttének, azonban azt is számba kell venni, hogy a nyelvi mérés különböző technikái a mérési célokat eltérő módon képesek operacionalizálni. A következőkben a mérés megvalósulásának, módszertanának néhány kritikus pontjára szeretnénk rávilágítani.

2.3. A nyelvtudásmérés kihívásai

A nyelvi mérés központi minőségi kritériumai, jóságmutatói közé tartozik a validitás és reliabilitás (Alderson és mtsai 1995), valamint a teszthatás és praktikusság (Bachman és Palmer 1996). A validitás alatt azt értjük, hogy a mérésünk érvényes, tehát azt mérjük, ami a mérés célja. A reliabilitás pedig a mérés megbízhatóságára vonatkozik, azaz hogy a mérés során a kapott eredmények és értéktételek következetesek, megismételt eljárás esetén is. A kettő közül a validitás a döntő mozzanat, melyhez képest Bárdos szerint „*(...) a reliabilitás elhalványul, mert ha nincs validitás, akkor a legmagasabb reliabilitás is csak azt jelenti, hogy a fegyver halálpontosan hord mellé*” (2019: 140). A teszthatást azért fontos szem előtt tartani, mert a nyelvi mérés következményekkel jár, azaz hatással lehet a társadalomra makro-szinten és az egyénre mikro-szinten. Végül a praktikusságot mint kritériumot azért fontos figyelembe venni, mert a tesztfejlesztéshez és a mérés lebonyolításhoz emberi és anyagi erőforrásokra van szükség, és ezek tipikus esetben igen korlátozottak, akárcsak az időkeret, amely a kitűzött célok megvalósításához rendelkezésre áll. Green (2014) a fenti négy kritériumot hierarchikus rendszerbe sorolja, ahol a kúp alsóbb szintjei támogatják a felettük levőket (2. ábra). A kúp tetejére a teszthatást mint pozitív, előnyös következményt helyezi, minthogy – Green érvelése szerint – minden értékelési és mérési folyamatnak ez a végső célja. Ez a gyakorlatban többféleképpen is megvalósulhat: a teszthatás eredményeként például a tanítás és tanulás hatékonyabbá válik, a nyelvtanuló számára új lehetőségek nyílnak, vagy az idegen nyelvi elvárásokat illetően a munkáltató a számára megfelelő munkaerőt tudja alkalmazni.



2. ábra. A hasznos értékelés és mérés négy kritériuma

(Forrás: Green 2014: 58; Ford. a szerző)

A nyelvtudásmérés konkrét megvalósulását, annak formáit vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a nyelvtanítási módszerek és a nyelvi mérés között sajátos kapcsolat áll fenn. A 20. századra leszűkítve a főbb nyelvtanítási stílusokat kísérő mérő-értékelő eljárásokat egyedinek tekinthetjük, melyekről Bárdos (2019) ad átfogó képet (1. táblázat).

1. táblázat. A főbb nyelvtanítási módszerek és mérő-értékelő eljárások kapcsolata

Módszerek	Mérő-értékelő eljárások
Nyelvtani fordító módszer	Fogalmazás, fordítás, diktálás
Direkt módszer	Elmesélés, leírás, társalgás
Olvastató módszer	Kérdés-felelet
Intenzív módszer	Társalgás, dialógus-reprodukció
Audiolingvális módszer	Tesztmátrixokra épülő tesztbattériák, készségelemek a nyelvi tartalom szerint; objektív feleletválasztós teszt (multiple choice) és vegyes típusú feladatok
Audiovizuális módszer	Interjú, társalgás, dramatizálás
Mentalista (kognitív kód-tanulás) megközelítés	Szövegkiegészítés (cloze tesztek), diktálás, fordítás
Pszichologizáló (humanisztikus) módszerek	Reproduktív gyakorlatok, illetve semmi (nincs számonkérés)
Kommunikatív nyelvtanítás	Objektív és szubjektív elbírálású tesztechnikák keveredése, mérésmethodikái eklektika

(Forrás: Bárdos 2019: 138)

Az összes létező teszttechnika vizsgálata nem célunk jelen áttekintés során, elsősorban a tesztelés módját befolyásoló főbb irányvonalakat kívánjuk vázolni (2. táblázat). A nyelvi mérés megvalósulhat többféle dichotómia mentén (vö. Bárdos 2002):

- Közvetlen és közvetett tesztelés: az előbbi autentikus nyelvi feladatokra épül, az utóbbi egy készséget alkézségen keresztül vizsgál, egy képesség alkotóelemeire fókuszál;
- Diszkrét pontos és integrált tesztelés: az előbbi izolált vagy atomisztikus szemléletű mérés, az utóbbi egy képesség teljes komponensrendszerét vizsgálja;
- Normaorientált és kritériumorientált tesztelés: az előbbinél a teszt populáció átlagához viszonyítjuk az egyén által elért eredményt, az utóbbinál a nyelvi teljesítmény megítélésének alapja egy adott kritérium részletesen definiált és skálaszerűen szintekbe sorolt leírása;
- Objektív és szubjektív tesztelés: itt a teszttechnikák értékelési módjára utalunk, ami lehet objektív elbírálású (a válasz helyes vagy helytelen) és szubjektív elbírálású (az értékelést megadott kritériumok mentén végzi az arra kiképzett értékelő).

Egy adott mérési eszközrendszer megtervezésekor fontos mérlegelni, hogy milyen előnyök vagy hátrányok jellemzik a kiválasztott teszttechnikákat. A diszkrét pontos feladattípusok értelemszerűen szűkebb keresztmetszetet képesek mérni a nyelvtudás teljességéből, mint egy performancia-központú levélírási feladat, ahol viszont a szubjektív elbírálás okozhat problémát elsődlegesen a vizsga megbízhatóságát, és végül a vizsga érvényességét illetően.

2. táblázat. A tesztelés főbb módjai az alkalmazott teszttechnika illusztrálásával

A tesztelés módja	Példák a lehetséges teszttechnikákra
Közvetlen tesztelés	Szóbeli interjú, vita
Közvetett tesztelés	Lyukas szöveg kiegészítése, hibakeresés
Diszkrét pontos tesztelés	Nyelvtani/lexikai tudást mérő objektív feleletválasztós teszt
Integrált tesztelés	Cloze teszt, szövegtömörítés
Normaorientált tesztelés	Bármilyen objektív elbírálású teszttechnika
Kritériumorientált tesztelés	Esszéírás, közvetítés
Objektív elbírálású tesztelés	Párosítási feladat, csoportosítás
Szubjektív elbírálású tesztelés	Levélírás, szerepjáték

(Forrás: a szerző)

Manapság jellemzően vegyes technikákat alkalmaznak a nyelvi mérés során, pontosan abból a célból, hogy az alkalmazott feladattípusok kompenzálni, kiegészíteni tudják egymást. A nyelvi mérőeszköz megtervezése viszont nemcsak abból áll, hogy tesztfeladatokat válogatunk a mérési célnak megfelelően. A nyelvtudásmérés egy igen összetett folyamat: a mit, miért és hogyan megtervezésének és a mérés lebonyolításának képletesen mondvá ára van, de valójában is egy komplex és költséges folyamatról beszélünk. Ennek a legtalálhatóbb szemléltetésére a Green (2014: 21) által alkotott betűszó tűnik: *PRICE* (jelentése: ár, költség). A betűszó kibontva a következőt takarja:

- *Planning* (tervezés): az alapos tervezés a minőségbiztosítás alapja
- *Reflection* (reflexió): fontos a folyamatos monitorozás, önreflexió a vizsga minden elemére kiterjedően
- *Improvement* (javítás): az önreflexiót módosítás, javítás kell, hogy kövesse
- *Cooperation* (kooperáció): a csapatmunka, a közös gondolkodás elengedhetetlen
- *Evidence* (bizonyíték): a jó döntések releváns bizonyítékok alapján születnek, például a hatékony tesztfejlesztés alapja a rendszeres tesztelemzés

A fentiekben tárgyalt mérési alapelvek és kihívások döntően a standardizált, osztálytermen kívüli nyelvtudásmérésre vonatkoznak. A kis létszámú tanulói környezetben a méréssel és értékeléssel szemben támasztott jószágmutatók nem mindig érvényesíthetőek, de a tanulás előmozdítását sem feltétlenül támogatják, adott esetben éppen ellenkező hatást válthatnak ki. A teszteredmények összevethetősége például erősítheti a tanulók közötti rivalizálást, az alacsony pontszámok vagy érdemjegyek pedig megbélyegzőek lehetnek. Az osztálytermi értékelés nyelvpedagógiai szerepére az elmúlt 30 év szakirodalma egyre intenzívebben reflektált. Ez tetten érhető a témában egyre szaporodó tanulmányok és értekezések számában (pl. Black és Wiliam 1998; Davison és Leung 2009; Hattie és Timperley 2007; Molloy és mtsai 2020; Stiggins 2002, 2007; Taras 2009;). A következőkben a nyelvi mérés és értékelés kontextusát leszűkítjük az osztályteremre, hogy áttekintést adjunk az értékelés megváltozott céljáról és az azt támogató értékelési módzatokról.

2.4. Az osztálytermi mérés és értékelés főbb céljai

Az osztálytermi mérés és értékelés döntő befolyással van a tanításra és a tanulásra, és emiatt komoly kihívások elé állítja a tanárt. A nyelvtanár értékeléssel kapcsolatos döntéseit azonban nagymértékben befolyásolhatják külső tényezők, mint például szülői elvárások (a nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzése) vagy az előírások (kötelező érettségi vizsgát tenni egy idegen nyelvből), illetve különböző belső tényezők.

Ez utóbbiak közé sorolható a tanár nyelvtudásmérési és -értékelési műveltsége vagy az osztálytermi kontextus sajátosságai (pl. a tanulók motivációja és nyelvi szintje; a tantervi követelmények; a rendelkezésre álló időkeret). Az osztálytermi mérést és értékelést nagy valószínűséggel a külső és belső tényezők kölcsönhatása alakítja, de hogy melyik tényezőnek van döntő befolyása, csak találgatni lehet. Feltételezésünk szerint a tanár nyelvtudásmérési és -értékelési műveltségének meghatározó szerep jut.

Az osztálytermi értékelés során a tanár mint az értékelés tervezője és kivitelezője központi szerepet játszik. Elméleti síkon az értékelés folyamata Rea-Dickins (2001) szerint a következő lépésekből áll:

1. Tervezés – A tanár eldönti, hogy mit és hogyan kíván értékelni és hogyan készíti fel a diákokat.
2. Megvalósítás – Az a folyamat, mely során az értékelés bevezetéséhez és végrehajtásához döntések sorozata kapcsolódik.
3. Monitorozás – Az értékelés végrehajtása után a tanár rögzíti és értelmezi az eredményeket, melyek alapján adott esetben a tanítás menetét is módosítja. A kapott eredményeket megoszthatja a diákokkal (visszacsatolás), illetve kollégákkal is.
4. Eredmények rögzítése és megosztása – A tanárok adminisztratív célból formális jelentést adnak a tanulók által elért eredményekről.

Az értékelés folyamata mindig egy adott kontextusban zajlik, és ezért az értékelés megvalósulását különböző társadalmi változók (pl. iskolatípus, régió, ország), tanulói jellemzők (pl. életkor, nyelvtanulási motivációk, nyelvtudás), és tanári jellemzők (pl. személyes meggyőződés, attitűd, tanítási tapasztalat) is befolyásolhatják.

A következőkben áttekintjük, hogy az osztálytermi értékelés megítélése általában és célzottan a nyelvtanulásra vonatkozóan hogyan változott az elmúlt közel 30 év alatt. Napjainkban a fejlesztő értékelés egyre több figyelmet kap, hiszen számos tanulmány bizonyítja, hogy hatékonyan képes a tanulás eredményességét növelni (Black és Wiliam 1998). Megvizsgáljuk továbbá, hogy az osztálytermi értékelés fogalma hogyan változott az elmúlt közel 30 év alatt, kiemelve a tanulást támogató értékelést (*assessment for learning/AfL*), illetve azt a két felfogást, amelyek szerint az értékelés a nyelvtanítási folyamat szinte minden pillanatában jelen van, annak szerves része: a dinamikus értékelést (*dynamic assessment/DA*) és a tanulás-orientált értékelést (*learning-oriented assessment/LOA*). Áttekintjük, hogy az osztálytermi értékelés eszköztára hogyan bővült ki a már jól ismert tanári visszacsatolás mellett az alternatív értékelési formákkal (önértékelés, társértékelés, tanulói portfólió). A szakirodalom szemlézésekor az osztálytermi értékelésre ható kontextuális tényezők szerepét is tárgyaljuk, amennyiben empirikus vizsgálat eredménye áll a rendelkezésünkre. Áttekintésünket az osztálytermi értékelés céljának vizsgálatával kezdjük.

Az osztálytermi értékelés egyik típusa, a helyzetfeltáró (diagnosztikus) értékelés, a teszt típusok egyik jól ismert fajtája (Green 2014). A másik két típus megnevezését oktatási programok értékelésére vonatkozóan először Scriven (1967) használta, aki megkülönböztette a tanulási folyamatot fejlesztő (formatív) és minősítő (szummatív) értékelést. A három eltérő céllal kivitelezett értékelési formát Brassói és mtsai (2005), valamint Bognár (2006) meglátásai alapján definiáljuk. A helyzetfeltáró értékelés elsődleges célja, hogy a tanár a diákok szükségleteihez illeszkedő tanmenetet tudjon kialakítani azáltal, hogy feltárja a tanulók előismereteit és hiányosságait, melyeket igyekszik pótolni a pedagógiai folyamatok tervezésekor. A minősítő értékelés célja, hogy a tanár meg tudja ítélni a tanulói teljesítményeket, rangsorolni tudja a tanulókat meghatározott standard vagy követelmény alapján. A fejlesztő értékelés pedig arra irányul, hogy *„a diák eredményesebb tanulását segítse, ne ítélje meg (különösen ne ítélje el) az [addigi] munkát, hanem mutasson rá azokra a lehetőségekre, amelyekkel a tanulási folyamat eredményesebbé válhat”* (Brassói és mtsai 2005: 4). A fejlesztő értékelés tehát a tanulási folyamatot támogatja, formálja. Mivel a tanulók egyéni szükségletei eltérhetnek, a fejlesztő értékelés kiegészülhet differenciált tanítási/tanulási módszerek megjelenésével is.

Bognár (2006) szerint a fejlesztő értékelésnek három lényeges jellemzője van: (i) a tevékenység gyakorta előfordul, (ii) a folyamat interaktív, azaz a diák is aktívan részt vesz benne, (iii) a diák fogalmazza meg a tanulási célokat, de a későbbi értékelési tapasztalatok alapján szükség szerint módosítja őket, hogy elősegítse a folyamatos fejlődést. Bognár szerint ez a három jellemző különbözteti meg a fejlesztő értékelést a diagnosztikus értékeléstől.

Brassói és mtsai (2005: 9) a fejlesztő értékelést támogató keretrendszert is felvázolják, mely a következő szempontokra terjed ki:

- Olyan osztálytermi légkört kell kialakítani, amelyben a diákok biztonságban érzik magukat, amely a diákok számára nem versenyhelyzetet teremt, hanem a feladatmegoldásra és az érzelmi-akaratú tényezőkre helyezi a hangsúlyt.
- A tanulási célokat egyértelműen kell meghatározni, és az egyéni tanulói fejlődés lépéseit monitorozni kell, mert ezek segítségével fokozható a tanulói motiváció. Versenyhelyzetben a tanulók egymáshoz hasonlítják az elért eredményeiket, és emiatt a gyengébb tanuló elvesztheti meglévő motivációját és önbizalmát is.
- A különböző tanulási igényű tanulók szükségletei eltérhetnek, ezért kívánatos, hogy a tanár sokféle tanítási módszert alkalmazzon.
- A tanulók előrehaladását, teljesítményét változatosan kell értékelni. Ez megvalósulhat akár minősítő értékelési formák újszerű felhasználásával, de olyan alternatív értékelési formák alkalmazása is javasolt, mint a portfólió, önértékelés vagy társértékelés.

- A tanulói teljesítményre, előrehaladásra reflektáló tanári visszacsatolást lehetőség szerint gyakran kell alkalmazni.
- Fontos, hogy a tanulók aktívan vegyenek részt a tanulási folyamatban.

Bognár (2006) véleménye szerint nem egyszerű áttérni a fejlesztő értékelésre olyan iskolai környezetben, ahol a hagyományos szemléletet tükröző minősítő értékelés dominál. Az osztálytermi értékelés gyakorlatának megváltoztatásához szükséges szemléletváltást részben a tanárok számára elérhető képzések biztosíthatják a fejlesztő értékelés módszereinek és eljárásainak a bemutatásával, részben pedig az, hogy az egész nevelőtestület elfogadja-e, elköteleződik-e mellette, hiszen teljes körű elfogadottság és támogatás esetén a sikeres gyakorlati megvalósítás esélye is megnő.

A minősítő és a fejlesztő értékelés közötti határvonal azonban nem olyan egyértelmű. Rea-Dickins és Gardner (2000) szerint a határvonal elmosódása leginkább abban érhető tetten, hogy a fejlesztő értékelésnek is lehet adott esetben olyan súlya és következménye, mint egy minősítő értékelésnek. Például akkor, ha a tanári visszajelzés összességében alul- vagy felülértékeli a diák teljesítményét, vagy a diák nem megfelelő feladatok alapján kapja a visszacsatolást, netán a kapott információkat tévesen értelmezi. Ezek a példák mind arra világítanak rá, hogy a fejlesztő értékelés megvalósítása számos csapdát rejt, még ha célját tekintve oly vonzó is tűnik. Bennett (2011) viszont azt emeli ki, hogy a minősítő értékelés másodlagos célja eleve a fejlesztés, lévén hogy a minősítő teszt is tanulási lehetőséget nyújt a tanuló számára.

Golnhofer 2001-ben egy nemzetközi viszonylatban akkor még újak nevezhető értékelési kultúra megjelenéséről adott számot, mely képes a nevelés és az oktatás eredményességének, minőségének, illetve hatékonyságának növelésére. A fejlesztő értékelés fentebb vázolt ismérveivel sok tekintetben összecseng a Golnhofer (2001) által vázolt értékelési kultúra néhány jellemzője, mint például az, hogy megnő az értékeléssel kapcsolatos tudatosság és stratégiahasználat, kibővül az értékelők köre, és felerősödik a felelősségvállalás igénye. Jóllehet a fejlesztő értékelés a múlt században is létező eszköz volt a tanár kezében, nem álltak rendelkezésre a fejlesztő értékelést a minősítő értékeléssel összevető szakmai ajánlások. Az elmúlt két évtizedben ezt a hiányosságot sikerült jórészt pótolni, bár a mai napig nincs egységes és átfogó definíció a fogalom értelmezéséhez. Bennett (2011) rámutat például arra, hogy a fejlesztő értékelést egyesek eszközként, mások folyamatként definiálják, holott szerinte a kettő elválaszthatatlan egymástól, hiszen kiegészítik egymást. A fogalom megszületésekor is ilyen elképzelés társult hozzá Lau (2016) szerint, aki hasonló véleményt képvisel azzal kiegészítve, hogy a fejlesztő értékelés manapság sokak számára a „jó” értékelés, míg a minősítő értékelésre a „rossz” értékelés címkét ragasztották. Ez a megítélés tükröződik abban is, hogy a tanároknak illendő az utóbbit minimalizálni és az előbbit pedig előtérbe helyezni. Lau kiemeli, hogy eredetileg a két értékelési típus egyensúlyban volt, de a 2000-es évekre a minősítő értékelés domináns lett a külső vizsgák egyre

nagyobb térnyerésével, elsősorban az összevethetőség az elszámoltathatóság fokozódó nyomása miatt. Azonban a külső vizsgák megnövekedett társadalmi szerepével párhuzamosan a fejlesztő értékelés is egyre inkább kiemelt figyelmet nyert, elsősorban az oktatáskutatók oldaláról.

A 90-es években több elnevezés is napvilágot látott, melyek a minősítő értékelést hagyományosnak (eredmény-centrikusnak és normaalapúnak), a fejlesztő értékelést pedig új, alternatív értékelésnek állították be (Lau 2016). Birenbaum (1996) az előbbi például tesztelési kultúrának (*testing culture*), az utóbbit értékelési kultúrának (*assessment culture*) nevezi. A létrejött szembeállítás (dichotómia) azt sugalmazza, hogy a kettő közül választani kell, melynek eredményeképpen a fejlesztő értékelés szerepének a vizsgálata egyre több figyelmet kapott a 2000-es évek elejére (*Assessment Reform Group* 2002; Stiggins 2002, 2007). Inbar-Lourie (2008a) azonban a minősítő és a fejlesztő értékelés szembeállítása helyett a kettő egymást kiegészítő jellegét hangsúlyozza, és az értékelési kultúra fogalmát egy tágabb elméleti és gyakorlati keretben értelmezi, amely a tudástranszfer konstruktivista szemléletű felfogásán alapszik. Ennek megfelelően az értékelés alapját több mikro- és makroszintű adatforrás biztosítja, és az értékelés folyamatában minden érintett fél aktívan részt vesz. Az értékelés területén is szükséges a tanuló készségfejlesztése, mely az egész életen át tartó tanulását támogathatja. Inbar-Lourie arra is rámutat, hogy az eredetileg Gipps (1994) nevéhez köthető fogalom, a tanulás eredmény-orientált értékelése (*assessment of learning*), a behaviorista tudástranszfer szemléletet jeleníti meg, mely a hierarchikusan egymásra épülő kisebb, izolált tudáselemek átadását jelenti. A tanulás eredmény-orientált értékelése szerint a tudást egységesen, standardizált tesztek segítségével mérik annak érdekében, hogy rangsorolni vagy kiszűrni lehessen a tanulókat. Harlen (2005) hasonlóan ítéli meg a tanulás eredmény-orientált értékelésére vonatkozó tudástranszfer szemléletet, hozzátéve, hogy ez a fajta értékelés sokszor káros tesztelést generál (leszűkítheti a tananyagot), mivel a tanárok a tanítás során a külső tesztek tartalmára koncentrálnak, valamint a tesztre való felkészítést gyakori próbateszteléssel és a tesztben alkalmazott kérdéstípusok begyakoroltatásával érik el. A negatív hatás adott esetben még úgy is értelmezhető, hogy bár a tanulók a kiválasztott teszten jó eredményt érnek el, összességében a megszerzett tudásuk alkalmazhatósága limitált. A tanulók motivációját is kedvezőtlenül befolyásolhatja a gyakori osztálytermi tesztelés, mivel az elért alacsony eredmények növelhetik szorongásukat és csökkenthetik az önmagukba vetett hitet. A fenti jellemzők alapján a tanárok osztálytermi gyakorlatát lehet teszt-orientáltnak vagy tanulás-orientáltnak nevezni (Harlen 2005), az utóbbi esetben a fejlesztő értékelésnek értelemszerűen nagyobb szerep jut. Összességében megállapíthatjuk, hogy a külső vizsgákat, az osztálytermi tesztelést előtérbe helyező oktatási közegben a tanuló egyénre szabott, képességeihez és igényeihez illeszkedő, fejlesztő jellegű támogatására kevés esély van, hiszen a tanár figyelmét lekötik az adott külső teszthez kapcsolódó tevékenységek. A minősítő és fejlesztő értékelés közötti kapcsolat

normalizálását Harlen (2005) abban látja, ha a két alapvető értékelési cél (minősítés és fejlesztés) fenntartása mellett, az értékelési formák és eljárások átjárhatóvá válnak: a fejlesztő értékelés szolgáljon alapul a minősítő értékeléshez és fordítva.

Az elmúlt közel három évtized alatt egy sor új fogalom jelent meg a szakirodalomban, melyek végső soron ugyanazt a célt szolgálják: a tanuló nyelvtanulásának támogatását, tudásának fejlesztését. Az értékelés minősítő, a tanulás eredményességét ellenőrző szerepével szemben a fejlesztő értékelést többen is újraértelmezték, köztük Black és Wiliam (1998), valamint Stiggins (2002), akiknek köszönhetően mára széles körben ismertté vált a tanulást támogató értékelés (*assessment for learning*/AfL) mint fogalom. A következőkben három példán keresztül részletesebben is bemutatjuk, hogyan értelmezték az osztálytermi értékelést az elmúlt több mint három évtizedben. Először a tanulást támogató értékelést tekintjük át, mivel történetileg ez áll legelől, majd a dinamikus értékelést (*dynamic assessment*/DA) és a tanulás-orientált értékelést (*learning-oriented assessment*/LOA), melyek az értékelést a tanítás folyamatába szorosabban integrálva értelmezik.

2.4.1. Az osztálytermi értékelés eltérő értelmezései (AfL, DA, LOA)

A tanulást támogató értékelés (*assessment for learning*, AfL) mint fogalom megjelenése elsősorban Black és Wiliam (1998) meta-analízisének köszönhető, melyet az *Assessment Reform Group* (Értékelési Reform Csoport) felkérésére készítették. Black és Wiliam (1998) 250 empirikus tanulmány eredményét tekintette át, mely azt mutatta, hogy ha a fejlesztő értékelés bizonyos elvek és eszközök alkalmazására épül, az pozitívan hat a tanulók eredményességére, különösen az alacsony szinten, azaz gyengén teljesítő tanulók esetében. A tanulmány címe, „A fekete dobozon belül” (*Inside the Black Box*) is sokat sejtetően hangzik, mivel egy igen nehezen vizsgálható, szinte kifürkészhetetlen terület feltárását célozza meg: hogyan lehet a tanulást támogatni, a tanuló fejlődését elősegíteni osztálytermi közegben. Taras (2009) szerint Black és Wiliam munkásságának jelentősége abban is megmutatkozik, hogy két olyan metafora, új fogalom megalkotása fűződik hozzájuk – a fekete dobozon belül (*inside the black box*) és a tanulást támogató értékelés (*assessment for learning*) – melyek lángra gyújtották számos kutató és oktatási szakember képzeletét az oktatáspolitikai átalakításától az osztálytermi értékelési gyakorlat megváltoztatásáig.

Black és Wiliam (1998) tanulmányukban a konstruktív visszacsatolást jelölik meg mint kulcsfontosságú tényezőt, mely képes pozitívan befolyásolni a tanulói eredményességet. Az eredmények alapján megállapítják, hogy a tanuló munkájával kapcsolatos visszacsatolás nem lehet csak leíró jellegű, hanem a továbblépés érdekében útbaigazítást is kell adnia a tanuló számára, továbbá kerülni kell a többi tanulóval való összehasonlítás lehetőségét. Sadler (1998) is fontosnak ítéli a visszajelzés szerepét, melynek minőségét az emelheti, ha az a tanuló számára könnyen értelmezhető,

az előrehaladást hatékonyan képes támogatni, illetve a tanuló magabiztosságát és képességeibe vetett hitét erősíti.

Black és Wiliam (1998) kiemelik, hogy számos sikeres oktatási kísérlet alkalmazott tanulói ön- és társértékelést a fejlesztő értékelés támogató eszközeként, és az eredmények alapján levont következtetésük az volt, hogy a fejlesztő értékelés és az önértékelés szorosan összetartozik, az önértékelés az előbbinek szerves része. Black és Wiliam értelmezése szerint:

(...) a tanuló önértékelése messze nem luxuscikk, valójában a fejlesztő értékelés alapvető eleme. Amikor bárki azzal próbálkozik, hogy valamit megtanuljon, az erőfeszítéseire vonatkozó visszacsatolásnak három elemet kell tartalmazni: a tanuló legyen képes beazonosítani a számára kitűzött tanulási célt; a visszacsatolás szolgáljon bizonyítékkal a tanuló számára jelenlegi pozíciója és eredményessége megértéséhez; értse meg a tanuló, hogy a tanulási célja és a jelenlegi pozíciója közötti szakadék hogyan hidalható át. Ahhoz, hogy a tanuló előbbre tudjon lépni, mindhárom elemmel tisztában kell, hogy legyen.

(Black és Wiliam 1998: 143; Ford. a szerző)

A visszacsatoláson és tanulói önértékelésen túl Black és Wiliam (1998) megállapítása szerint a tanári kérdezéstechnikák is jelentősen befolyásolhatják a tanulói eredményességet. A tanulók és a tanár között létrejövő órai párbeszéd azt a célt kell, hogy szolgálja, hogy minden tanuló elgondolkozzon és véleményt mondhasson. A tanár által feltett kérdéseknek ezért átgondoltnak, reflektívnek, és célzottaknak kell lenniük.

A Black és Wiliam (1998) által szintetizált kutatási eredményeket az Értékelési Reform Csoport gyakorlati útmutató formájába öntötte, melyben a tanulás eredmény-orientált értékelését és a tanulást támogató értékelést egyértelműen elkülönítik, az utóbbi megvalósítását öt kulcstényezőhöz kötik (Broadfoot és mtsai 1999: 4–5):

- hatékony visszacsatolás biztosítása a tanulók számára;
- a tanulók aktív bevonása saját tanulásukba;
- a tanmenet és/vagy az alkalmazott tanítási módszerek módosítása az értékelés eredménye alapján;
- annak felismerése, hogy az értékelés jelentősen befolyásolhatja a tanulók motivációját és önértékelését, melyek egyaránt döntő hatással lehetnek a tanulás eredményességére;
- annak az igénynek elismerése, hogy a tanulóknak képeseknek kell lenniük az önértékelésre, és hogy meg tudják érteni, mi szükséges a saját fejlődésükhöz.

Broadfoot és mtsai értelmezése alapján a tanulást támogató értékeléshez elengedhetetlen továbbá, hogy a tanulási célokat és az elérni kívánt normákat a tanulók is

megismerjék, illetve az értékelésben való részvételt a tanár és a tanulók feladatmegosztásban végezzék. A tanuló számára azt az üzenetet kell közvetíteni, hogy mindenki képes a fejlődésre.

A tanulást támogató értékelést azonban számos tényező hátráltathatja, melyek között Broadfoot és mtsai (1999: 5) a következőket nevezik meg:

- az a tendencia, hogy a tanárok az osztálytermi munka mennyiségét értékelik a tanulás minősége helyett;
- a tanárok nagyobb figyelmet szentelnek az osztályozásnak, ami sok esetben csorbítja a tanuló önértékelését, és nem ad kézzelfogható útmutatást a tanulóknak ahhoz, hogy fejlődni tudjon;
- a tanárok nagy hangsúlyt fektetnek a tanulók egymással történő összehasonlítására, ez demoralizálja a kevésbé sikeres tanulókat;
- a tanulók számára adott visszacsatolások gyakran más célokat szolgálnak (pl. csoportszervezési, szocializációs cél), nem pedig a hatékonyabb tanulás támogatására irányulnak;
- a tanárok nem ismerik elég jól tanulóik tanulási igényeit.

A tanulást támogató értékelés gyakorlatban történő megvalósítását többen is igyekeztek megvilágítani (Assessment Reform Group 2002; Black és mtsai 2004). Az Értékelési Reform Csoport (2002) arra mutatott rá, hogy azok a hétköznapi osztálytermi tevékenységek, amelyekben a tanár a tanulókkal együtt vesz részt, valamilyen formában az értékeléshez kapcsolhatóak, hiszen a tanulók által teljesített feladatok vagy a tanár kérdéseire adott válaszok alapján a tanulók ismereteiről, készségeikről képet lehet alkotni. Ez azt jelenti, hogy az értékelés lényegében átszövi az osztálytermi gyakorlat egészét. Black és mtsai (2004: 15) konkrét technikákat is ajánlanak az önértékeléshez „*közlekedési lámpák*” megjelöléssel: a zöld színű pohár jelzi, hogy a saját teljesítményüket jónak vagy egy adott probléma megértését megfelelőnek értékelik. A piros szín a sikeres feladatteljesítés vagy problémamegértés hiányára utal, míg a sárga szín részleges feladatteljesítést és megértést jelöl. Az önértékelést követően a tanulók megvitathatják meglátásaikat és érveiket kis csoportban, és így a társértékelésre is lehetőség nyílik. A tanulók véleménynyilvánításához, a feladatteljesítés tanulók általi kiértékeléséhez a tanárnak lehetőséget kell biztosítani, mivel ezek a lépések a tanulási folyamat szerves részei. Az érdemjegyek vagy pontszámok mellőzése is erősen javasolt a tanulók teljesítményének értékelésekor, helyette a tanulók fejlődéséhez szükséges konkrét lépéseket, teendőket, javaslatokat kell megnevezni. Black és mtsai (2004) azt is a lehetséges osztálytermi eljárások közé sorolják, hogy a tanulók egymásnak kérdéseket írnak, vagy egymás feladatmegoldásait kiértékelik. A teszt összeállítása és az értékelési kritériumok alkalmazása egyaránt fokozhatja a tanulók értékelői tudatosságát és készségét.

Broadfoot és mtsai (1999) szerint a tanulást támogató értékelés a fentebb részletezett jellemzők alapján nem teljesen fedi le a fejlesztő értékelés fogalmát, attól részben eltér. A kettő közötti különbséget az adja, hogy a tanulást támogató értékelésnél a tanuló személyre szabott visszacsatolást kap a továbblépéshez, vagy maga is aktívan részt vesz saját vagy tanulótársai teljesítményének értékelésében. A tanulást támogató értékelés fogalmát az is megkülönbözteti a fejlesztő értékeléstől, hogy az utóbbi irányulhat csupán csak arra, hogy a tanulók előrehaladásáról információt nyújtson a tanárnak, hogy szükséges-e a tanmeneten változtatni (Stiggins 2002). A tanulást támogató értékelés azonban soha nem szorítkozhat csak az ellenőrző szerepre, mint-hogy eredeti funkcióját úgy tudja betölteni, hogy a tanulók továbbhaladásához meg-adja a konkrét lépéseket is.

Earl és Katz (2005) a tanulást támogató értékelés definícióját tovább árnyalta azáltal, hogy az értékelést a tanuló számára külön elsajátítandó területként azonosította. Az utóbbi olyan metakognitív folyamatokat foglal magába, melyeket a tanuló tanári segítséggel az értékelés végzése során aktivál. Ezen folyamatok kiteljesedése a következőkben érhető tetten:

- az önértékelés modellezése és a készség elsajátíttatása;
- segítségnyújtás a tanulási célok megfogalmazásához és azok eléréséhez;
- a tantervi célokat tükröző minőségi teljesítmény modellezése;
- a jó gyakorlat kritériumainak megvilágítása a diákokkal történő szoros együtt-működés során;
- segítségnyújtás abban, hogy a diákok kifejlesszék a belső visszajelzést adó, ön-szabályozó mechanizmusait annak érdekében, hogy ellenőrizzék vagy meg-kérdőjelezzék saját gondolataikat, tudják tolerálni a kétértelműséget vagy a bi-zonytalanságot, amely minden új ismeret megszerzését jellemez;
- rendszeres és megfelelő kihívást adó gyakorlati lehetőségek biztosítása, hogy a diákok kompetens önértékelőkké válhassanak;
- a diákok metakognitív folyamatainak és tanulásának monitorozása, azokról le-író visszacsatolás biztosítása;
- olyan tanulási környezet biztosítása, melyben a diákok szabadon és bátran koc-káztathatnak.

A fejlesztő értékelés a fenti értelmezésben előtérbe helyezi a diákot mint értékelést végző személyt. Ez a szerep a hagyományos, tanárközpontú értékeléstől idegen, hi-szen ott az értékelés a tanár felelősségi körébe tartozik.

A tanulást támogató értékelésre vonatkozóan Taras (2009) fogalmazott meg kriti-kai észrevételt. Szerinte a fogalom értelmezése és gyakorlati megvalósítása nem elfo-gadható, ha a fejlesztő értékelés kiszorítja a minősítő értékelést, mivel az osztálytermi értékelés nem szorítkozhat csak a tanuló fejlesztésére. A minősítő értékelés minima-

lizálását, esetleges kivonását az motiválhatta, hogy a tanulást támogató értékelést az egyén tanulásán túlmutató, egyéb társadalmi jelentőséggel is felruházták. Broadfoot és Black (2004) például a társadalmi reform lehetséges eszközeként tekintette a tanulást támogató értékelést, hiszen az egyéni önmegevalósítás és kreativitás felerősödhet, a közösség támogató ereje segíthet a kitűzött célok elérésében, de az egyén számára saját sorsának vagy karrierjének irányításához is megfelelő alapot nyújthat.

A minősítő értékelés és a tanulást támogató értékelés közötti kapcsolat hiányának oka az is lehetett, amire Stiggins (2007), illetve Black és Wiliam (1998) is felhívta a figyelmet: az USA-ban és Angliában az 1990-es évekre a külső, standardizált tesztekbe vetett hit az osztálytermi értékelésben úgy csapódott le, hogy a minősítő értékelés jelentőségét felnagyította, holott az a tanulás eredményességét nem az elvárt módon befolyásolta. A minősítő értékelés lebonyolításához azonban a tanárok lényegében csak minimális alapképzésben részesültek, azaz értékelési műveltségük (*assessment literacy*) meglehetősen hiányosnak volt mondható. Stiggins (2007) elismeri mind az eredmény-orientált, mind a tanulást támogató értékelés fontosságát, de rámutat arra az általa mítosznak nevezett téves nézetre, mely szerint az érdemjegyek és tesztpontszámok képesek növelni a tanulók motivációját és tanulási eredményességét.

A fentebb vázolt tanulást támogató potenciál és egyéb előnyök ellenére a tanulást támogató értékelés széles körű alkalmazása nem valósult meg, melynek okait Black (2010) a következő tényezőkkel hozza összefüggésbe. Szerinte számos nemzeti oktatási rendszerben meghatározó szerepet játszanak a külső, standardizált vizsgák, melyek tépje igen nagy, adott esetben tanulók sorsát pecsételhetik meg. Ilyen oktatási kontextusban a tanárok úgy ítélik meg, hogy a vizsgára való felkészítés, a tanítás vizsgának történő alárendelése helyes és üdvöztető döntés. Ez értelemszerűen korlátozza az osztálytermi munka lehetséges formáinak kiválasztását. Hogy ezt fel lehessen oldani, a tanárnak rendelkeznie kellene megfelelő mérésszakmai ismeretekkel, más szóval értékelési műveltséggel, hogy döntéseit azokra alapozva, és ne külső kényszer vagy vélt társadalmi elvárások mentén hozza meg. Black szerint a tanárnak ismernie kell a minősítő, eredmény-orientált értékelés alapvető szakmai elvárásait (pl. a teszt érvényessége és megbízhatósága), valamint hogy azokat hogyan lehet biztosítani. Ugyanakkor a tanárnak tisztában kell lennie a fejlesztő értékelés elveivel és lehetséges technikáival is. A két értékelés szinergiája nyújtja a tanárok számára a megfelelő szakmai alapot osztálytermi értékelési feladataik megvalósításához.

A tanulást támogató értékelés áttekintése után még két fejlesztő értékelést jelölő elnevezést vizsgálunk meg röviden, melyek visszhangja lényegesen kisebb a szakirodalomban, azonban mindkettő a tanuló idegen nyelvi fejlődését meghatározó aspektusokra fókuszál. A tanulást támogató értékeléssel összevetve a dinamikus értékelés (*dynamic assessment/DA*) és a tanulás-orientált értékelés (*learning-oriented assessment/LOA*) az értékelés osztálytermi folyamatokba való beágyazottságát sokkal kiemeltebben hangsúlyozza.

A dinamikus értékelés (Lantolf és Poehner 2008; Poehner és Lantolf 2005) a tanár és tanuló között létrejövő szóbeli interakciót vizsgálja a Vygotsky-féle (1978) szociokulturális elmélet keretein belül, mely szerint a társas interakció döntő szerepet játszik az egyén fejlődésében, hiszen gondolkodásunkat és ismereteinket a környezetünkkel (másokkal) történő interakció segítségével konstruáljuk. Vygotsky elmélete szerint a tanuló rendelkezik egy úgynevezett legközelebbi vagy köztes távolságra lévő (proximális) fejlődési zónával (*zone of proximal development*), mely a tanuló tényleges fejlettségi szintje és potenciális fejlődési szintje között helyezkedik el. A kettő közötti szakadékot mediációval, azaz közvetítői segítséggel lehet áthidalni. Ez a feladat az osztályteremben döntően a tanárra hárul. Poehner és Lantolf (2005) kiemeli, hogy a dinamikus értékelés során az értékelés és a tanítás nem válik szét: a tanulóval folytatott interakcióba beágyazódik a tanári mediáció, melynek legfőbb célja a tanuló fejlődésének a támogatása. Ez úgy valósul meg, hogy a tanár diagnosztizálja (értékeli) a tanuló aktuális nyelvi problémáját és egyidejűleg kezeli is: a tanuló számára irányított kérdést tesz fel, vagy sugalmaz valamit a nyelvi probléma leküzdéséhez. Ez a jellemző különbözteti meg a dinamikus értékelést a visszacsatolástól, amelynek nem feltétele az interakcióba ágyazottság. A dinamikus értékelés a tanuló fejlődését kis lépésekben támogatja és evolúciós természetűnek mondható, mivel a tanuló fejlődési folyamatában visszalépések is előfordulnak. Hosszabb távon, ahogy a tanuló egyre jobban fejlődik, illetve önszabályozó képessége megerősödik, a dinamikus értékelés szerepe csökkenhet.

Összefoglalva, a dinamikus értékelés nem egy értékelési eszköz vagy módszer, hanem egy olyan elméleti keretrendszer, melyben értelmezni lehet a tanítás és az értékelés integrált folyamatait, azon belül a tanuló fejlődését támogató tanári mediációt. A dinamikus értékelésre és a legközelebbi fejlődési zóna vizsgálatára irányuló kutatást (Davin 2016; Lantolf és Poehner 2011; Poehner 2009) nehezíti az a tény, hogy a vizsgálat tárgyát képező tanár-diák (azaz kétszereplős) interakció igen korlátozott az osztálytermi nyelvóra keretei között, lévén hogy a tanítás csoportban történik. A nehézségek ellenére Poehner (2009) kiemeli, a nyelvtanulás és -tanítás folyamatának megértéséhez elengedhetetlen, hogy megértsük, hogyan alakul, fejlődik a tanuló idegennyelv-tudása, és a tanulás eredménye helyett a tanulás folyamatát kell elemeznünk. A dinamikus értékelés kutatása ezen célkitűzés miatt sok közös vonást mutat a második nyelv elsajátítása területén végzett kutatásokkal, például a szóbeli korrekciós visszacsatolásra (*oral corrective feedback*) irányuló vizsgálatokkal. A második nyelv elsajátításával foglalkozó kutatások azt vizsgálják, hogy az implicit vagy explicit visszacsatolás hatásosabb-e a nyelvsajátítás eredményességét tekintve. A szóbeli korrekciós visszacsatolásra vonatkozó kutatási eredményből adunk majd egy rövid áttekintést a következő, tanári diagnosztikus visszacsatolást tárgyaló fejezetben. Előbb azonban bemutatjuk a tanulás-orientált értékelést (*learning-oriented assessment/LOA*), és annak definícióját, minthogy a terminus két, egymástól térben és időben eltérő megjelenése is beazonosítható.

A tanulás-orientált értékelés megnevezést először Carless (2007) használta egy olyan osztálytermi értékelési formát jelölve meg vele, amelyben az értékeléshez használt feladatok is tanulási célt szolgálnak. Valójában a tanuló fejlődésének a lehetősége fontosabb, mint az értékelés maga. Továbbá a tanulók önértékelést és társértékelést végeznek, és a visszacsatolás legfontosabb funkciója az, hogy a tanulónak utat mutasson a továbblépéshez (*feedforward*). Az előbbi célok megvalósítása három pilléren nyugszik (Carless 2007). Először is a feladatszabáson: az értékeléshez használt feladatot a tanulás céljának kell alárendelni. Másodsorban a tanulók értékelői kompetenciáját ön- és társértékelés keretében kell fejleszteni, hogy a kitűzött tanulási célokat jobban megértsék, az elvárt szint minőségi mutatóival tisztában legyenek. Harmadsorban a tanulónak jól időzített visszacsatolást kell adni, mely cselekvésre készíteti és ténylegesen kihat a fejlődésére, vagyis a visszacsatolást adó személy számára is jól beazonosítható az eredmény. A tanulás-orientált értékelés nemcsak a fejlesztő, de a minősítő értékelést is szolgálhatja, azaz a két értékelési forma között Carless igyekszik megtalálni az egyensúlyt, nem pedig azt hangoztatja, hogy az egyik előbbre való, mint a másik. A tanulás-orientált értékelés megvalósítását Carless a felsőoktatás tágabb kontextusában vizsgálta, nyelvtanulásra irányuló kutatást nem végzett.

A tanulás-orientált értékelés másik értelmezése Turner és Purpura (2015) nevéhez fűződik. A fogalmat ők célzottan a nyelvtanulásra vonatkoztatva vizsgálták. Szerintük az osztálytermi értékelést komplexen kell vizsgálni, és ennek megfelelően a tanulás-orientált értékelés egy olyan tanulás- és tanulóközpontú megközelítés, mely arra törekszik, hogy a leghatékonyabban támogassa a tanuló nyelvi fejlődését az értékelés különböző formái alapján nyert információk segítségével, mint például tesztek, megfigyelések, megbeszélések, ön- és társértékelések, projektek, portfóliók, osztálytermi szóbeli diskurzus értékelési mozzanatai. Turner és Purpura azonban túllép a minősítő és fejlesztő értékelés, illetve a tanulás eredmény-orientált értékelése és a tanulást támogató értékelés dichotómiáján. Értelmezésük szerint a tanulás-orientált értékelés elismeri a tanítást, a tanulás és az értékelés közötti bonyolult kölcsönhatásokat, és közülük hét, a tanuló fejlődését meghatározó, úgynevezett kritikus dimenziót különböztet meg:

- a kontextus mint dimenzió (a tanulás társadalmi, kulturális vagy oktatási kontextusa),
- az előhívási dimenzió (a teljesítmény kiváltására használt módszer),
- a nyelvtudás szintje mint dimenzió (az elérni kívánt nyelvtudás szint és annak nyomon követése),
- a kognitív vagy tanulási dimenzió (a nyelvi performanciát és tanulást meghatározó szociokognitív jellemzők),
- az affektív dimenzió (a nyelvi performancia és tanulás során aktivált szemléleti és érzelmi beállítottság),

- az interakciós dimenzió (az értékelés során létrejövő kommunikáció interakciós jellemzői, pl. beszélőváltás),
- és a tanári dimenzió (az oktató tárgyi tudása, pedagógiai ismeretei és értékelési műveltsége).

Carless (2007), illetve Turner és Purpura (2015) fogalomértelmezésében az a közös vonás, hogy az osztálytermi értékelést mindkettő egységes keretben képzei el, és elveti a dichotóm értékelési formák közötti választást. Továbbá Turner és Purpura az osztálytermi értékelést külső és belső, makro és mikro tényezők relációjában értelmezi, míg Carless döntően a tanulók aktív bevonását hangsúlyozza.

Az osztálytermi értékelés általunk bemutatott felfogásainak – a tanulást támogató értékelésnek, a dinamikus értékelésnek és a tanulás orientált értékelésnek – közös vonása, hogy az értékelés nem különül el a tanítástól, annak szerves részét képezi. A koncepciók közötti különbségek abban érhetők tetten, hogy mit helyeznek az értékelés fókuszába. A tanulást támogató értékelés egyrészt a tanuló fejlődését lépésekre lebontott konstruktív visszacsatolással kívánja elérni, másrészt azt tartja fontosnak, hogy a tanulók is aktívan részt vegyenek saját és társaik teljesítményének az értékelésében. Az előbbi eljárások osztálytermi alkalmazása hosszabb távon pozitívan hat a tanulók célorientációjára, tanulási motivációjára és önszabályozó képességére. A dinamikus értékelés ezzel szemben a tanár és tanuló között létrejövő párbeszéd kontextusában a visszacsatoláson túl arra helyezi a hangsúlyt, hogy a tanár kérdező technikái (pl. állványozás/*scaffolding*) milyen módon képesek a tanuló fejlődését támogatni. Értékelés lényegében itt a tanár részéről történik, akinek azt kell tudni felmérni, hogy a tanuló mire áll készen, mi tartozik a legközelebbi fejlődési zónájába, hiszen a tanuló fejlődését csak célzott és megfelelő szintű nyelvi támogatás képes elősegíteni. A tanulás-orientált értékelés Turner és Purpura (2015) értelmezésében pedig a legtágabb kontextusban vizsgálja az osztálytermi értékelést, hiszen külső és belső tényezők meghatározó szerepét egyidejűleg igyekszik feltárni.

2.4.2. A tanári diagnosztikus visszacsatolás

A tanári visszacsatolás kétségtelenül fontos eleme a tanulást támogató értékelésnek (Black és Wiliam 1998). A visszacsatolás formája lehet osztályozásra épülő (pl. érdemjegy, pontozás) vagy egyénre szabott hasznos tanács arra vonatkozóan, hogy a tanulónak min és hogyan kell dolgoznia, hogy fejlődhessen. Black és Wiliam (1998) megállapították kutatásuk során, hogy a jegyadás és pontozás sok tanárnál túlsúlyba került, és hogy az ennek következtében kialakuló versengés káros lehet a diákok számára. A gyengén teljesítő tanulóknak azt sugallja az osztályteremben kialakult versenyhelyzet, hogy egy adott képesség vonatkozásában hiányosságai vannak a többiekhez képest, és ezért valószínűleg nem képesek elsajátítani a tananyagot. Black és

William javaslata az, hogy ahelyett, hogy a tanárok osztályzatok formájában jutalmazták a tanulókat, és hogy az osztályranglétrán való előrehaladás számítson a siker zálogának, arra kell a tanulókat ösztönözni, hogy az előmenetelüket támogató tanári javaslatokon elgondolkozzanak. A tanár feladata az, hogy a tanulóknak adott visszacsatolásokkal segítse őket a tanulási céljaik elérésében. Tunstall és Gipps (1996) megkülönbözteti az értékelő (azaz ítélező) és a leíró (azaz a kompetenciához kapcsolódó) visszacsatolást. Az előbbi az olyan minősítő megjegyzésekre vonatkozik, mint például „remek”, „kiváló”, „nagyszerű”. Az utóbbi pedig részletes, a tanulói teljesítményt elemző konkrét utalásokat, korrekciós javaslatokat tartalmaz az adott szint elvárásaihoz képest. Hattie és Temperley (2007) a diagnosztikus célú visszacsatolást négy szinten jeleníti meg:

- visszacsatolás a feladatteljesítésről
- visszacsatolás a feladatteljesítéséhez szükséges tanulói stratégiáról
- az önszabályozással kapcsolatos visszacsatolás: a tanuló hogyan monitorozza, irányítja és szabályozza saját tanulási céljainak elérését
- a tanuló személyére és nem a feladatra vonatkozó visszajelzés (pl. dicséret)

Az első szintet korrekciós célú visszacsatolásnak (*corrective feedback*) is nevezik. A második és a harmadik szint pedig akkor nyer értelmet, ha az első szinten már túljutottak a felek. A harmadik szint lényegében a tanulók belső visszajelzését vagy önértékelését jelenti. Sikeres tanulók esetében ez igen erős, hiszen nem függnek másoktól, mint például a gyengébb tanulók, akik számára a továbblépést a kívülről jövő, legtöbbször a tanár által adott visszacsatolások adják.

A visszacsatolásoknak Evans (2013) két nagy típusát különbözteti meg: kognitivist és szocio-konstruktivist. Az előbbi szerint a tanár a tudás forrása, a megmondója annak, hogy mi a helyes, az ő szakértelme mutat utat (a visszacsatolás funkciója a korrekció). A szocio-konstruktivist nézet szerint azonban a visszacsatolásnak támogató jellegűnek kell lennie azért, hogy a tanuló saját magát tudja korrigálni. Ez utóbbi egy olyan dinamikus tanulási környezetet tükröz, ahol a tanár is ismereteket szerez a tanulóktól a köztük zajló párbeszéd és tapasztalat-megosztás révén (Carless és mtsai 2011). Carless és mtsai arra is rámutatnak, hogy a tanulók csak akkor képesek teljes mértékben profitálni a visszacsatolásokból, ha egyre magasabb szinten ellenőrzik saját munkájukat, vagyis ha az önszabályozó képességüket alkalmazzák, ez egyébként egybeesik Hattie és Timperley (2007) meglátásával. Carless és mtsai az önszabályozásra épülő visszacsatolást fenntartható visszacsatolásnak nevezik.

A visszacsatolások igen eltérő hatásfokúak lehetnek, mivel számos tényező befolyásolhatja az eredményességüket. Hattie és Timperley (2007) azt a következtetést vonták le meta-analízisre épülő vizsgálatuk alapján, hogy az olyan visszacsatolás a leghatékonyabb, amely információt tartalmaz arra vonatkozóan, hogy a tanulónak mit

kell tennie, hogy fejlődni tudjon. Továbbá a hatékony visszacsatolás a helyes válaszra, nem pedig a helytelen válaszra fókuszál. A legkevésbé hatékony visszacsatolásnak az tűnik, amely csupán jutalom, dicséret vagy büntetés formájában ölt testet. Az elemzések során levont érdekes következtetés Hattie és Timperley részéről, hogy a tanulás eredményesebb, ha a tanulók csak részletes visszacsatolást kapnak a feladat teljesítéséről azzal szemben, ha csak érdemjegyet kapnak vagy akár a kettő kombinációját. Hattie és Timperley véleménye szerint a hatékony visszacsatolásnak három kérdésre kell tudni választ adni a tanulóra vonatkozóan: (i) Hová tartok? (ii) Hogyan haladok? (iii) Merre menjek? Más szavakkal ugyanezeket a kérdéseket Jang és Wagner (2014) is megfogalmazza a tanár perspektívájából: (i) Mutass utat! (*Feed up*); (ii) Jelezz vissza! (*Feed back*); (iii) Mondd, hogy mi a következő lépés? (*Feed forward*). Hasonló elveket fogalmaz meg Nicol és Macfarlane-Dick (2006) is, akik szerint a hatékony visszacsatolási gyakorlat a következő szempontokra épül:

- megvilágítja a diákok számára, hogy mi a jó teljesítmény (célok, kritériumok, standardok);
- támogatja a tanulói önértékelés beépítését a tanulás folyamatában;
- kellően részletes és magas minőségű információt nyújt a tanuláshoz;
- arra ösztönzi a tanárokat és a tanulókat, hogy párbeszéd alakuljon ki közöttük a tanulás érdekében;
- erősíti a tanulók tanulási motivációját és önbecsülését;
- lehetőséget ad arra, hogy a tanulók jelenlegi és elvárt teljesítménye közötti szakadékot át lehessen hidalni;
- információt nyújt a tanárnak, hogy a tanítás során min változtasson a tanulási célok eléréséhez.

A fenti irányelvek általános pedagógiai ajánlásoknak tekinthetőek, nem pedig konkrét értékelési elvekre vonatkoznak. A diagnosztikus célú visszacsatolás a tanár és a tanuló közötti együttműködésen, a köztük létrejövő interakción alapszik, és emiatt az osztálytermi értékelés nem a tanítást és tanulást követi, hanem a kettő közé kerül a tanítást és tanulást összekapcsoló hídként. Világosan megfogalmazott, konstruktív és motiváló visszacsatolás nélkül a tanulók nem biztos, hogy tisztában vannak azzal, hogy hol tartanak tanulásukban, és hogyan érhetik el céljaikat.

A visszacsatolás időzítése és iránya (pozitív vagy negatív) is befolyásolhatja a diagnosztikus célú értékelés hatékonyságát: a késleltetettnél az azonnali visszacsatolás hatékonyabbnak tűnik, csakúgy, mint a negatív, azaz kritikát megfogalmazó visszacsatolás is a pozitívval szemben. A kritikai megjegyzések azért tűnnek hatékonyabbnak, mert a tanulót gondolkodásra és adott esetben változtatásra ösztönzik. Carless (2006) kiemeli, hogy a visszacsatolás negatív érzelmi hatást válthat ki a tanulóból (pl. a gyenge érdemjegy). Ezt minimalizálni lehet, ha a tanár eleve nem ad érdemjegyet, vagy

kerüli a tanuló személyét negatív színben feltüntető vélemény adását, és mondandóját úgy csomagolja, hogy az elgondolkoztatja és tettekre ösztönzi a tanulót.

Jang és Wagner (2014) meglátása szerint a visszacsatolásokra adott tanulói reakció attól függ, hogy a tanuló melyik célorientációs típusba tartozik: a tanulási/elsajátítási cél (*mastery-oriented*) vagy viszonyító cél (*performance-oriented*) jellemző rá (Dweck és Leggett, 1988). Azok a tanulók, akiknél a tanulási/elsajátítási cél a meghatározó, keresik a kihívásokat, komplex tanulói stratégiákat alkalmaznak, és szívesen veszik a konstruktív visszacsatolást, mely utat mutat számukra a továbbfejlődéshez. Azok a tanulók, akikre a viszonyító cél jellemző, inkább elkerülik a kihívást jelentő feladatokat, nem kockáztatnak, hiszen félnek a kudarctól. Olyan feladatteljesítést preferálnak, ahol a visszacsatolás kedvező benyomást kelt képességeikről, mert a konstruktív, diagnosztikus célú visszacsatolás során felfedett hiányosságaik szégyenérzetet keltethetnek bennük és alááshatják az önbecsülésüket. Az egyéni tanulói jellemzőkön túl a tanítás kontextusa is jelentősen befolyásolja, hogy a tanulók hogyan viszonyulnak a tanári visszajelzésekhez, hogyan hasznosítják azokat. Jang és Wagner (2014) állítása szerint amennyiben az osztálytermi közeg erősen versenyszellemű és teljesítményorientált tanulási környezetet biztosít, a diagnosztikus célú visszacsatolás nem valószínű, hogy támogatni képes a tanulók előmenetelét, mivel a hangsúly az osztályzatokra és a versenyre helyeződik.

A tanulóknak egyértelműen központi szerepük van abban, hogy a visszacsatolás mennyire lesz eredményes tanuláshoz szempontjából. Evans (2013) szerint a tanuló egyéni jellemzői mint személyisége, neme, kulturális háttere, korábbi tanulási tapasztalata, tanulói motivációja, a tanulással kapcsolatos meggyőződése és az általa preferált információ feldolgozás módja mind befolyással lehetnek arra, hogy milyen visszacsatolást kap, vagy hogy azt hogy fogadja. Evans kiemeli, hogy a visszacsatolás eredményességét egyes személyes tulajdonságok nagymértékben elősegíthetik. Ezek közé tartozik például az, hogy a tanuló (a) képes-e önmaga számára a hasznos információt kinyerni; (b) képes-e perspektivikusan értelmezni azt, amit róla mondanak; (c) rendelkezik-e kellő rugalmassággal önellenőrzési képessége révén; (d) képes-e személyes felelősséget vállalni azért, ami a visszacsatolás, illetve előremutató javaslatok után következik. Jóllehet ezek az egyéni tanulói jellemzők fontos szerepet játszhatnak a visszacsatolások eredményét tekintve, kontrollálni vagy befolyásolni őket igen nehéz. Ennek ellenére feltételezett hatásukat minden vizsgálatnál indokolt figyelembe venni.

Molloy és mtsai (2020) szerint ahhoz, hogy a visszacsatolásból tényleges előnye származzon a tanulónak, aktívan részt kell vennie a visszacsatolási folyamatban, azaz válaszreakciót kell adnia. Annak megítéléséhez, hogy a visszacsatolás mennyire eredményes (*take-up*), Molloy és mtsai hét szempontot javasolnak: A tanuló

- elkötelezetten viszonyul a visszacsatoláshoz, mert lehetőségként tekint rá a saját fejlődéséhez;

- értékeli azt, hogy ő is aktív résztvevője a visszacsatolási folyamatnak;
- aktívan keresi az információt a tanulási eredmény javítása érdekében;
- feldolgozza a visszajelzés során szerzett információkat;
- tudatában van és elfogadja, hogy a visszacsatolás érzelmi reakciókkal járhat;
- elismeri, hogy a visszacsatolás nem egyirányú folyamat (pl. a tanuló maga nemcsak kaphatja azt, de adhatja is tanuló társainak);
- hasznosítja a visszacsatolás eredményeképpen keletkező információkat.

Abban az esetben, ha a tanuló ad visszacsatolást tanuló társának, társértékelésről beszélünk, melyet a következő fejezetben részletesen is tárgyalunk. Azt viszont érdemes már most kiemelni, hogy a visszacsatolás hatékonyságát a társértékelés azáltal tudja támogatni, hogy a tanulót magasabb rendű, komplexebb gondolkodásra ösztönzi, hiszen értékelési kritériumok mentén kell véleményt alkotnia, problémákat kell beazonosítania, és akár megoldásokat is kell javasolnia (Nicol és mtsai 2014).

A nyelvtanítás területén a diagnosztikus célú visszacsatolás nemcsak általában véve, a tanulás támogatása miatt fontos, de a második nyelv elsajátításának kontextusa egyéb, speciális kihívásokat is támaszt az értékelővel szemben. Edelenbos és Kubanek-German (2004) a nyelvtanárok estében olyan diagnosztikai kompetenciáról beszél, mely segítségével a tanár a tanuló egyre fejlődő nyelvtudását képes értelmezni, és az elért tudásszinthez jól illeszkedő támogatást tud nyújtani számára. A tanári visszacsatolás kivitelezését a nyelvórán az is nehezítheti, hogy azt többnyire a célnyelven történő kommunikációba ágyazva kell a tanuló számára közvetíteni.

A tanárok diagnosztikai célú visszacsatolást adhatnak írásban és szóban is a nyelvórán. Az írásban történő visszacsatolás lehet direkt vagy indirekt abban az értelemben, hogy a korrekcióra szoruló nyelvi egységet egyértelműen kijavítja-e a tanár, vagy csak a hiba meglétét jelzi. Ez utóbbi történhet a hiba helyének megjelölésével (a hibás rész aláhúzása, bekarikázása), de ehhez társulhatnak még egyezményes jelölések is, melyek utalnak a hiba típusára (pl. *Tense /igeidő*). Az utóbbi esetben a tanulónak önállóan kell a hibát kijavítani a kapott információk alapján. Jóllehet aktívabb tanulói bevonódás feltételezhető a tanulói önkorrekció esetén, Jang és Wagner (2014) állítása szerint az eddigi kutatási eredmények mégsem támasztják alá, hogy hosszútávon nagyobb nyelvi pontosságot eredményezne akár az egyik, akár a másik eljárás.

A szóban történő visszacsatolásnak is több formája létezik, melyek eredményességét számos tényező befolyásolhatja. Először azokat a technikákat tekintjük át, melyek a nyelvi hibák helyett tartalmi kiigazításokat igyekeznek előhívni. Az ilyen típusú visszacsatolások többnyire a tanulóval folytatott interakcióban, különböző tanári kérdező technikák segítségével jönnek létre, mint például emlékeztető (*reminder*), állványozás (*scaffolding*) vagy példák felsorolása (Earl és Katz 2005). Ezek a technikák különböző mértékű támogatást nyújtanak a tanuló soron következő nyelvi megnyilvánulásához. Az emlékeztető egyszerűen arra ösztönzi a tanulót, hogy többet mond-

jon. Az állványozás konkrétabb irányt vagy struktúrát ad a tanuló számára a nyelvi produkciója folytatáshoz. A példák felsorolása pedig azt jelenti, hogy a tanár tényleges példákat ad a probléma kiemelésére. Earl és Katz példamondatokkal is szemlélteti a három technikát (2005: 33). Minden példa ugyanarra a szituációra vonatkozik: a tanulónak azt kell kifejtetni, hogy miért tart valakit jó barátjának.

- Emlékeztető: Mondjál többet arról, hogy mit érzel ezzel a személlyel kapcsolatban.
- Állványozás: Kifejtenéd, hogy mit jelent az, hogy ez az illető jó barátod? / Mesélj el valamit, ami veled történt, és megmutatta, hogy milyen jó barátod ez az ember /Az, hogy ő egy jó barátom, akkor derült ki, amikor...
- Példák felsorolása: Válaszd ki az egyik állítást, majd fejtsd ki bővebben, hogy többet is el tudj mondani a barátodról: Ő azért jó barátom, mert soha nem mond rólam rossz dolgokat. / A barátom mindenben segít nekem.

A nyelvórán azonban a tanulóknak a második nyelv elsajátításából adódó nyelvi hibáik kezelésére is szükségük van. A szóbeli korrekciós visszacsatolás formáinak vizsgálatával számos tanulmány foglalkozott a második nyelv elsajátításával kapcsolatban (Ellis és Sheen 2006; Kartchava és Ammar 2014; Li 2010; Lyster és Ranta 1997; Nassaji 2007, 2009). Lyster és Ranta (1997) hat eltérő korrekciós stratégiát különböztet meg. Ezeket a „He has dog” angol mondatra vonatkozóan illusztrálunk (a mondatban a nyelvi hiba a hiányzó névelő). A korrekciós stratégiák a következők:

1. Átfogalmazás (átdolgozás / *recast*): „A dog”;
2. A tanuló figyelmeztetése a hibára és a helyes forma megadása (explicit javítás / *explicit correction*): Nem, azt kell mondani, hogy „a dog”;
3. Tisztázó kérdés használata (pontosítás kérése / *clarification request*): „Sorry?”;
4. Metanyelvre épülő megjegyzés (a nyelvi szabályt magyarázó visszacsatolás / *metalinguistic feedback*): „You need an indefinite article”;
5. A helyes nyelvi forma előhívása (előhívás / *elicitation*): „He has ...?”;
6. A helytelen mondat szó szerinti megismétlése (ismétlés / *repetition*): „He has dog?”

Lyster és Ranta (1997) a fenti stratégiákat kétféleképpen is csoportosítja. Az egyik kategorizálás az alapján történik, hogy elhangzik (1-2) vagy sem (3-6) a helyes nyelvi forma. Az előbbiek esetében a tanulónak nem igazán kell reagálnia a tanári visszajelzésre, az utóbbi stratégiáknál (3-6) azonban a tanári visszacsatolás felhívásként is értelmezhető, amelyre a tanulónak mondania kell valamit. A másik kategorizálás szerint a fent felsorolt korrekciós visszacsatolások lehetnek közvetlen (1, 2, 4) vagy közvetett (3, 5, 6) korrekciós stratégiák. Lyster és Ranta azt javasolják, hogy jobb,

ha a tanárok az utóbbit részesítik előnyben, mert a túlzott („szájbarágós”) korrekció károsíthatja a tanuló autonómiáját.

Lyster és Ranta (1997), illetve Sheen (2004) munkáját figyelembe véve, Kartchava és Ammar tovább finomították az átfogalmazás (*recast*) lehetséges technikáit, és négy alkategóriát neveztek meg: teljes, részleges, kérdező és integrált átfogalmazás (2014: 90). A következő példamondatok szemléltetik az átdolgozás négy altípusát. A hibás mondat ebben az esetben: *„He go to the movies yesterday.” (az igeidő használata hibás) A négy átfogalmazási technika a következő:

- Teljes átfogalmazás: „Okay. He went to the movies yesterday.”
- Részleges átfogalmazás: „(He) Went.”
- Kérdező átfogalmazás: „Where did you say he went yesterday? „
- Integrált átfogalmazás: „He went to the movies yesterday. Did he go alone or with someone? „

A helyes nyelvi forma előhívása (*elicitation*) is többféleképpen történhet, melyhez négy eljárást is felsorol Kartchava és Ammar (2014: 91): teljes vagy részleges ismétlés, előhívás és metanyelvi információ. A hibás mondat jelen esetben is: *„He go to the movies yesterday.” Az előhívást a következő négy eljárás segítheti:

- Teljes, szó szerinti ismétlés: „He go to the movies yesterday?”
- Részleges ismétlés: „Go yesterday? Go?”
- Előhívás: „He what [hangsúlyozva] yesterday?”
- Metanyelvi információ: „It happened yesterday. So what should we say? (How do we form the past in English?)”

Nassaji (2007) az átfogalmazás és előhívás még további lehetséges altípusait azonosította be (pl. izolált vagy mondatba beágyazott átfogalmazás, a helyes nyelvi formára történő célzott figyelem felhívás), de a fentebb felsorolt korrekciós eljárásokból is kitűnik, hogy a visszacsatolás döntően kiegészítéssel, törléssel, behelyettesítéssel vagy mondatátrendezéssel valósítható meg (Ellis és Sheen 2006).

A második nyelv elsajátításához kapcsolódó kutatások egyrészt a korrekciós visszacsatolás különböző típusainak az eredményességét vizsgálják, másrészt pedig azt, hogy a tanulók hogyan értelmezik a tanári korrekciós visszacsatolást a kommunikáció során. Ellis és Sheen (2006) arra mutatott rá, hogy nem minden átfogalmazás ér célba, mivel a tanulók sokszor nem veszik észre, hogy az átfogalmazás korrekciós céllal hangzik el. Ennek magyarázatául szolgálhat többek között az, hogy a nyelvi fejlődését tekintve a tanuló nem áll még készen a korrekció elfogadására és hasznosítására, valamint hogy a tanuló reakcióit érzelmei is befolyásolhatják (a visszacsatolást kísérő esetleges érzelmi hatást már fentebb tárgyaltuk). A kutatások eredménye

alapján megállapítható, hogy az átfogalmazás (*recast*) és előhívás (*elicitation*) közül az előbbi lényegesen gyakoribb előfordulása a nyelvórán, mégis az eredményesség szempontjából az utóbbi tűnik hatékonyabbnak. Ennek magyarázatául az szolgálhat, hogy a tanuló is részt vesz a hibák kijavításában (Lyster és Ranta 1997; Nassaji 2009), jóllehet az alkalmazott korrekciós eljárás sikerességét az is befolyásolhatja, hogy a tanuló milyen egyéni jellemzőkkel rendelkezik (pl. életkor, memória kapacitás, nyelvérzék, nyelvtudás, motiváció) és hogy milyen maga a nyelvi feladat, melynek keretében a korrekcióra sor kerül (Lyster és Saito 2010; Li 2014). Megállapíthatjuk tehát, hogy az alkalmazott korrekciós eljárás sikerességét számos kontextuális és egyéni változó kölcsönhatása befolyásolhatja, és hogy a tanárral folytatott interakcióban a kommunikációs cél, a jelentés tisztázása felülírhatja a tanár pedagógiai célzattal nyújtott korrekcióját, mivel a tanulók nem mindig veszik észre a tanári visszacsatolás javító, azaz korrekciós jellegét.

A korrekciós visszacsatolás egyértelműen a tanulás fejlesztő értékelését, azaz a tanulást támogató értékelést kell, hogy szolgálja. Az áttekintés során bemutatott korrekciós eljárások igen sokfélék lehetnek, de a második nyelv elsajátítását vizsgáló kutatások alapján az a következtetés vonható le, hogy a szóbeli korrekciós visszacsatolások közül nem lehet kiemelni egyet sem az eredményesség vagy a hatékonyság alapján. A nyelvtanároknak szóló ajánlás ezért csupán annyi lehet, hogy próbáljanak meg minél többféle eljárást alkalmazni a lehetséges opciók közül. A tanártól jövő visszacsatolás, különösen, ha az nem jár válaszreakcióval a tanuló részéről, nem képes megfelelni a Molloy és mtsai (2020) által megfogalmazott elvárásoknak, hiszen a tanuló nem válik a folyamat aktív résztvevőjévé, aki értelmezni és használni tudja a visszacsatolásból származó információkat. A visszacsatolás ugyanakkor nem szükségszerűen egyirányú folyamat, hiszen a tanuló maga is véleményezheti, értékelheti tanuló társai teljesítményét. A következő fejezetben a társértékelést az azzal szoros kapcsolatban álló tanulói önértékelést tekintjük át.

2.4.3. A tanulói önértékelés és társértékelés

2.4.3.1. Az önértékelés és a társértékelés előnyei

Sokan vélik úgy, hogy az ön- és társértékelés számos előnnyel járhat (Chen 2008; Oscarson 1989; Patri 2002). A felsorolt előnyök között szerepel például a tanulás támogatása, a tanulói függetlenség, autonómia és az egész életen át tartó tanulás elősegítése. A nyelvtanuló szemszögéből a tanulók bevonása az értékelésbe közvetetten a társas interakciós képességüket és a nyelvi fejlődésüket is támogatja (Hansen Edwards 2014). Az önértékelés segítségével a diákok aktívan részt tudnak venni saját teljesítményük minősítésében, és ezért az elért eredményeikre feltehetően jobban képesek tulajdonosként tekinteni. A társértékelés ösztönözheti a reflektív tanulást

azáltal, hogy mások teljesítményének a megfigyelésére ösztönöz, és hogy tudatosítja a diákokban a teljesítménykritériumokat. (Falchikov 1986; Saito 2008). Amikor a tanulók önértékelése társértékeléssel is kiegészül, a tanulók valószínűleg hatékonyabban értékelik saját teljesítményüket, melynek eredményeképpen megerősödhet metakognitív stratégiahasználatuk, értékelői attitűdjük és célorientációjuk (Boud és Mutsaers 1999).

Oscarson (1989) és Chen (2008) feltételezése szerint az önértékelés és társértékelés a reflektív tanulói attitűdöt erősíti, valamint fokozza a tanulók tudatosságát tanulói erősségeik és gyengeségeik tekintetében. Miközben kortársaikkal dolgoznak az osztályteremben, megosztott felelősségtudat jöhet létre (Somervell 1993). Ez pozitívan befolyásolhatja a csoport dinamikáját, és ugyanakkor csökkentheti a tanárra háruló értékelés terhet (Oscarson 1989). Az alternatív értékelési formák segíthetnek abban is, hogy a tanárok jobban meg tudják valósítani a tantervi célokat, különösen a fiatalabb tanulók esetében. A hagyományos, papíralapú tesztekkel összevetve, a folyamatos tanári visszacsatolás és tanulói önértékelés ennél a korosztálynál is képes támogatni a teljesítmény javulását és a fejlesztési folyamat monitorozását. A hagyományos tesztek a diákok közötti különbségtételt hangsúlyozzák azáltal, hogy a tanulókat azonos skálán rangsorolják. A rangsorolás eredményeképpen „erős” és „gyenge” diákok csoportjai jönnek létre, s ez szükségszerűen versenyt generál. Feltételezésünk szerint a fiatalabb tanulók számára az ön- és társértékelés az együttműködésen alapuló és a versenyhelyzetet nem bátorító jellege miatt lehet előnyösebb.

Az ön- és társértékelés hatékonysága számos kontextuális tényezőtől függhet. Chen (2006) szerint ezek közé tartozik például az értékelési kritériumok átláthatósága, egyértelműsége, vagy hogy a tanulók kaptak-e előzetesen képzést a két értékelési formára vonatkozóan. Továbbá Chen kiemeli, hogy az is befolyásolhatja a két alternatív értékelési forma hatékonyságát, hogy a tanár visszajelzései, illetve útmutatásai mennyi konstruktív információt tartalmaznak. A standardizált, külső vizsgák esetében elengedhetetlen, hogy a teljesítmények minősítéséhez használt értékelési kritériumok világosak és egyértelműek legyenek, és hogy az értékelő vizsgáztatók képesben részesüljenek, hiszen csak ezek által lehet azt biztosítani, hogy az értékelések konzisztensek legyenek. Az ön- és társértékelés megbízhatóságát is hasonló elvek mentén lehet erősíteni. A nyelvtanulók mint értékelők azonban egy fontos aspektust tekintve markánsan különböznek a tanároktól: az instabil, még fejlődésben lévő nyelvi kompetenciájuk nagy valószínűséggel leszűkíti annak körét, hogy mit érzékelnek hiányosságként vagy erényként saját vagy csoporttársaik nyelvi teljesítményében. Ez végső soron az általuk adott minősítések érvényességét is gyengítheti. Amennyiben a nyelvtudás konstrukciójáról alkotott tanulói felfogás még képlékeny, az ön- és társértékelés csak akkor lehet hatékony, ha a társak által adott értékelést konstruktív, tanári visszacsatolás is kiegészíti.

2.4.3.2. A visszacsatolás szerepe

Az ön- és társértékelésnek az egyik igen fontos célkitűzése, hogy hosszútávon is támogassa az egyén tanulását, és ne csak arra fókuszáljon, hogy értékítéletet alkosson a tanulás addigi eredményességéről. Az értékelés kiterjedhet reflexiók és értékítéletek megfogalmazására is, nemcsak a pontszámokban vagy érdemjegyen kifejezett minősítésre. Liu és Carless meglátása szerint: „Az, hogy a tanulóknak el kell gondolkozniuk bizonyos szabványokhoz illeszkedő minősítésekről, egy tanulási folyamat, melynek csak egyik eleme az érdemjegy vagy pontszám adása.” (2006: 280; Ford. a szerző). Az előbbire a tanulótárs által adott visszacsatolás, az utóbbira a társértékelés utal mint elnevezés, jóllehet a szakirodalom némileg következetlenül használja a két terminust. A tanulótárs által adott visszacsatolás a társértékelés előfutára, és nagyobb tanulást támogató potenciálja van, mint a szigorú értelemben vett társértékelés (pontozás), mivel segítségével a tanulók aktívan vesznek részt az elsajátítandó anyag értelmezésében. Kim (2009) azt is javasolja, hogy az a tanuló, akit tanulótársai értékelték (és aki többnyire csak passzív befogadója a tanulótársak visszajelzésének), maga is adjon visszacsatolást a társértékelőknek. Ez utóbbi abban segíthet, hogy a társértékelők is átgondolják saját tanulási folyamataikat, és ezáltal motiváltabbá válhatnak a tanulói értékelésben. Topping (2009) meglátása szerint a hatékony társértékelésre a legnagyobb esély akkor van, ha az értékelő és az értékelt tanuló közel azonos képességszinten van.

Mielőtt azonban a tanulók visszacsatolást adnának egymásnak, a tanárra is fontos szerep hárul, hiszen olyan diagnosztikus célú visszacsatolást kell adnia, mely példaként szolgálhat a tanulók számára. Az ilyen visszajelzés az osztálytermi jó gyakorlatok természetes része: a tanulói teljesítményre azonnal reflektál, leíró jellegű, kellően részletes és specifikus, valamint rendszeresen alkalmazott eljárás. A jó tanári visszacsatolás arra ösztönzi a tanulókat, hogy elgondolkodjanak a hallottakon, és hogy reagáljanak a kapott javaslatokra. Kevésbé szerencsés ha a tanulói válaszok nem kellően artikuláltak maradnak, mégis a tanári visszacsatolások összességében megerősíthetik a tanuló belső önellenőrzési folyamatait és fejleszthetik önszabályozási képességét. Earl és Katz (2005) úgy gondolják, hogy a hatékony tanári visszacsatolás elgondolkoztat, plusz információkat és alternatív értelmezési lehetőségeket kínál, valamint megfelelő feltételeket teremti a tanulói önreflexióhoz. A tanulók akkor profitálnak a legtöbbet a diagnosztikus visszajelzésből, ha az valóban arra ösztönzi őket, hogy kifejtsek gondolataikat, melyhez az ön- és társértékelés megfelelő keretet tud adni. A visszacsatolás, bárkitől jön is, önmagában nem feltétlenül mélyíti el a tanulást, hacsak az, akinek az értékelés szól, nem fogadja el és tesz konkrét lépéseket a javaslatok alapján (Gibbs és Simpson 2005).

2.4.3.3. Vélemények az ön- és a társértékelés használatáról

Ebben az alfejezetben áttekintést adunk számos empirikus tanulmányról, mely az ön- és társértékelés megítélését az érintettek szemszögéből vizsgálta. Az összkép vegyesnek

mondható: jóllehet a diákok és a tanárok sok esetben pozitív véleményt formáltak, ettől eltérő attitűdöket is megfogalmaztak. A vizsgálatok eredménye alapján a fentebb tárgyalt előnyök egy része megerősítést nyert, de a válaszadók kritikai észrevételei arra is felhívják a figyelmet, hogy egy adott kontextusban bizonyos változók gyengíthetik az ön- és társértékelés sikeres megvalósítását.

Hanrahan és Isaacs (2001) felsőoktatási kontextusban vizsgálták az ön- és társértékelés megvalósulását. A kutatásban részt vevő hallgatókat arra kérték, hogy egyrészt magukat értékeljék, másrészt egy tanulótársukat úgy, hogy csoportos megbeszélésre nem került sor. A kapott válaszok nyomán arra derült fény, hogy a két értékelési eljárás növelte az oktatók irányába az empátiát. A hallgatók arról számoltak be, hogy az ön- és társértékelés során tapasztalt nehézségeik miatt jobban átértézték azokat a kihívásokat, amelyekkel az oktatók szembesülnek a hallgatók értékelése során. A válaszadók emellett azt is megjegyezték, hogy a feladatok elvégzéséhez motiváltabbnak érezték magukat, mivel munkájukkal imponálni akartak társaiknak.

Mok (2011) Hongkongban készült esettanulmánya a társértékelés bevalását angol nyelvóra keretén belül vizsgálta 12–14 éves diákok véleménye alapján. Más kutatókkal (Dickinson és Carver 1980; Kolláth 1996) egyetértésben Mok is arra hívja fel figyelmet, hogy a tanárnak módszertanilag és pszichológiai értelemben is fel kell készítenie a diákokat a társértékelésre. Az előbbi a diákoknak szánt képzés (gyakorlás) biztosításával, az értékelési kritériumok tisztázásával, az utóbbi pedig a társértékelés alapelveinek megismertetésével érhető el. Engedélyezni kell továbbá az anyanyelv használatát is, hogy a diákok véleménynyilvánítását adott esetben ne gátolja az alacsony idegen nyelvi tudásszint. A Mok által vizsgált tantermi környezetben sajnos mindkét feltétel hiányzott. A vizsgálatban részt vevő négy diák arról számolt be, hogy komoly kihívást jelentett számukra az, hogy társaik szóbeli teljesítményét értékelni tudják a célnyelven. Mégis végül mindegyikük pozitívan értékelte a társértékelést, kiemelve, hogy a szerzett tapasztalatok felerősítik a kritikus gondolkodást és nagyban hozzájárulnak ahhoz, hogy meg tudják fogalmazni az egyéni tanulási célokat saját maguk számára.

A jól megtervezett és előkészített ön- és társértékelés kimenetét előre nem látható pszichológiai tényezők is befolyásolhatják. Hanrahan és Isaacs (2001) arról számol be, hogy a tanulótársak néha túl kritikusak egymással, máskor pedig kényelmetlenül érzik magukat, ha társaik munkáját kritizálni kell. Vickerman (2009) is rámutat olyan ellentmondásos helyzetekre, amikor például a diákok barátságból felülértékelik tanulótársaikat, vagy bosszúból lepontozzák őket. Vickerman szerint nem is minden tanuló képes az ön- és társértékelésből profitálni, mert az esetleg nincs összhangban egyéni tanulási stílusukkal. Azok a tanulók például, akik önállóbbak, előnyben részesítik az önértékelést és kevésbé igénylik a társértékelést.

A tanárok perspektívájából nézve az ön- és társértékelés megítélése jóval árnyaltabb képet mutat, mint a tanulók meglátásai alapján. Ez elsősorban annak tudható be,

hogy a tanárok jobban rálátnak az elmélet és a gyakorlat között található hézagokra. Bullock (2011) Kijevben dolgozó középiskolai angoltanárok tanulói önértékeléssel kapcsolatos meggyőződéseit vizsgálta. A tanárok összességében pozitív attitűddel rendelkeztek a tanulói önértékelésre vonatkozóan, mégis számos problémát fogalmaztak meg az osztálytermi megvalósítással kapcsolatban. A megkérdezett tanárok többek között arra mutattak rá, hogy az önértékelés túlságosan időigényes, és a tízenéves diákok nem veszik kellően komolyan. Egy ilyen helyzet ellehetetlenítheti azt a törekvést, hogy a tanárok segíteni tudjanak a tanulóknak abban, hogy azok egyénre szabott tanulási célokat tudjanak megfogalmazni. Bullock szerint ha az önértékelés eredménye nem ad lehetőséget valós választásra és önirányításra, a tanulók belső motivációja csökkenni fog, azaz a tanulói önértékelés kevés sikerrel kecsegtet. Bullock arra is rámutat, hogy a tanárok derülátó, pozitív meglátásai nem feltétlenül hatnak ki akár a mostani, akár a jövőbeni osztálytermi gyakorlatukra. A tanárok meggyőződése és tényleges tanítási gyakorlatuk nem feltétlenül áll egymással szoros kapcsolatban.

Liu és Carless (2006) a társértékelést vizsgálták hongkongi felsőoktatási intézményekben, ahol nagyszabású kérdőíves felmérés útján gyűjtöttek adatokat oktatók és hallgatók meggyőződéseiről és tapasztalatairól. Az oktatók és a hallgatók részéről egyaránt elutasítást tapasztaltak az érdemjegyet is befolyásoló társértékeléssel szemben. Az elutasítás négy fő ok mentén volt detektálható:

- a hallgatók úgy gondolják, hogy a tanulótársak kevésbé megbízható értékelők, mint az oktatók;
- az oktatókról azt feltételezik, hogy kellő szakértelemmel rendelkeznek az értékelés terén, míg egyes csoporttársak arra sem képesek, hogy használható visszajelzést adjanak;
- felborulnak az erőviszonyok: egyes oktatók nem szívesen osztozkodnak megsokkolt jogköreiken, míg a hallgatók egy része nem szeretne hatalmat gyakorolni társaik felett, vagy vonakodnak attól, hogy átengedjék tanulótársaiknak a munkájuk feletti irányítást;
- a társértékelés több időt igényel, mint a hagyományos értékelés.

A megváltozott erőviszonyok miatt észlelt egyensúlyhiány magyarázható egyrészt az oktatás szociokulturális miliójével, másrészt az értékelés társadalmilag elfogadott normáival. Hamp-Lyons (2007) szerint két egymással ellentétes értékelési kultúra létezik: a „tanulás-centrikus értékelési kultúra” (*learning culture*) és a „vizsgacentrikus értékelési kultúra” (*exam culture*). Az előbbi esetében a tanuló önmagához mért előrehaladásán van a hangsúly, míg az utóbbi az egyén teljesítményét a csoportnormával összehasonlítva értelmezi. A tanítási/tanulási kontextusnak az ön- és társértékelés eredményességére gyakorolt hatása lehet kedvező vagy kedvezőtlen annak függvényében, hogy az adott kontextusban melyik értékelési kultúra dominál. Butler és

Lee (2010) tanulói önértékelésre vonatkozó vizsgálata alátámasztja ezt a feltételezést, mivel az általuk megkérdezett dél-koreai nyelvtanárok meggyőződéseik igencsak különböztek attól függően, hogy milyen tanítási/ tanulási kontextusban dolgoztak, illetve hogy melyik értékelési kultúrával tudtak azonosulni.

2.4.3.4. Az ön- és társértékelés érvényessége

Mivel az értékelés érvényességét kontextuális tényezők is befolyásolhatják, Butler és Lee (2010) megvizsgálták, hogy az ön- és társértékelés érvényességét milyen tényezők alakíthatják. Korábbi kutatásokra támaszkodva a variabilitás három fő forrását azonosították be:

- az értékeléshez használt kérdések és itemek megfogalmazása és közlésük módja;
- az értékelés fókuszában álló nyelvi terület vagy készség;
- a tanulók egyéni jellemzői, mint például életkor, nyelvtudás, korábbi nyelvtanulási tapasztalat, stb.

A következőkben megvizsgáljuk a fent említett tényezők hatását az ön- és társértékelésre, különös tekintettel arra, hogy a tanulói értékelés hogyan viszonyul a hagyományos értékelési formákhoz mint a nyelvtudásmérő tesztek vagy tanári értékítéletek.

A variabilitást okozó tényezőkhez kapcsolódóan először Heilenman (1990) kutatását tekintjük át. A vizsgálat a nyelvtudásra vonatkozó tanulói önértékelésére fókuszált a nyelvtan, a szókincs, a nyelvi pontosság és a gördülékenység kritériumai mentén. A tanulók egy ötfokozatú skálán 65 itemet értékelték saját nyelvtudásukkal kapcsolatban (1=teljesen egyetért, 5=egyáltalán nem ért egyet). A kutatás arra a kérdésre kereste a választ, hogy az értékeléshez használt itemek megfogalmazása hogyan befolyásolja azt, ahogy a tanulók pontozzák magukat. Például mennyire jellemző az egyetértő válaszra való hajlam, valamint az a jelenség, hogy a tanuló – tudatosan vagy ösztönösen – saját magát kedvezőbb megvilágításba helyezze a valósághoz képest. Az előbbi vizsgálatához párba állított pozitív és negatív állításokat alkalmaztak. Az utóbbit, a felülértékelés kiszűrését pedig olyan állítások segítségével végezték, amelyekről feltételezték, hogy a célcsoport képességszintjétől eltérő nehézségi szinteket képviselnek. Az eredmények azt mutatták, hogy a tanulók kevésbé értenek egyet negatív megfogalmazású állításokkal, és a felülértékelésre való hajlamuk is megerősítést nyert. Az eredmények fényében a szerző azt javasolja, hogy az önértékelés során kerülni kell a negatív megfogalmazású kérdéseket.

Blanche (1990) a tanulói önértékelés során adott pontok érvényességét vizsgálta, és mind alacsony, mind magas egyezőséget egyformán talált az önértékelésből, a tanári értékelésből és a standardizált mérésből származó pontszámok között. Patri (2002) vizsgálata is az előbbihez hasonló, ellentmondásos eredménnyel zárult a tanári

értékelés és a társértékelés összevetésekor. Feltételezések szerint az ellentmondás egy része a „baráti pontozásnak” (*friendship marking*) tulajdonítható (Patri 2002; Pond és mtsai 1995), azaz hogy egyes tanulók barátságából túlértékelik egymást, illetve a kiemelkedően hangos, extrovertált és domináns egyéneket is túlpontozzák „hang-erő pontozással” (*decibel marking*). Úgy tűnik azonban, hogy a nyelvi terület vagy készség, melyet a tanulóknak értékelni kell, szintén jelentősen befolyásolja az ön- és társértékelés megbízhatóságát és érvényességét. A tanulók számára a következtetésen alapuló dimenziók értékelése nehezebbnek tűnik, mint a nyelvi teljesítmény közvetlen, jól beazonosítható jegyeinek az értékelése. A tanulók nehezen találták például a nyelvhasználat stílusbeli megfelelés- vagy folyékonyág-szempontú értékelését (Patri 2002; Shore és mtsai 1992).

A nyelvi készségek értékeléséhez kapcsolható variabilitást Ross (1998) vizsgálta, aki feltárta az önértékelés relatív erősségeit és gyengeségeit az olvasott és hallott szövegértés, valamint a beszéd- és íráskészség vonatkozásában is. Az önértékelések az olvasott szövegértésben mutatták a legerősebb kapcsolatot, míg a hallott szövegértés esetében az eltérések már nagyobbak voltak a 60 korrelációs együttható statisztikai elemzése alapján. Ennek okát Ross abban látja, hogy a vizsgálatba bevont felsőoktatási hallgatók valószínűleg ritkábban értékelték ez utóbbi készséget. Viszonylag alacsony összefüggés volt kimutatható az önértékelések és a beszéd- és íráskészség között. Ennek alapján Ross azt a következtetést vonta le, hogy az önértékelések megbízhatósága alacsony, és használatuk csak kis kockázatú döntéshozatalban javasolt. Ross továbbá azt is megvizsgálta, hogy van-e különbség a teljesítménymérő (*achievement-based*) és az általános, szintező típusú (*proficiency-based*) önértékelések pontosságában. Az elemzése azt támasztotta alá, hogy a tanulók pontosabban becsülik meg egy adott kurzuson elért eredményeiket, ha azok közvetlenül gyakorláshoz köthetőek. Az elvontabb értelmű megfogalmazások gyengíthetik a tanulói értékelések megbízhatóságát. Annak érdekében, hogy a tanulói önértékelés pontossága megfelelő legyen, Ross javaslata az, hogy az önértékeléshez használt mérőeszközt sajátos és jól definiált tantervi tartalommal kell megtölteni, nem pedig általános nyelvi képességleírásokkal.

Számos tanulmány vizsgálta a tanuló egyéni jellemzőinek hatását az ön- és társértékelésre, azon belül is kiemelve a pontozás érvényességét. A vizsgált változók között található a tanuló életkora, a nyelvtudási szintje, valamint korábbi tanulási tapasztalata, mely alatt elsősorban azt értjük, hogy a tanuló részesült-e vagy sem ön- és társértékelésre vonatkozó képzésben. Butler és Lee (2010) például azt elemzte, hogy hogyan korrelál a fiatal nyelvtanulók önértékelése külső nyelvvizsgán elért eredményükkel. Az eredmények alapján az derült ki, hogy ahogy telt az idő, a tanulók pontossága egyre javult. Ez alátámasztja azt a feltételezést, hogy a fiatal nyelvtanulók önértékelési tudatossága is fejleszthető. A tanulmányok többsége azonban érettebb, felsőoktatásban tanuló és magasabb szintű nyelvtudással rendelkező tanulókra irányult.

Cheng és Warren (2005) azt hasonlította össze Hongkongban, hogy a tanári értékelések hogyan viszonyultak azokhoz a pontszámokhoz, melyeket az egyetemisták tanulótársaik beszédképességének értékelésekor adtak. Noha a diákok és a tanárok pontszámai nem tértek el markánsan, és a kísérlet végére még viszonylag közel is kerültek egymáshoz, a hallgatók arról számoltak be, hogy a pontozásnál nem vették figyelembe az összes olyan nyelvtudáselemet, melyet a tanárok értékelték, például a beszédképességet leginkább a folyékonysággal azonosították. A hallgatók egy része elismerte, hogy nem érezték magukat kellően felkészültnek a társértékeléshez sem nyelvileg, sem szakmailag. Ez a megállapítás alátámasztja a tanulók képzés iránti igényét, mely nemcsak a társértékelés megbízhatóságát növeli, hanem – ahogy Cheng és Warren is rámutat – fokozhatja a tanulók önbizalmát és pozitív hozzáállását az ilyen feladatok végrehajtásához.

Patri (2002) vizsgálata szóbeli prezentációs készségek tanári, ön- és tanulótárs általi értékelések összevetésére irányult úgy, hogy a pontozást tanulói visszacsatolás is kiegészítette. Az 56 kínai egyetemi hallgató részvételével zajló vizsgálatban kísérleti és kontrollcsoportokba sorolták a résztvevőket. A kísérleti csoport tagjai négy héten keresztül gyakorolták az önértékelést és a társértékelést tanulótársak által adott visszacsatolásokkal kiegészítve. A kontrollcsoportban csak a társak által adott visszacsatolás hiányzott, a többi eljárás megegyezett a kísérleti csoportéval. A résztvevők a szóbeli prezentációkat az előadás felépítése, a nyelvhasználat és a közönséggel zajló interakció alapján értékelték. A felsorolt értékelési kritériumok csak nagyon kis mértékben tértek el a tanárok, a társértékelők és az önértékelést végző hallgatók esetében. A kapott eredmények alapján az derült ki, hogy a társértékelés némileg eltér az önértékeléstől. Az önértékelés során adott pontszámok eltértek a tanári értékeléstől akár volt tanulótárs által adott visszacsatolás, akár nem. Viszont a tanulói visszacsatolás a kísérleti csoportban azt eredményezte, hogy a tanár és a tanulótárs által adott pontszámok magas egyezőséget mutattak ($r = 0,85$, $p \leq .005$). A tanulói visszacsatolás nyomán kialakuló vita pozitívan hatott a társértékelésre, ugyanis a pontozás eredménye nagyban összecsengett a tanár által adott pontokkal. Az előbbieket nyomán Patri meglátása az, hogy a tanulótársak visszajelzései elengedhetetlenek ahhoz, hogy biztosítani lehessen az általuk adott pontszámok érvényességét a tanári pontozással összevetve.

Chen (2008) diákok szóbeli teljesítményre vonatkozó ön- és társértékelését vetette össze tanári értékelésekkel. Az esettanulmány egy olyan kísérletről számol be, melyben 28 kínai egyetemi hallgató vett részt 12 héten keresztül. A vizsgált időszak elején a tanulók képzésben vettek részt, majd 10 hét gyakorlás következett az ön- és társértékelésre vonatkozóan. Az értékelési szempontokat a tanár és a tanulók közösen alakították ki, melyek a következők voltak: a tartalom (30%), a nyelvi megformáltság (30%), az előadásmód (30%) és a stílus (10%). A hallgatókat arra kérték, hogy értékeljék saját teljesítményüket ugyanazon kritériumok mentén, mint amelyeket tanulótársaik esetében használtak, illetve a tanár használt az értékeléshez. A három érté-

kelési eljárás párhuzamosan történt. A kísérlet végére jelentős egyezés mutatkozott az önértékelés és a tanári pontozás között, azaz javult az önértékelések megbízhatósága. Chen azonban rámutatott arra is, hogy a pontozás során a tanulók és a tanár az egyeztetett értékelési kritériumok különböző aspektusait hangsúlyozták, mivel az előbbiek legtöbbször az előadásmódot és stílust kommentálták, az utóbbi pedig a tartalmat, a nyelvi megformáltságot és az előadásmódot. Az idő múlásával a tanulók negatív megjegyzései visszaszorultak, egyre több pozitív vagy neutrális megjegyzés érkezett rólukról. A kísérlet végére a tanulók észrevételei egyre jobban hasonlítottak a tanár megjegyzéseihez, pozitívabbá és konstruktívabbá váltak, ugyanis kezdték észrevenni saját erősségeiket is. A tízhetes kísérlet során adott és kapott visszajelzések sokat segítettek abban, hogy a diákok értékelésében érzékelhető kezdeti negatív felhangok megszilárduljenek, és hogy végül reflektív és támogató megjegyzések hangozzanak el. Chen szerint a tanulók bevonása az értékelési eljárásba két egyidejű folyamatot eredményezett: a tanulás értékelését (*assessing to learn*) és az értékelés tanulását (*learning to assess*).

A társértékelésre felkészítő tréninget Saito (2008) is vizsgálta egy kísérlet során Japánban, ahol egyetemistáknak kellett egymás szóbeli teljesítményét értékelniük. A kísérleti és kontrollcsoportok egyaránt 12 prezentációs területre irányuló készségfejlesztésben részesültek, de csak a kísérleti csoport kapott képzést a teljesítmény pontozásához. Az értékelői képzés során a résztvevőknek három korábbi hallgató videóra rögzített szóbeli előadását kellett megnézni és értékelni. A foglalkozásokon a hallgatók megbeszélték az általuk adott pontszámokat, illetve a felül- és alulpontozás eseteit is megvitatták. A kísérlet további szakaszában a hallgatók saját csoportjukban vitatták meg az órai prezentációkat, illetve pontozták csoporttársaik teljesítményét. Saito eredményei azt jelezték, hogy a hallgatók képzés nélkül is megközelítőleg ugyanolyan pontokat adtak csoporttársaiknak, mint az oktató, de a képzésben részesült hallgatók sokkal relevánsabb, a készségekre konkrétan hivatkozó megjegyzésekkel támasztották alá az általuk adott pontokat. A társértékelők a képzés során tudatosítani tudták az értékelési szempontokat, melyekre egyre gyakrabban hivatkoztak a visszacsatolások során, azaz a tréning fokozta a tanulók metakognitív tudását, mivel figyelmüket ráirányította a feladat teljesítéséhez szükséges aspektusokra.

Összefoglalva, a fenti tanulmányokban közös vonás, hogy mindegyik hangsúlyozza a tanulók felkészítésének szükségességét az értékelői szerepre, jóllehet a tanárok felkészítése is ugyanolyan fontos, különösen abból a szempontból, hogy a megszokott értékelői szerepükből mit és hogyan engednek át a tanulóknak (Hansen Edwards 2014). A tanulói tréningnek tudatosítani kell a feladatteljesítéshez szükséges készségeket, valamint gyakorlási lehetőséget kell nyújtania az értékelési szempontok alkalmazásához. Továbbá azt is érdemes szem előtt tartani, hogy a tanulók értékelésről folytatott megbeszélései és a tanári visszacsatolások erősíthetik az ön- és társértékelés során adott pontok érvényességét. Azonban azon tanulók esetében, akik

vizsgacentrikus értékelési kultúrájú (Hamp-Lyons 2007) oktatási közegben tanulnak, a társadalmi elvárásokkal nehezen egyeztethető össze, hogy a tanulók a tanulás értékelésére (*assessing to learn*) és az értékelés tanulására (*learning to assess*) koncentráljanak, ahelyett, hogy a tanítás és tanulás kimenetét a tanár hagyományos, összevethető, eredmény-orientált mérés során minősítse.

Mivel az ön- és társértékelés nemcsak önálló értékelési eljárásként, hanem integrált formában is megjelenhet a nyelvórán a tanulói portfólió részeként, a következő fejezetben azt tekintjük át, hogy mit értünk a nyelvtanuló által készített portfólión, annak használata milyen előnyöket ígér, és milyen problémákat vet fel.

2.4.4. A tanulói portfólió

A tanulást támogató értékelés sajátos formája a tanulói portfólió, melyet azért tekintünk át külön is, mert nagyban fokozhatja a tanulási motivációt és a tanuló önszabályozó képességét. A tanuló egyrészt maga választhatja ki az értékelés alapjául szolgáló anyagokat, s ez növelheti tanulási motivációját. Továbbá a tanulónak tudatosítania kell az egyéni tanulási célokat, illetve önreflexiók segítségével monitoroznia kell az elért eredményeket. Ez utóbbiak erősíthetik a tanuló önszabályozó képességét. A portfólió mint értékelési forma nem új keletű: Hamp-Lyons és Condon (2000) állítása szerint a huszadik század közepe óta használják Nagy-Britanniában, és széles körben elfogadott értékelési formaként tekintenek rá például a zene, a tánc, a vizuális művészetek vagy az építészet területén.

Az idegennyelv-tanulás kontextusában a portfólió használata értelemszerűen speciális megfontolásokon alapszik, azonban Paulson és mtsai általános definíciója a portfólió lényegét jól adja meg:

[A] portfólió olyan, a tanuló által készített munkák célirányos gyűjteménye, amely bemutatja a tanuló erőfeszítéseit, előrehaladását, eredményeit és reflexióját a tananyaghoz kapcsolódó egy vagy több területen. A gyűjtemény tartalmi összeállítását a tanuló végzi, aki részt vesz a beválogatás kritériumainak és az értékelés szempontjainak kialakításában, és így a tanulói önreflexiók egyértelműen beazonosíthatóak.

(Paulson és mtsai 1991: 60; Ford. a szerző).

A portfólió tehát a tanuló bevonásával készül, az első lépéstől (tervezés) az utolsóig (értékelés), és a tanuló előrehaladását a fejlődés folyamatában mutatja be. Lo (2010), valamint Wang és He (2020) kiemelik, hogy mivel a tanulónak tudatosan kell részt vennie a tanulási folyamatban, metakognitív stratégiáinak használata megerősödik, és ezáltal a tanulói autonómia fokozódik. A portfólió a tanulói autonómiát összességében több oldalról is képes támogatni: a tanulói önreflexión, önművelésen és

önértékelésen keresztül (Lo 2010). Little és mtsai (2011) meggyőződése, hogy a tanulói autonómia egy csapásra nem alakul ki csupán csak azért, mert a tanulók azt hallják, hogy mától ők irányítanak. Little és mtsai szerint a tanulói autonómia pillérei a tanulói önreflexió és önértékelés. Ahogy a tanulók egyre inkább aktív résztvevői ezeknek a folyamatoknak, megtanulják megtervezni, monitorozni és értékelni saját tanulásukat, így erősödik tanulói autonómiájuk.

A tanulói autonómia megerősítésén túl Brown és Hudson (1998: 664) a portfólió számos további olyan előnyét is megnevezik, melyek támogatni tudják a tanulást támogató értékelést. Többek között a portfólió használata:

- elősegíti a tanuló és a tanár közötti, illetve a tanulók viszonylatában létrejövő együttműködést és partnerséget;
- lehetővé teszi, hogy a tanulók elsajátítsák azt a metanyelvet, melynek segítségével képesek saját nyelvi fejlődésükről beszélni;
- lehetővé teszi, hogy a nyelvtanulás különböző dimenzióit értékelni lehessen (pl. a tanulás folyamatai, tanulói válaszok, nyelvi tevékenységek);
- növeli a tanulókról gyűjtött információk sokféleségét.

A felsorolt előnyök nem könnyen érhetőek el a tanárközpontú, a tanulás eredményorientált értékelésénél, mivel ott a tanárok kizárólagos felelősséget viselnek azért, hogy mi lesz az értékeléshez használt eszköz tartalma, annak formája, és hogy milyen lesz az értékelés lebonyolítása.

Az előnyök mellett természetesen számos hátrány vagy probléma is felmerülhet a tanulói portfólió használatakor. Wang és He (2020) szerint általában a következő problémák jelentkezhetnek:

- a portfólió értékeléséhez nehéz megfelelő kritériumokat találni;
- a tanulói önértékelés nehézkes, a tanulók nem képesek saját teljesítményük reális és lényeglátó értékelésére;
- a társértékelés nem kellően hatékony;
- a portfólió összeállítása, időnkénti átnézése időigényes feladat;
- a tanulók sokszor bizonytalanok, hogy mit tegyenek bele a portfóliójukba;
- a portfólió használata körülményes tervezést igényel, melynek révén biztosítható, hogy a portfólió tartalma, értékelési szempontjai és a végeredmény összhangban álljon a tantervi célokkal.

Fox (2008) a fenti nehézségeken túl még további problémákat is megemlít. A portfólió használatát a diák például nem megfelelően értelmezi és csak megfelelési kényszerből (a jegyért) teljesíti a feladatokat, vagyis csak szimulálja az önreflexiót és önértékelést ahelyett, hogy azokra a portfólióhoz kapcsolódó tanulási lehetőségként

tekintene. A tanárok sem feltétlenül állnak készen arra, hogy a tanuló vagy a szülők számára hatékonyan tudják kommunikálni a tanuló fejlődésének egyes lépéseit. A hagyományos, teszt-alapú értékeléssel összevetve az egyénre szabott értékelés lényegesen időigényesebb, bonyolultabb kivitelezni és komplexebb, mivel több forrásra támaszkodik. Wang és He (2020) arra is rámutat, hogy mivel a portfólió-alapú értékelés a tanulói autonómiát, egyenlőséget és individualizmust támogató pedagógiai kultúrát testesíti meg, az ettől eltérő (pl. tekintélyvel alapuló) pedagógiai kultúrát előnyben részesítő oktatási közegben kudarcra van ítélve.

A támogató oktatási környezetben alkalmazott tanulói portfólió használata és annak hasznossága az egyén számára azonban igencsak eltérhet annak függvényében, hogy a portfólió végső célja miben áll. Fox (2008) meglátása szerint, ha a portfólió a külső kontrollhoz eszközként szolgál, semmiben nem különbözik a hagyományos teszt-alapú értékeléstől, mely a produktumra koncentrál a tanulási folyamatok helyett, a tanulók közötti viszonyításhoz szolgáltat alapot az egyéni erősségek kiemelése és a gyengeségek fejlesztése helyett, és amely a többség által képviselt normát hangsúlyozza ahelyett, hogy elismerné a kisebbség egyedi és kivételes teljesítményét. A tanulói portfólió nem alkalmas a normaorientált értékelési célok eléréséhez, melyek jellemzően a hagyományos vizsgacentrikus értékelési kultúrával hozhatók összefüggésbe. A portfólió-alapú értékelés számos olyan megoldatlan kérdést vet fel, melyek a normaorientált értékelés alapjául szolgálnak: a mintavétel reprezentativitása, az értékelés megbízhatósága, az összevethetőség és csereszabotosság biztosítása, valamint a következtetések általánosíthatósága. A portfólióra úgy kell tekinteni, mint egy tanulást támogató eszközre, nem pedig a tanulók rangsorolásához és büntetéséhez használt fegyverre.

A tanulói portfólió legszélesebb körben a *European Language Portfolio* (ELP) / Európai Nyelvi Portfólió (ENYeP) részeként került be a köztudatba 2001-ben. Az Európa Tanács ajánlásaihoz és a Közös Európai Referenciakerethez illeszkedő dokumentum célja kettős: az ENYeP egyrészt pedagógiai, másrészt tanúsító célzattal készült (Kohonen 2007). Az előbbi esetben az ENYeP a tanulókat tanulási céljaik azonosításában támogatja, azaz hogy cselekvési tervet készíthessenek, a tanulási folyamatokra reflektálni tudjanak, azokat nyomon követhessék és módosíthassák, valamint, hogy értékelni tudják az elért eredményeiket önértékelés és önreflexió segítségével. Az ENYeP tanúsító funkciója pedig az, hogy a tanulók nyelvtudásáról és kulturális tapasztalatairól nyilvántartás készüljön, mely megfelelően tükrözi a tanuló kommunikációs készségeit a KER szintleírásaihoz kapcsoltan.

Az ENYeP használatának eredményességét két tanulmány elemezte európai viszonylatban. Gonzales (2009) spanyol, Ziegler (2014) pedig német nyelvtanulók és tanárok bevonásával vizsgálta, hogy az ENYeP mennyire képes betölteni az eredetileg neki szánt két funkciót. Gonzales (2009) 2003 és 2007 közötti vizsgálatainak eredménye szerint mind a diákok, mind a tanárok nagyon pozitívan viszonyultak

az ENYeP-hez, de elsősorban a pedagógiai cél megvalósulása volt tetten érhető. Az ENYeP tanusító funkciója nehezen volt kivitelezhető amiatt, hogy a diákok önértékelési magabiztossága nem volt megfelelő. A pedagógiai cél elérése viszont igen sikeresnek tekinthető: a nyelvi kompetenciára vonatkozó rendszeres önértékelés eredményeképpen a diákok megtanulták elhelyezni magukat a „nyelvtanulási térképen”, és képessé váltak arra, hogy reálisan előre tervezzenek. Ziegler (2014) vizsgálatának eredménye is hasonló, minthogy a németországi tanulók is arról számoltak be, hogy teljesítési célorientációjuk (*mastery-oriented goal*), nyelvtanulói hatékonyságuk és önszabályozási képességük megerősödött, a metakognitív stratégiák használatának köszönhetően sikeresebbé váltak tanulási céljaik kitűzésében és elérésében, és hogy összességében belsőleg motiváltabb nyelvtanulókká váltak. Az ENYeP pedagógiai funkciójának gyakorlatban történő beválása tehát ismételten megerősítést nyert. Ziegler azt is elismeri azonban, hogy a részt vevő tanárok egy kétéves felkészítő kurzuson vettek részt, mely kifejezetten az ENYeP sikeres tantervi integrációjára irányult, valamint hogy minden résztvevő iskola és tanár saját döntése volt, hogy bevezeti az ENYeP használatát a nyelvórán, vagyis nem a kutatás miatt, hanem attól függetlenül került sor a tanulói portfólió alkalmazására.

Összességében megállapítható, hogy a tanulói portfólió a tanulást támogató értékelés egyik igen hatásos eszköze lehet, azonban bevezetése előtt fontos több szempontot is mérlegelni. Egyrészt célszerű minimalizálni vagy kiiktatni a portfólió alkalmazását gyengítő körülményeket (pl. megfelelő időkeret biztosítása a tervezéshez, összeállításhoz, reflexióhoz, átdolgozáshoz, megbeszéléshez, értékeléshez), de mindennek előtt érdemes megvizsgálni, hogy az adott oktatási kontextus képes-e támogatni a portfólió használatát, és hogy a tervezett működési keretrendszer, melybe beletartozik a portfólió célja, formája, kivitelezése, eredményének értékelése és felhasználása, valóban a tanulói autonómia fejlesztését erősíti-e. Amennyiben a portfólió értékelése csak a produktumra szűkül le, vagy az értékelés eredménye alapján a tanulók normaorientált minősítése is felmerül, a portfólió legfontosabb erői veszhetnek el. Az utóbbiak közé sorolható például, hogy elismerjük a tanuló egyedi és kivételes teljesítményét, illetve hogy a tanulói autonómia kiteljesedjen a tanulói önreflexió, önértékelés és önszabályozás révén.

2.5. A nyelvtudásmérési és -értékelési műveltség

Annak az igénynek a felerősödése, hogy a tanároknak a pedagógiai értékelés és mérés területén milyen ismeretekkel és készségekkel kell rendelkezniük a megbízható és érvényes méréshez, az 1990-es évekre vezethető vissza. Stiggins (1991; 1995) az értékelési és mérési műveltséget úgy világítja meg, hogy azon személyeket jellemezi, akiknek ez a műveltség hiányzik: ők azok, akik nincsenek tisztában azzal, hogy mi

minden szükséges a magas minőségű mérési adatok eléréséhez, és emiatt könnyen, kritikai fenntartások nélkül elfogadják a kapott eredményeket és az azokon alapuló döntéseket. A helyzetet az is bonyolítja, hogy a mérési szakemberek által használt bonyolult technikai eljárások nem könnyen hozzáférhetőek és értelmezhetőek a laikusok számára. Stiggins (1991) a mérési és értékelési műveltséget egy olyan összetett fogalomként értelmezi, mely nagyban függ a felhasználó szükségleteitől. Már a 90-es években az volt Stiggins véleménye, hogy az osztálytermi kontextusban bőven van tennivaló, mivel senki sem készíti fel a diákokat arra, hogy kritikusan viszonyuljanak tanáraik visszajelzéseikhez vagy tesztelési gyakorlatához, de feltehetőleg sok tanár sem vetné alá magát szívesen egy ilyen kritikai elemzésnek, hiszen ők sem rendelkeznek megfelelő képzettséggel a mérés és értékelés vonatkozásában. Stiggins (1995) szerint a tanárok félnek a méréstől és az értékeléstől. Ez elsősorban múltbeli rossz tapasztalataikra vezethető vissza, ugyanis a tesztek döntően minősítő és rangsoroló funkciója sokukban növelte a sikertelenség érzetét. Vajon hogyan változott a helyzet azóta? Stiggins közel három évtizeddel ezelőtti megállapításainak egy része ma is időszerűnek tűnik. Számos kutatás eredménye (pl. DeLuca és Klinger 2010; Lam 2015; Vogt és Tsagari 2014; Volante és Fazio 2007) azt támasztja alá, hogy a tanárképzésben nem kap kellő hangsúlyt ez a terület, s ennek következtében a „műveltséghiány” jelentős mértékű. Azonban a mérési és értékelési műveltség fogalma is történelmi kategória, mely igen sokat változott az elmúlt évtizedekben. A következőkben elsősorban a nyelvoktatás kontextusára fókuszálva igyekszünk feltárni, hogy hogyan alakult a fogalom értelmezése, és hogy milyen konszenzusra jutott a szakma napjainkra.

Az elmúlt két évtizedben a nyelvtudásméréssel foglalkozó szakemberek egyre nagyobb figyelmet fordítottak az osztálytermi értékelés kutatására (Davison és Leung 2009; Hill és McNamara 2012; Poehner 2009; Rea-Dickins 2001), és ennek kapcsán arra is, hogy meghatározzák, a nyelvtanároknak milyen elméleti és gyakorlati tudásra van szükségük az értékelés területén. Ennek a tudás- és képességterületnek az elnevezéseként manapság a „nyelvtudásmérési és -értékelési műveltség” (*Language Assessment Literacy – LAL*) kifejezést használják, melyet Inbar-Lourie (2008b) vezetett be. Definíciója szerint az az egyén nevezhető műveltnak a nyelvtudásmérés és -értékelés területén, aki *„képes arra, hogy kritikus kérdéseket fogalmazzon meg, illetve meg is tudja válaszolni a feltett kérdéseket azzal kapcsolatban, hogy mi az értékelés célja, az alkalmazott mérési eszköz és a mérés körülményei megfelelőek-e, továbbá hogy mi fog történni a mérés és értékelés eredményeképpen”* (Inbar-Lourie 2008b: 389; Ford. a szerző). Azonban ez csak az első fogalomértelmezés, mely azóta is folyamatosan változik, és még manapság sincs egy mindenki által elfogadott változat (Harding és Kremmel 2016). Inbar-Lourie (2017) szerint a fogalom csiszolása során egy egyre szélesedő koncepcionális és gyakorlati repertoár irányába haladunk. Ebben az átmeneti időszakban a fokozatosan változó, több alkotóelemből álló meghatározások magukban foglalnak tudás- és készségelemeket, de időnként alapelveket is (pl. Brindley 2001;

Davies 2008; Fulcher 2012), megkülönböztetnek központi és hozzáadott komponenst (Brindley 2001), és van, aki összekapcsolt tudáselemekről beszélt (Inbar-Lourie 2008b; Xu és Brown 2016).

Pill és Harding (2013), valamint Taylor (2013) elképzelése alapján a nyelvtudásmérési és -értékelési műveltség egy skálán jeleníthető meg, azaz relatív fogalom. A többdimenziós modellek figyelembe veszik a fogalom dinamikus jellegét és komplexitását azáltal, hogy különböző érdekcsoportokat különböztetnek meg, akiknek eltérő mélységű szakismeretre lehet szükségük. Kremmel és Harding (2020) továbbfejlesztette és empirikusan tesztelte Taylor (2013) többdimenziós fejlődési modelljét több érdekcsoportra vonatkozóan is. Ennek eredményeképpen a tanárokon kívül más érdekcsoportok nyelvtudásmérési és -értékelési műveltségre vonatkozó szükségleteket is sikeresen azonosítottak.

2.5.1. A fogalom változásai

A pedagógiai mérés angol nyelvű szakirodalmában már az 1970-es és 80-as években körvonalazták, hogy a tanároknak milyen készségekkel és tudáselemekkel kell rendelkezniük az értékelés területén (Schafer 1991; Stiggins 1991). Azonban átfogó leírás az elvárt követelményekről csak az 1990-es években jelent meg *Standards for Teacher Competence in Educational Assessment of Students* (A tanári kompetencia követelményei a pedagógiai értékelésben, röviden *Standards*) címmel (American Federation of Teachers, National Council on Measurement in Education és National Education Association 1990). Egy 25 évvel későbbi tanulmány szerint (DeLuca és mtsai 2016) ez a keretrendszer a mai napig meghatározó, az értékelési műveltség megítéléséhez használt eszközök döntően erre épülnek. Értelemszerűen az eltelt időszakban a hangsúlyok némiképp változtak: a 90-es éveket a „tanárközpontúság” (a tanári értékeléshez szükséges kompetenciák definiálása) jellemezte, míg a 2000-es évek után fokozatosan megjelent a tanulói perspektíva – olyan fogalmaknak köszönhetően, mint a tanulást támogató értékelés (Black és Wiliam 1998) és az értékelés mint tanulás (Earl és Katz 2005) –, hogy a tanulókat is be lehessen vonni az értékelés folyamatába. A nyelvtudásmérési és -értékelési műveltség kiszélesedésének, fejlődésének történelmi áttekintését kronológiai sorrendben végezzük.

A tanári kompetencia követelményei (*Standards*) hét főbb területet jelöltek ki, melyeket a tanárképzési programoknak ajánlott volt a képzés során fejleszteniük. A pedagógiai értékelés elemei a következők voltak: a tanároknak képesnek kell lenniük, hogy

1. kiválasszák a megfelelő értékelési módszereket, melyek összhangban állnak a tanítási célkitűzésekkel;
2. megtervezzék és létrehozzák a megfelelő értékelési módszereket;

3. akár külső, akár a saját maguk által kifejlesztett értékelési formát megfelelően alkalmazzák, és annak eredményét megfelelően értelmezzék a saját tanításukban;
4. az értékelés során kapott eredményeket fel tudják használni a diákok egyéni fejlődésének, a tanóra megtervezésének, a tanmenet kialakításának és az iskola jobbításának érdekében;
5. érvényes, teljesítmény-értékelésen alapuló osztályzási formát alakítanak ki;
6. az értékelés során kapott eredményeket megfelelően tudják közvetíteni a diákok, a szülők és más külső fél számára;
7. felismerjék az értékelés azon formáját vagy felhasználását, mely nem etikus, jogsértő vagy egyéb okoknál fogva helytelen.

A fenti általánosan megfogalmazott követelményeket (*Standards*) értelemszerűen témakörökre kellett lebontani, melyeket Schafer (1993) az adott időszakban megjelent tanári kézikönyvek alapján elemzett. Az összehasonlítás eredménye azt mutatta, hogy a 4. követelmény, azaz hogy a tanárok az értékelés során kapott eredményeket fel tudják használni a diákok egyéni fejlődésének érdekében, hiányzott a kínálatból. Azonban még ennél is kiábrándítóbb volt, hogy sok tanárképzési programban maga a pedagógiai értékelés sem kapott megfelelő hangsúlyt. A kapott képzés hasznosságát és eredményességét még az is nehezítheti, hogy az alapismereteken túl sokszor tantárgyspecifikus ismeretekre is szükség van. Az idegen nyelvi mérésre és értékelésre is ez jellemző. Az 1990-ben megfogalmazott tanári kompetencia követelményeit (*Standards*) Klinger és mtsai 2015-ben kibővítették (*Joint Committee on Standards for Educational Evaluation/JCSEE*). Ezt a változtatást a közel 25 év alatt összegyűlt kutatási eredmények indokolták.

Az 1990-es években a fejlesztő értékelés fontosságára, többek között Black és Wiliam (1998) mutattak rá, akik osztálytermi kutatások meta-analízise során arra a következtetésre jutottak, hogy a diákok tanulási eredményessége a megfelelően alkalmazott értékelési formák segítségével is növelhető. A tanulást támogató értékelés (*assessment for learning*) mint fogalom megjelenése döntően Black és Wiliamhez, illetve Stigginshez (2002) köthető, és mérőföldkőnek tekinthető az osztálytermi értékelés területén. Nem meglepő, hogy írásaik nyomán a fejlesztő értékelést sokan újragondolták (részletesebben lásd a 2.4.1 fejezetben). A tanulást támogató értékelés sikerebb megvalósításához Stiggins (2002) ajánlásai adnak útmutatót. E szerint a tanároknak

- úgy kell informálniuk a diákjaikat a tanulás céljairól, hogy azokat a diákok is megértse;
- az osztálytermi értékelésnek elő kell segítenie azt, hogy a diákok önbizalma megerősödjön, és hogy felelősséget tudjanak vállalni a saját előrehaladásukért;

- az osztálytermi értékelés során kapott eredményeket olyan formában kell a diákokkal megosztani, hogy az előrehaladásukat támogassa, pl. leíró és részletes visszacsatolás formájában;
- a diákokat olyan rendszeres önértékelésbe kell bevonni, melynek során a követelmények nem változnak, és így a diákok képesek a saját fejlődésüket érzékelni és a sikeres tanulásukat irányítani.

A fentiek alapján megállapíthatjuk, hogy a 2000-es évek elején a pedagógiai értékelés előtérbe helyezte a fejlesztő értékelést, de ezzel párhuzamosan a globalizáció és az elszámoltathatóság igénye miatt egyre nőtt a külső standardizált vizsgák súlya is (Taylor 2009), így a tanároknak két oldalról is kihívásokkal kellett szembenéznük. Az értékelés megnövekedett súlya miatt a napi osztálytermi feladatok ellátása új elvárásokat támasztott a tanárokkal szemben, és az adott helyzet nagyobb szakmaiságot és felkészültséget, azaz szélesebb körű mérési és értékelési műveltséget igényelt a részükről. Azonban a képzési lehetőségek igen limitáltak voltak. Ezt a helyzetet Popham (2004) egyenesen szakmai öngyilkosságnak nevezte. Az is nehézséget jelentett, hogy az elérhető nyelvtudásméréssel foglalkozó kurzusok többnyire csak ízelítőt adtak a szakmai alapismeretekből, és inkább szóltak a külső, standardizált vizsgáztatásról, mintsem az osztálytermi értékelésről, különösképpen nem a fejlesztő értékelésről (Alderson 1999). Ez utóbbi ténytet támasztja alá Hasselgreen és mtsai (2004) felmérésének eredménye is. Az EALTA (Európai Nyelvtudásmérési és -értékelési Egyesület) megbízásából a szerzők egy európai kitekintésű online felmérést végeztek, melynek eredménye azt mutatta, hogy a válaszadó tanároknak igen nagy szüksége van továbbképzésre, különösen az alternatív értékelési módszereket illetően (pl. portfólió, ön- és társértékelés, diagnosztikus célú visszacsatolás). A képzési lehetőségekhez való hozzáférés limitáltsága vagy annak teljes hiánya abban is tetten érhető volt, hogy tesztelési alapelvek (pl. érvényesség, megbízhatóság) és jártasságok (itemírás, itemstatisztika, produktív készségek értékelése) megismerésére és/vagy elmélyítésére is igény mutatkozott.

A nyelvtudásmérési és -értékelési műveltség alkotóelemeinek az eddigi legmeghatározóbb összegzése, mely több évtized alatt publikált szakirodalom elemzésén alapszik, egy széles körben elismert mérési szakember, Davies (2008: 328) nevéhez köthető. Davies szerint a mérési és értékelési műveltség összetevői a következők:

- *készségek* (itemírás; tesztelemzés és statisztika alkalmazása; teszteléshez és tesztelemzéshez használható szoftverek ismerete),
- *ismeretek* (mérésszakmai, tesztelési ismeretek; a nyelvtudás nyelvészeti leírása; a tanítás és tanulás különböző modelljei),
- *alapelvek* (teszthatás; méltányosság; a tesztek megfelelő célú alkalmazása).

A Davies-féle definíció azonban döntően a mérési és értékelési szakemberekre vonatkozik, más érdekelt felek szükségleteivel nem számol, így érvényessége nem általánosítható. A Davies által javasolt három dimenzió tartalmi elemei is dinamikus változhatnak, ahogyan azt Brown és Bailey (2008) tesztelési kurzusokra vonatkozó tartalmi elemzése is igazolja. A szerzők megismételt kérdőíves felmérést végeztek 2007-ben, hogy a 10 évvel korábban kapott eredményeiket aktualizálhassák. A 2007-es adatok azt mutatták, hogy a világ számos pontján tartott tesztelési kurzusok tematikája 20 új témával bővült, jóllehet továbbra is ugyanazok a témák kapták a legnagyobb hangsúlyt: a tesztek kritikai elemzése és minősítése, a négy nyelvi készség mérése, a teszt érvényessége, itemanalízis (nehézségi érték, diszkriminációs index és tartalomelemzés), valamint a tesztstatistikák (leíró statisztika, a megbízhatóság, standard hiba). A tartalmi elemek ismeretét többen is próbálták teszt segítségével mérni (Mertler és Campbell 2005; Newfields 2006; Plake és mtsai 1993; Tao 2014), azonban a tanári értékeléshez szükséges kompetenciákat az idézett tesztek döntően az 1990-ben publikált követelmények szerint mérték (lásd fentebb DeLuca és mtsai 2016).

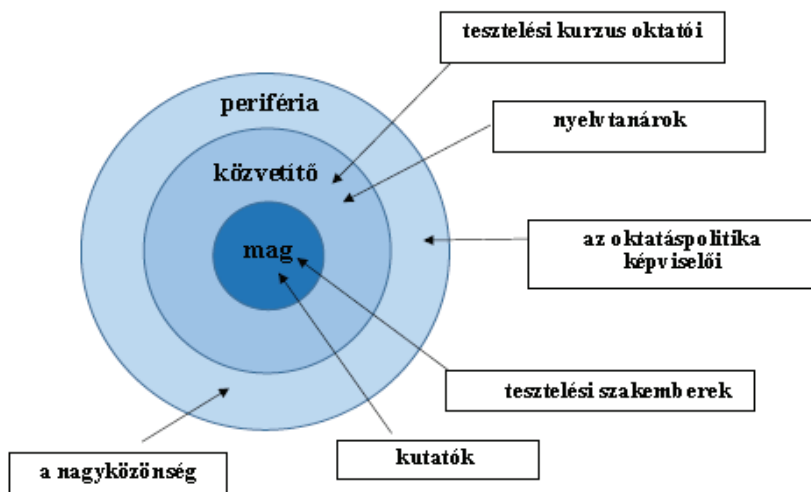
A nyelvtanárok mérési és értékelési műveltségét nemcsak a szakmai tartalmi elvárások, de a társadalmi kontextus sajátosságai is alakíthatják. Brindley (2001) volt azon szakemberek egyike, aki rámutatott arra, hogy a tanároknak nemcsak azt kell megtanulniuk, hogy mit és hogyan értékeljenek, hanem a kritikai érzéküket is fejleszteni kell, hogy a saját társadalmi közegükben megfelelően tudják értékelni a nyelvi tesztelés szerepét és súlyát. A kritikus szemléletmód megerősítésére vagy fejlesztésére azért is szükséges, mert sokak számára a külső nyelvi vizsgák automatikusan érvényesnek és tekintélyt parancsolónak tűnnek (Alderson 1999). A kritikai tudatosság így mára követelménnyé vált a nyelvtudásmérési és -értékelési műveltség területén is. Inbar-Lourie (2008b) javaslata alapján a kritikus szemléletmód úgy fejleszthető leginkább, ha a tanárképzést konstruktivista tanulási megközelítés jellemzi, azaz a tanároknak lehetőségük nyílik arra, hogy megvitassák, kritikai szempontok alapján elemezhesék saját tanítási/társadalmi kontextusukat, és akár megkérdőjelezhessenek minden alapvető fontossággal bíró gyakorlatot. O'Loughlin is a kritikus szemlélet szükségességét jeleníti meg a nyelvtudásmérési műveltségről alkotott definíciójában, mely *„egy sor olyan készség elsajátítását foglalja magában, melyek a tesztfejlesztéshez, a kapott teszteredmények megfelelő értelmezéséhez és felhasználásához elengedhetetlenek, valamint elősegítik, hogy egy teszt minőségének megítélése során kritikusan vizsgáljuk az értékelés társadalomban betöltött szerepét és funkcióját”* (2013: 363; Ford. a szerző).

A nyelvtudásmérési és -értékelési műveltség a fentiekre épülő, de egyben azon is túllépő, árnyaltabb társadalmi perspektívával bővített definíciója Fulcher (2012) nevéhez kapcsolódik, aki a korábbi tartalmi elemeket történelmi, politikai és etikai kérdések tárgyalásával egészítette ki:

Azon tudás, készségek és képességek összessége, mely ahhoz szükséges, hogy valaki képes legyen standardizált és/vagy osztálytermi tesztek megtervezni, kivitelezni, karbantartani vagy minősíteni; ismerje a tesztfejlesztés folyamatát és azokat az elveket, fogalmakat, melyek irányítják és megalapozzák a tesztelés gyakorlatát, beleértve etikai megfontolásokat és a jó gyakorlat ismérveit. Az a képesség, melynek birtokában tudást, készségeket, folyamatokat, elveket és fogalmakat tud valaki szélesebb történelmi, társadalmi, politikai és filozófiai keretrendszerbe helyezni annak érdekében, hogy értelmezni lehessen, miért alakulnak ki különböző értékelési gyakorlatok, milyen szerepet töltenek be és milyen hatással vannak a társadalomra, az intézményekre és az egyénekre.

(Fulcher 2012: 125; Ford. a szerző)

A nyelvtudásmérés iránti egyre növekvő érdeklődés következményeként fokozatosan bővül az érintettek köre (pl. tesztfejlesztők, tanárok vagy a nem szakemberekből álló közösség mint szülők, iskolaigazgatók, oktatási ügyekért felelős adminisztrátorok), és válik fontosabbá, hogy a különböző érdekcsoportok milyen rálátással rendelkeznek a nyelvtudásmérésre (Taylor 2013). Az ő nyelvtudásmérési és -értékelési műveltségüket alapvetően érintettségük foka vagy szükségleteik fogják meghatározni (3. ábra).



3. ábra. Az nyelvtudásmérési és -értékelési műveltség differenciálása érdekcsoportok szerint

(Forrás: Taylor 2013: 409; Ford. a szerző)

Taylor (2013: 410) nyolc dimenziót különít el a nyelvtudásmérési és -értékelési műveltség összetevőit tekintve: (1) elméleti ismeretek, (2) technikai készségek, (3) alapelvek és fogalmak, (4) nyelvpedagógia, (5) szociokulturális értékek, (6) a helyi gyakorlat, (7) személyes meggyőződések, (8) tesztpontszámok és döntéshozatal. Az érdekcsoport-

tok különböző mértékben kapcsolódnak az egyes dimenziókhoz, ismereteik mélysége szükségleteiktől függően változik. Egy tesztelési szakember számára például alapkövetelmény, hogy ismeretei kiegyensúlyozottak és átfogóak legyenek minden dimenzióra kiterjedően. A tanárok részére pedig elengedhetetlen, hogy megfelelő nyelvpedagógiai ismeretekkel rendelkezzenek, a mérési és értékelési elméletek ismeretének hiánya viszont számukra kevésbé kritikus. A Taylor által vázolt érdekcsoportok közül azonban hiányzik egy: a tanulóké. Engelsen és Smith (2014) mutattak rá arra, hogy a tanulók mérési műveltsége is fontos szerepet játszik abban, hogy milyen sikerrel valósítható meg egy oktatási reform vagy szemléletváltás a pedagógiai értékelés területén. Amennyiben a tanulók nem „vevők” a tanár által használt fejlesztő értékelési eljárásokra, vagy az azokból származó információt nem képesek hasznosítani saját tanulási eredményességük növeléséhez, akkor a reform is kudarcra van ítélve. Az osztálytermi értékelésben a tanulók kulcsszerepet tölthetnek be, hiszen aktív részesei, alakítói lehetnek a folyamatoknak, mégis ennek az érdekcsoportnak a nyelvtudásmérési és -értékelési műveltségét szinte alig vizsgálták még (Lee és Butler 2020).

Az érdekcsoportok eltérő igényeit többen is vizsgálták empirikusan (Kremmel és Harding 2020; Malone 2013; O’Loughlin 2013; Pill és Harding 2013). Kremmel és Harding (2020) tanulmánya kiemelkedik a sorból, mivel a szerzők 1068 résztvevő válaszait elemezték feltáró faktorelemzés segítségével. Elemzésük nyomán validálni tudták a nyelvtudásmérési és -értékelési műveltség Taylor (2013) által megfogalmazott 8 dimenzióját kisebb kiigazításokkal és pontosításokkal. A vizsgált csoportok között a nyelvtanárok, a tesztelési szakemberek és a mérés és értékelés témakörével foglalkozó kutatók szerepeltek. A kapott eredmények alapján Kremmel és Harding empirikusan is alátámasztotta a különböző érdekcsoportok szükségletei közötti különbségeket, a Taylor által feltételezett mintázathoz képest minimális eltéréssel. A tesztelési szakemberek esetében például a nyelvpedagógiai ismeretek szükségességét a válaszadók Taylorhoz képest kevésbé fontosnak ítélték meg.

A nyelvtudásmérési és -értékelési műveltség többdimenziós megjelenítése nemcsak a különböző érdekcsoportok mentén értelmezhető, hanem egy adott érdekcsoporton belül is jelentősen eltérhet bizonyos környezeti vagy kontextuális tényezők hatására. Mivel az érdekcsoportok közül a tanároknak van központi szerepük, így a kutatók is elsősorban az adott csoporton belüli eltéréseket vizsgálták. Borg (2003) például arra mutatott rá, hogy a nyelvtanárokat számos tényező korlátozhatja abban, hogy meggyőződéseik szerint taníthassanak (és értékeljenek), s ez döntően a szűkebb és tágabb értelemben vett környezetük befolyásának tudható be. Borg a környezeti vagy kontextuális hatások közé sorolja a tanárokkal szemben támasztott elvárásokat, például a szülők, a kollégák, az iskola vezetése vagy a társadalom részéről, de ide tartozik a rendelkezésre álló infrastruktúra és erőforrás is. Xu és Brown (2016) a kontextuális hatásokat három szintre szűkíti le: (i) nemzeti, (ii) intézményi, (iii) személyes szint. Yan és mtsai (2018) a kontextuális tényezők feltételezett hatását empirikusan

is vizsgálta, s ennek eredményeképpen szintén három szintet különített el: a tágabb oktatási közeg és az oktatáspolitikai (*educational landscapes and policies*), az intézményi kötelezettségek (*institutional mandate*) és a helyi intézményi kontextus (*local institutional context*). Xu és Brown (2016), valamint a Yan és mtsai (2018) által javasolt dimenziókat felhasználva, Vogt és mtsai (2020b) egy egyszerűbb elnevezésekkel ellátott keretrendszert javasol, mely szintén három szintet foglal magában: (i) makro-szint (nemzeti/regionális szint), (ii) mezo-szint (intézményi szint), és (iii) mikro-szint (az osztályterem szintje). A korábbi javaslatokkal összhangban Vogt és mtsai is azt feltételezik, hogy a szintek között komplex kölcsönhatások érvényesülnek, például az osztályteremben (mikro-szinten) zajló értékelési folyamatokat nagyban meghatározhatja az adott országra/régióra jellemző értékelési kultúra (makro-szintű hatások), valamint a helyi oktatási viszonyok, iskolai szokások és elvárások (mezo-szintű hatások). Fontos kiemelni tehát, hogy ugyan az osztálytermi értékelés „ágense” a tanár, az értékelés módját a három kontextuális dimenzió hatásai együttesen alakítják. A mérési és értékelési műveltség értelmezések dinamikus jellegére, társadalmi és kontextuális meghatározottságára már Willis és mtsai (2013) is rámutattak.

Vogt és mtsai (2020b) megközelítésében a mikro-szinthez kapcsolhatók a tanárok bizonyos egyéni jellemzői, melyeknek döntő szerep jut nyelvtudásmérési és -értékelési műveltségük alakításában. Scarino a tanárok egyéni jellemzői közé sorolja az előítéleteket, meggyőződéseiket, a világról alkotott képüket, melyek kihatással lehetnek az értékeléssel kapcsolatos felfogásaikra, megítéléseikre és döntéseikre (2013: 309). A felsorolást azonban még további egyéni jellemzők is kiegészíthetik, mint például a korábban kapott képzés vagy a tanítási tapasztalat. Vogt és mtsai (2020b) szerint a tanárképzés során nyert pedagógiai ismereteket és ajánlásokat hosszútávon felülírhatják azok a meggyőzések, melyek a tanárok tanítási tapasztalata során alakulnak ki, és amelyek az értékelésre vonatkozó döntéseiket napi szinten meghatározzák. Azonban az is előfordul, hogy a releváns, osztálytermi értékelésre vonatkozó képzés hiányát pótolni képes az a tapasztalat és gyakorlati tudás, melyre a tanárok a terepmunkájuk során tesznek szert, vagy tanárkollégáiktól kapnak (Sheehan és Munro 2017). A kölcsönhatások összetettségét tovább árnyalja Bullock (2013) kutatási eredménye, mely szerint a tanárok értékeléssel kapcsolatos meggyőződései és osztálytermi gyakorlata nem mindig állnak összhangban. Az általa vizsgált, Kijevben dolgozó nyelvtanárok tanulói önértékeléssel kapcsolatos meggyőződései és az önértékelés tényleges osztálytermi megvalósítása között ugyanis ellentmondás mutatkozott.

Xu és Brown (2016) értelmezése szerint a tanárok mérési és értékelési műveltsége nem idealizált ismeretek és készségek halmaza, hanem egy dinamikus, összetett entitás, melyben összerendeződnek a tanárok értékelési ismeretei, készségei, meggyőződései és a szűkebb és tágabb kontextusukban megtalálható korlátokra és lehetőségekre adott válaszaik. A fogalomnak új elnevezést is adtak: „tanári értékelési műveltség a gyakorlatban” (*Teacher Assessment Literacy in Practice/ TALiP*). A TALiP fogalma azt

bontja ki, hogy a tanár értékelési műveltsége, értékelői identitása hogyan alakul ki. Az alap- vagy továbbképzés során szerzett mérési és értékelési alapismeretek különböző szűrőkön mennek át: először az egyén kognitív és érzelmi szűrőjén, majd a mikro és makro környezet szűrőjén (pl. osztály, munkaközösség, iskola, oktatási rendszer), és végül a tanítási tapasztalat szűrőjén. Nem meglepő módon, Carless szerint a jó értékelési gyakorlat megvalósításához művészi fokon kell tudni kompromisszumot kötni (2011, idézi Xu és Brown 2016: 23)

A tanárok mérési és értékelési műveltségüket ideális esetben a képzésük során alapozzák meg, ezért Xu és Brown (2016) ajánlásokat is megfogalmaz a tanárképzésre vonatkozóan. Többek között azt javasolják, hogy a tanárképzési programokon külön kurzus(ok)on kell az alapismereteket biztosítani a tanárjelöltek számára. Továbbá úgy vélik, hogy a helyes osztálytermi értékeléshez szükséges szemlélet kialakulása időigényes folyamat, és az csak komplex és mélyreható tanulás során érhető el. Fontosnak tartják azt is, hogy a kurzusokon tanított alapismeretek jól illeszkedjenek a tanárjelöltek tanítási kontextusához. Xu és Brown véleménye szerint amíg a tanár elsajátítja a megfelelő műveltségi szintet az osztálytermi értékeléshez, lényegében átformálódik, öntudatra ébred. Azok a tanárok, akik megelégednek azzal, hogy készen kapott mintákat, hagyományokat követnek és soha nem kérdőjelezik meg saját osztálytermi gyakorlatukat, feltehetően nem a legmodernebb szemlélet irányába, a tanulást támogató értékelés felé tartanak. A következő részben azt vizsgáljuk meg, hogy milyen főbb megállapítások születtek a tanárok és tanárjelöltek mérési és értékelési műveltségét vizsgáló kutatások során.

2.5.2. Tanárok és tanárjelöltek mérési és -értékelési műveltsége

Az 1990-es évek végén a tanulást támogató, a tanulást támogató értékelés felé való elmozdulás iránti igény (lásd 2.4.1 fejezet) a tanárok számára egy új szemlélet elfogadását jelentette a pedagógiai értékelés területén. Az ehhez társuló újabb kihívás, amely a külső, standardizált tesztek fokozottabb megjelenéséhez köthető, a tanárok értékelői szerepére szintén hatással volt, az elvárások irányukban csak nőttek. A feltetelezések szerint a tanárok magabiztossága az osztálytermi mérés és értékelés területén összefügg azzal, hogy milyen ismeretekkel és jártassággal rendelkeznek. Nem meglepő tehát, hogy a tanárok mérési és értékelési műveltségét számos tanulmány vizsgálta, melyek egy része kifejezetten a nyelvtanárookra fókuszált. A témakörben írt tanulmányokról több szerző is publikált részletes szakirodalmi áttekintést, mint például DeLuca és mtsai (2016), Xu és Brown (2016), Lee és Butler (2020) Coombe és mtsai (2020), valamint Lewkowicz és Leung (2021). Az elvégzett kutatások igen szerteágazóak, ezért jelen áttekintésünk során azokat az eredményeket emeljük ki, melyek saját empirikus kutatásunk szempontjából relevánsnak tekinthetők, azaz a tanárok és tanárjelöltek (nyelvtudás)mérési műveltségét alakító tényezőket elemzik.

A téma aktualitását szemlélteti az a tény, hogy a kutatások száma 2004 óta egyre nő, és a földrajzi lefedettség is egyre szélesedik. A kutatási eredmények áttekintéséhez a kiválasztott tanulmányok döntően Európai országokra vonatkozóan készültek (Görögország, Ciprus, Németország, Törökország, Olaszország, Macedónia, Egyesült Királyság, Lengyelország, Csehország, Magyarország, Ukrajna), de Európán kívüli országokra is adunk némi kitekintést (Kína, Hong Kong, Kanada, Tunézia, Irak, Banglades).

Az Európában folytatott kutatások irányát nagyban meghatározta a fentebb már említett, Hasselgreen és mtsai (2004) által készített nem reprezentatív jellegű felmérés, melyben több ország (főleg Finnország, Svédország és Nagy-Britannia) nyelvtanárai, tanárképzési és nyelvtudásmérési szakemberei vettek részt. A vizsgálat legfontosabb megállapítása az volt, hogy a válaszadó tanárok igénylik a nyelvtudásmérésre és értékelésre irányuló továbbképzést, különösen az alternatív értékelési módszereket (ön- és társértékelés, portfólió) illetően. Az általuk használt kérdőív többeket is inspirált, így a nyelvtanárok mérési és értékelési műveltségére vonatkozó képzési igényekről több országot illetően is pontosabb képet kaphattunk. Ezen tanulmányok között kiemelkedik Vogt és Tzagari (2014) vizsgálata, melyben hét ország (Görögország, Ciprus, Németország, Törökország, Olaszország, Macedónia, Lengyelország) 853 nyelvtanára vett részt. A kapott eredmények összességében azt mutatták, hogy a válaszadók nem elégedettek nyelvtudásmérési és -értékelési műveltségükkel, legkevésbé a németországi nyelvtanárok mutatkoztak magabiztosnak. A 2004-ben Hasselgreen és mtsai által végzett vizsgálat következtetését Vogt és Tzagari felmérésének eredménye megerősítette az alternatív, tanulóközpontú értékelési formákat illetően, mivel a vizsgált hét ország válaszadóinak többsége szintén nem részesült képzésben sem az ön- és társértékelésről, sem a tanulói portfólió használatáról. Ezek az innovatívabb értékelési formák nem szerepeltek ugyanis a nyelvtudásmérésre és értékelésre irányuló képzéseken. Az alternatív értékelési formákra irányuló képzés tekintetében igen hasonló eredményről számolt be az Ukrajnában, egyetemi nyelvtanárok (35 fő) bevonásával végzett felmérésük alapján Kvasova és Kavytska (2014), akik szintén a Hasselgreen és mtsai által kidolgozott kérdőívet használták.

Lewkowicz és Zawadowska-Kittel (2011) Lengyelországban végzett felmérésének eredményei is nagyban összecsengenek az eddig bemutatott tendenciákkal. A lengyelországi, saját fejlesztésű kérdőív alapján végzett vizsgálat arra a következtetésre jutott, hogy az általános és középiskolai angoltanárok (91 fő) kevésbé jártasak az értékelés területén, döntően minősítő értékelést végeznek, és az alternatív értékelési eljárások nem népszerűek a megkérdezettek körében. A tanárok megítélése szerint az értékelés az oktatás „fekete báránya”, amely a diákokkal csak rutinszerűen megtörténik, a diákok csupán az értékelés elszenvedői.

Seden és Svaricek (2018; 2019) a lengyelországi helyzetképhez igen hasonló min-tázatot találtak csehországi esettanulmányuk alapján. Tizenöt angolóra megfigyelé-

séből és tíz angoltanárral folytatott interjúból levont következtetések szerint a csehországi angoltanárok értékelési gyakorlatát a tanulás eredmény-orientált értékelése határozza meg. Nem meglepő módon, az ön- és társértékelést, a tanulói portfóliót alig használják a megkérdezett tanárok, akik elsősorban azért járnak így el, mert szerintük ezek az alternatív értékelési formák nem jól működnek a gyakorlatban, nem nyújtanak megbízható értékelést. A tanárok azt gondolják, hogy a tanulók nem képesek saját hibáikat észrevenni, vagy azt megítélni, hogy mennyire jól vagy rosszul teljesítenek egy feladatot ők maguk vagy akár tanuló társaik.

Vogt és Tsgari (2014) a kérdőíves adatfelvételüket három országban (Görögország, Németország, Ciprus) interjúval is kiegészítették, melynek segítségével arra világítottak rá, hogy az értékelési műveltségre vonatkozó hiányosságaikat a tanárok sok esetben az idősebb tapasztalt kollégáik vagy a tankönyvek útmutatásai révén kompenzálják. Tsgari és Vogt (2017) ciprusi, görög és német válaszadó tanárokkal folytatott interjúi megerősítették azt a feltételezést, hogy a tanárok egyéni meggyőződése alapján befolyásolhatják értékelési műveltségük szintjét (vö. Scarino, 2013). Aki meggyőződéssel hiszi, hogy a tanulást támogató értékelés hatékonyan képes a tanuló előmenetelét támogatni, nagy valószínűséggel az osztálytermi gyakorlatban is alkalmazni fogja a tanulóközpontú értékelési formákat. A tanórákon az értékelési eljárások kiválasztását a tanári meggyőződések túl a múltbeli tapasztalatok is befolyásolhatják. A tanárok szakmai döntéseik meghozatalakor részint saját sikereikből és kudarcikaikból építkeznek, de meghatározóak lehetnek azok a nyelvtudásmérési és -értékelési technikák is, melyeket nyelvtanulónként maguk is megtapasztaltak. Erre Xu és Liu (2009) mutatott rá egy kínai tanárral végzett esettanulmányukban. Ezt a múltbeli tanulói élményhez köthető hatást később Tsgari és Vogt (2017: 54) a „Tesztelj úgy, ahogy téged teszteltek!” („*Test as you were tested.*”) elvének nevezte el. Vogt és Tsgari (2014) szerint abban is tetten érhető a múltbeli tanulói tapasztalatok hatása a jelenre, hogy a válaszadók jellemzően olyan típusú tanári visszacsatolást adnak diákjaiknak, amely a nyelvi hibákra, hiányosságokra fókuszál. A tanulói teljesítmény ilyen jellegű véleményezése a hagyományos, a tanulás eredmény-orientált értékelését tükrözi. A szerzők kiemelik még, hogy ha nem áll rendelkezésre a tanárok fejében a megfelelő fogalmi keret a tanulóközpontú értékeléshez, továbbá a nyelvtudásméréssel és értékeléssel kapcsolatos fogalmaik hézagosak, valószínűleg nem képesek arra, hogy saját szakmai továbbfejlődésükhöz megnevezzék a tényleges szükségleteiket.

A Sheehan és Munro (2017) által megkérdezett, Nagy Britanniában dolgozó nyelvtanárok arról számoltak be, hogy nem részesültek a nyelvtudás mérésére és értékelésre vonatkozó képzésben, és hogy a tréning hiányát a gyakorlati munkájuk során szerzett tudás segítségével kompenzálták. Az interjúk alapján az a kép bontakozott ki, hogy az elméleti ismeretek irányába eleve kevésbé nyitott válaszadók osztálytermi értékelési gyakorlatát döntően múltbeli tapasztalataik és a kollégáiktól szerzett ismereteik alakították. Vogt és Tsgari (2014) az ilyen környezeti hatást az innováció

akadályának tekinti, de Sheehan és Munro más megközelítésben értékeli a helyzetet. Javaslatuk szerint éppen abból lehet előnyt kovácsolni, ha a képzés a tanárok értékelési tapasztalatainak a megvitatására fókuszál, és nem a kívülről jövő vagy felülről lefelé történő tudásmegosztásra. A tanárok egyedi értékelői tapasztalatai és a munkájukat befolyásoló sajátos környezeti tényezők összjátéka azt a nézetet erősítik, hogy a tanárok nyelvtudásmérési és -értékelési műveltsége relatív, nem uniformizálható (Xu és Liu 2009).

Az Európán kívüli országokban végzett felmérések alapján a nyelvtanárok mérési és értékelési műveltségét is döntően a tanulás eredményorientált értékelése határozza meg, és az osztálytermi értékelés területére vonatkozó képzés hiányosnak mondható. Az órai értékelés során a hagyományos tesztelési technikák dominálnak, továbbá kellő szakmai rálátás hiányában a tanárok nem képesek kritikus szemlélettel viszonyulni a tesztelési eljárásokhoz. Hidri (2015) tunéziai középiskolai tanárokat (336 fő) és egyetemi oktatókat (206 fő) vizsgált. Ennek során azt állapította meg, hogy a válaszadók osztálytermi értékelése döntően normaorientált és minősítő funkcióval jellemezhető. Muhammad és Bardakçi (2019) iraki angoltanárok (101 fő) nyelvtudásmérési és -értékelési műveltségének feltérképezésére vállalkozott. Vizsgálatuk arra világított rá, hogy a válaszadók arra a legkevésbé felkészültek, hogy felismerjék a tesztekkel történő visszaélés különböző eseteit, például azt, ha egy tesztet jogtalanul vagy etikátlan módon alkalmaznak különböző célokra, vagy ha az szakmailag nem elfogadható módon méri a nyelvtudást. Sultana (2019) Bangladesben végzett kvalitatív kutatása (10 fő) megerősíti Sheehan és Munro (2017) fentebb vázolt nézetét, mely szerint releváns képzés hiányában a tanárokat az idősebb kollégáktól kapott tanácsok vagy saját ösztöneik, illetve korábbi tesztfelhasználói élményeik vezéreltik az osztálytermi értékelési munkájuk során. Azonban a külső tesztek dominanciája miatt a tanároknak nincs ideje alternatív értékelési módszereket használni, lényegében a tanítás másból sem áll, mint a tesztre való felkészítésből. A külső vizsgák súlya miatt azonban még nem feltétlenül kellene, hogy kizoruljon a fejlesztő értékelés. Gu szerint a legfontosabb cél az, hogy megtaláljuk *„a helyes egyensúlyt, melynek középpontját, akárcsak a Szent Grált, mindenki próbálja megtalálni”* (2014: 299; Ford. a szerző).

A tanárjelöltek mérési és értékelési műveltségét is többen vizsgálták, de lényegesen kevesebb országban (pl. Hong Kong, Kanada, Kína, Magyarország), mint a nyelvtanároké. Általánosan az jellemzi a tanárképzést, hogy a kurzusokon a tanulás eredmény-orientált értékelésén és nem a tanulást támogató értékelésén van a hangsúly. Ezt számos vizsgálat is alátámasztja, mint például Volante és Fazio (2007), illetve DeLuca és Klinger (2010) Kanadára vonatkozó tanulmánya; Jin (2010) Kínában és Lam (2015) Hong Kongban végzett felmérése; Kovácsné Duró (2004; 2007) magyarországi tanárjelöltekre vonatkozó elemzése. Kovácsné Duró 163 fő bevonásával 2004-ben végzett magyarországi vizsgálata, valamint DeLuca és Klinger (2010) kanadai helyzetelemzése (288 Ontario-beli tanárjelölt bevonásával) is ugyanarra a kedvezőtlen

jelenségre hívja fel a figyelmet: a tanárjelöltek értékelési műveltségére a legnagyobb hatást nem a képzésük során nyújtott kurzusok fejtik ki, hanem a gyakorló tanítás során szerzett ismereteik és tapasztalataik. Ez utóbbiakra befolyással lehet, adott esetben a fejlődés lehetőségét is behatárolhatja, az őket segítő mentor felkészültsége, mérési és értékelési műveltsége. Kovácsné Duró még arra is rámutat, hogy az egyetemi képzés során tárgyalt változatos értékelési módszereket és eljárásokat a hallgatóknak nincs igazán lehetősége „működés közben” megfigyelni vagy kipróbálni – még a tanítási gyakorlat alatt sem –, így az elmélet és a gyakorlat közötti szakadék fennmarad. A korábbihoz hozott diákélményeknek tehát meghatározó szerep jut: a tanárjelöltek értékelési műveltségét a már jól ismert, többnyire hagyományos értékelési módszerek határozzák meg. Ilyen körülmények között a képzés remélt eredményessége megkérdőjelezhető, de ennél a helyzetnél talán az is rosszabb, ha a tanárjelölt még képzésben sem részesül. Sajnálatos módon a tanárképzési intézményekben eleve nem mindenütt kötelező a pedagógiai értékeléssel kapcsolatos önálló kurzus (vö. DeLuca és Klinger 2010; Lam 2015).

Összefoglalva, a tanárjelöltek mérési és értékelési műveltségét fejleszteni hivatott tanárképzésről a nemzetközi viszonylatban kialakuló összkép nem tűnik kedvezőnek. Egyetértünk Vích és Kiss-Kovács összegzésével, mely szerint „... az értékelési kurzusoknak a tanárjelöltek fejlődésére általában kicsi a hatásuk, jellemzően a szummatív értékeléssel kapcsolatos, diákként szerzett tapasztalatok a meghatározók, a jelöltek az értékelést főként e területre szűkítve értelmezik, a formatív értékelés és egyéb alternatív értékelési módszerek kevésbé meghatározók” (2019: 159).

Magyarországon a fejlesztő (formáló) értékelésnek – az önértékelés és társértékelés tanórai alkalmazásának – fontos szerep jut a törvényi előírások szerint (110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet: A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról 2012). A tanárok azonban nem kapnak útmutatást, hogy ezeket az értékelési formákat hogyan tudják integrálni a mindennapok gyakorlatába (Hubai és Lázár 2019). Kovácsné Duró (2004) magyarországi felmérése szerint a fejlesztő értékelés a tanárjelöltek számára annyiban merül ki, hogy az órai gyakorlások során folyamatosan hibákat javítanak, a minősítő értékelés pedig témazáró dolgozat megíratását és kiértékelését jelenti. Hogy ez a helyzetkép változott-e 2004 óta, nem tudjuk, mivel nem készült újabb felmérés a tanár szakosok mérési és értékelési műveltségét illetően. Az adott témakörhöz kapcsolódó legfrissebb tanulmányban Vích és Kiss-Kovács (2019) arra keresi a választ, hogy mennyire képes a hallgatók (59 fő) osztálytermi értékeléssel kapcsolatos kiinduló szemléletén változtatni egy olyan pedagógiai értékeléssel foglalkozó kurzus, mely megfelelően tükrözi a differenciált, a tanuló egyéni fejlődését támogató értékelési szemléletet. A kérdőíves felmérés eredménye azt mutatta, hogy jóllehet tapasztalható némi változás a hallgatók megítéléseiben a kurzus végére, de a képzés önmagában nem biztosítja a szemléletváltást hosszú távon. Vích és Kiss-Kovács javaslata szerint a hallgatóknak további célirányos támogatásra,

nyomon követésre van szükségük. Feltételezésünk szerint az előbbi célok megvalósításához szükséges támogató környezet csak akkor biztosítható, ha az adott értékelési szemlélettel a többi érintett fél – a mentor tanárok és a tanárképzésben közreműködő oktatók – is azonosulni tud (vö. DeLuca és Klinger 2010).

A magyarországi tanárok és tanárjelöltek egy szűkebb csoportjának, az angol nyelvet tanító tanárok és tanárjelöltek nyelvtudásmérési és -értékelési műveltségét még nem vizsgálták szélesebb körben, erre vonatkozó adat nem áll rendelkezésre, kivéve a tanulmány szerzőjéhez köthető publikációkban (Csépes 2016; Csépes 2019; Vogt és mtsai 2020a). Az osztálytermi értékelésben érintett másik fél, a nyelvtanulók meggyőződései sem ismertek, azaz hogy a diákok mit gondolnak a nyelvi teljesítményük órai értékelésének módjáról és formáiról. A következő fejezetben ezekre a kérdésekre keressük a választ egy esettanulmány és egy kvantitatív kutatás eredményeinek bemutatásával.

3. EMPIRIKUS TANULMÁNYOK

3.1. A nyelvtudásmérési és -értékelési műveltség fejlesztése a Debreceni Egyetem angoltanár képzési programján

A tanulmány szerzője 1991 óta vesz részt a Debreceni Egyetemen folyó tanárképzésben, és a nyelvi mérés és értékelés területén 1995 óta folyamatosan tart kurzusokat. Jelen kutatás 2014-ben készült, így a kapott eredmények azt tükrözik, hogy a 2011 és 2014 között a Debreceni Egyetemen folyó angol szakos tanárképzésben részt vett hallgatók milyen nyelvtudásmérési és -értékelési műveltségre tettek szert a szerző által oktatott „Nyelvi Tesztelés és Értékelés” elnevezésű kurzuson. Ez egyúttal azt is jelenti, hogy a kapott eredmények a bolognai rendszerben végzett hallgatók visszajelzéseire épülnek. Mivel a nyelvtudásmérési és -értékelési műveltség mint képzési terület a mai napig is szerves részét alkotja a – ma már osztatlan – tanárképzésnek, így arra is megpróbáltunk kitérni, hogy a kurzus révén kapott ismeretek és készségek hogyan illeszkedtek a képzési és kimeneti követelményekhez, és hogy a képzésben részt vevő tanárjelöltek visszajelzése alapján milyen változtatásokra volt szükség.

A tanárképzés kontextusának megvilágításához érdemes először azt áttekinteni, hogy milyen társadalmi elvárások közepette folyik a nyelvoktatás és tanárképzés Magyarországon. Mivel a tanulmány az angoltanár-szakos hallgatókra fókuszál, így csak az angol nyelv oktatásának kontextusát vizsgáljuk meg. Az idegennyelv-oktatás végső célját tekintve, a nyelvtanárok döntően annak az elvárásnak kell, hogy megfeleljenek, hogy diákjaikat sikeresen felkészítsék a kötelező érettségi vizsgára (a legnagyobb számban angol nyelvből) és/vagy egy akkreditált nyelvvizsgára (szintén az angol a legnépszerűbb idegen nyelv). Mind az idegen nyelvi érettségi, mind a nyelvvizsgáztatás folyamata államilag szabályozott. Azonban míg az előbbi keretrendszere egységes és idegen nyelvenként csak az Oktatási Hivatal által központilag megszervezett vizsga kerül lebonyolításra, az akkreditált nyelvvizsgák szervezése egy sajátos, úgynevezett akkreditált rendszerben folyik. Jelenleg 26 vizsgaközpont kínál nyelvvizsgát számos idegen nyelvből és különböző formában: van egynyelvű, kétynyelvű, általános, szakmai vagy számítógépes nyelvvizsga is a palettán. A sikeres vizsga után a vizsgázók nyelvvizsga-bizonyítványt kapnak, melynek komoly értéke van. Egyrészt plusz felvételi pontokat jelenthet az egyetemre, illetve főiskolára jelentkezőknek, másrészt a felsőoktatásban a diploma megszerzésének is előfeltétele a középfokú (B2-es) nyelvvizsga. Az egy idegen nyelvből kötelező érettségi vizsga és

az akkreditált nyelvvizsgáztatás súlya egyaránt azt a képzetet erősítik, hogy a nyelvtudásmérés mind a nyelvtanárok, mind a tanulók és azok szülei számára fontos. Különösen a speciális előnyöket nyújtó akkreditált nyelvvizsga-bizonyítvány társadalmi elfogadottsága tűnik széleskörűnek, mivel a nyelvtanár munkáját sokszor az alapján ítélik meg a tanulók, a szülők, a tanárkollégák és az iskola vezetése is, hogy az adott tanár hány diákjának sikerült letennie egy B1-es (alapfokú), B2-es (középfokú) vagy C1-es szintű (felsőfokú) nyelvvizsgát. Sajnálatos módon az a tapasztalat, hogy a sikeres nyelvvizsga után már sok tanuló nem is folytatja ugyanolyan intenzitással a nyelvtanulást, hiszen a nyelvvizsga-bizonyítvány érvényességének nincs időkorlátja, azaz sok diák számára a nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzése az elérendő végső cél. Megállapíthatjuk tehát, hogy a sikeres nyelvvizsga „piaci értéke” és társadalmi megítélése a közoktatásban is megkerülhetetlen tényezővé tette. Magyarország a fentiek alapján inkább jellemezhető olyan országként, mely – Hamp-Lyons (2007) terminusával élve – „vizsgacentrikus értékelési kultúrával” (*exam culture*) és nem „tanuláscentrikus értékelési kultúrával” (*learning culture*) rendelkezik. Meglátásunk szerint a külső, standardizált nyelvtudásmérés a nyelvoktatás fő mozgatórugója, így annak értelemszerűen hangsúlyos szerepet kell kapnia a nyelvtanár-képzésben is.

Magyarországon az egyetemi szintű tanárképzés 2009 előtt osztatlan, egységes ötéves képzési formában zajlott, majd 2009-től kezdődően a bolognai rendszer szerint két ciklusban folyt (alapképzés és mesterképzés). 2013-ban az osztatlan tanárképzés 4+1 (általános iskolai tanár) és 5+1 (középiskolai tanárképzés) formában azonban ismét visszatért. A bolognai mesterképzési program nappali tagozatán kétszakos tanárképzési kimenettel, míg a levelező rendszerben döntően egyszakos képzési formában lehetett diplomát szerezni. A képzési és kimeneti követelmények szabályozása a nyelvtudásmérési és -értékelési műveltséget illetően a 15/2006 (IV.3) OM Rendeletben található (Az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről 2006). A rendelet előírja, hogy a nyelvtanár szakos hallgatóknak az alább felsorolt kompetenciákat és készségeket kell elsajátítaniuk.

1. A pedagógiai értékelés változatos eszközeinek alkalmazása:

- a tanulók fejlődési folyamatainak, tanulmányi teljesítményeinek és személyiségfejlődésének elemző értékelésére;
- a különböző értékelési formák és eszközök használatára;
- az értékelés eredményeinek hatékony alkalmazására;
- az önértékelés fejlesztésére.

2. A szakterület sajátos ismeretkörein belül tematikai előírás még:

- a nyelvtudás mérése és értékelése;
- az osztálytermi értékelés, az érettségi és a nyelvvizsgák;
- a kétszintű nyelvi érettségi vizsga követelményei;

- a vizsgafeladatok készítése, kipróbálása, ellenőrzése, bankosítása;
- a vizsgák minőségi kritériumai: a validitás és a megbízhatóság;
- a Közös Európai Referenciakeret és annak alkalmazása.

A fenti leírás alapján megállapítható, hogy a követelmények döntően a standardizált mérésre összpontosítanak, hiszen a validitás és megbízhatóság leginkább ahhoz köthető, illetve az érettségire és a nyelvvizsgákra is történik utalás. Az értékelés alternatív formái mint a portfólió vagy a tanulótárs általi értékelés viszont említésre sem kerülnek a képzési követelmények között. A 2013 szeptemberében visszatérő osztatlan tanárképzésben a nyelvtudásmérési és -értékelési műveltségre vonatkozó képzési és kimeneti követelmények már bővebbek. A 8/2013. (I. 30.) EMMI Rendelet (A tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről 2013) az értékelést egyrészt pedagógia folyamatként, másrészt tantárgy-pedagógiai ismeretként jellemzi. Az angol nyelv és kultúra tanárára vonatkozó követelmények nagyobb összhangot mutatnak a nemzetközi trenddel – azaz a tanulást támogató értékelés felerősödésével –, mivel az alternatív értékelési módszerek is megjelennek. A rendelet szerint a tanár:

- képes az értékelés különböző céljainak és szintjeinek megfelelő értékelési formák, módszerek meghatározására, alkalmazására, az értékelés dokumentálására (pl. portfólió formájában);
- figyelemmel kíséri a tanulók önértékelési képességeinek fejlődését;
- képes a diákok nyelvi fejlődésének folyamatos, formáló értékelésére, az eredmények alapján a tanulók egyéni szükségleteinek megfelelő, személyre szabott fejlesztésére, nyelvtudásuk kritérium-orientált mérésére.

A fentiek alapján megállapítható, hogy az osztatlan tanárképzésben nagyobb hangsúlyt kap a személyre szabott fejlesztő értékelés és a tanulói önértékelés, mely összességében a tanulást támogató értékelés térnyerését is jelzi a korábbi képzési követelményekhez képest.

3.1.1. A vizsgálat célja, módszere és a vizsgált minta

Kutatásunkban a Debreceni Egyetem angoltanári mesterszak képzési programjának a nyelvtudásmérési és -értékelési műveltségterületét vizsgáljuk esettanulmány formájában. A kutatás legfőbb célkitűzése az volt, hogy feltérképezze, hogy az egyetemi tanulmányok befejezése után a végzett diákok hogyan tudták hasznosítani a képzés során szerzett – a fentebb említett képzési és kimeneti követelményekkel összhangban álló – ismereteiket. A központi kutatási kérdés megválaszolásához már diplomát szerzett diákoktól nyert kérdőíves adatokat elemeztünk. Célunk az volt, hogy a nyelv-

tudásmérésre vonatkozó egyetemi képzésük hasznosságáról, illetve a válaszadók feltételezett nyelvtudásmérési szemléletváltozásáról képet alkothassunk.

Az elektronikusan elérhetővé tett kérdőív összesen 14 kérdésblokkot tartalmazott (lásd 1. számú melléklet). A rövid bevezető után, mely vázolta a kutatás célját és anonim jellegét, az 1.-3. kérdések a válaszadók diplomaszerezésének az évére, az elvégzett egyetemi képzés formájára (nappali vagy levelező) és az iskolatípusra (ahol a válaszadó jelenleg tanít) irányultak. A többi kérdés az elvégzett kurzushoz (*Test Construction and Evaluation*) kapcsolódóan a következő főbb területeket érintette:

- A 4.-5. kérdések: egy ötfokozatú Likert skálán kellett bejelölni, hogy mennyire volt hasznos és érdekes a nyelvtudásmérés területén szerzett ismeret- és készségfejlesztés (a kurzusról összességében és a részletes tematika alapján 13 főbb tartalmi elemről egyenként kellett nyilatkozni a hasznosságot illetően);
- A 6.-8. kérdések: mely témakörök voltak a leghasznosabbak, melyekre kellene több időt fordítani a képzés során, és van-e olyan terület, melyre vonatkozóan nem kaptak képzést, jóllehet szükség lenne rá;
- A 9. és 11.-13. kérdések: a képzés eredményeképpen változott-e a résztvevők nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztossága és viszonyulása (attitűdje) az osztálytermi teszteléshez és a külső vizsgákhoz (akkreditált nyelvvizsgák és az angol nyelvi érettségi), és ha igen, miben áll a változás;
- A 10. kérdés: az angoltanárok hétköznapi munkájában történt-e változás a képzés eredményeképpen (egy ötfokozatú Likert skála alapján 10 állításról kellett eldönteni, hogy mennyire értenek vele egyet). A levelező mesterszakos képzés résztvevőinek a döntő többsége már a tanári pályán dolgozott a képzést megelőzően is, így a képzés eredményességének és szemléletmódjuk esetleges megváltozásának a megítéléséhez feltételezésünk szerint megfelelő alapot biztosított a korábbi osztálytermi értékelési gyakorlatuk.
- Az utolsó, 14. kérdés arra vonatkozott, hogy a válaszadók részt kívánnának-e venni a jövőben a nyelvtudásméréshez kapcsolódó továbbképzésen.

A kérdőívet a válaszadók angol nyelven töltötték ki, így az eredmények tárgyalásakor a nyitott kérdésekre adott angol nyelvű válaszokat magyarra fordítottuk. A 14 kérdésblokkban döntően zárt kérdésekre kellett válaszolni, csak két esetben használtunk nyitott kérdést (7-8), és négy esetben a zárt kérdést nyitott kérdéssel egészítettük ki (11-13). A zárt végű kérdések statisztikai elemzéséhez az SPSS 20.0 verzióját használtuk.

A kérdőíves felmérésben összesen 54 hallgató vett részt, akik 2011 és 2014 között elvégezték a képzés azon elemét, mely a vizsgált területhez kapcsolódik. Az adott időszakban összesen 144 fő végezte el a kurzust, így a válaszadók aránya a teljes populációhoz képest 37.5%. A válaszadók közül 21 nappali tagozatos (38.9%), 33 fő

(69.1%) pedig a levelező képzésben részt vevő hallgató volt. A 2011 és 2014 között végzettek évenkénti megoszlását a 3. táblázat szemlélteti.

3. táblázat. A válaszadók végzési évének megoszlása

A végzés éve	Gyakoriság	%
2011	7	13,0
2012	10	18,5
2013	15	27,8
2014	22	40,7
Összesen	54	100,0

Mivel a képzésben részesült hallgatók 37,5%-a (144-ből 54 fő) vett csak részt a kutatásunkban, így elismerjük, hogy a kutatás egyik korlátjának tekinthető, hogy az elemzések és következtetések nem a teljes populációt lefedő visszajelzéseken alapulnak, és a kapott eredmények legfeljebb tendencia értékűnek minősíthetők.

3.1.2. Eredmények

A képzés általános megítélésére és a konkrét tartalmi elemek értékelésére a negyedik és ötödik kérdés vonatkozott. A válaszadóknak egy ötfokozatú Likert skálán azt kellett megjelölni, hogy milyen mértékben tartották a kurzust összességében, illetve az egyes tartalmi elemeket külön-külön is hasznosnak/érdekesnek (5=nagyon hasznos/érdekes, 1=egyáltalán nem hasznos/érdekes). A kapott értékelések leíró statisztikája a 4. táblázatban látható.

A képzés hasznosságát a válaszadók döntően magasra értékelték (átlag=4,72), míg arra a kérdésre, hogy mennyire tartották érdekesnek a képzést, némileg alacsonyabb pontszámot adtak (átlag=4,56). Megvizsgáltuk, hogy a nappali és a részképzéses hallgatók között volt-e szignifikáns eltérés abban a tekintetben, hogy mennyire ítélték a képzést hasznosnak, illetve érdekesnek. A Mann Whitney próba alapján nem volt statisztikailag szignifikáns ($p < 0.05$) különbség a két csoport értékelése között (mennyire volt hasznos: szig.=0,835; mennyire volt érdekes: szig.=0,642).

4. táblázat. Vélemények a képzésről összességében és a tartalmi elemekről külön-külön

Értékelési szempontok	Min.	Max.	Átlag	Szórás
Mennyire volt hasznos a kurzus összességében	3	5	4,72	,529
Mennyire volt érdekes a kurzus összességében	3	5	4,56	,634
Mennyire volt hasznos ...				
1. alapfogalmak (pl. érvényesség, megbízhatóság, tesztthatás, praktikusság)	3	5	4,48	,693
2. teszt-validálási eljárások	2	5	4,20	,737
3. fiatalok tanulók értékelése	2	5	4,61	,685
4. alternatív értékelési formák (önértékelés, társértékelés, portfólió)	2	5	4,41	,836
5. beszédkésztséget mérő feladatok írása	3	5	4,80	,491
6. beszédkésztség mérése	3	5	4,83	,466
7. íráskésztséget mérő feladatok írása	3	5	4,83	,423
8. íráskésztség mérése	3	5	4,80	,491
9. olvasott szövegértés mérése	3	5	4,80	,528
10. hallott szövegértés mérése	3	5	4,74	,560
11. a teszt fejlesztés menete	3	5	4,26	,757
12. szókincs és nyelvtan mérése	3	5	4,83	,423
13. teszt-statisztikai alapfogalmak	2	5	3,78	,925

A képzés tartalmi elemeit külön-külön mérlegelve a válaszadók a négy nyelvi készség, illetve a szókincs és nyelvtan mérésének tárgyalását tartották a leginkább hasznosnak. Ennek oka abban keresendő, hogy az osztálytermi értékelésben is hagyományosan ez áll leggyakrabban az értékelés középpontjában. Ezzel ellentétben a tesztfejlesztést, a validálási eljárásokat és a teszteredmények statisztikai elemzését jóval kevésbé hasznosnak minősítették. A gyakorló nyelvtanár szintjén a kis elemszám miatt – a tanulók létszáma kevesebb, mint 30 fő – a teszt-statisztika nem értelmezhető, ezért a teszt-validálás szakmai követelményeit sem lehet biztosítani. A kedvezőtlen megítélés tehát a válaszadók valós szükségleteit tükrözi csupán. Az viszont kevésbé örömteli eredmény, hogy az alternatív értékelési eljárások hasznosságáról is viszonylag megoszlotak a vélemények, jóllehet a megítélés összességében pozitív kicsengésű (átlag=4.41).

A továbbiakban egy másik megközelítést alkalmazva (a hatodik kérdésnél meg kellett jelölni, hogy melyik három téma volt a leginkább hasznosítható) azt próbáltuk kideríteni, hogy a hallgatók mely képzési tartalmakat tartották a leghasznosabbnak. Az összesített adatokat az 5. táblázat szemlélteti. A 4. és 5. táblázat eredményeit összevetve megállapítható, hogy a beszédkésztség mérése mindkét listán az első helyen végzett, azaz a leghasznosabbnak tartott képzési elemnek tekinthető. Ez egyáltalán nem meglepő eredmény, mivel a középszintű idegen nyelvi érettségén a tanárok saját diákjaikat vizsgáztatják, és erre a jelenlegi oktatáspolitikai külön képzést nem biztosít a számukra. Az összevetésben ugyanakkor egy különbség igen szembetűnő: az al-

ternatív értékelési eljárásoknak változott a megítélése, ugyanis a rangsorolás alapján holtversenyben a második helyre kerültek a szókincs és nyelvtan mérésével együtt. Ennek talán az lehet az oka, hogy a téma újszerűségével felkeltette a válaszadók érdeklődését. Érdekes az is, hogy az ötödik kérdés alapján igen hasznosnak tartott olvasott és hallott szövegértés a hatodik kérdésre adott válaszok alapján hátrébb sorolódott a hasznosságot illetően. A kapott eredmények több kérdést is felvetnek: először is a válaszadók következtetessége, a válaszaik megbízhatósága gyengült a két kérdésre adott válaszaik nyomán, másrészt a korábban jelzett megítélés és a mostani megítélés közül nehéz eldönteni, hogy az ötödik vagy a hatodik kérdésre adott válaszok tükrözik-e jobban a valós helyzetet. A kérdőív további kérdései azonban újabb részletekre is rávilágítottak, s ennek alapján az alternatív értékelési módszerek megítéléséről világosabb képet nyerhetünk.

5. táblázat. A képzési elemek hasznossági sorrendje

Képzési elemek	Gyakoriság	%	Rangsor
1. alapgfogalmak (pl. érvényesség, megbízhatóság, tesztthatás, praktikusság)	8	4,9	9.5
2. teszt-validálási eljárások	4	2,5	12.5
3. fiatalkorú tanulók értékelése	16	9,0	6
4. alternatív értékelési formák (önértékelés, társértékelés, portfólió)	19	11,7	2.5
5. beszédkésztséget mérő feladatok írása	17	10,5	4.5
6. beszédkésztség mérése	21	13,0	1
7. íráskésztséget mérő feladatok írása	14	8,6	7
8. íráskésztség mérése	17	10,5	4.5
9. olvasott szövegértés mérése	10	6,2	8
10. hallott szövegértés mérése	8	4,9	9.5
11. a teszt fejlesztés menete	4	2,5	12.5
12. szókincs és nyelvtan mérése	19	11,7	2.5
13. teszt-statisztikai alapgfogalmak	5	3,1	11
Összesen	162	100,0	

A 7. kérdésre válaszolva a résztvevőknek nyilatkozniuk kellett arról is, hogy milyen témákat kellene a képzésnek jobban elmélyítenie, illetve van-e olyan tartalmi elem, amelyik hiányzik a jelenlegi kínálatból. Az utóbbi kérdésre elenyésző számú javaslat érkezett, viszont a képzés sikerességének javítására több ajánlást is megfogalmaztak a válaszadók. Leginkább a gyakorlati elemek növelését igényelték, s ez kiterjed szinte minden készség és tudáselem mérésére, a feladatkészítéstől a teljesítményminták értékeléséig. A már kész feladatsorok bírálatán túlmenően a saját készítésű feladatok megvitatását igen sokan igényelnék. Meglepő módon még a kevésbé hasznosnak ítélt tartalmi elemek, mint például a teszt-statisztika tárgyalása is felmerült, és a portfólió értékelésről is bővebben szerettek volna néhányan hallani (2-2 javaslat). A válaszok

sokszínűségéből az következik, hogy a válaszadók szinte minden témakörre több időt igényelnének és minél inkább gyakorlat-orientált képzést tartanának fontosnak. A 7. kérdésre összesen 42 javaslat érkezett, melyek 80%-a (34) a képzés gyakorlati jellegének erősítését kéri. A képzés elméleti részének kibővítésére nem érkezett igény, mint ahogy újabb témakörök tárgyalását sem vetették fel (lásd 8. kérdés).

A kérdőív 9. kérdése azt volt hivatott feltérképezni, hogy a képzési célokat mennyiben sikerült teljesíteni. A válaszadóknak egy ötfokozatú skálán kellett nyilatkozniuk arról, hogy mennyire értenek egyet a megadott 12 állítással. Az állítások a következő területeket fedték le: hogyan látják az értékelés szerepét (1.-2. állítás), a pedagógiai értékeléshez szükséges egyes készségek elsajátításában mennyire tartották magukat magabiztosnak, illetve mennyire alkalmazzák azokat a képzés elvégzése után (3.-12. állítás) A kapott eredményeket a 6. táblázat részletezi. Az állítások a következők voltak:

1. Az értékelés rendszere határozza meg, hogy mit érdemes tanulni.
2. Az értékelés komoly befolyással bír a diákok motivációjára és önbecsülésére.
3. Értem a saját tanítási kontextusomnak megfelelő értékelési eljárásokat és standardokat.
4. Változatos értékelési módszereket használok annak érdekében, hogy a diákok előrehaladásáról bizonyítékot szerezzek.
5. Ki tudom választani a diákjaim számára a legmegfelelőbb értékelési eljárásokat/feladatokat.
6. Meg tudom alkotni a diákjaim számára a legmegfelelőbb értékelési eljárásokat/feladatokat.
7. Képes vagyok a diákjaim számára megfelelő visszajelzést adni, hogy segítsem az előrehaladásukat.
8. A teszt-eredményeket ki tudom értékelni statisztikai módszerekkel és megfelelő következtetéseket tudok azokból levonni.
9. Az értékelés során kapott információkat fel tudom használni a tanítási gyakorlatomban, s ezzel segítem a diákjaim előrehaladását.
10. Bevonom a diákjaimat az értékelés folyamatába (pl. ön- és társértékelés formájában).
11. Az osztálytermi értékelést fel tudom használni arra, hogy a diákok magabiztosságát növelni tudjam.
12. Használok a tanulói portfóliót mint értékelési módszert.

6. táblázat. A válaszadók egyetértésének erőssége a képzés céljait és eredményességét illetően

9. Kérdés-blokk (állítások)	N	Tartomány	Min.	Max.	Átlag	Szórás	Variancia
1.	54	4	1	5	3,48	,885	,783
2.	54	2	3	5	4,31	,639	,408
3.	53	2	3	5	4,32	,644	,414
4.	53	3	2	5	3,92	,874	,763
5.	54	2	3	5	4,24	,671	,450
6.	54	2	3	5	4,00	,727	,528
7.	54	2	3	5	4,39	,596	,355
8.	54	4	1	5	3,61	,899	,808
9.	53	3	2	5	4,11	,913	,833
10.	53	4	1	5	3,75	1,036	1,073
11.	52	4	1	5	4,00	,907	,824
12.	52	4	1	5	2,65	1,385	1,917

A 6. táblázatban szereplő átlagértékek alapján a következőket állapíthatjuk meg. A válaszadók a felsorolt állításokkal döntő többségben egyetértettek, az utolsó állítás az egyetlen, ahol markánsan eltért az átlagérték (2,65) a többi állításra vonatkozó átlagtól. Erre az állításra vonatkozóan a válaszadók nagyon eltérő válaszokat adtak. Ezt a szórás (1,385) és a tartomány értéke (4) is alátámasztja: a tanulói portfóliót mint alternatív értékelési módszert a válaszadók összességében kevésbé használják. A legmagasabb egyetértést a 7., 3. és 2. állításnál figyelhetjük meg. Ennek alapján a válaszadók abban a legbiztosabbak, hogy megfelelő visszajelzést tudnak adni a diákjaiknak, illetve viszonylag biztosak abban, hogy a saját tanítási kontextusukban melyek a megfelelő értékelési standardok. Szintén fontos kiemelni, hogy a válaszadók egyetértenek azzal az állítással, hogy az értékelés komoly befolyással bír a diákok motivációjára és önbecsülésére. Más szóval a válaszok alapján feltételezhető, hogy a tanárok is úgy vélik, hogy egy elhibázott értékelési eljárás alááshatja a diákok tanulási kedvét és önmagukba vetett hitét. Mivel az összkép döntően nagyfokú egyetértést mutat a felsorolt állításokkal (kivéve a 12. állítást), így konklúzióként elmondható, hogy a képzés eredményeképpen a válaszadók magabiztossága megfelelő a vizsgált pedagógiai készségek tekintetében.

A 10. kérdést csak azon válaszadók töltötték ki, akiknek a képzést megelőzően is volt már tanítási tapasztalata (32 fő). A kérdés arra irányult, hogy feltérképezze, a képzés eredményeképpen történt-e változás az értékelés gyakorlatában. Hasonlóan az eddigi kérdésekhez, itt is egy ötfokozatú Likert skálán kellett bejelölni, hogy a válaszadó mennyire ért egyet az állítással. A következő tíz értékeléshez kapcsolódó területről kellett nyilatkoznuk:

1. Sokkal változatosabb értékelési módszereket használok a diákok előrehaladásának értékeléséhez.
2. Gyakrabban értékelem a diákok szóbeli teljesítményét.
3. Gyakrabban értékelem a diákok hallott szövegértési készségét.
4. Gyakrabban értékelem a diákok olvasott szövegértési készségét.
5. Gyakrabban értékelem a diákok íráskészségét.
6. Gyakrabban vonom be a diákokat ön- és tanulótárs általi értékelésbe.
7. Jobban ki tudom választani a megfelelő tesztelési módszereket.
8. Jobban meg tudok választani a megfelelő tesztelési módszereket.
9. Jobban tudom pontozni a diákok teljesítményét és értelmezni a kapott pontokat.
10. Jobban fel tudom használni az értékelés során kapott eredményeket, ha döntéseket kell hozzak.

7. táblázat. A válaszadók értékelési gyakorlatának változása

10. Kérdés-blokk (állítások)	N	Tartomány	Min.	Max.	Átlag	Szórás	Variancia
1.	32	3	2	5	3,94	,948	,899
2.	32	4	1	5	3,94	1,105	1,222
3.	32	4	1	5	3,75	1,047	1,097
4.	32	4	1	5	3,81	1,091	1,190
5.	32	4	1	5	3,94	1,190	1,415
6.	32	4	1	5	3,84	1,221	1,491
7.	32	3	2	5	4,47	,803	,644
8.	32	3	2	5	4,37	,871	,758
9.	32	4	1	5	4,25	,984	,968
10.	32	3	2	5	4,31	,859	,738

Arról, hogy az értékelési gyakorlatukban változott-e valami, a válaszadók viszonylag egységesen nyilatkoznak (7. táblázat). A válaszadók döntő többsége az összes állítással egyetért (az átlagok terjedelme: 3,75–4,47). A legnagyobb változatosságot a 6. állításnál tapasztalhatjuk, ahol az átlag 3,84 (a harmadik legalacsonyabb érték), viszont a szórás és variancia itt a legmagasabb. Ez az állítás olyan területet érint, amely az alternatív értékelési eljárásokhoz kapcsolódik. Az ön- és társértékelés a fentebb elemzett válaszok alapján olyan területnek tűnik, amelynek használatában sem nagyon biztosak a válaszadók (lásd 6. táblázat, 10. állítás). Öröndetes ugyanakkor, hogy a válaszadók erősen egyetértenek a 7.–10. állításokkal, azaz úgy tűnik, hogy az értékelés elméleti és gyakorlati útmutatóit jobban értik. Ez mindenképpen azt támasztja alá, hogy a képzés során sikerült a már tanítási tapasztalattal, és ennek okán összehasonlíthatási alappal rendelkezők szemléletét megváltoztatni. A válaszadók a különböző nyelvi készségek értékelésének gyakoriságát nem feltétlenül módosították. Ez, az előzőeket

is figyelembe véve, arra enged következtetni, hogy nem mennyiségi, hanem minőségi változás következett be az értékelés gyakorlatában.

Ahogy a bevezetőben tárgyaltuk, a nyelvvizsgáztatás olyan terület, amely központi szerepet tölt be a nyelvtanárok és a tanulók életében. Mivel az idegen nyelvi érettségi vizsga minden középiskolás diák számára kötelező, és sokan külső, akkreditált nyelvvizsgát is letesznek, így a tanítási tapasztalattal nem rendelkező válaszadók is véleményt tudtak formálni a nyelvvizsgáztatásról. A képzés során a résztvevők mintafeladatokon keresztül, illetve a tesztfejlesztés követelményei kapcsán megismerkednek mind az angol nyelvi érettségivel, mind az akkreditált angol nyelvvizsgákkal. A képzés során bemutatott példák szemléltették a tesztfejlesztés helyes és helytelen gyakorlatát, a kiváló vagy gyér minőségű feladatkészítést, az értékelő vizsgáztatói képzés kritikus pontjait. A valós példák egyrészt hitelesen mutatják be az értékelés elméletének és gyakorlatának számos kérdését, de egyúttal arra is szolgálnak, hogy felerősítsék a képzésen résztvevők kritikai érzékét. A kurzus célkitűzéseinek tehát az egyik fontos eleme, hogy tudatosabb, kritikusabb viszonyulást váltson ki a hétköznapokban elérhető nyelvi vizsgáztatás tekintetében. Annak vizsgálatára, hogy ez a célkitűzés mennyiben volt eredményes, azaz bekövetkezett-e változás a tanárok szemléletmódjában, a kérdőív 11.–13. kérdéseinek keresztül kerestük a választ.

A 11. és 12. kérdés arra irányult, hogy megváltozott-e a válaszadók viszonyulása az akkreditált nyelvvizsgákhoz, illetve az angol nyelvi érettségéhez. Egy további kérdésben (13. kérdés) a válaszadók kifejtették, hogy ha volt változás, az milyen irányú volt és miben nyilvánult meg. Értelemszerűen azt is indokolhatták, hogy ha nem történt változás. A válaszadók 76,9%-a arról nyilatkozott, hogy megváltozott a viszonya az akkreditált nyelvvizsgákhoz. Összesen 29 esetben írtak indoklást is. A válaszok döntő többsége a képzést megelőző megítéléssel összevetve pozitívabb, kedvezőbb véleményt tükrözött. A megjegyzések 17%-a mutatott rá valamilyen negatívumra, azaz azt tükrözte, hogy a megítélés kedvezőtlenebb lett. A pozitívumok között a következőket találjuk:

- Világosabb lett számomra, hogy az értékelés rendszere hogyan működik, és hogy mennyire nehéz megbízhatóan értékelni.
- Jobban tudok segíteni a diákjaimnak, hogy a megfelelő nyelvvizsgát válasszák ki.
- Megerősítést kaptam, hogy az általam preferált nyelvvizsgák megbízható és érvényes értékelési rendszerrel rendelkeznek.
- Ma már értem, hogy miért viselkednek úgy a vizsgáztatók, ahogy viselkednek.
- Sokkal többre értékelem a tesztírók/tesztkészítők munkáját, mint valaha.
- A vizsgák megbízhatósága fontosabbá vált a számomra.
- Soha nem hallottam azokról az eljárásokról, amelyeket a nyelvi értékelés érvényességének ellenőrzésében használnak. Úgy készítettem fel a diákjaimat ko-

rábban, hogy nem ismertem a valós értékelési standardokat. A jövőben ezen a területen sokkal tudatosabb leszek.

- Sokkal jobban látom egyes tesztfeladatok előnyeit és hátrányait.
- Sokkal több lett a bizalmam az akkreditált nyelvvizsgák iránt.
- Sokkal világosabban látom, hogy mely vizsgákról lehet azt mondani, hogy vizsgázó-barát, azaz arra törekszik, hogy a vizsgázó tudása legjavát nyújthassa.

A kisszámú negatív megjegyzés főleg arra irányult, hogy az akkreditált nyelvvizsgák között is található olyan, ahol nem megfelelő a feladatszábas, hiányzik a feladatki-próbálás, vagy a vizsga tesztelése negatívnak minősíthető. Összességében a megjegyzések azt tükrözik, hogy a képzés szemléletformáló hatása erős, hiszen a válaszadók sokkal tudatosabbak és kritikusabbak a nyelvvizsgák megítélésében.

A megerősödött kritikai szemlélet tükröződik a 12. kérdésre adott válaszokban, ahol a válaszadóknak az angol nyelvi érettségi vizsgához való viszonyukat kellett minősíteni. Itt a megítélésekben bekövetkezett változás mértéke összevethető a 11. kérdésre adott válaszokéval. A pozitív szemléletbeli változást alátámasztó válaszarány 73,1%, azonban a megjegyzések jellege markánsan eltér az előző kérdéshez fűzött indoklásoktól. Míg a 11. kérdésnél elenyésző számú kritikai észrevételt találtunk, jelen esetben a 26 megjegyzés döntő része (77%) negatív, azaz kedvezőtlenebb irányú megítélést mutat. Az indoklások megértéséhez fontos megjegyezni, hogy a képzés során a résztvevők betekintést nyertek az érettségi feladatok készítésébe. A tanulmány szerzője az Oktatási Hivatal külső szakértőjeként rálátással bír a teljes tesztfejlesztésre, így első kézből van információja arról, hogy az adott vizsga esetében nincs előzetes feladatki-próbálás, nincs utólagos item-szintű statisztikai elemzés és a feladatírók alig kapnak visszajelzést a feladataik beválásáról. A szóbeli és írásbeli értékelést végző vizsgáztatók középszinten szinte egyáltalán nem kapnak képzést, az emelt szintű vizsgán értékelők számára pedig nincs rendszeres alap- vagy továbbképzés. Az előbbi helyzet eredményeképpen olyanok is vizsgáztatnak ma a rendszerben, akik egyáltalán nem részesültek előzetes értékelői képzésben. A fenti háttér információk fényében jobban értelmezhetők a válaszadók kritikai észrevételei is:

- Sokkal tudatosabban állítom össze a feladatsorokat a középszintű szóbeli érettségi vizsgára.
- Mivel sokkal jobban értem a vizsgáztatás folyamatát, próbálom tudatosabban felkészíteni a diákjaimat a vizsgákra.
- Miután meggyőződtem a feladatki-próbálás fontosságáról, és a kurzuson megismertem az értékelés helyes eljárásait, az érettségi vizsga elvesztette a korábbi nimbuszát.
- Már nem hiszek az érettségi vizsgák eredményeiben úgy, mint előtte, mivel a feladatfejlesztésből fontos lépések maradnak ki.

- A megítélésem negatívabb lett, mert a kurzus rávilágított a vizsga hibáira.
- Sokként ért a felismerés, hogy a feladatokat nem próbálják ki előzetesen, és az eredményekkel sem történik semmi, nem vizsgálják utólag.
- Korábban is azt gondoltam, hogy bizonyos feladatok nem igazán jók, de most sokkal magabiztosabban tudom a feladatokat megítélni.
- A beszédképességmérő feladatokat sokkal nagyobb odafigyeléssel kellene elkészíteni.
- Világosabban látom már, hogy melyik feladat van jól megírva, milyen a vizsgázói teljesítmények helyes értékelése.
- Látom már, hogy melyek a fő gondok a vizsgákkal kapcsolatban.
- Bátorítást nyertem, hogy ne fogadjam el mások véleményét csak azért, mert hatalmuk vagy több befolyásuk van. Ma már van merszem önállóan véleményt formálni a feladatokról és a vizsgákról.

A fenti idézetekből jól kirajzolódik az a tendencia, mely a válaszadók megnövekedett magabiztosságát, erőteljesebb kritikai érzékét és szakmai tudatosságát mutatja. Azonban a válaszadóknak szinte semmi befolyása nincs és várhatóan nem is lesz az angol nyelvi érettségi vizsgák alakítására, így a legfontosabb terület, ahol a szemléletváltozást tetten lehet érni, az a saját tanítási közegük, ahol viszont maximálisan kamatoztatni tudják majd a képzésen szerzett ismereteiket és készségeiket. A 13. kérdés ennek vizsgálatát tűzte ki célként. Az eredmények részletes tárgyalása előtt fontos kiemelni, hogy a legkedvezőbb változás itt figyelhető meg. Ez nemcsak a nagyon magas számú *igen* válaszokban tükröződik, hanem abban is, hogy ehhez a kérdéshez fűzték a legtöbb pozitív megjegyzést. A pozitív válaszok aránya 90,6%, s ez azt jelzi, hogy a legfontosabb szintéren, a saját osztálytermi közegükben a válaszadók képesek lesznek kamatoztatni a képzés során megszerzett tudást. Kiemelendő még, hogy minden megjegyzés (összesen 39) pozitív irányultságú és megerősödött szakmai tudatosságot jelez. A válaszadók a következő megjegyzéseket tették:

- Ma már szeretem az osztálytermi értékelést, mert látni akarom a diákjaim fejlődését. Korábban egyáltalán nem szerettem tesztek készíteni, értelmetlen tevékenységnek tartottam.
- Sokkal tudatosabban készítem a tesztek a diákjaimnak. Végiggondolom, hogy mit, miért teszek bele.
- Ma már arra is figyelek, hogy tesztek révén növeljem a diákok magabiztosságát és motiváltságát.
- A tesztelést ma már a tanítási folyamat integrált részének tartom.
- Bevonom a diákjaimat az értékelésbe (ön- és társértékelésen keresztül), és több értékelési formát is használok, hogy a diákok fejlődéséről információt szerezzek.

- Átértékeltem a korábban használt tesztjeimet, kijavítottam, ahol arra szorultak. A kurzuskönyvekben található tesztek is módosítom, ha nem tetszik bennük valami.
- Sokkal több odafigyeléssel állítom össze a tesztek, szem előtt tartva a csoport igényeit, nyelvi szintjét.
- Egyszerűen tudatosabb és igényesebb lettem a tesztjeim összeállításakor.
- Rájöttem, hogy a teszteknek nem szükségszerűen kell unalmasnak lenniük.
- Sokkal kritikusabb lettem a más által összeállított tesztekkel szemben.
- A két kulcsszó – következtetesség és érvényesség – állandóan a fejemben jár. Tényleg azt akarom megtudni, hogy mit tanultak a diákjaim.
- Rájöttem, hogy milyen sokat számít a jól megírt feladat, és hogy nagyon sok formája van a nyelvi teljesítmény mérésének.
- Több időt fogok szánni a jövőben a kapott teszteredmények kiértékelésére.
- Rádöbbsentem, hogy a tanítás és értékelés milyen nagymértékben kihat arra, hogy a diák mit tanul.
- Soha nem gondoltam volna, hogy a portfóliót általános és középiskolában is lehet használni.
- Korábban kicsit impressziókra hagyatkozva értékeltem az íráskészséget és beszéd-készséget. Ma már analitikus értékelési skálát használok, és sokkal tudatosabban értékelek.
- Ma már észreveszem a problémát a könyvekhez csatolt kész tesztekben. A jövőben inkább saját magam fogom a tesztek összeállítását.
- Elhagytam a régi vágású szókincs tesztek alkalmazását és olyan tesztek készítek, melyekben a szóelemek kontextusba vannak ágyazva, és a feladatnak van valamilyen kommunikációs célja.
- A tesztelés elméleti háttéréről jobb az összképem, és ez segíti a napi munkámat.

A fentebb idézett vélemények legfontosabb közös eleme, hogy a válaszadók mernek önállóan saját osztálytermi mérési célokra tesztek összeállítását, és hogy a feladat-készítésben a változatosságot és a mérési célokra való megfelelést keresik. Az is érdekessége a válaszoknak, hogy nagyon sokféle területet fednek le az idegen nyelvi mérés és értékelés osztálytermi vetületében, azaz a résztvevők megváltozott szemléletét nem egy, hanem több tényező is befolyásolta. Ez azért fontos eredmény, mert azt támasztja alá, hogy a résztvevők vélhetően eltérő tanítási háttérük miatt más és más területeken igényelnek fejlesztést vagy új ismereteket. A nyitottság, a szakmai tudatosság, a frissen megszerzett tudás mielőbbi kamatoztatása mind fontos visszajelzés a képzés sikerességét illetően.

A szakmai nyitottsággal összefüggésben arra is vonatkozott kérdés a felmérésben, hogy a válaszadók igényelnék-e a szakmai ismeretek további bővítését. A 14. kérdés arra irányult, hogy a válaszadók továbbképzéssel kapcsolatos jövőbeli terveit feltér-

képezze. A kapott eredmények alapján a válaszadók 88.7%-a, azaz döntő többsége igényli a továbbképzés lehetőségét, szeretne részt venni nyelvi teszteléssel foglalkozó továbbképzésen. Ez a nagyfokú lelkesedés és nyitottság azonban nem általánosítható, mivel a „Nyelvi Tesztelés és Értékelés” kurzust elvégző hallgatóknak csupán 37,5%-a vett részt a kérdőíves felmérésünkben.

3.1.3. Konklúziók és az eredmények pedagógiai jelentősége

Jelen kutatásunkban egy adott intézményben (Debreceni Egyetem) és képzési programon (bolognai rendszerű angol tanári MA) megszerezhető nyelvtudásmérési és -értékelési műveltség elsajátítását vizsgáltuk a 2011 és 2014 között nappali és levelező képzésben végzett hallgatók visszajelzései alapján. Jóllehet a kontextus keresztmetszete igen szűk, a képzés tartalma viszont ugyanaz volt a 4 év során, így viszonylag nagyobb hallgatói csoport véleményének kiértékelésére nyílt lehetőség.

Kutatásunk legfőbb motivációja az volt, hogy feltérképezzük, hogy a képzés kimeneti követelményeivel összhangban álló (vö. 15/2006 (IV.3) OM Rendelet: Az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről 2006) képzési tartalmakat hogyan ítélik meg a képzést elvégzők. Egyrészt fontosnak tartottuk a képzési elemek hasznosságát értékelteni, másrészt visszajelzést kívántunk kapni a képzés során megszerzett ismeretek és készségek elsajátításának sikerességéről, azok gyakorlati hasznosíthatóságáról. A válaszadók száma (54 fő) a képzésben részt vett hallgatók összlétszámához (144 fő) képest nem tekinthető reprezentatív mintának, így a kapott eredmények tekintetében csak körvonalazódó tendenciákról beszélhetünk. Mindazonáltal a felmérés kellő alapot nyújthat a képzés tartalmi elemeinek esetleges újragondolásához.

A kérdőíves felmérés során kapott eredmények alapján a válaszadók döntő többsége elégedettnek tűnik a megszerzett nyelvtudásmérési és -értékelési műveltséggel és a képzés szemléletformáló hatása is vélhetően erős. Azonban érdekes ellentmondás figyelhető meg az alternatív értékelési módszerek tekintetében: a hasznosságukat a válaszadók többnyire elismerik, de a napi gyakorlatban csak ritkán alkalmazzák őket. Az okok feltárása mindenképpen további kutatásra érdemes, továbbá a sikeresebb tanulókörzpontú osztálytermi értékelés érdekében a tanárképzésben is újra kell gondolni bizonyos tartalmakat. Ennek fontosságát a nemzetközi szakirodalomban egyre inkább elterjedő nézet is alátámasztja, mely szerint az osztálytermi értékelésnek ki kell aknáznia a tanulást támogató értékelés formáit: az ön- és társértékelést valamint a tanulói portfóliót. A képzés során ezen értékelési eljárások hasznosságát – jóllehet ellentmondásos módon – elismerik a válaszadók, de a napi gyakorlatukban nem terjedt el a használatuk, különösen nem jellemző a tanulói portfólió alkalmazása. További kutatásnak kell kiderítenie, hogy azok esetében, akik már ismerik ezeket az alternatív értékelési formákat, mi akadályozhatja a gyakorlati alkalmazást. A személyre szabott,

fejlesztő értékelés pedig 2013 óta része az osztatlan tanárképzés képzési és kimeneti követelményeiknek (vö. 8/2013. (I. 30.) EMMI Rendelet: A tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről 2013), így az osztatlan tanárképzésben ennek a tartalmi elemnek nagyobb hangsúlyt kell kapnia. A vizsgált „Nyelvi tesztelés és értékelés” kurzus ennek a kívánalomnak eleget tesz.

A kérdőíves válaszok alapján megállapítható, hogy az adott képzési kontextusban a nyelvtudásmérési és -értékelési műveltség tartalmi elemeiben nem szükséges markáns változtatás, viszont a képzés gyakorlat-orientált jellegét célszerű erősíteni. Erről tanúskodik a válaszadók módosító javaslatának döntő többsége, mely szerint a hallgatók több feladatírást, teljesítményminta értékelést, teszt-statisztika elemzését vagy akár részletesebb gyakorlati útmutatást igényelnek a portfólió alapú értékeléshez. Az igények alapján az is egyértelműen levonható tanulságként, hogy a gyakorlati képzés iránti fokozott igényt leginkább célzottan és közvetlen módon, a felsőoktatás kontextusában szemináriumi foglalkozásokon érdemes kielégíteni. Azonban ha a magyarországi angoltanár-képzésben jelenleg részt vevő tizenegy felsőoktatási intézményt megvizsgáljuk, a képzési programok nem minden helyen nyújtanak önálló kurzust az idegen nyelvi mérés és értékelés területén (8. táblázat). Magyarországon a Debreceni Egyetem angoltanár-képzésben részt vevő hallgatói azok közé tartoznak, akiknek a képzési programja önálló, kötelező szemináriumi kurzust biztosít.

8. táblázat. Önálló nyelvtudásmérési kurzus a magyarországi angoltanárképző intézményekben

Intézmény	Van-e önálló nyelvtudásmérési kurzus? (igen/nem)	Ha van önálló kurzus, milyen formában?	Kötelező vagy választható a kurzus?
Debreceni Egyetem	igen	szeminárium	kötelező
ELTE Savaria Egyetemi Központ	igen	szeminárium	kötelező
Eötvös Lóránd Tudományegyetem	igen	előadás	kötelező
Eszterházy Károly Egyetem	nem	–	–
Károli Gáspár Református Egyetem	nem	–	–
Miskolci Egyetem	nem	–	–
Nyíregyházi Egyetem	igen	előadás+ szeminárium	kötelező
Pannon Egyetem	igen	szeminárium	kötelező
Pázmány Péter Katolikus Egyetem	nem	–	–
Pécsi Tudományegyetem	igen	szeminárium	kötelező
Szegedi Tudományegyetem	igen	szeminárium	kötelező

(Forrás: az intézmények 2021-ben elérhető hivatalos weboldalai, lásd 2. számú melléklet)

Összegzésként megállapíthatjuk, hogy a kérdőíves válaszok alapján a Debreceni Egyetem angoltanár-képzésében kitűzött képzési célok összességében megvalósíthatónak tűnnek. A vizsgálat tárgyát képező nyelvtudásmérési és -értékelési műveltséget fejlesztő képzés hatékonyan képes segíteni a résztvevőknek a szakmai tudatosság és kritikai érzék fejlesztésében, megfelelő technikai ismereteket nyújt a saját maguk által összeállított tesztek elkészítéséhez és diákjaik teljesítmény-mintáinak értékeléséhez. Azonban ezt a tudatosság-fejlesztést a képzés főleg mintafeladatok és kismintás, írásbeli és szóbeli vizsgázói teljesítményminták elemzése során éri el. Ezt mindenképpen indokolt kiegészíteni olyan képzési elemekkel, melyek során a résztvevők többet dolgoznak önállóan, például több saját maguk által írt tesztfeladatot készítenek. Az alternatív értékelési módszerek osztálytermi alkalmazását pedig célszerű részletesebben és az esetleges hátráltató tényezőket jobban feltérképezve tárgyalni. A képzésen túli valóság, a tényleges osztálytermi közeg azonban sokféleképpen befolyásolhatja a megszerzett tudás alkalmazhatóságát. Ennek feltárásához fontos lenne a nyelvtanárok valós osztálytermi értékelési gyakorlatát megvizsgálni, és egy nagyobb és kellően rétegzett válaszadói minta az általánosíthatóságot is lehetővé tenné. Ez utóbbi jelen tanulmányunk eredményeire nem vonatkozik. A következőkben egy ilyen céllal készült kutatásról számolunk be, mely egy nemzetközi kooperáció révén még ahhoz is hozzájárult, hogy nemcsak egy jóval nagyobb és kellően rétegzett magyarországi válaszadói populációt tudtunk vizsgálni kérdőíves módszerrel, hanem három másik Európai Unió országba is bepillantást nyerhettünk a válaszadók osztálytermi értékelési gyakorlatát és nyelvtudásmérési és -értékelési műveltségét illetően.

3.2. A nyelvtudásmérési és -értékelési műveltség kvantitatív vizsgálata

3.2.1. A nemzetközi összehasonlító vizsgálat

3.2.1.1. A TALE projekt célkitűzései

Jelen kutatásunk szorosan kapcsolódik egy nemzetközi projekthez, mely az Európai Unió támogatásával (Erasmus+, Innovációt és bevált gyakorlatok megosztását célzó együttműködések, Stratégiai partnerség a közoktatásban, KA2) valósult meg *Teachers' Assessment Literacy Enhancement* (TALE) [Tanárok nyelvtudásmérési és -értékelési műveltségének a fejlesztése] elnevezéssel. A résztvevők az Egyesült Királyság, Ciprus, Görögország, Magyarország, Németország és Norvégia mérési és értékelési, valamint tanárképzésben jártas szakemberei voltak.

A projekt résztvevőinek legfőbb célkitűzése az idegen nyelvi mérés és értékelés hatékonyságának növelése volt, melyhez egy szabad hozzáférésű, interaktív, online képzési platformot hoztak létre. A hároméves futamidejű projekt (2015. szeptember – 2018. augusztus) három főbb fázisból állt:

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

A TALE projekt arra vállalkozott, hogy

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

Jelen kutatásunkhoz nagyban támaszkodtunk a projekt keretei között létrejött nemzetközi adatbázisra, de a magyarországi adatokat kibővítettük további adatgyűjtés során. Egyrészt az eredeti tanári kérdőívet egészítettük ki egy újabb kérdésblokkal, másrészt csaknem megdupláztuk a kutatásba bevont magyarországi angoltanárok és tanárjelöltek számát. Ez utóbbi azért volt szükséges, hogy a magyarországi adatok regionális vizsgálatát el tudjuk végezni.

A tanulók nyelvtudásmérési és -értékelési műveltségének vizsgálatát a nemzetközi adatbázis segítségével végeztük. A négy országban gyűjtött adatok alapján össze tudtuk vetni egymással a magyar, a ciprusi, a görög és a német nyelvtanulók meggyőződéseit, és azt is, hogy azok hogy viszonyulnak az adott országokban megkérdezett tanárok meggyőződéséhez.

A TALE projekt keretében megvalósult felmérés elsősorban arról ad átfogó képet, hogy a négy európai országban (Ciprus, Görögország, Magyarország, Németország) a megkérdezettek, többségében angoltanító tanárok és angolul tanuló diákok milyen nyelvtudásmérési szükségletekről számoltak be. Célkitűzésünk volt továbbá, hogy feltérképezzük, mi jellemzi az osztálytermi gyakorlatot a nyelvtudásmérésre és az értékelésre vonatkozóan. A következő főbb kutatási kérdésre kerestük a választ:

- (1) Milyen az osztálytermi értékelés jelenlegi gyakorlata?
 - Mely nyelvi készségeket/elemeket értékeli a tanárok?
 - Milyen visszajelzési formákat használnak a tanárok?
- (2) Milyen a tanárok értékelési profilja?
 - Mely területeken érzik magukat a tanárok magabiztosnak és mely területeken nem?

- Mely osztálytermi értékeléshez kapcsolódó területen szeretnék magukat (tovább)képezni?

(3) A tanulók meglátásai hogyan viszonyulnak a tanárok állításaihoz?

3.2.1.2. A kutatás módszere

3.2.1.2.1. A tanári kérdőív

A kérdőíves kutatás azt kívánta elősegíteni, hogy a TALE projekt keretein belül tervezett online képzés a valós igényeknek feleljen meg. A projekt első évében a kérdőív tartalmi kidolgozásakor figyelembe vettük a fentebb már említett *Standards for Teacher Competence in Educational Assessment of Students* (American Federation of Teachers, National Council on Measurement in Education & National Education Association 1990), továbbá a *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (Klinger és mtsai 2015) útmutatásait és a Közös Európai Referenciakeret (2002) nyelvtudásmérésre vonatkozó egyes ajánlásait is. A kutatási mintában a leendő és már gyakorló angoltanárok egyaránt szerepeltek, mivel a TALE online képzés is a lehető legszélesebb célközönségnek készült. A képzés moduláris jellegénél fogva hasznos tudást kívánt nyújtani a tapasztalt és kevésbé tapasztalt résztvevőknek egyaránt. A kérdőív három főbb területet ölelt át:

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

Az angol nyelvű kérdőívet kismintás kipróbálás után a TALE projekt résztvevői véglegesítették. A magyarországi adatgyűjtést kiegészítettük még egy kérdésblokkal (8 item), mely a válaszadók múltbeli, középiskolásként szerzett nyelvtanulói tapasztalatát vizsgálta. A válaszadóknak azt kellett felidézniük, hogy mikor középiskolában angolt tanultak, a tanáruk milyen gyakran mérte az egyes nyelvi készségeket (beszéd-

és íráskészség, hallott és olvasott szövegértés), a szókincset, a nyelvtani kompetenciát, illetve milyen gyakran alkalmazott alternatív értékelési eljárásokat (önértékelés és társértékelés). A válaszadáshoz négyfokozatú Likert skálán kellett megjelölni a ki-választott nyolc mérési és értékelési terület gyakoriságát (a teljes kérdőívet lásd a 3. számú mellékletben).

3.2.1.2.2. A tanulói kérdőív

A tanulóknak szánt kérdőívben igyekeztünk a tanári kérdőívben szereplő kérdéseket a diákok szemszögéből is vizsgálni. Ennek megfelelően a kérdések az osztálytermi értékelés elemeire, azok formáira és gyakoriságára irányultak. Kíváncsiak voltunk arra is, hogy a diákok milyen formában kapnak visszajelzést az értékelés során. Mivel a nyelvtanítás és értékelés során fontos figyelembe venni a tanulói igényeket, ezért a diákoknak arról is nyilatkozniuk kellett, hogy szerintük mely értékelési formák járulnak a legnagyobb mértékben hozzá angoltudásuk fejlődéséhez. Kismintás kipróbálás után a TALE projekt résztvevői véglegesítették a tanulói kérdőívet, melyet minden vizsgált országban lefordítottunk a diákok anyanyelvére, így biztosítva, hogy a válaszadást az esetleges idegen nyelvi korlátok ne befolyásolják (a teljes magyar nyelvű kérdőívet lásd a 4. számú mellékletben).

3.2.1.2.3. Adatfelvétel és elemzés

A tanári kérdőívek kitöltése önkéntes volt, és az adatfelvétel döntően online felületen – a magyarországi tanárjelöltek esetében papír alapon kitölthető formában – egy adott időintervallum (1 hónap) alatt történt 2016 tavaszán. A kutatási mintánkban leendő és már gyakorló angoltanárok szerepeltek, akiket többnyire a képzési intézményükön keresztül értünk el egy-egy ott dolgozó oktató segítségével. A felkért közvetítők személyesen vették fel az adatokat a még képzésben lévő hallgatóktól, a korábban végzett hallgatókhoz pedig az adott intézmény tanulmányi rendszerén keresztül juttatták el az online kérdőív elérhetőségét. A magyarországi adatgyűjtés a nemzetközi adatgyűjtés lezárása után is folytatódott még két hónapon keresztül annak érdekében, hogy olyan magyar adatbázis jölessen létre, melyben az adatközlőkön keresztül az ország szinte minden tanárképző intézménye képviselteti magát, vagy azért, mert az adatközlő éppen ott tanul, vagy mert korábban ott szerzett tanári diplomát. Az adatgyűjtés kétlépcsős megvalósítása két adatbázist eredményezett: az első a nemzetközi összehasonlító elemzést, a második a magyarországi regionális elemzést tette lehetővé (a kibővített magyar adatbázis válaszadóinak profilját a 3.2.2.1. fejezetben ismertetjük). A második adatbázis 430 magyar válaszadójából 230 fő adata szerepelt a nemzetközi adatbázisban is. Az elemzések során egyértelműen jelöljük, hogy melyik adatbázissal dolgoztunk. Az áttekintő nemzetközi összehasonlításnál a nemzetközi adatbázist használjuk, és a kapott eredményeket az összes részt vevő országra külön-külön és összevonva is bemutatjuk.

A tanulók felmérése – a tanári adatgyűjtéstől eltérően – egy lépcsőben történt, kiskorúak esetében írásos szülői beleegyezés mellett. A tanulói adatfelvételt papíralapú kérdőívek segítségével a tanári adatgyűjtéssel egy időben (2016. február – április), de tanórai keretek között végeztük. A tanulói válaszokat manuálisan rögzítettük az Excel programban. Az összes tanulókra vonatkozó elemzést a nemzetközi adatbázis alapján végeztük. Az összesített adatokat leíró és következtető statisztikai módszerekkel elemeztük, amelyhez az SPSS 20.0 verzióját használtuk.

3.2.1.3. A tanári kérdőívek kitöltőinek általános jellemzése

A 829 tanári kérdőívet kitöltő angoltanár/tanárjelölt 87%-a nő volt, ami feltételezésünk szerint jól reprezentálhatja a tanári pálya jelenlegi helyzetét, azaz hogy a tanárok döntő többsége nő. A válaszadók közel fele ciprusi (404 fő/48,7%), a másik három ország arányosabban képviseltette magát: Görögország 68 fővel (8,2%), Magyarországon 230 fővel (27,7%), Németország 127 fővel (15,3%). Az életkor és a tanítási tapasztalat alapján a válaszadók országonként eltérő arányt mutatnak (9. táblázat). Míg a görög válaszadók között nincs egy tanárjelölt sem, a német válaszadók több mint kétharmada tanárjelölt. A válaszadók közötti aránytalanság annak tudható be, hogy a vizsgált országokban igencsak eltérő volt a részvételi hajlandóság. A tanári minta ugyanakkor jóval egységesebb az oktatott nyelv szempontjából: a válaszadó tanárok döntő többsége (98%) csak angol nyelvet tanít minden vizsgált országban.

9. táblázat. A válaszadók életkora és tanítási tapasztalata (a nemzetközi adatbázis alapján)

Életkor	Magyar válaszadó % (N=230)	Ciprusi válaszadó % (N=404)	Görög válaszadó % (N=68)	Német válaszadó % (N=127)
25 alatti	26,1	2,5	1,5	63,8
26-35	30,0	3,5	29,4	25,2
36-45	27,0	14,1	32,4	7,9
46-55	14,8	45,0	29,4	1,6
56+	2,2	34,9	7,4	1,6
Tanítási tapasztalat				
0 év (tanárjelölt)	33,5	2,0	0	74,0
1-5 év	17,8	7,4	13,2	15,0
6-10 év	7,8	11,4	17,6	2,4
11-15 év	27,0	65,3	42,6	3,9
15+	13,9	13,9	26,5	4,7

A nyelvtudásmérésben való jártasság feltérképezéséhez a válaszadóknak arra kellett válaszolniuk, hogy korábban vettek-e részt (tovább)képzésben az idegen nyelvi értékelést és mérést illetően. Összességében a négy országban a megkérdezettek 64,2%-a

állította azt, hogy részt vett valamilyen képzésben az adott szakterületen (a képzés jellegét nem definiáltuk a kérdőívben). A képzésben nem részesülő adatközlők (35,8%) életkora viszonylag nagy eloszlást mutat: minden korosztály képviselve van, de az 56 évnél idősebb korúak aránya a legkisebb (10. táblázat).

10. táblázat. A képzésben nem részesültek korosztályos bontása országonként (a nemzetközi adatbázis alapján)

Életkor	Képzés nélküli magyar válaszadó % (N=71)	Képzés nélküli ciprusi válaszadó % (N=114)	Képzés nélküli görög válaszadó % (N=36)	Képzés nélküli német válaszadó % (N=76)	Összesen % (N=297)
25 alatti	21,1	8,8	2,8	68,4	26,3
26-35	38,0	6,1	38,9	26,3	22,9
36-45	18,3	21,9	22,2	2,6	16,2
46-55	22,5	36,0	30,6	2,6	23,6
56+	0,0	27,2	5,6	0,0	11,1

Ha csak a gyakorló angoltanárokat (650 fő) vizsgáljuk, állításuk szerint 68,6%-uk részesült képzésben. Ez igen magas arányszámnak tűnik. A nemzetközi felmérésben résztvevő magyar válaszadók aránya ezzel megegyező (69%).

Az adatközlőktől azt is megkérdeztük, hogy milyen tanulói korosztály(oka)t tanítanak angol nyelvből. A 11. táblázat alapján megállapítható, hogy összességében a legnagyobb számban a 13-18 év közötti nyelvtanulókat oktatják, de országonként lényeges eltérések is mutatkoznak. A német és görög adatközlők döntően az általános iskolai korosztályt, míg a magyar és ciprusi válaszadók a középiskolás korosztályt oktatják.

11. táblázat. A válaszadók milyen korosztályokat tanítanak országonkénti bontásban (a nemzetközi adatbázis alapján)

Korosztály	Magyar válaszadó % (N=230)	Ciprusi válaszadó % (N=404)	Görög válaszadó % (N=68)	Német válaszadó % (N=127)	Összesen % (N=829)
6-12	33,0	9,9	50,0	72,4	29,2
13-15	75,7	55,4	47,1	61,4	61,3
16-18	65,7	63,6	32,4	38,6	57,7
18+	40,4	10,6	11,8	7,9	18,6

3.2.1.4. Eredmények

3.2.1.4.1. Az osztálytermi értékelés jelenlegi gyakorlata

A tanári kérdőívben arra voltunk kíváncsiak, hogy a tanárok milyen készségeket és nyelvi elemeket értékelnek. A válaszadóknak listán felsorolt elemekről kellett nyilatkozniuk, hogy azokat az osztálytermi munka során értékeli-e. Hat lehetséges területből lehetett megjelölni azokat, amelyek relevánsak voltak a válaszadó számára (12. táblázat), és megnevezhettek egy olyan területet, amelyet szintén fontosnak tartanak, de nem szerepelt a felsorolásban. Ez utóbbi lehetőséggel szinte alig éltek a válaszadók.

12. táblázat. A tanárok milyen nyelvi készségeket/elemeket értékelnek az angol nyelvi órán országonkénti bontásban (a nemzetközi adatbázis alapján)

Mérési terület	Magyar válaszadók % (N=230)	Ciprusi válaszadók % (N=404)	Görög válaszadók % (N=68)	Német válaszadók % (N=127)	Összesen % (N=829)
Íráskészség	89,6	97,5	97,1	84,3	93,2
Szókincs	93,5	93,6	95,6	81,1	91,8
Nyelvtan	91,7	95,0	94,1	70,1	90,2
Olvasott szövegértés	87,4	93,6	92,6	71,7	88,4
Beszédkésztség	91,3	87,4	70,6	87,4	87,1
Hallott szövegértés	77,4	90,8	64,7	81,9	83,6

A 12. táblázat szerint Magyarországon a megkérdezettek a legkevésbé a hallott és olvasott szövegértést értékelik, a ciprusi és görög válaszadók pedig a hallott szövegértést és a beszédkésztséget. Németország eltér a másik három országtól a legkevésbé mért nyelvi terület tekintetében, mivel itt a nyelvtani ismeretek mérése került a lista aljára. Ez az eredmény azzal magyarázható, hogy a válaszadó németországi tanárok döntően általános iskolásokat tanítanak, ahol a nyelvtan direkt módon történő tanítása a tanulók életkori sajátosságai miatt nem javasolt. Minthogy a magyar és ciprusi adatközlők közel azonos korosztályokat tanítanak, az egyes nyelvi készségek mérési aránya közötti különbség nem tűnik indokoltnak. Ennek ellenére a hallott szövegértés és íráskészség mérési aránya igencsak eltér a két országban (hallásértés Mo: 77,4% vs. Ci: 90,8%; íráskészség Mo: 89,6% vs. Ci: 97,5%). Az összes országot vizsgálva, a négy nyelvi készség mérése Cipruson tűnik a legkiegyensúlyozottabbnak (87,4%-97,5%). Az összesített adatok alapján a szókincs és nyelvtani ismeretek értékelése megelőzi a nyelvi készségek értékelését, a kivételt az íráskészség képezi. Ez a tendencia feltehetően összefüggésben áll azzal, hogy az írásban teljesített feladatok értékelése vonzóbb a tanárok számára látszólagos objektivitásuk vagy a kész tesztekhez való könnyű hozzáférés miatt. A feltételezhető okok közé tartozik az is, hogy a beszédértés és beszédkésztség értékelése bonyolultabbnak tűnhet a tanárok számára. Ez utóbbi kö-

vetkeztetés a görög válaszadókra különösen igaznak tűnik, hiszen mindkét készségből náluk a legkisebb a mérési arány. Az egyes országokban a vizsgált hat terület mérési aránya között minden esetben szignifikáns különbség van (13. táblázat).

13. táblázat. Egyszempontos varianciaelemzés eredménye a különböző mérési területek országonkénti arányára vonatkozóan (a nemzetközi adatbázis alapján)

Mérési terület	F	Szig.
Beszédkésztség	6,850	,000
Íráskésztség	11,786	,000
Szókincs	7,892	,000
Nyelvtan	25,719	,000
Olvasott szövegértés	16,429	,000
Hallott szövegértés	13,710	,000

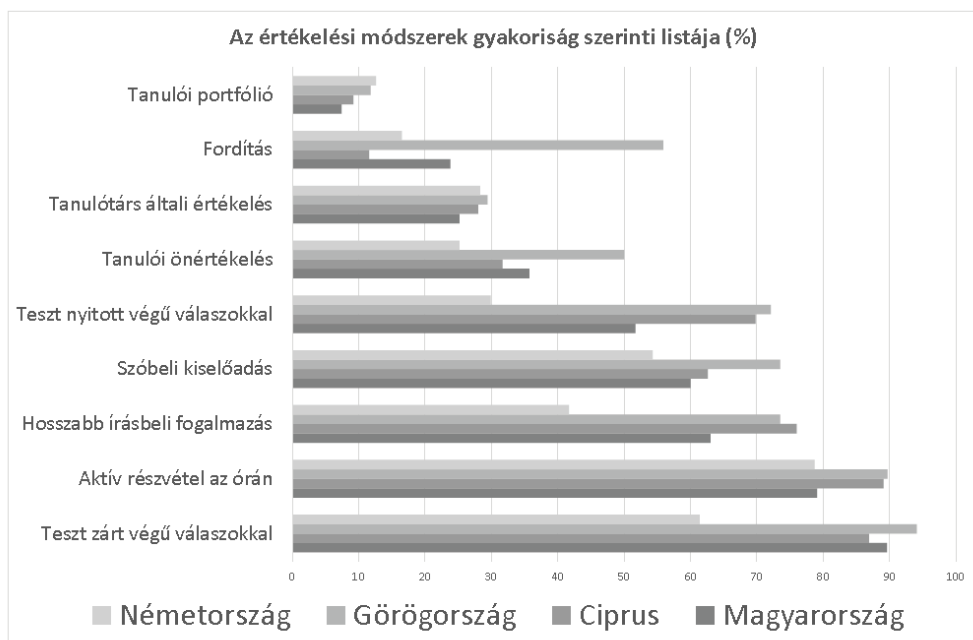
A kérdőívekben hangsúlyt fektettünk arra, hogy adatot nyerjünk a tanulóknak szánt értékelési/visszacsatolási formákról, melyek megjelenhetnek minősítő, szummatív értékelésként (pl. érdemjegy) vagy formatív elemként (pl. rövid szöveges megjegyzés), de mindkét esetben befolyással lehetnek a tanulók előmenetelére. A tanároknak egy adott listából kellett kiválasztani azokat a visszajelzési formákat, melyeket a nyelvórákon használnak: négy megadott visszajelzési formából tetszőleges számút megjelölhettek, és egy általuk megnevezett, a listán nem szereplő formával is kiegészíthették válaszukat (ebben a kategóriába alig szerepelt adat). A 14. táblázatban látható eredményekből az az összkép rajzolódik ki, hogy a tanárok érdemjegyet és rövid szöveges megjegyzést használnak, míg a részletes értékelés vagy a diáknak szánt egyéni útmutatás – mit kell tennie, hogy jobban tudjon fejlődni – sokkal ritkábban alkalmazott visszacsatolási formák.

A részletes visszajelzés elengedhetetlennek tűnik ahhoz, hogy a diák értse, hogy min kell változtatnia ahhoz, hogy előbbre tudjon lépni. A helyzet megértéséhez sajnos csak feltételezésekre hagyatkozhatunk: lehetséges, hogy a válaszadók nem kaptak arra irányuló képzést, hogy a részletes visszajelzést kezelni tudják, és hogy értsék a tanulás folyamatában betöltött szerepét. Sok tanár a visszacsatoláson mindössze annyit ért, hogy a tanuló hibáit ki kell javítani (Sheen és Ellis 2011), jöllehet a pozitív visszajelzés – a tanuló erősségeinek elismerése – és a továbbfejlődéshez adott konkrét útmutatás is a formatív értékelés részét képezik.

14. táblázat. A tanárok milyen visszajelzési formákat használnak országonkénti bontásban
(a nemzetközi adatbázis alapján)

Értékelési/ visszacsatolási forma	Magyar válaszadók % (N=230)	Ciprusi válaszadók % (N=404)	Görög válaszadók % (N=68)	Német válaszadók % (N=127)	Összesen % (N=829)
Érdemjegy (pl. százalék, osztályzat)	93,0	90,6	88,2	62,2	86,7
Rövid szöveges megjegyzés (pl. „Szép munka!”)	78,3	81,9	88,2	76,4	80,6
Részletes értékelés a szóbeli és/vagy írásbeli teljesítményről	53,0	67,6	63,2	45,7	59,8
Megjegyzés, útmutatás arra vonatkozóan, hogy hogyan tudna a diák fejlődni /jobb eredményt elérni	64,3	77,0	75,0	52,0	69,5

Az osztálytermi értékelés gyakorlatának további feltárásához azt vizsgáltuk meg, hogy a tanárok milyen gyakran alkalmazzák a különböző értékelési módszereket. A kérdőívben a válaszadók egy négyfokozatú skálán (soha–ritkán–gyakran–nagyon gyakran) jelölhették a rájuk jellemző gyakoriságot. A válaszadók önbevallás alapján megjelölt gyakorisági adatait, a „nagyon gyakran” és „gyakran” válaszokat összevontuk a nagyobb átláthatóság kedvéért (4. ábra). Az eredmények alapján az a tendencia figyelhető meg, hogy a tanulóközpontú (alternatív) értékelési formák – a tanulói portfólió, tanulótárs általi értékelés és a tanulói önértékelés – alig jelennek meg az osztályteremben a vizsgált országokban: az összes tanulóközpontú módszer a gyakorisági lista legalján szerepel. A leggyakoribb értékelési formák tanárközpontúnak, azaz hagyományosnak mondhatók: zárt vagy nyitott végű kérdéseket tartalmazó tesztek, aktív részvétel az órán, hosszabb írásbeli fogalmazás és szóbeli kiselőadás. A tanulóközpontú értékelés háttérbe szorulásának tényén talán egyedül az javít, hogy a fordítás mint értékelési forma is kevésbé gyakran használt a tanárok állítása szerint, kivéve Görögországot, ahol kiugróan magas ennek a százalékos aránya (56%). Magyarországon – a megkérdezett válaszadók szerint – a legnépszerűbb osztálytermi értékelési forma a zárt kérdéseket tartalmazó teszt (90%), a legkevésbé gyakori pedig a tanulói portfólió (7%).



4. ábra. Az értékelési módszerek gyakorisága országonkénti bontásban

(Forrás: a szerző)

15. táblázat. Egyszempontos varianciaelemzés eredménye a különböző értékelési módszerek országonként bevallott gyakoriságára vonatkozóan (a nemzetközi adatbázis alapján)

Értékelési módszerek	F	Szig.
Teszt nyitott végű válaszokkal	42,477	,000
Tanulói portfólió	4,273	,006
Tanulótárs általi értékelés	1,559	,198
Teszt zártvégű válaszokkal	21,392	,000
Tanulói önértékelés	8,720	,000
Hosszabb írásbeli fogalmazás	29,147	,000
Aktív részvétel az órán	8,524	,000
Fordítás	34,201	,000
Szóbeli kiselőadás	7,057	,000

Ahogy a 4. ábrából is kitűnik, a négy vizsgált ország között jelentős különbségek tapasztalhatók az egyes értékelési formák bevallott gyakorisága között (15. táblázat). Ez alól kivételt képez azonban egy értékelési forma, a *Tanulótárs általi értékelés*, ahol nincs szignifikáns különbség a négy ország válaszadó tanárai között (lásd az egyszempontos varianciaelemzést: $F=1,55$, $p=0.198$). Ebből arra következtethetünk, hogy ez az értékelési forma mind a négy vizsgált országban azonos gyakoriságú és egyaránt kevésbé használatos.

3.2.1.4.2. A tanárok értékelési profilja és továbbképzési szükségletei

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

A kérdőívben 20 értékelési témakörrel kellett nyilatkozniuk a válaszadóknak: egyrészt arról, hogy mennyire érzik magukat magabiztosnak az adott témakörben, másrészt hogy szeretnének-e (tovább)képzésben részesülni az adott területet érintően. Magabiztosságukat egy négyfokozatú Likert skálán kellett bejelölni (1=egyáltalán nem vagyok magabiztos, 2=kicsit vagyok magabiztos, 3=kellően magabiztos vagyok, 4=nagyon magabiztos vagyok). Mivel a kérdések a nyelvtudásmérés és -értékelés konstruktumát vizsgálták, így a kapott válaszok alapján a kérdéssor megbízhatóságát is vizsgáltuk. A kapott eredmény alapján a kérdőív megbízhatósága megfelelőnek bizonyult (Cronbach-alfa=0,931).

A továbbképzési igényeket egy külön oszlopban jelölhették meg a válaszadók a fentebb említett 20 nyelvtudásmérési és -értékelési témakörre vonatkozóan (igen/nem válaszadási opció). A 16. táblázatban találhatóak a témakörök, valamint a válaszadó tanárok magabiztossági átlagai. A tanárok magabiztossági mutatóját (átlagérték) országonkénti bontásban mutatjuk. A különböző országok adatainak összevetésében jól látható, hogy az összes válaszadó tanár mind a négy nyelvi készség mérésében (4.-7. témakörök) elég magabiztos (a magabiztossági átlagok 2,37 és 3,39 között mozognak). Az összes válaszadó tanár a legkevésbé magabiztos a speciális tanulási nehézséggel rendelkező diákok értékelésében, a tanulói portfólió, a tanulótárs általi értékelés, a tanulói önértékelés használatában (9.-12. témakörök) és a KER ismeretek alkalmazásában (17. témakör): a magabiztossági átlagok 1,42 és 2,74 között mozognak. Egyszempontos varianciaelemzés segítségével azonban megállapítható az is, hogy szignifikáns eltérés mutatkozik az egyes országok között a tanárok magabiztosságában minden értékelési/mérési témakör tekintetében (17. táblázat). A válaszadók magabiztosságának mértékét több tényező is befolyásolhatja, melyek közül néhányat külön is vizsgálunk a későbbiekben.

16. táblázat. A tanárok magabiztossági mutatói országonkénti bontásban az egyes értékelési/mérési témakörökre vonatkozóan (a nemzetközi adatbázis alapján)

Értékelési/mérési témakörök	Magyar átlag (N=229)	Ciprusi átlag (N=404)	Görög átlag (N=68)	Német átlag (N=127)	Összes átlaga (N=829)
1. Az értékelés különböző céljainak beazonosítása	2,94	3,10	3,01	2,43	2,94
2. A megfelelő értékelési formák/technikák kiválasztása	3,04	3,24	2,96	2,43	3,04
3. Osztálytermi haladást mérő tesztek összeállítása	2,96	3,29	3,21	2,29	3,04
4. Hallott szövegértés mérése	2,79	3,11	2,75	2,37	2,88
5. Beszédkésztség értékelése	3,05	3,22	2,78	2,63	3,05
6. Olvasott szövegértés mérése	3,13	3,39	3,19	2,65	3,19
7. Íráskészség értékelése	3,00	3,36	3,10	2,54	3,11
8. A négy nyelvi készségek integrált mérése	2,60	3,14	2,76	2,20	2,81
9. Tanulói önértékelés használata	2,36	2,61	2,64	1,79	2,41
10. Tanulótárs általi értékelés használata	2,16	2,48	2,74	1,92	2,33
11. Tanulói portfólió használata	1,62	2,03	1,71	1,83	1,86
12. Speciális tanulási nehézséggel rendelkező tanulók értékelése (pl. diszlexia)	1,68	1,82	1,61	1,42	1,70
13. A tanulók felkészítése külső vizsgákra (pl. érettségi, nemzetközi nyelvvizsgák)	3,03	3,02	2,77	1,99	2,85
14. Az értékelés szerepe egyéni tanulókra vonatkozó döntések meghozatalában	2,87	3,00	2,91	2,37	2,86
15. Az értékelés szerepe a tanított anyag megtervezésében	3,02	3,14	3,07	2,58	3,01
16. Annak felismerése, hogy a nyelvi tesztelés/mérés hogyan befolyásolja a tanítást	2,77	3,05	2,62	2,01	2,78
17. A Közös Európai Referenciakeret (KER) ismeretek alkalmazása a tanulók értékeléséhez	2,53	2,52	2,40	1,80	2,40
18. Az értékelés eredményének értelmezése a tanulók számára	3,17	3,18	3,06	2,62	3,08
19. Az értékelés eredményének értelmezése szülők és mások számára	3,03	3,19	3,07	2,51	3,03
20. A nem megfelelő értékelési módszerek felismerése	2,69	2,87	1,99	2,35	2,67

17. táblázat. Egyszempontos varianciaelemzés a tanárok magabiztossági mutatójára vonatkozóan (a nemzetközi adatbázis alapján)

Értékelési/mérési témakörök	F	Szig.
1. Az értékelés különböző céljainak beazonosítása	24,281	,000
2. A megfelelő értékelési formák/technikák kiválasztása	40,170	,000
3. Osztálytermi haladást mérő tesztek összeállítása	53,969	,000
4. Hallott szövegértés mérése	31,899	,000
5. Beszédkészség értékelése	23,473	,000
6. Olvasott szövegértés mérése	37,719	,000
7. Íráskészség értékelése	44,426	,000
8. A négy nyelvi készségek integrált mérése	52,218	,000
9. Tanulói önértékelés használata	32,251	,000
10. Tanulótárs általi értékelés használata	22,067	,000
11. Tanulói portfólió használata	10,968	,000
12. Speciális tanulási nehézséggel rendelkező tanulók értékelése (pl. dislexia)	7,961	,000
13. A tanulók felkészítése külső vizsgákra (pl. érettségi, nemzetközi nyelvvizsgák)	46,252	,000
14. Az értékelés szerepe egyéni tanulókra vonatkozó döntések meghozatalában	21,319	,000
15. Az értékelés szerepe a tanított anyag megtervezésében	19,210	,000
16. Annak felismerése, hogy a nyelvi tesztelés/mérés hogyan befolyásolja a tanítást	56,231	,000
17. A Közös Európai Referenciakeret (KER) ismeretek alkalmazása a tanulók értékeléséhez	23,006	,000
18. Az értékelés eredményének értelmezése a tanulók számára	20,029	,000
19. Az értékelés eredményének értelmezése szülők és mások számára	24,961	,000
20. A nem megfelelő értékelési módszerek felismerése	28,394	,000

A TALE project nemzetközi adatbázisa alapján főkomponens elemzést végeztünk a nyelvtudásmérési és kérdőíves válaszokban lefedett mérési és értékelési területekre vonatkozóan. A korrelációs mátrixban a korrelációk megléte a főkomponens feltételeként szolgál, és az erős korrelációk arra utaltak, hogy a változók alkalmasak a főkomponens elemzésre. Az anti-image kovariancia mátrix átlón kívüli elemei a változók szórásnégyzetének a többi változó által nem befolyásolt részét mutatják. Tekintettel arra, hogy ezek az értékek alacsonyak voltak, arra következtettünk, hogy a változók szórásnégyzetének kisebb része a többi változótól független. Az anti-image korrelációs mátrix főátlójában lévő elemek értéke minden esetben 0,5 felett volt, így nem kellett kizárni a változók közül egyiket sem. A modell megfelelőségi próbájának értéke 0,94 (KMO), ami igen erős faktorizációs lehetőséget jelent. Azt, hogy a változóink páronként nem korrelálatlanok-e, a Bartlett teszttel vizsgáltuk ($p < 0,05$). A kommunalítások értéke alapján hat változót kivettünk a faktor modellből, mivel értékük 0,5 alatt volt. Azt feltételeztük, hogy ezeknek a változóknak nincsen elegendő erejük. A kapott eredmények alapján (18. táblázat) három főkomponens az összes

főkomponens által képviselt szórásnégyzetnek együttesen több mint 64%-át magyarázza, azaz a modell magyarázó ereje elfogadható.

18. táblázat. Forgatott Komponens Mátixa (a nemzetközi adatbázis alapján)

Értékelési/mérési témakörök	Komponens		
	1	2	3
Értékelési formák			
Hallott szöveg értése	,704		
Beszédképesség	,754		
Olvasott szöveg értése	,809		
Írásképeség	,776		
Integrált képességmérés	,633		
Egyéni tanulókra vonatkozó döntések		,684	
Értékelés és tananyag tervezés		,745	
Teszthatás		,632	
Eredmények értelmezése a tanulók felé		,806	
Eredmények értelmezése a szülők felé		,789	
Önértékelés			,755
Társértékelés			,809
Portfólió			,630
Kivonási módszer: Főkomponens elemzés			
Rotációs módszer: Varimax Kaiser normalizációval			
a. A rotációt 5 ismétléssel konvergáltuk.			

Az első komponensnek „A tesztkészítés gyakorlata” elnevezést adtuk, mely magában foglalja a négy nyelvi készség elkülönült és integrált mérését. A második komponenshez – „A mérés és értékelés következményei” – sorolható minden olyan terület, amely az eredmények értelmezéséhez kapcsolható: a teszthatás, a tananyagtervezés, az egyes tanulókra vonatkozó döntések, valamint az eredmények értelmezése a tanulók és szülők számára. Végül a harmadik komponens, „Alternatív, tanulóközpontú értékelési eljárások” a tanuló társ általi értékelést, a tanulói önértékelést és a tanulói portfóliót foglalják magukba. A megnevezett három komponens adja tehát az általunk vizsgált nyelvtudásmérési és -értékelési műveltség három, egymástól elkülönülő területét.

A nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztosságot a főkomponensek mentén újra megvizsgáltuk, hogy az értékeket országonkénti bontásban is össze tudjuk hasonlítani őket (19. táblázat). Minden vizsgált országban a tanárok a tesztkészítés gyakorlati kérdéseiben a legmagabiztosabbak, az alapelvek ismeretében és a mérés következményeinek kezelésében már kevésbé. A válaszadók egységesen az alternatív, tanulóközpontú értékelési eljárások tekintetében bizonyultak a legkevésbé magabiztosnak. Mindegyik főkomponens esetében igen nagy az eltérés az egyes országok között.

Az az egyszempontos varianciaelemzés alapján ez minden esetben statisztikailag szignifikáns különbséget jelent (20. táblázat).

19. táblázat. A nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztosság főkomponenseinek átlaga országonkénti bontásban (a nemzetközi adatbázis alapján)

Nyelvtudásmérési és -értékelési műveltség (NYÉM): a tanári magabiztosság főkomponensei	Magyar átlag (N=226)	Ciprusi átlag (N=400)	Görög átlag (N=65)	Német átlag (N=127)	Összes átlaga (N=818)
NYÉM1. A tesztkészítés gyakorlata	2,93	3,24	2,92	2,46	3,01
NYÉM2. A nyelvtudásmérés következményei	2,97	3,11	2,94	2,41	2,95
NYÉM3: Alternatív, tanulóközpontú értékelési eljárások	2,04	2,37	2,34	1,84	2,19

20. táblázat. Egyszempontos varianciaelemzés a nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztosság főkomponenseire vonatkozóan (a nemzetközi adatbázis alapján)

Főkomponensek	F	Szig.
NYÉM 1: A tesztkészítés gyakorlata	62,535	,000
NYÉM 2: A nyelvtudásmérés következményei	43,471	,000
NYÉM 3: Alternatív, tanulóközpontú értékelési eljárások	25,153	,000

Az idegen nyelvi értékelésre és mérésre vonatkozó tanári magabiztosság vizsgálata mellett egy 20 képzési területet tartalmazó lista (21. táblázat) segítségével a válaszadók képzés iránti szükségleteit is feltérképeztük. A várakozásoknak megfelelően a válaszadók maguk is azokon a területeken szeretnének továbbképzésben részesülni, amelyeken jellemzően alacsony a magabiztosságuk. Ez különösen a speciális tanulási nehézséggel rendelkező tanulók értékelése, a tanulói portfólió használata, a tanulótárs általi értékelés és tanulói önértékelés témaköröknél szembetűnő (9.-12. témakörök), hiszen ezeken a területeken a legkevésbé magabiztosak a válaszadók (lásd 16. táblázat fentebb), és ezek iránt mutatkozik a legnagyobb képzési igény (lásd 21. táblázat). Az igen heterogén válaszadói populáció visszajelzései alapján egyetlen olyan javasolt képzési terület sincs, amely iránt egyáltalán ne mutatkozna képzési igény. Jelentősek a különbségek az egyes országok válaszadói között is, de ez abból is adódhat, hogy a megkérdezett tanárjelölt vagy angoltanár milyen korosztályokat tanít, illetve hogy részesült-e már (tovább)képzésben. Országonkénti összevetésben eltérő az érdeklődés a nyelvtudás méréséről és értékeléséről szóló képzés iránt: a képzést a legnagyobb arányban a német és görög válaszadók igénylik, a legkevésbé pedig a ciprusiak, míg a magyar válaszadók a középmezőnyben helyezkednek el.

21. táblázat. A válaszadó tanárok képzés iránti szükségletei országonkénti bontásban
(a nemzetközi adatbázis alapján)

Képzési igények felmérése értékelési/mérési témakörök iránt	Magyar % (N=229)	Ciprusi % (N=404)	Görög % (N=68)	Német % (N=127)	Összesen % (N=829)
1. Az értékelés különböző céljainak beazonosítása	29,1	17,3	44,1	52,8	28,2
2. A megfelelő értékelési formák/technikák kiválasztása	38,7	20,0	42,6	59,1	33,1
3. Osztálytermi haladást mérő tesztek összeállítása	36,1	14,4	20,6	58,3	27,6
4. Hallott szövegértés mérése	42,6	16,3	54,4	57,5	33,1
5. Beszédkésztség értékelése	37,0	14,6	47,1	45,7	28,2
6. Olvasott szövegértés mérése	23,9	5,2	26,5	45,7	18,3
7. Íráskésztség értékelése	30,9	12,1	27,9	50,4	24,5
8. A négy nyelvi készség integrált mérése	39,1	14,6	48,5	52,0	29,9
9. Tanulói önértékelés használata	50,9	24,3	57,4	66,1	40,8
10. Tanulótárs általi értékelés használata	53,9	23,0	60,3	58,3	40,0
11. Tanulói portfólió használata	64,3	34,7	83,8	59,1	50,7
12. Speciális tanulási nehézséggel rendelkező tanulók értékelése (pl. diszlexia)	75,2	55,0	83,8	77,2	66,3
13. A tanulók felkészítése külső vizsgákra (pl. érettségi, nemzetközi nyelvvizsgák)	30,0	14,0	22,1	51,2	25,0
14. Az értékelés szerepe egyéni tanulókra vonatkozó döntések meghozatalában	20,0	9,4	20,6	44,1	18,6
15. Az értékelés szerepe a tanított anyag megtervezésében	24,3	10,1	23,5	43,3	20,3
16. Annak felismerése, hogy a nyelvi tesztelés/mérés hogyan befolyásolja a tanítást	28,3	8,2	44,1	51,2	23,3
17. A Közös Európai Referenciakeret (KER) ismeretek alkalmazása a tanulók értékeléséhez	39,6	31,2	70,6	55,9	40,51
18. Az értékelés eredményének értelmezése a tanulók számára	15,7	6,9	16,2	35,4	14,5
19. Az értékelés eredményének értelmezése szülők és mások számára	18,7	7,7	23,5	44,1	17,6
20. A nem megfelelő értékelési módszerek felismerése	45,2	17,6	75,0	52,8	35,3
Összes átlaga	37,2	17,8	44,6	53,0	30,8

A későbbiekben további statisztikai elemzéseknek vetjük alá azon változókat, melyek kiegészíthetik a magyar válaszadók nyelvtudásmérési és -értékelési műveltségéről eddig kialakult képet. Az elemzések egyrészt a már eddig is használt nemzetközi adatbázisra, másrészt a kibővített magyar adatbázisra épülnek. Mindenekelőtt röviden áttekintjük, kik voltak a kibővített magyar vizsgálat adatközlői, és miben tért el a vizsgálatban alkalmazott kérdőív.

3.2.2. Magyarországi angoltanárok nyelvtudásmérési és -értékelési műveltsége

3.2.2.1. *A kibővített magyar adatbázis*

A TALE projekt nemzetközi adatbázisban szereplő 230 válaszadó nem képviselte Magyarország összes tanárképzésben résztvevő intézményét, ezért folytattuk a kérdőíves adatgyűjtést. A kibővített adatbázisban a tanárjelöltek és az angoltanárok megnövekedett száma (430 fő) egyúttal a vizsgálati eredmények érvényességét is erősíti. A kérdőívben döntően ugyanazok a kérdések szerepeltek, mint a nemzetközi vizsgálatban. Két ponton volt csak eltérés: (1) az eredeti kérdőívben a kitöltő személyére vonatkozó kérdéseken túl a válaszadóknak egy megadott lista alapján arról is nyilatkozniuk kellett, hogy melyik tanárképző intézményben tanulnak vagy szereztek korábban tanári diplomát; (2) a TALE projekt kérdéssora után egy új kérdésblokkban a válaszadóknak a középiskolai angolóráikról kellett nyilatkozniuk. Ez utóbbi kérdéssor arra vonatkozott, hogy a válaszadók visszaemlékezése alapján az egyes nyelvi készségek valamint a nyelvtan és szókincs mérése milyen gyakori volt az angolórákon, illetve hogy az őket tanító angoltanárok milyen gyakran használtak alternatív értékelési formákat (ön- és társértékelés).

A válaszadók között a nemek tekintetében a nők vannak többségben. Ez megfelelően reprezentálja a pedagógusi pálya elnőiesedését Magyarországon. Egy friss tanulmány szerint a gimnáziumokban 70%-ban, a szakgimnáziumokban 65%-ban nők tanítanak (Varga 2019). A kibővített magyar adatbázisban a nők aránya ennél valamivel nagyobb (80,5%). A 22. táblázat a válaszadók különböző korcsoportjainak az arányát mutatja az életkor és tanítási tapasztalat alapján. Az előbbit tekintve döntően a 26-45 év közöttiek vannak a legtöbben (58,4%), és a legidősebb korosztály (56+) képviselteti magát a legkevesbé (2,1%). A tanítási tapasztalatot illetően a tanárjelöltek csoportja a legnagyobb (39,1%), de őket a legtapasztaltabb tanárok csoportja (15+ év) követi (21,2%).

22. táblázat. A magyar válaszadók korosztály és tanítás tapasztalat szerinti megoszlása a kibővített magyar adatbázis alapján

Életkor	Magyar válaszadók % (N=430) kibővített magyar adatbázis
25 alatti	28,1
26-35	32,6
36-45	25,8
46-55	11,4
56+	2,1
Tanítási tapasztalat	
0 év (tanárjelölt)	39,1
1-5 év	16,0
6-10 év	14,2
11-15 év	9,5
15+	21,2

A válaszadók nyelvtudásmérési és -értékelési műveltsége összefüggésben állhat azzal, hogy kaptak-e ezen a területen képzést. A képzésben részesültek arányát a különböző korcsoportokra vontoakozóan a 23. táblázat mutatja. A 26-35 év közöttiek – akik már feltehetően gyakorló tanárok – közül került ki a legnagyobb arányban képzésben nem részesült válaszadó (36,8%), de a tanítási tapasztalat alapján a képzésben még nem részesült 171 főből 125 fő gyakorló angoltanár. Ez a létszám az összes megkérdezett gyakorló angoltanár (268 fő) 46,6%-a, ami igen magas arálynak tűnik.

23. táblázat. A képzésben nem részesült magyar válaszadók életkori megoszlása (kibővített magyar adatbázis)

Életkor	Képzésben nem részesült válaszadók % (N=171) kibővített magyar adatbázis
25 alatti	26,9
26-35	36,8
36-45	22,2
46-55	13,5
56+	0,6

A válaszadók az angol nyelven kívül elvétele tanítanak más idegen nyelvet is (német, magyar, latin és orosz), döntő többségük (98,4%) azonban csak angolt tanít. A 24. táblázat mutatja be, hogy a válaszadók milyen megoszlásban tanítanak különböző tanulói korosztályokat (egy válaszadó több korosztályt is taníthat egyszerre). Az adatok szerint a 430 válaszadó többsége 13-18 év közötti nyelvtanulókat tanít.

24. táblázat. A válaszadók által tanított tanulók korosztályos bontásban
(a kibővített magyar adatbázis alapján)

Korosztály	N (430)	%
6-12	152	35,3
13-15	322	74,9
16-18	284	66,0
18+	173	40,2

A válaszadókra vonatkozó személyes adatok között csak a magyar válaszadóktól kérdeztük meg, hogy melyik tanárképző intézményben tanulnak vagy szereztek korábban tanári diplomát. A 25. táblázatban látható, hogy az egyes intézményekhez tartozó válaszadók száma igencsak eltérő. Ennek oka a kérdőíves adatgyűjtés korlátaiban keresendő. Jóllehet minden tanárképző intézmény ugyanazt a felkérést kapta a felmérésben való részvételre, a válaszadói hajlandóságuk igencsak eltérő volt. A legnagyobb arányban az Eötvös Lóránd Tudományegyetem (17,0%) és a Debreceni Egyetem (15,8%) hallgatói és volt diákjai töltötték ki a kérdőívet.

25. táblázat. A válaszadók tanárképző intézményenkénti eloszlása
(a kibővített magyar adatbázis alapján)

Tanárképző intézmény	N (430)	%
DE (Debrecen)	68	15,8
ELTE (Budapest)	73	17,0
EKE (Eger)	35	8,1
KGRE (Budapest)	43	10,0
ME (Miskolc)	54	12,6
NYME (Szombathely)	18	4,2
PE (Veszprém)	27	6,3
PPKE (Budapest)	18	4,2
PTE (Pécs)	27	6,3
SZTE (Szeged)	52	12,1
Egyéb	15	3,5

A válaszadókat a tanárképző intézményük székhelye alapján soroltuk régiókba. A régiók meghatározásakor egyrészt kiderült, hogy a statisztikai régiókra történő bontáshoz bizonyos régiókban az elemszám túlságosan kicsi (lásd Nyugat-Dunántúl, 26. táblázat). Másrészt azt feltételeztük, hogy a nyelvvizsgára történő felkészítés iránti igény összefüggésben állhat a válaszadók nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztosságával. Ennek megfelelően a régiókat a nyelvvizsgázók száma alapján alakítottuk ki, követve az Oktatási Hivatal alá tartozó Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ

(NYAK) Rex nevű adatbázisát². A NYAK adatbázisában 3 régióba (Budapest, Kelet-Magyarország és Nyugat-Magyarország) sorolják a vizsgázókat aszerint, hogy a vizsgahely hol található. A válaszadók száma az egyes NYAK régiókban a 27. táblázatban látható.

26. táblázat. A válaszadók száma a statisztikai régiók szerint (a kibővített magyar adatbázis alapján)

Statisztikai régiók	N
Budapest	134
Észak-Magyarország	89
Észak-Alföld	68
Dél-Alföld	52
Dél-Dunántúl	27
Közép-Dunántúl	27
Nyugat-Dunántúl	18
Egyéb:	15
Összesen	430

27. táblázat. A válaszadók száma a NYAK régiók szerint (a kibővített magyar adatbázis alapján)

NYAK régiók	N
Budapest	134
Kelet-Magyarország	209
Nyugat-Magyarország	72
Egyéb:	15
Összesen	430

A NYAK regionális besorolását használtuk az elemzésekhez, és így a válaszadókat három csoportba (régióba) soroltuk annak alapján, hogy a válaszadó helyileg hol tanul vagy szerezte meg korábban tanári diplomáját. A 28. táblázat mutatja, hogy az egyes tanárképző intézményeket melyik régióba soroltuk.

A válaszadók NYAK régiók szerinti elemzéséhez a nyelvvizsgázók létszáma ad viszonyítási pontot az egyes régiókban. Mivel a külső, standardizált mérés Magyarországon csak akkreditált nyelvvizsgákon történik, így a NYAK Rex nevű adatbázisában az összes nyelvvizsgázó szerepel. Lássuk először a vizsgázók létszámait a legnépszerűbb nyelvvizsga, az angol középfokú nyelvvizsga alapján. A 29. táblázat a vizsgázói létszámokat korosztályos bontásban mutatja be 2000 és 2015 között. Az adatok alapján jól látszik, hogy döntően a középiskolás korosztály és a fiatal felnőttek alkotják a nyelvvizsgázók táborát.

² A NYAK külön engedélyével hozzáférést kaptunk a 2000-2015 közötti vizsgázói létszámokhoz.

28. táblázat. A magyarországi tanárképző intézmények regionális besorolása

NYAK régió	Tanárképző intézmény
Budapest	Eötvös Lóránd Tudományegyetem (ELTE) Pázmány Péter Katolikus Egyetem (PPKE) Károli Gáspár Református Egyetem (KGRE)
Kelet-Magyarország	Debreceni Egyetem (DE) Miskolci Egyetem (ME) Eszterházy Károly Egyetem (EKE) Szegedi Tudományegyetem (SZTE)
Nyugat-Magyarország	Pannon Egyetem (PE) Pécsi Tudományegyetem (PTE) Nyugat-magyarországi Egyetem (NYME) ³

29. táblázat. Angol középfokú nyelvvizsgára jelentkezők száma 2000–2015 között

Korosztály	2000–2005	2006–2010	2011–2015	Összesen
14-19	142 199	163 404	153 822	459 425
20-24	92 352	128 102	117 879	338 333
25-29	43 323	60 834	60 151	164 308
30+	29 154	52 052	55 132	136 338
Összesen	307 028	404 392	386 984	1 098 404

(Forrás: REX adatbázis, NYAK)

A 30. táblázat a vizsgahely régiója szerinti bontásban összesíti a vizsgázói létszámokat. Mivel a vizsgázók számára a vizsgahely döntően a lakóhelyen vagy annak közelében van, ezért a régió szerinti létszámok alapján következtetni lehet a nyelvvizsgára történő felkészítés iránti szükségletekre is (több nyelvvizsgázó feltehetően nagyobb keresletet jelent).

30. táblázat. Vizsgázói létszámok korosztályos bontásban a vizsgahely régiója szerint 2000-2015 között angol nyelvből középfokon

Korosztály	Budapest	Nyugat-Magyarország	Kelet-Magyarország	Külföldön letett vizsga
14-19	133005	119760	206541	109
20-24	137696	73236	127129	229
25-29	74402	33655	56018	202
30+	678	280	402	218
Összesen	412938	254707	429889	758

(Forrás: REX adatbázis, NYAK)

³ A kutatás adatfelvétele 2016-ban történt, ezért az intézmény akkori nevét használjuk. 2017-ben az intézmény átalakult és új nevet kapott: ELTE Savaria Egyetemi Központ.

A 30. táblázatban látható adatok alapján 2000-2015 között az angol B2-es nyelvvizsgák 39,1%-a (429889) Kelet-Magyarországon, 23,1%-a (254707) Nyugat-Magyarországon és 23,1%-a (412938) Budapesten zajlott. Ebből az a következtetés vonható le, hogy Kelet-Magyarországon nagyobb arányú a nyelvvizsgára történő felkészítés, mint Nyugat-Magyarországon. Ezt a feltételezést támasztja alá az is, hogy a 2011 és 2020 között letett összes nyelvvizsgából az angol vizsgák aránya szintén Kelet-Magyarországon a legmagasabb (74,8%), míg a Budapest régióban ez az arány 69,2%, Nyugat-Magyarországon pedig 67,5% (31. táblázat). Feltételezésünk szerint az egyes NYAK régiók nyelvvizsgázói aránya alapján regionális különbségek adódhatnak arra vonatkozóan, hogy milyen piaci igény mutatkozik a nyelvvizsgára történő felkészítés iránt. Ez utóbbi befolyással lehet a tanárok nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztosságára és esetleg a képzés iránti szükségleteikre is.

31. táblázat. Az angol nyelvvizsgák aránya 2011 és 2020 között a NYAK régiók szerint

	Angol vizsgák száma	Összes vizsgák száma	Angol vizsgák aránya
Budapesti régióban letett vizsgák	299 977	433 336	69,2
Kelet-Magyarországon letett vizsgák	385 706	515 291	74,85
Nyugat-Magyarországon letett vizsgák	27 360	42 956	63,69

(Forrás: a NYAK honlapján nyilvánosan elérhető nyelvvizsga statisztikák)

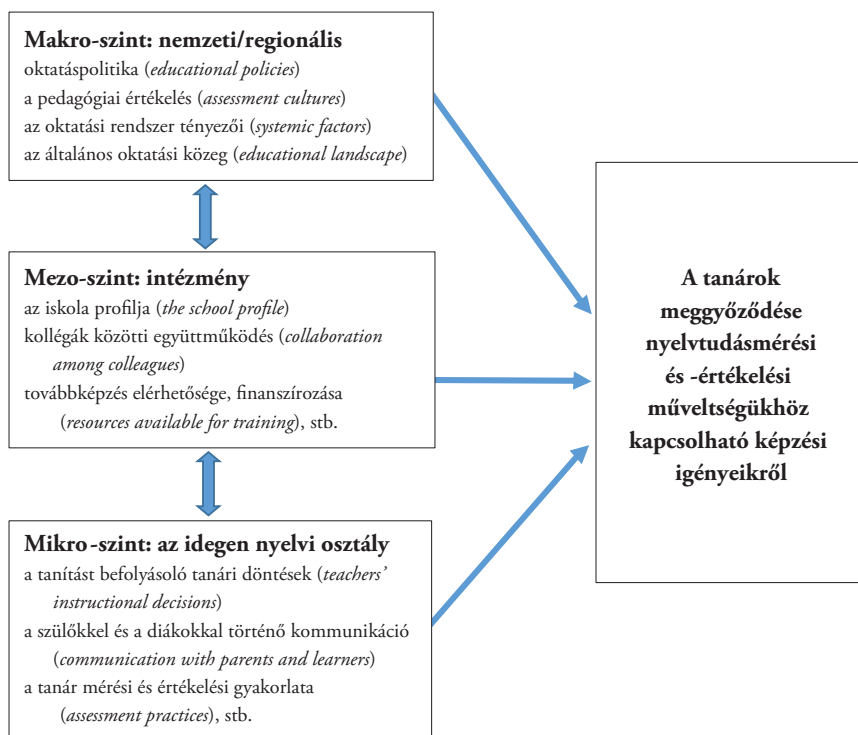
A következőkben megvizsgáljuk, hogy egyes tényezők hogyan alakítják a magyarországi angoltanárok és tanárjelöltek nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztosságát.

3.2.2.2. A vizsgálat célja

A szakirodalmi áttekintés során is meggyőződhattünk arról, hogy a tanárok nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztosságát számos tényező befolyásolhatja (Vogt és mtsai 2020b; Xu és Brown 2016; Yan és mtsai 2018). Jelen tanulmányukhoz a Vogt és mtsai (2020b) által javasolt elméleti keretet vesszük alapul, melyen belül rendszerbe szervezhetőek és értelmezhetőek a különböző változók feltételezett hatásai. Vogt és mtsai szerint a tanárok nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztossága szorosan kapcsolódik ahhoz, hogy a maguk számára milyen részterületeken igényelnek (tovább) képzést. A képzés iránti igény viszont tükrözi a tanárok meggyőződését arról, hogy megfelelő szinten értenek-e valamilyen nyelvtudásmérési és -értékelési eljáráshoz. Ez utóbbit nagyban befolyásolja a kontextus, amelyben élnek és dolgoznak. A tanárok nyelvtudásmérési és -értékelési műveltségéhez kapcsolható képzési igényeket Vogt és mtsai három kontextusbeli szinthez kötik (5. ábra). Jelen tanulmányunkban mi is ezt a szintrendszert alkalmazzuk. Azonban jelen esetben nemcsak a képzési igényt kapcsoljuk a három megnevezett szinthez, hanem a nyelvtudásmérési és -értékelési

magabiztosságot is, hiszen a képzés iránti igény és a mérési műveltség feltételezésünk szerint összefügg.

Jelen tanulmányunkban a kontextus három szintjéből csak kettő viszonylatában – makro- és mikro-szinten – végzünk elemzéseket, mivel a rendelkezésre álló adatbázisok (a nemzetközi és a kibővített magyar adatbázis) nem nyújtanak lehetőséget az olyan intézményi hatások vizsgálatára, mint például az iskolára jellemző hatalmi megoszlás vagy az osztályok jellemzői, ahol a tanár tanít (vö. Xu és Liu 2009). Magyarországon egyes közoktatási intézmények akkreditált nyelvvizsgahelyként is működnek, így az intézményi hatás vizsgálata mindenképpen indokolt lenne, különösen abban a tekintetben, hogy a vizsgahelyi státusz hogyan befolyásolja a tanárok osztálytermi értékelési eljárásait, milyen feladattípusokat és készségeket gyakoroltatnak azzal összefüggésben, hogy melyik akkreditált nyelvvizsgára készítik a diákokat. Mivel sok esetben a vizsgaközpont képzést is biztosít a vizsgahelyként közreműködő nyelvtanárok számára (vizsgáztatói képzés formájában), így az intézményi hatás többféle módon is érvényesülhet.



5. ábra. A befolyásoló tényezők szintrendszere: a tanárok nyelvtudásmérési és -értékelési műveltségéhez kapcsolható képzési igényeiket milyen kontextusbeli szintek befolyásolhatják

(Forrás: Vogt és mtsai 2020b: 6; Ford. a szerző)

A makro-szintű hatások elemzése során azt vizsgáljuk meg, hogy országonként vannak-e eltérések a TALE projekt válaszadói között. A feltételezett különbségek okai gyökerezhetnek az adott országban érvényes társadalmi elvárásokban, nemzeti oktatáspolitikában vagy az oktatást meghatározó pedagógiai kultúrában. A TALE projekt felmérésében részt vevő országok között már ismertek a makro-szinthez köthető különbségek, melyeket a következőkben röviden áttekintünk.

A négy vizsgált országban egyaránt fontos szerepet töltenek be a külső vizsgák, de azok feltehetően eltérő mértékben befolyásolják az osztálytermi folyamatokat. Görögország vizsga-centrikus értékelési kultúrával jellemezhető, jóllehet nincs a magyarországi akkreditált vizsgarendszerekhez hasonló központi rendszer, a legnépszerűbb nyelvvizsgák külföldi bázisúak (pl. Cambridge ESOL, TOEFL). A nemzetközi nyelvvizsgák súlyát jól tükrözi, hogy az ezekre a vizsgákra történő felkészítés külön iparágga nőtte ki magát a köznyelvben „Frontistiria” éven emlegetett magániskolák országos hálózatával. A Cambridge FCE nyelvvizsga teszthatása (*washback*) például egyértelműen tetten érhető abban, hogy a nyelvórán mit csinálnak a tanárok a magániskolákban (Tsagari 2012). A nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzése nem előfeltétele a felsőfokú tanulmányok megkezdésének, a diákok és szüleik inkább a karrierépítéshez kapcsolható előnyként tekintenek rá. Cipruson is működik a „Frontistiria” rendszere, a külső nyelvvizsgák hatása hasonló okokból erős, mint Görögországban (Tsagari 2012). A görög oktatási közeg további sajátossága, hogy nem méri az idegen nyelvi beszédképességet sem az egyetemi felvételi vizsgán, sem a középiskolás tanulmányok során (Vogt és mtsai 2020b). A magyarországi helyzetkép a göröghöz és ciprusihoz közelít abban a tekintetben, hogy a külső nyelvvizsgáknak szintén komoly szerep jut, hiszen adott esetben a továbbtanulás vagy a diplomaszerezés előfeltételének tekinthető a B2-es szintű akkreditált nyelvvizsgán szerzett bizonyítvány. Egy fontos különbség Görögország, Ciprus és Magyarország viszonylatában viszont tetten érhető: a magyar közoktatás színtereibe a piaci alapú nyelvvizsgáztatás is beszűrődött, hiszen több közoktatási intézmény akkreditált vizsgahelyként üzemel, és a nyelvtanárok közül sokan végeznek vizsgáztatói képzést, hogy közreműködhessenek az akkreditált nyelvvizsgákon. Németország kevésbé vizsgacentrikus országnak tűnik: nincs olyan iparága a nyelvvizsgára történő felkészítésnek, mint Görögországban, Cipruson vagy Magyarországon, de vannak országos, standardizált külső tesztek. Ezek eredményeit azonban nem számítják bele az osztályzatokba, és így a diákok nem is veszik mindig komolyan azokat (Vogt 2012). Németország és Magyarország viszonylatában ugyanakkor közös vonás, hogy idegen nyelvből érettségi vizsgát kell tenni. Cipruson és Görögországban viszont nincs idegen nyelvi érettségi vizsga (Forrás: Eurydice⁴). A magyarországi érettségien kötelező egy idegen nyelvből vizsgázni mindenkinek, és

⁴ <https://eacea.ec.europa.eu/>

a vizsga írásbeli és szóbeli része mind a négy nyelvi készséget méri. Németországban viszont a központi érettségi vizsga idegen nyelvből többnyire csak írásbeli vizsgáztatást jelent, a szóbeli vizsga szervezése nem kötelező. Az előbbiek fényében nem túlzás azt állítani, hogy a vizsgált négy ország közül Magyarország tűnik a leginkább vizsga-orientátnak, hiszen a külső, standardizált vizsgák két formája – a piaci alapú nyelvvizsgáztatás és az idegen nyelvi érettségi – jelentős szerepet játszik a közoktatás szereplőinek az életében.

A tanárok nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztosságát formálhatja még makro-szinten az is, hogy mekkora mozgástere van a tanárnak, vagy hogy milyen pedagógiai kultúra dominál. Az osztálytermi értékelés során különbséget tettünk a tanulás eredmény-orientált értékelése (hagyományos teszttechnikák alkalmazása) és a tanulást támogató értékelés (pl. tanuló-központú értékelési eljárások használata) között. A külső, standardizált vizsgák a tanulás eredmény-orientált értékelését támogatják, hiszen mindkettő hagyományos teszttechnikákat alkalmaz és a vizsgázók, illetve tanulók eredményeinek összehasonlítására épít (rangsorol és megkülönböztet). Ezzel ellentétben az alternatív értékelési formáknak (pl. a tanulói önértékelés és társértékelés) nem célja a tanulók teljesítményének összevetése, mindazonáltal órai használatuk pedig minden nyelvtanár számára természetesen lehetőségként adott. Ahogyan azt már fentebb ismertettük, Magyarországon a tanárképzési követelmények szerint az alternatív értékelési formák elsajátítása képzési előírás (8/2013. (I. 30.) EMMI Rendelet: A tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről 2013).

Jelen tanulmányunkban számos kutatási kérdést fogalmaztunk meg a makro-szintű tényezők hatásvizsgálatához. Az elemzéshez mind a TALE projekt nemzetközi adatbázisát, mind a kibővített magyar adatbázist felhasználjuk. Feltételezésünk szerint a vizsgacentrikusság eltérő foka miatt a vizsgált országokban különbségek mutathatók ki a tanárok osztálytermi értékelési gyakorlatában.

Kutatási kérdéseink a következők:

1. Van-e különbség az országok között abban a tekintetben, hogy milyen *készséget/nyelvi elemet* értékelnek a tanárok?
2. Van-e különbség az országok között abban a tekintetben, hogy a tanárok milyen gyakran használják a *tesztelés és értékelés egyes osztálytermi eljárásait*?
3. Van-e különbség az országok között abban a tekintetben, hogy milyen típusú *visszacsatolási formákat* használnak a tanárok?
4. Van-e különbség az országok között abban a tekintetben, hogy a válaszadók mennyire magabiztosak az *alternatív értékelési formák használatában*, és ez utóbbi hogyan viszonyul a *továbbképzési igényeikhez*?
5. Van-e eltérés az országok között a *tanárjelöltek nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztosságát* illetően?

6. Van-e *regionális különbség* Magyarországon a tanárjelöltek és a tanárok *nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztosságában*?
7. Van-e *regionális különbség* Magyarországon abban a tekintetben, hogy az angol-tanárok milyen *tesztelési és értékelési eljárásokat* használnak?
8. Van-e *regionális különbség* Magyarországon abban a tekintetben, hogy az angol-tanároknak milyen *továbbképzési igényeik* vannak a mérés és értékelés területén?

A mikro-szintű elemzések során a tanárok egyéni különbségeit helyezzük előtérbe, és azt vizsgáljuk, hogy a nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztosságuk milyen összefüggést mutat a tanítási tapasztalatukkal, a nyelvtudásmérési előképzettségükkel (részesültek-e vagy sem [tovább]képzésben) és képzés iránti igényükkel. Másrészt összevetjük a tanárok osztályteremi mérési és értékelési gyakorlatát múltbeli tanulói élményeikkel. Az életkor és tanítási tapasztalat Berry és mtsai (2019) szerint fontos szerepet játszik a tanárok nyelvtudásmérési és -értékelési műveltségének kialakulásában, mert az a pályájuk során felgyűlt tapasztalatok révén folyamatosan gazdagodik, azaz a tanításban eltöltött idő mennyisége hatással lehet arra, hogy mennyire magabiztosak a nyelvtudásmérési és -értékelési műveltségükben. A múltbeli tanulói élmény feltételezett hatására Tsagari és Vogt (2017: 54) hívta fel a figyelmet, miszerint a tanár osztálytermi értékelési gyakorlatát formálhatja az az elv, hogy „Tesztelj úgy, ahogy téged teszteltek!” („*Test as you were tested.*”), különösen akkor, ha az illető nem részesült előzetesen képzésben. A nyelvtudásmérés területén korábban kapott képzés feltételezésünk szerint befolyással lehet a tanárok nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztosságára, jóllehet a képzés hiányát egyéb kontextusbeli tényezők kompenzálhatják. Ilyen kompenzáló tényező lehet például a szakmai együttműködés, a tapasztalat megosztása más kollégákkal (Berry és mtsai 2019; Vogt és mtsai 2020b). Feltételezésünk szerint a tanárok (tovább)képzés iránti igényét vagy nyitottságát többféleképpen is lehet magyarázni annak függvényében, hogy milyen a válaszadó nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztossága és tanítási tapasztalata, illetve befolyásoló tényező lehet egyéb, a makro-szinthez sorolt változó, úgymint a társadalmi elvárások vagy a pedagógiai kultúra.

A mikro-szinttel összefüggésbe hozható tényezők hatásvizsgálatához a TALE projekthez kapcsolt kibővített magyar adatbázist használtuk, mivel a válaszadók múltbeli tanulói élményének vizsgálatára csak a magyar válaszadók esetében nyílt lehetőség.

Kutatási kérdéseink a következők:

9. Van-e különbség a magyar válaszadó tanárok nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztosságában a *tanítási tapasztalatuk* függvényében?
10. Van-e különbség a magyar válaszadó tanárok magabiztosságában attól függően, hogy korábban már *részesültek képzésben* a mérés és értékelés területén?

11. Van-e különbség a magyar válaszadó tanárok között a *képzési igények* tekintetében annak függvényében, hogy *mennyire magabiztosak* a mérés és értékelés egyes területein?
12. Van-e összefüggés a magyar válaszadó tanárok jelenlegi mérési és értékelési gyakorlata és *a múltban középiskolai nyelvtanulóként tapasztalt osztálytermi értékelési gyakorlat* között?

A következőkben a fenti kutatási kérdésekre kapott választ a kérdések sorrendjében tárgyaljuk.

3.2.2.3. Eredmények 1: makro-szintű hatások

Az *első* kutatási kérdés kapcsán azt vizsgáltuk, hogy van-e különbség az országok között abban a tekintetben, hogy milyen készséget/nyelvi elemet értékelnek a tanárok. Mivel a kapott eredményeket makro-szintű változókkal összefüggésben kívánjuk értelmezni, ezért fontos tisztázni, hogy általában véve milyen készségeket mérnek a külső, standardizált nyelvvizsgák. Általánosságban azt lehet megállapítani, hogy szintező típusú nyelvvizsgák (*proficiency exam*) a négy nyelvi készség mindegyikét méri, jöllehet az egyes készségek mérése történhet elkülönülten vagy integrált formában. A nyelvi elemek – szókincs és nyelvtan – elkülönült, diszkrét pontos mérése azonban kevésbé jellemző a nemzetközi nyelvvizsgákra, mert a vizsgafeladatok komplex módon, valós nyelvhasználati kontextust reprodukálva próbálnak a vizsgázótól nyelvi teljesítményt előhívni. Az osztálytermi közegben azonban a tanulók előrehaladását a tanárok sok esetben mérik aszerint, hogy milyen szókincset vagy nyelvi szerkezetet sajátítottak el a tanulók egy kisebb időintervallum alatt.

Feltételezésünk szerint a kérdőívben felsorolt minden nyelvi készséget és nyelvi elemet egyformán mérnek és értékelnek a tanárok. Csak az angoltanárok által adott válaszokat elemeztük országonkénti bontásban, a kicsi elemszám miatt a német válaszadókat (33 fő) nem tudtuk bevonni az elemzésbe. Az első kutatási kérdésünk esetében csak három országot (Ciprus, Görögország és Magyarország) tudtunk összehasonlítani. Mivel a három vizsgált ország mindegyike erősen vizsgacentrikus – a külső, standardizált vizsgák miatt –, így feltételeztük, hogy nincs különbség közöttük, azaz a válaszadók minden nyelvi készséget egyforma súllyal mérnek és értékelnek a nyelvi órán. Az elemzést keresztábla segítségével végeztük el minden készségre külön-külön, hogy feltárjuk, van-e szignifikáns különbség az egyes országok válaszadói között.

Első hipotézis (H1): Nincs különbség a vizsgált országok között abban, hogy milyen készséget/nyelvi elemet értékelnek a tanárok.

A beszédkészség mérésére vonatkozó eredményeket a 32.-33. táblázat mutatja. A táblázatok adatai alapján megállapíthatjuk, hogy a beszédkészség mérése szignifikánsan eltér ($p < 0,001$) a három vizsgált országban: a magyar válaszadó tanárok

állítására szerint ezt a készséget ők mérik a leginkább (93,5%) és a görög válaszadó tanárok pedig a legkevésbé (70,6%).

32. táblázat. Keresztábra: Az ország és a beszéd-készség mérésének összefüggései (a nemzetközi adatbázis alapján)

			Beszéd-készség mérése		Összesen
			Nem	Igen	
Ország	Ciprus	N	51	345	396
		% országon belül	12,9%	87,1%	100,0%
	Görögország	N	20	48	68
		% országon belül	29,4%	70,6%	100,0%
	Magyarország	N	10	143	153
		% országon belül	6,5%	93,5%	100,0%
Összesen		N	81	536	617
		% országon belül	13,1%	86,9%	100,0%

33. táblázat. Khi-négyzet teszt: Az ország és a beszéd-készség mérésének összefüggései (a nemzetközi adatbázis alapján)

	Érték	df	Két-oldalú aszimpt. szig.
Pearson khi-négyzet	21,662 ^a	2	,000
Valószínűségi arány	19,330	2	,000
N	617		
a. 0 cellában (0,0%) van az elvárt 5-nél kevesebb gyakoriság. Az elvárt minimum gyakoriság 8,93.			

34. táblázat. Keresztábra: Az ország és az íráskészség mérésének összefüggései (a nemzetközi adatbázis alapján)

			Íráskészség mérése		Összesen
			Nem	Igen	
Ország	Ciprus	N	10	386	396
		% országon belül	2,5%	97,5%	100,0%
	Görögország	N	2	66	68
		% országon belül	2,9%	97,1%	100,0%
	Magyarország	N	12	141	153
		% országon belül	7,8%	92,2%	100,0%
Összesen		N	24	593	617
		% országon belül	3,9%	96,1%	100,0%

Az íráskészség mérésére vonatkozó eredményeket a 34.-35. táblázat mutatja. Az országok között szignifikáns eltérés ($p=0,014$) mutatkozik ennek a készségnek a mérése során is, de itt a magyar válaszadók aránya tér el a másik két ország válaszadóitól. A magyar válaszadók némileg (kb. 5%-kal) kisebb arányban mérik az íráskészséget, a másik két országban pedig közel megegyező súllyal értékelik az adott készséget.

35. táblázat. Khi-négyzet teszt: Az ország és az íráskészség mérésének összefüggései (a nemzetközi adatbázis alapján)

	Érték	df	Két-oldalú aszimp.szig.
Pearson khi-négyzet	8,532 ^a	2	,014
Valószínűségi arány	7,407	2	,025
N	617		

a. 0 cellában (16.70%) van az elvárt 5-nél kevesebb gyakoriság. Az elvárt minimum gyakoriság 2,65.

A receptív készségek mérését illetően eltérő eredményeket kaptunk, mivel az olvasott szövegértés mérését tekintve nincs szignifikáns különbség az országok között, míg a hallott szövegértést illetően van ($p<0,001$). Az előbbire vonatkozó adatokat az 36.-37. táblázat mutatja, az utóbbi készségre vonatkozó adatokat pedig a 38.-39. táblázat. Megjegyzendő, hogy a hallott szövegértés mérése terén a görögországi adat igen lényes eltérést mutat. A görögországi válaszadók lényegesen alacsonyabb arányban mérik ezt a készséget, mint a másik két országban (64,7% vs. 91,4% és 82,4%). A kapott eredmény magyarázatául szolgálhat a tanulók korosztálybeli eltérése, hiszen a görög válaszadók elsősorban általános iskolásokat, a másik két ország válaszadó tanárai pedig középiskolásokat tanítanak (lásd 11. táblázat fentebb). Az eltérő kor-

36. táblázat. Keresztábra: Az ország és az olvasott szövegértés mérésének összefüggései (a nemzetközi adatbázis alapján)

			Olvasott szövegértés mérése		Összesen
			Nem	Igen	
Ország	Ciprus	N	26	370	396
		% országon belül	6,6%	93,4%	100,0%
	Görögország	N	5	63	68
		% országon belül	7,4%	92,6%	100,0%
	Magyarország	N	19	134	153
		% országon belül	12,4%	87,6%	100,0%
Összesen		N	50	567	617
		% országon belül	8,1%	91,9%	100,0%

osztályok között jelentős nyelvtudásbeli szint lehet (a középiskolások javára), másrészt az általános iskolások döntően nem képezik a külső standardizált nyelvvizsgák célközönségét.

37. táblázat. Khi-négyzet teszt: Az ország és az olvasott szövegértés mérésének összefüggései (a nemzetközi adatbázis alapján)

	Érték	df	Két-oldalú aszimp.szig.
Pearson khi-négyzet	5,134 ^a	2	,077
Valószínűségi arány	4,724	2	,094
N	617		
a. 0 cellában (0.0%) van az elvárt 5-nél kevesebb gyakoriság. Az elvárt minimum gyakoriság 5,51.			

38. táblázat. Kereszt tábla: Az ország és az hallott szövegértés mérésének összefüggései (a nemzetközi adatbázis alapján)

			Hallott szövegértés mérése		Összesen
			Nem	Igen	
Ország	Ciprus	N	34	362	396
		% országon belül	8,6%	91,4%	100,0%
	Görögország	N	24	44	68
		% országon belül	35,3%	64,7%	100,0%
	Magyarország	N	27	126	153
		% országon belül	17,6%	82,4%	100,0%
Összesen		N	85	532	617
		% országon belül	13,8%	86,2%	100,0%

39. táblázat. Khi-négyzet teszt: Az ország és az hallott szövegértés mérésének összefüggései (a nemzetközi adatbázis alapján)

	Érték	df	Két-oldalú aszimp.szig.
Pearson khi-négyzet	37,417 ^a	2	,000
Valószínűségi arány	31,858	2	,000
N	617		
a. 0 cellában (0.0%) van az elvárt 5-nél kevesebb gyakoriság. Az elvárt minimum gyakoriság 9,37.			

Összefoglalva, az első kutatási kérdésünkhöz kapcsolódó hipotézisünk nem nyert megerősítést, ugyanis szignifikáns különbség van a vizsgált három országban a nyelvi készségek mérési gyakorisága között a beszéd- és íráskészséget, valamint a hallott szövegértést

illetően. Egy készség esetében nincs szignifikáns különbség: az olvasott szövegértés mérésénél. A görög válaszadók a beszédkészség (70,6%) és a hallott szövegértés (64,7%) vonatkozásában igencsak elmaradnak a másik két ország válaszadóitól, azonban a külső standardizált vizsgák nyomását a görög válaszadó tanárok feltehetően kevésbé érzik, hiszen a többség általános iskolai korosztályokat tanít. A ciprusi és a magyar válaszadó tanárok hasonló korosztályokat tanítanak, így feltehetően a külső vizsgákra történő felkészítés a nyelvórán is fontos szempont számukra. Ez a momentum tükröződhet abban, hogy a négy nyelvi készség mérése mindkét ország válaszadó tanárainak egyformán fontos, azonban míg a ciprusi tanároknál a készségek kiegyenlített méréséről beszélhetünk, az egyes készségek mérésének a súlya jelentősen eltér a magyar válaszadók esetében. A magyarországi angoltanárok állítása szerint a diákok hallott szövegértését kevésbé gyakran mérik, mint a többi nyelvi készséget, és ez a különbség még a sok hasonlóságot mutató ciprusi válaszadókkal összevetve is szignifikáns (lásd 40. táblázat, $p=0,002$). A hallott szövegértésre vonatkozó magyarországi gyakorlat okainak feltárásához további vizsgálatokra van szükség.

40. táblázat. Khi-négyzet teszt: Az ország (csak Ciprus és Magyarország) és a hallott szövegértés mérésének összefüggései (a nemzetközi adatbázis alapján)

	Érték	df	Két-oldalú aszimpt. szig.
Pearson khi-négyzet	9,174 ^a	1	,002
Valószínűségi arány	8,485	2	,004
N	549		
a. 0 cellában (0.0%) van az elvárt 5-nél kevesebb gyakoriság. Az elvárt minimum gyakoriság 17,00.			

Az osztálytermi értékelés során a tanulók előrehaladásának nyomon követését legegyszerűbben szókinccset és nyelvtani ismereteket mérő diszkrét pontos tesztekkel lehet megvalósítani. A három ország válaszadó tanárait ezek tekintetében is összevetettük: nem meglepő módon, egyik területen sem találtunk szignifikáns különbséget (szókinccs [$p=0,708$], nyelvtan [$p=0,617$]): az igen válaszok gyakorisága 93,5% és 95,6% között mozgott, azaz ilyen típusú osztálytermi mérések egyöntetűen jellemzőek a válaszadó tanárookra.

Második kutatási kérdésünk arra irányult, hogy van-e különbség a három vizsgált ország között abban a tekintetben, hogy a tanárok milyen gyakran használják a tesztelés és értékelés egyes osztálytermi eljárásait. A németországi angoltanárokat alacsony létszámuk miatt ebből a vizsgálatból is kizártuk.

Feltételezésünk szerint a három vizsgált ország között nincs különbség abban, hogy a gyakran alkalmazott értékelési eljárások döntően a tanulás eredmény-orientált értékelését támogatják, lévén mindegyik ország erősen vizsgacentrikus. Az elemzéshez

a vizsgált osztálytermi eljárásokat két nagy csoportba soroltuk: az egyik csoportba tartoznak azok, amelyek a tanulás eredmény-orientált értékelését támogatják, a másikba azok, amelyek a tanulást támogató értékelést segítik. A tanulás eredmény-orientált értékelését leginkább a hagyományos tesztechnikák támogatják, melyek többnyire normaorientáltak, de kritériumalapú értékelés is ide tartozhat. Az osztálytermi gyakorlatban ide sorolható a következő hat értékelési eljárás (a zárójelben az adott módszer kérdőívben szereplő sorszáma utalunk):

- kiselőadás / szóbeli beszámoló (M1)
- nyitott kérdésekre válasz írásbeli tesztben (M2)
- előre megadott válaszok közül a helyes válasz kiválasztása írásbeli tesztben (M5)
- szövegírás (történet, levél) (M7)
- aktív órai részvétel jutalmazása (M8)
- fordítás (M9)

A tanulást támogató értékelést a következő három értékelési eljárás szolgálja:

- tanulói önértékelés (M6)
- társértékelés (M4)
- tanulói portfólió (M3)

Második hipotézis (H2): Nincs különbség a vizsgált országok között abban a tekintetben, hogy a tanárok döntően a tanulás eredmény-orientált értékelését támogató módszereket használják a tanulást támogató értékeléssel szemben.

Az esetleges különbségek feltérképezéséhez egyszempontos varianciaelemzést használtunk. Az egyes országok átlagai közötti eltéréseket már korábban tárgyaltuk (lásd a 4. ábrán a fentebb). A három ország viszonylatában a kilenc osztálytermi értékelési eljárás (M1-M9) közül négyben nincs szignifikáns különbség a válaszadó tanárok által megjelölt gyakoriságban. Ide tartozik a kiselőadás / szóbeli beszámoló (M1), az előre megadott válaszok közül a helyes válasz kiválasztása (M5), a társértékelés (M4) és a tanulói portfólió (M3). Azonban míg az első kettő (M1 és M5) igen gyakori eljárások, az utóbbi kettő (M4 és M3) gyakorisága a legalacsonyabb. A gyakoriságra vonatkozó leíró statisztikai adatokat a 41. táblázat mutatja. A tanulást támogató értékelési eljárások kevésbé gyakran használatosak, mint a hagyományos értékelési eljárások.

41. táblázat. A szignifikáns különbséget NEM mutató osztálytermi értékelések leíró statisztikája (a nemzetközi adatbázis alapján)

Ország	Értékelési módszer	N	Átlag	Szórás
Ciprus	M1	396	2,85	,832
	M3	390	1,62	,717
	M4	394	2,09	,849
	M5	393	3,24	,733
Görögország	M1	67	2,93	,745
	M3	67	1,70	,835
	M4	67	2,19	,701
	M5	68	3,32	,584
Magyarország	M1	153	2,73	,821
	M3	150	1,52	,730
	M4	152	2,03	,750
	M5	153	3,30	,660

42. táblázat. Egyszempontos varianciaelemzés: szignifikáns különbséget mutató osztálytermi értékelési eljárások (a nemzetközi adatbázis alapján)

Értékelési módszer	F	Szig.
M2	6,558	,002
M6	3,835	,022
M7	3,602	,028
M8	8,233	,000
M9	45,311	,000

43. táblázat. Tukey-teszt az egyszempontos varianciaelemzéshez: szignifikáns különbséget mutató osztálytermi értékelési eljárások (a nemzetközi adatbázis alapján)

Függő változó	(I) Ország	(J) Ország	Átlagos különbség (I-J) *p>0.05	Sztd. hiba	Szig.	95% Megbízhatósági intervallum	
						Alsó határ	Felső határ
M2	Ciprus	Görög-ország	,055	,098	,840	-,17	,28
		Magyar-ország	,257*	,071	,001	,09	,42
	Görög-ország	Ciprus	-,055	,098	,840	-,28	,17
		Magyar-ország	,202	,108	,150	-,05	,46
	Magyar-ország	Ciprus	-,257*	,071	,001	-,42	-,09
		Görög-ország	-,202	,108	,150	-,46	,05
M6	Ciprus	Görög-ország	-,306*	,111	,016	-,57	-,05
		Magyar-ország	-,033	,080	,911	-,22	,15
	Görög-ország	Ciprus	,306*	,111	,016	,05	,57
		Magyar-ország	,274	,123	,067	-,01	,56
	Magyar-ország	Ciprus	,033	,080	,911	-,15	,22
		Görög-ország	-,274	,123	,067	-,56	,01
M7	Ciprus	Görög-ország	,094	,102	,627	-,15	,33
		Magyar-ország	,195*	,073	,022	,02	,37
	Görög-ország	Ciprus	-,094	,102	,627	-,33	,15
		Magyar-ország	,101	,113	,645	-,16	,37
	Magyar-ország	Ciprus	-,195*	,073	,022	-,37	-,02
		Görög-ország	-,101	,113	,645	-,37	,16

Függő változó	(I) Ország	(J) Ország	Átlagos különbség (I-J) *p>0.05	Sztd. hiba	Szig.	95% Megbízhatósági intervallum	
						Alsó határ	Felső határ
M8	Ciprus	Görög-ország	,015	,103	,988	-,23	,26
		Magyar-ország	,298*	,074	,000	,12	,47
	Görög-ország	Ciprus	-,015	,103	,988	-,26	,23
		Magyar-ország	,283*	,114	,037	,01	,55
	Magyar-ország	Ciprus	-,298*	,074	,000	-,47	-,12
		Görög-ország	-,283*	,114	,037	-,55	-,01
M9	Ciprus	Görög-ország	-,851*	,104	,000	-1,10	-,61
		Magyar-ország	-,477*	,074	,000	-,65	-,30
	Görög-ország	Ciprus	,851*	,104	,000	,61	1,10
		Magyar-ország	,374*	,115	,003	,10	,64
	Magyar-ország	Ciprus	,477*	,074	,000	,30	,65
		Görög-ország	-,374*	,115	,003	-,64	-,10

Az osztálytermi értékelési eljárások közül a többi ötben (M2, M6, M7, M8, M9) viszont szignifikáns különbség mutatkozik a gyakorisági átlagok között (42. táblázat). Tukey-teszt segítségével (43. táblázat) a csoportok közötti különbségek helyét is megkerestük. Mivel a ciprusi és magyarországi válaszadó tanárok jobban hasonlítanak az általuk tanított korosztályokat és vizsga-centrikusságukat tekintve, így igen meglepő, hogy az öt értékelési eljárásból négyenél is szignifikáns különbség mutatkozik az eljárások gyakoriságában (M2, M7, M8 és M9). Szignifikáns különbség a görög és ciprusi válaszadók esetében csak egy eljárásnál n (M9 = Fordítás) jelentkezik, és két esetben találtunk szignifikáns különbséget a magyar és a görög válaszadók állításai között (M8 és M9). A kapott eredmények megerősítik azt a feltételezést, hogy a ciprusi és görög osztálytermi értékelési gyakorlat jobban hasonlít egymásra, mint a magyar válaszadóké a két dél-európai országára.

A három ország közötti szignifikáns különbségek elemzéséhez a gyakorisági átlagok a 44. táblázatban láthatóak. Ezek az adatok azt mutatják, hogy a ciprusi válaszadók gyakrabban használják a szóbeli beszámolót (M2), a szövegírást (történet, levél)

(M7) és az aktív órai részvétel jutalmazását (M8). A görög válaszadók viszont a másik két ország válaszadóihoz képest gyakrabban alkalmazzák a fordítást (M9). Ez utóbbi eljárás kiugró gyakorisági átlaga nem valószínű, hogy a vizsgacentrikus pedagógiai kultúra hatása, hiszen a nemzetközi nyelvvizsgákon ezt a készséget nem méri.

44. táblázat. A szignifikáns különbséget mutató osztálytermi értékelési eljárásokra vonatkozó leíró statisztika (a nemzetközi adatbázis alapján)

Ország	Értékelési eljárás	N	Gyakorisági átlag	Szórás
Ciprus	M2	391	2,85	,768
	M6	393	2,22	,890
	M7	396	2,96	,772
	M8	395	3,45	,790
	M9	385	1,63	,745
Görögország	M2	68	2,79	,612
	M6	66	2,53	,684
	M7	67	2,87	,694
	M8	67	3,43	,743
	M9	66	2,48	,864
Magyarország	M2	152	2,59	,731
	M6	152	2,26	,732
	M7	153	2,76	,801
	M8	153	3,15	,776
	M9	153	2,11	,824

Összességében azt lehet megállapítani a három ország válaszadóinak osztálytermi értékelési eljárásairól, hogy a leggyakrabban használt eljárások a tanulás eredmény-orientált értékelését támogatják, melyek közül kettőt – szóbeli beszámoló [M1] és az előre megadott válaszok közül a helyes válasz kiválasztása írásbeli tesztben [M3] – egyformán gyakran használnak mindenütt, négy eljárás (M2, M7, M8 és M9) esetében viszont vannak országonkénti különbségek. A legnagyobb különbség a fordítás mint módszer használatában mutatkozik, különösen a ciprusi és a görög válaszadók állítása szerint. A felállított hipotézisünk és a makro-szintű hatásvizsgálatunk szempontjából ugyanakkor fontos eredmény, hogy a tanulást támogató értékeléshez sorolt három eljárásból kettő használatában nincs szignifikáns különbség: mindhárom országban alig vagy kevésbé gyakran használják az angoltanárokat a társértékelést (M3) és tanulói portfóliót (M4). Ennek alapján az állapítható meg, hogy mindegyik vizsgált országban a tanulást támogató értékeléssel szemben a tanulás eredmény-orientált ér-

tékelése dominál az osztálytermi értékelési eljárásokban, tehát *a második hipotézisünk beigazolódt.*

Harmadik kutatási kérdésünk segítségével arra keressük a választ, hogy van-e különbség az országok között abban a tekintetben, hogy milyen típusú visszacsatolási formákat használnak az angoltanárok (a német válaszadókat a kicsi elemszám miatt továbbra sem vettük figyelembe az elemzéseknél). Feltételezésünk szerint a vizsgált négy visszacsatolási forma eltérő módon támogatja a tanulót: az érdemjegy vagy százalékos eredmény szinte alig nyújt a tanuló számára támpontot arra vonatkozóan, hogy mit tehet a saját fejlődése érdekében, viszont arra kiváló, hogy a tanulókat egymással összevethetővé tegye, rangsorba állítsa. A rövid szöveges megjegyzés is jellemzően a megfeleléség kritériumához köthető, hiszen például a „kiváló válasz” megjegyzés a tanuló számára hasonló információt hordoz, mint a jeles (5) érdemjegy. A két visszacsatolási forma alapján azonban a tanuló nem biztos, hogy tudni fogja, hogy a nyelvi produktuma miért kiváló, milyen aspektusok tekintetben felelt meg az adott szint elvárásainak. A nyelvtanuló fejlődése egy kontinuumon jeleníthető meg, melynek értelmében mindig van lehetőség az előbbre jutásra. A részletes értékelés éppen ezt a célt szolgálja, hiszen ebben az esetben a nyelvtanuló már pontosabb képet alkothat erősségeiről és hiányosságairól. A tanuló továbbfejlődését támogató célzott tanári útmutatás pedig az előbbit azzal is kiegészíti, hogy konkrét lépéseket javasol a tanuló számára, hogy fejlődni tudjon, esetleges hiányosságait orvosolni tudja. A visszacsatolási formák a fentiek fényében két csoportra oszthatók:

1. A tanulás eredmény-orientált értékelését támogatja:
 - érdemjegy (pl. százalék, osztályzat)
 - rövid szöveges megjegyzés (pl. „Szép munka!”)
2. A tanulást támogató értékelést segíti elő:
 - részletes értékelés a szóbeli és/vagy írásbeli teljesítményről
 - a tanuló továbbfejlődését támogató célzott tanári útmutató

Feltételezésünk szerint a vizsgált három országban a tanulás eredmény-orientált értékelését támogató visszacsatolási formák dominálnak, azaz az érdemjegy és a rövid szöveges megjegyzés használata. Továbbá azt gondoljuk, hogy a részletes értékelés és a célzott tanári útmutató mindegyik országban egyaránt kevésbé alkalmazott visszacsatolási formák, s ezeket mindhárom országban hasonló mértékben alkalmazzák.

Harmadik hipotézis (H3): Nincs különbség a vizsgált országok között abban a tekintetben, hogy a tanárok milyen arányban használnak a tanulás eredmény-orientált értékelését támogató visszajelzési formákat, illetve a tanulást támogató értékeléshez kapcsolható visszacsatolási formákat.

A visszacsatolási formák közötti különbségek vizsgálatához kereszttáblát használtunk. A négy visszacsatolási forma használatában három esetben találtunk szignifikáns

eltérést: az érdemjegy, a részletes értékelés (a szóbeli és/vagy írásbeli teljesítményről) és a tanuló fejlődését támogató útmutató használata terén. A rövid szöveges megjegyzést tekintve nincs szignifikáns különbség az országok között, mindenki gyakorlatában igen elterjedt ez a forma. A részletes eredmények a 45.-46. táblázatban láthatók.

45. táblázat. Keresztábra: Az ország és az érdemjegy használatának összefüggései (a nemzetközi adatbázis alapján)

			Érdemjegy		Összesen
			Igen	Nem	
Ország	Ciprus	N	359	37	396
		% országon belül	90,7%	9,3%	100,0%
	Görögország	N	60	8	68
		% országon belül	88,2%	11,8%	100,0%
	Magyarország	N	149	4	153
		% országon belül	97,4%	2,6%	100,0%
Összesen		N	568	49	617
		% országon belül	92,1%	7,9%	100,0%

46. táblázat. Khi-négyzet teszt: Az ország és az érdemjegy használatának összefüggései (a nemzetközi adatbázis alapján)

	Érték	df	Két-oldalú aszimpt. szig.
Pearson khi-négyzet	8,363 ^a	2	,015
Valószínűségi arány	10,085	2	,006
N	617		
a. 0 cellában (0,0%) van az elvárt 5-nél kevesebb gyakoriság. Az elvárt minimum gyakoriság 5,40.			

A 45. táblázat adataiból leszűrhető tanulság, hogy az érdemjegy használata különösen Magyarországon erős, a válaszadó tanárok 97,4%-a használja. A másik két országhoz viszonyítva szignifikánsan többen használják. Ez az eredmény azt támasztja alá, hogy Magyarországon az angoltanárok az osztálytermi munka során döntően a tanulók eredményességét hangsúlyozzák. A rövid szöveges megjegyzés tekintetében nincs szignifikáns különbség a három vizsgált ország válaszadói között, mindenütt egyformán magas azoknak az aránya, akik használják ezt a formát (81,7%-88,2%, lásd 47. táblázat).

47. táblázat. Keresztábra: Az ország és a rövid szöveges megjegyzés használatának összefüggései (a nemzetközi adatbázis alapján)

			Rövid szöveges megjegyzés		Összesen
			Igen	Nem	
Ország	Ciprus	N	326	70	396
		% országon belül	82,3%	17,7%	100,0%
	Görögország	N	60	8	68
		% országon belül	88,2%	11,8%	100,0%
	Magyarország	N	125	28	153
		% országon belül	81,7%	18,3%	100,0%
Összesen		N	511	106	617
		% országon belül	82,8%	17,2%	100,0%

A részletes értékelés valamint a fejlődéshez adott részletes útmutató tekintetében szignifikáns különbségek találhatók az országok között (48.-49. táblázat), elsősorban a magyar és a másik két ország eredményei között, hiszen a görög és a ciprusi válaszadók válaszaiknak aránya nagyon hasonló (50.-51. táblázat), míg a magyar válaszadók szignifikánsan kisebb arányban élnek ezzel az értékelési eljárással.

48. táblázat. Keresztábra: Az ország és a részletes értékelés használatának összefüggései (a nemzetközi adatbázis alapján)

			Részletes értékelés		Összesen
			1	2	
Ország	Ciprus	N	266	130	396
		% országon belül	67,2%	32,8%	100,0%
	Görögország	N	43	25	68
		% országon belül	63,2%	36,8%	100,0%
	Magyarország	N	80	73	153
		% országon belül	52,3%	47,7%	100,0%
Összesen		N	389	228	617
		% országon belül	63,0%	37,0%	100,0%

49. táblázat. Khi-négyzet teszt: Az ország és a részletes értékelés használatának összefüggései (a nemzetközi adatbázis alapján)

	Érték	df	Két-oldalú aszimp. szig.
Pearson khi-négyzet	10,495 ^a	2	,005
Valószínűségi arány	10,312	2	,006
N	617		

a. 0 cellában (0,0%) van az elvárt 5-nél kevesebb gyakoriság. Az elvárt minimum gyakoriság 25,13.

50. táblázat. Keresztábra: Az ország és a fejlődéshez adott részletes útmutató használatának összefüggései (a nemzetközi adatbázis alapján)

			A fejlődéshez adott részletes útmutató		Összesen
			1	2	
Ország	Ciprus	N	307	89	396
		% országon belül	77,5%	22,5%	100,0%
	Görögország	N	51	17	68
		% országon belül	75,0%	25,0%	100,0%
	Magyarország	N	102	51	153
		% országon belül	66,7%	33,3%	100,0%
Összesen		N	460	157	617
		% országon belül	74,6%	25,4%	100,0%

51. táblázat. Khi-négyzet teszt: Az ország és a fejlődéshez adott részletes útmutató használatának összefüggései (a nemzetközi adatbázis alapján)

	Érték	df	Két-oldalú aszimp. szig.
Pearson khi-négyzet	6,867 ^a	2	,032
Valószínűségi arány	6,630	2	,036
N	617		

a. 0 cellában (0,0%) van az elvárt 5-nél kevesebb gyakoriság. Az elvárt minimum gyakoriság 17,30.

Összességében megállapítható, hogy a két típusba sorolt visszacsatolási formák használata szignifikánsan eltér a vizsgált országokban, azaz *a harmadik hipotézisünk összességében nem igazolódott be*. A magyarországi válaszadó tanárok közül szignifikánsan többen használnak érdemjegyet és szignifikánsan kevesebben részletes értékelést, illetve a tanuló fejlődéséhez készített részletes útmutatót. Ez az eredmény azt a makro-szintű hatást támasztja alá, mely szerint a vizsgacentrikus oktatási közeg jelentős befolyással bír a magyarországi válaszadó tanárookra, akik ennek megfelelően a tanulás

eredmény-orientált értékelését és nem a tanulást támogató értékelést alkalmazzák. A tanulást támogató értékelés nemcsak a társadalmi elvárások (vizsgacentrikusság) mentén szorulhat háttérbe, adott esetben az is befolyásoló tényező lehet, hogy ez az értékelési forma mennyire része a pedagógiai kultúrának. A következőkben ezért azt vizsgáljuk meg, hogy a három országban a tanárok nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztossága és tréning igénye között van-e különbség a tanulást támogató értékelési eljárások terén. Ez utóbbiak közé soroltuk az önértékelést, a társértékelést és a tanulói portfólió használatát.

52. táblázat. A válaszadók nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztossági átlagai a tanulást támogató (TT) értékelési eljárásokra vonatkozóan (a nemzetközi adatbázis alapján)

Ország	TT értékelési eljárás	N	Magabiztossági átlag	Szórás
Ciprus	önértékelés	396	2,62	,897
	társértékelés	396	2,49	,913
	portfólió	392	2,02	,939
Görögország	önértékelés	66	2,64	,757
	társértékelés	66	2,74	,791
	portfólió	68	1,71	,847
Magyarország	önértékelés	151	2,44	,813
	társértékelés	151	2,21	,777
	portfólió	149	1,74	,896

Negyedik kutatási kérdésünk arra keresi a választ, hogy van-e különbség az országok között abban a tekintetben, hogy a válaszadók mennyire magabiztosak az alternatív értékelési formák használatában, és ez utóbbi hogyan viszonyul a továbbképzési igényeikhez. A második kutatási kérdésünkre kapott eredmények azt mutatták, hogy az alternatív értékelési formák közül kettő (társértékelés és tanulói portfólió használata) egyaránt a kevésbé gyakran használt eljárások közé tartozik mindhárom országban. A harmadik kutatási kérdésre kapott eredményünk pedig azt jelezte, hogy az alternatív értékeléshez kapcsolható visszacsatolási formák használatában különbség van a magyar válaszadók esetében, mivel ők szignifikánsan kisebb arányban használnak részletes értékelést, illetve a tanuló fejlődéséhez szükséges részletes útmutatót. Feltételezésünk szerint az eltérő osztálytermi gyakorlatot a válaszadók alternatív értékelésre vonatkozó magabiztossága is befolyásolhatta, ez pedig leginkább az adott területet célzó képzés hiányából adódhat. Amennyiben az alacsony magabiztosság oka a tréning hiánya, akkor a válaszadók továbbképzés iránti igénye feltehetően magas, és azon ország válaszadói igénylik leginkább a továbbképzést, akik a legkevésbé magabiztosak az alternatív értékelés alkalmazásában.

Negyedik hipotézis (H4): Szignifikáns különbség van az egyes országok válaszadói között az alternatív értékelés területére vonatkozó tanári magabiztosságban.

Ötödik hipotézis (H5): Azon ország válaszadói igénylik leginkább a továbbképzést az alternatív értékelésre vonatkozóan, akik a legkevésbé magabiztosak annak használatában.

A válaszadók magabiztossági mutatóit a három tanulást támogató (TT) eljárásra vonatkozóan egyszempontos varianciaelemzéssel vizsgáltuk (a leíró statisztika az 52. táblázatban látható). A három eljárás közül kettő használatában (társértékelés és portfólió) szignifikáns különbség van a válaszadók magabiztossági átlagában (53. táblázat). A szignifikáns különbségek helyét az 54. táblázat mutatja.

53. táblázat. Egyszempontos varianciaelemzés: válaszadók nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztossága a TT értékelési eljárásokra vonatkozóan (a nemzetközi adatbázis alapján)

TT értékelési eljárás	F	Szig.
önértékelés	2,546	,079
társértékelés	10,091	,000
portfólió	7,219	,001

A kapott eredmények alapján megállapítható, hogy országonként szignifikáns eltérés van a válaszadók magabiztosságában az alternatív értékelésre vonatkozóan két formát illetően (társértékelés és portfólió), tehát *a negyedik hipotézisünk (H4) részben megerősítést nyert*. Az önértékelés területén nincs szignifikáns különbség az országok között. A társértékelés területén a magyar válaszadók magabiztossága összességében elmarad a ciprusi és a görög válaszadók magabiztosságától, és magabiztossági átlaguk a portfólió használatában is alacsony. Ez utóbbi területen ugyanakkor a magyar és görög válaszadók egyaránt kevésbé magabiztosak. Korábbi elemzésünk eredménye megmutatta, hogy a három vizsgált országban nincs szignifikáns különbség a társértékelés és a tanulói portfólió használatának gyakoriságában. Megállapíthatjuk, hogy annak ellenére, hogy a ciprusi válaszadók nem használják egyik tanulást támogató értékelési formát sem gyakrabban, mint a magyar válaszadók, mégis magabiztosabbak mindkettő használatában. A görög válaszadó tanárok tűnnek a legmagabiztosabbnak a társértékelést illetően, de ők sem használják gyakrabban ezt a formát. A nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztosság terén tapasztalt eltérést magyarázhatja az, hogy az adott országok pedagógiai értékelési kultúrája eltér a magyar válaszadókétól. Ezt a feltételezést a továbbképzés iránti nyitottságuk is megerősítheti. Az 55. táblázatban foglaltuk össze, hogy milyen arányban igénylik a továbbképzést az egyes országok válaszadói a társértékelés és a portfólió használatát érintően.

54. táblázat. Tukey-teszt az egyszempontos varianciaelemzéshez: szignifikáns különbséget mutató TT értékelési eljárások (a nemzetközi adatbázis alapján)

Függő változó	(I) Ország	(J) Ország	Átlagos különbség (I-J) *p<0,05	Sztd. hiba	Szig.	95% Megbízhatósági intervallum	
						Alsó határ	Felső határ
Társ-értékelés	Ciprus	Görög-ország	-,255	,115	,071	-,53	,02
		Magyar-ország	,282*	,083	,002	,09	,48
	Görög-ország	Ciprus	,255	,115	,071	-,02	,53
		Magyar-ország	,537*	,128	,000	,24	,84
	Magyar-ország	Ciprus	-,282*	,083	,002	-,48	-,09
		Görög-ország	-,537*	,128	,000	-,84	-,24
Portfólió	Ciprus	Görög-ország	,317*	,121	,024	,03	,60
		Magyar-ország	,285*	,088	,004	,08	,49
	Görög-ország	Ciprus	-,317*	,121	,024	-,60	-,03
		Magyar-ország	-,032	,134	,969	-,35	,28
	Magyar-ország	Ciprus	-,285*	,088	,004	-,49	-,08
		Görög-ország	,032	,134	,969	-,28	,35

55. táblázat. A szignifikáns magabiztosságbeli különbségeket mutató TT értékelési eljárások és a hozzájuk kapcsolódó továbbképzési igények (a nemzetközi adatbázis alapján)

Ország	TT értékelési eljárás	Magabiztossági átlag (N)	Továbbképzési igény % (összes N)
Ciprus	társértékelés	2,49 (396)	22,5 (396)
	portfólió	2,02 (392)	34,6 (396)
Görögország	társértékelés	2,74 (66)	60,3 (68)
	portfólió	1,71 (68)	83,8 (68)
Magyarország	társértékelés	2,21 (151)	56,9 (153)
	portfólió	1,74 (149)	65,4 (153)

Az 55. táblázatban látható, hogy jóllehet a görög válaszadók a legmagabiztosabbak a társértékelés területén, mégis magas arányban nyitottak továbbképzésre ezen a területen. A portfólió használatában a görög válaszadók a legkevésbé magabiztosak, és a legnagyobb százalékban ezen a területen igénylik a továbbképzést. Megjegyzendő, hogy a másik két országgal összevetve éppen a görög válaszadók állították, hogy a leggyakrabban használják a tanulói portfóliót (lásd fentebb 4. ábra). A ciprusiak viszonylag kiegyenlítetten alacsony magabiztosságuk ellenére a legkevésbé igénylik a képzést mind a társértékelést, mind a portfólió használatát illetően. A magyar válaszadók viszont kevésbé magabiztosak, és jelentős arányban nyitottak a továbbképzésre mindkét értékelési formát illetően.

Összességében megállapítható, hogy az angoltanárok magabiztossága viszonylag alacsony a tanulót támogató értékelési eljárások vonatkozásában, amit a válaszadók közül igen sokan továbbképzéssel szeretnének orvosolni. A ciprusi válaszadók azonban kevésbé nyitottak a továbbképzés iránt, mint a másik két ország válaszadói. Érdekes megfigyelni, hogy a görög válaszadók nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztosságuktól függetlenül magas arányban érdeklődnek továbbképzés iránt a vizsgált értékelési formákat illetően. A magyar válaszadók pedig – feltehetően – viszonylag alacsony magabiztosságuk kompenzálása miatt igen nagy arányban szeretnének részt venni továbbképzésen. Ezek az eredmények értelmezhetőek úgy, mint országok közötti különbségek a pedagógiai értékelési kultúrán belül a szakmai fejlődés iránti nyitottságban. Az előbbiek fényében megállapítható, hogy *az ötödik hipotézisünk (H5) nem nyert megerősítést*, mert a válaszadók magabiztossága és képzés iránti igénye közötti kapcsolat országonként eltérő mintázatot mutat.

Ötödik *kutatási kérdésünk* a tanárjelöltekre összpontosít. Azt kívánjuk feltárni, van-e eltérés az egyes országok között a *tanárjelöltek nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztosságát* illetően. A tanárjelölteket az osztálytermi értékelési tapasztalat hiánya miatt nem vontunk be az eddigi elemzéseinkbe, jóllehet makro-szintű hatások őket is érhetik. A rendelkezésre álló elemszámok miatt a TALE projekt nemzetközi adatbázisában csak két ország összevetésére nyílt lehetőség. Magyarország és Németország különböznek abban a tekintetben, hogy a külső, standardizált vizsgák hogyan hatnak az osztálytermi értékelési folyamatokra, hiszen Németország pedagógiai kultúrája kevésbé vizsgacentrikus (Vogt 2012). Feltételezzük, hogy a tanárjelöltek a tanítási tapasztalat híján a nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztosságukat vagy az addig kapott képzésüknek, vagy a nyelvtanulóként megélt élményeiknek köszönhetik. A két lehetséges hatást külön-külön vizsgáljuk.

Hatodik hipotézis (H6): A magyar és német tanárjelöltek nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztossága szignifikánsan különbözik.

A tanárjelöltek magabiztosságának összevetését t-próbával vizsgáljuk. A német (94 fő) és magyar tanárjelöltek (77 fő) nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztosságát az egyes főkomponensekre vonatkozóan az 56. táblázat tartalmazza.

56. táblázat. A német és magyar tanárjelöltek nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztossági átlaga (a NYÉM főkomponensei alapján)

Nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztosság főkomponensei	Ország	N	Átlag	Szórás
NYÉM1. A tesztkészítés gyakorlata	Magyarország	77	2,68	,56
	Németország	94	2,34	,61
NYÉM2. A mérés és értékelés következményei	Magyarország	75	2,69	,60
	Németország	92	2,23	,72
NYÉM3: Alternatív, tanulóközpontú értékelési eljárások	Magyarország	77	1,89	,59
	Németország	94	1,79	,60

Az 56. táblázatban látható, hogy a magyar tanárjelöltek mindhárom nyelvtudásmérési és -értékelési műveltség főkomponens viszonylatában magabiztosabbnak tűnnek, de a t-próba alapján szignifikáns különbségről csak az első két főkomponens (NYÉM1 és NYÉM2) esetében beszélhetünk (57. táblázat).

57. táblázat. T-próba eredménye a német és magyar tanárjelöltek nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztossági átlagára vonatkozóan (a NYÉM főkomponensei alapján)

Nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztosság főkomponensei	t	Szig.
NYÉM1. A tesztkészítés gyakorlata	3,76	,000
NYÉM2. A mérés és értékelés következményei	4,44	,000
NYÉM3. Alternatív, tanulóközpontú értékelési eljárások	1,09	,276

Az 57. táblázatban látható eredmények egyrészt adódhatnak abból, hogy addigi tanulmányaik során a tanárjelöltek még nem kaptak a nyelvtudásmérésre vonatkozó képzést. Ennek a feltételezésnek a vizsgálatához a tanárjelölteket két csoportra osztottuk: a képzésben már részt vett tanárjelöltekre és képzésben még részt nem vett tanárjelöltekre. Amennyiben szignifikáns a különbség a két csoport nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztossága között, úgy a különbség a képzés hiányának tudható be. A két csoportra vonatkozó leíró statisztikát és a t-próba eredményét az 58.-59. táblázat tartalmazza.

58. táblázat. A német és magyar, képzésben még nem részesült tanárjelöltek nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztossági átlaga (a NYÉM főkomponensei alapján)

Nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztosság főkomponensei	Ország	N	Átlag	Szórás
NYÉM1. A tesztkészítés gyakorlata	Magyarország	25	2,63	,59
	Németország	60	2,30	,60
NYÉM2. A mérés és értékelés következményei	Magyarország	25	2,62	,66
	Németország	58	2,27	,73
NYÉM3: Alternatív, tanulóközpontú értékelési eljárások	Magyarország	25	1,93	,60
	Németország	60	1,82	,60

59. táblázat. T-próba eredménye a német és magyar képzésben még nem részesült tanárjelöltek NYÉM magabiztossági átlagára vonatkozóan

Nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztosság főkomponensei	t	Szig.
NYÉM1. A tesztkészítés gyakorlata	2,28	,025
NYÉM2. A mérés és értékelés következményei	2,02	,046
NYÉM3: Alternatív, tanulóközpontú értékelési eljárások	,731	,467

60. táblázat. A német és magyar, képzésben már részesült tanárjelöltek nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztossági átlaga (a NYÉM főkomponensei alapján)

Nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztosság főkomponensei	Ország	N	Átlag	Szórás
NYÉM1. A tesztkészítés gyakorlata	Magyarország	52	2,71	,55
	Németország	34	2,40	,65
NYÉM2. A mérés és értékelés következményei	Magyarország	50	2,72	,58
	Németország	34	2,15	,72
NYÉM3: Alternatív, tanulóközpontú értékelési eljárások	Magyarország	52	1,87	,59
	Németország	34	1,72	,60

61. táblázat. T-próba eredménye a német és magyar képzésben már részesült tanárjelöltek nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztossági átlagára vonatkozóan (a NYÉM főkomponensei alapján)

Nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztosság főkomponensei	t	Szig.
NYÉM1. A tesztkészítés gyakorlata	2,35	,021
NYÉM2. A mérés és értékelés következményei	3,81	,005
NYÉM3: Alternatív, tanulóközpontú értékelési eljárások	1,10	,271

A 60.-61. táblázat adatai alapján megállapítható, hogy akár részesültek már képzésben, akár nem, a német tanárjelöltek magabiztossága szignifikáns mértékben eltér (alacsonyabb) a magyar tanárjelöltektől, kivéve az alternatív értékelési eljárásokat. Az utóbbi területen mutatott alacsony magabiztossági átlagok hasonló okokra vezethetők vissza, mint a válaszadó angoltanárok esetében Magyarországon, Cipruson és Görögországban: a pedagógiai értékelési kultúra az eredmény-orientált értékelést és nem a tanulást támogató értékelést preferálja. Feltehetően ez utóbbi nem része annak a németországi oktatási tradíciónak, amelyben a válaszadó tanárjelöltek szocializálódtak. Az alternatív értékelési eljárásokról nincs elegendő ismeretük, és ezért ebben a legkevésbé magabiztosak mind Magyarországon, mind Németországban. Azt az eredményt azonban, hogy a magyar válaszadó tanárjelöltek szignifikánsan magabiztosabbak a mérés alapelvei és következményei, illetve a tesztkészítés gyakorlata vonatkozásában már más okra vezethető vissza. Megítélésünk szerint Magyarország sokkal inkább tekinthető vizsgacentrikusnak, mint Németország. Magyarországon a külső vizsgák súlya és szerepe nagyobb, ebből adódik, hogy a tanárjelöltek nyelvtanulói előéletük alapján nagyobb vizsgázási tapasztalattal rendelkeznek. Mivel az alternatív, tanulóközpontú értékelési eljárások tekintetében nem volt szignifikáns különbség a magyar és a német válaszadó tanárjelöltek között, így megvizsgáltuk azt is, hogy mennyire nyitottak az adott eljárások iránt, szeretnének-e tréningen részt venni a tanulói önértékelést, a társértékelés és a tanulói portfóliót illetően. A kereszt táblák eredményei alapján szignifikáns különbség csak az önértékelés területén mutatkozik (62.-63. táblázat). A magyar tanárjelöltek inkább nem érdeklődnek az önértékelés iránt, míg a német tanárjelölteknél jóval magasabb az érdeklődés (magyar igenek aránya: 45% vs. német igenek aránya: 72,3%). A társértékelés (magyar igenek aránya: 48,7% vs. német igenek aránya: 61,7%) és tanulói portfólió (magyar igenek aránya: 62,3% vs. német igenek aránya: 59,6%) iránti érdeklődés a tanárjelöltek vonatkozásában nem tér el szignifikánsan a két vizsgált országban. A magyar válaszadók között a tanárjelöltek képzési igénye nem tér el szignifikánsan az angoltanárokéétól sem (64.-65. táblázat).

62. táblázat. Kereszt tábla: A német és magyar tanárjelöltek továbbképzési igénye az önértékelés területén

		Továbbképzési igény: önértékelés		Összesen
		Igen	Nem	
Ország	Németország	68	26	94
	Magyarország	35	42	77
Összesen		103	68	171

63. táblázat. Khi-négyzet teszt: A német és magyar tanárjelöltek továbbképzési igénye az önértékelés területén

	Érték	df	Két-oldalú aszimpt. szig.
Pearson khi-négyzet	12,774 ^a	1	,000
Valószínűségi arány	12,869	1	,000
N	171		
a. 0 cellában (0,0%) van az elvárt 5-nél kevesebb gyakoriság. Az elvárt minimum gyakoriság 30,62.			

64. táblázat. Keresztábra: A magyarországi tanárjelöltek és angoltanárok továbbképzési igénye a társértékelés területén

			Képzési igény: társértékelés		Összesen
			Igen	Nem	
Magyar válaszadók	tanárjelöltek	N	37	39	76
		% csoporton belül	48,7%	51,3%	100,0%
	angoltanárok	N	87	66	153
		% csoporton belül	56,9%	43,1%	100,0%
Összesen		N	124	105	229
		% csoporton belül	54,1%	45,9%	100,0%

65. táblázat. Keresztábra: A magyarországi tanárjelöltek és angoltanárok továbbképzési igénye a tanulói portfólió területén

			Képzési igény: tanulói portfólió		Összesen
			Igen	Nem	
Magyar válaszadók	tanárjelöltek	N	48	29	77
		% csoporton belül	62,3%	37,7%	100,0%
	angoltanárok	N	100	53	153
		% csoporton belül	65,4%	34,6%	100,0%
Összesen		N	148	82	230
		% csoporton belül	64,3%	35,7%	100,0%

Összességében az állapítható meg, hogy a magyar és a német tanárjelöltek között szignifikáns különbség van a nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztosságukat illetően. Ezt az eredményt függetlenítettük az előzetesen kapott képzés feltételezett

hatásától. A *hatodik hipotézisünk (H6)* csak részben igazolódott be, hiszen az alternatív, tanulóközpontú értékelési eljárások vonatkozásában nincs szignifikáns különbség a két vizsgált csoport magabiztossága között, jóllehet az önértékelés esetében az adott terület iránti érdeklődésük, képzés iránti igényük már szignifikánsan eltér. A német válaszadókkal összevetve a magyar válaszadók nagyobb nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztossággal rendelkeznek. Ez feltehetően összefügg a nyelvtanulóként megélt vizsgázási élményeikkel. Az, hogy a magyar válaszadók kisebb érdeklődést mutatnak egyes alternatív értékelési formák iránt, azt a korábbi megállapításunkat erősíti meg, hogy a magyarországi oktatási közeg makro-szintű hatása érvényesül: Magyarország erősen vizsgacentrikus, és a hagyományos osztálytermi értékelési formákat preferálja a tanulást támogató értékeléssel szemben.

A további kutatási kérdéseink vizsgálata során kizárólag magyar válaszadók adatait elemeztük, s ehhez a kibővített magyar adatbázist használtuk. *Hatodik kutatási kérdésünk* arra irányult, hogy esetleges regionális különbségeket azonosítsunk be az angoltanárok és a tanárjelöltek *nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztosságában*. A régiók meghatározását már korábban tárgyaltuk, melynek megfelelően a válaszadókat három területi bontásban hasonlítjuk össze: Budapest, Kelet-Magyarország és Nyugat-Magyarország viszonylatában. A két válaszadói csoport nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztosságát a három főkomponens mentén, és szükség esetén a főkomponensen belül külön-külön is vizsgáljuk.

Hetedik hipotézis (H7): Szignifikáns regionális különbség van a magyarországi válaszadó angoltanárok és a tanárjelöltek nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztossága között.

Az elemzéshez egyszempontos varianciaelemzést használunk. Az elemszámokat a 66. táblázat, az elemzés eredményét pedig a 67. táblázat mutatja.

66. táblázat. A válaszadó magyar tanárjelöltek és angoltanárok regionális megoszlása

Válaszadó	Budapest	Kelet-Magyarország	Nyugat-Magyarország	Összesen
tanárjelölt	79	64	25	168
angoltanár	55	145	47	247
Összesen	134	209	72	415

67. táblázat. Egyszempontos varianciaelemzés: A válaszadó magyar tanárjelöltek és angoltanárok nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztossága regionális viszonylatban

Nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztosság		F	Szig.
NYÉM1: A tesztkészítés gyakorlata	tanárjelöltek	5,27	,006
	angoltanárok	,642	,530
NYÉM2: A mérés és értékelés következményei	tanárjelöltek	,880	,417
	angoltanárok	,454	,637
NYÉM3: Alternatív, tanulóközpontú értékelési eljárások	tanárjelöltek	2,60	,077
	angoltanárok	1,1620	,320

Az angoltanárok között regionális különbségeket a főkomponensek tekintetében nem találtunk. A tanárjelöltek magabiztossága azonban az egyik főkomponens, a teszt-készítés gyakorlati vonatkozásában (NYÉM1) szignifikáns különbséget mutatott ($p=,006$). A különbség helyét Tukey-teszt segítségével azonosítottuk be (68. táblázat), mely szerint a budapesti és a kelet-magyarországi válaszadó tanárjelöltek magabiztossága tér el. A magabiztossági átlagérték Budapesten 2,42 (szórás: 0,507), Kelet-Magyarországon 2,72 (szórás: 0,577).

68. táblázat. Tukey-teszt az egyszempontos varianciaelemzéshez: A válaszadó magyar tanárjelöltek NYÉM1 magabiztossága regionális viszonylatban

Függő változó	(I) NYAK régiók	(J) NYAK régiók	Átlagos különbség (I-J) * $p<0,05$	Sztd. hiba	Szig.	95% Megbízhatósági intervallum	
						Alsó határ	Felső határ
NYÉM1: A tesztkészítés gyakorlata	Budapest	Kelet-Magyarország	-,295*	,091	,004	-,511	-,078
		Nyugat-Magyarország	-,087	,124	,765	-,382	,208
	Kelet-Magyarország	Budapest	,295*	,091	,004	,078	,511
		Nyugat-Magyarország	,208	,128	,239	-,095	,511
	Nyugat-Magyarország	Budapest	,087	,124	,765	-,208	,382
		Kelet-Magyarország	-,208	,128	,239	-,511	,095

Feltételezésünk szerint a NYÉM1 magabiztossági átlagok közötti szignifikáns különbséget befolyásolhatta, hogy a tanárjelöltek korábban részesültek-e már képzésben

vagy sem. A hipotézisünk vizsgálatához t-próbát használtunk (a leíró statisztikát lásd a 69. táblázatban).

69. táblázat. A budapesti és kelet-magyarországi tanárjelöltek NYÉM1 átlagai a képzés függvényében

Nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztosság	NYAK régiók	Képzés	N	Átlag	Szórás
NYÉM1: A tesztkészítés gyakorlata	Budapest	nem	37	2,40	,561
	Kelet-Magyarország	nem	28	2,60	,651
	Budapest	igen	42	2,44	,460
	Kelet-Magyarország	igen	36	2,81	,502

A NYÉM1 magabiztossági átlagok között nincs szignifikáns különbség a képzésben még nem részesült válaszadók tekintetében, viszont a képzésben már részesült tanárjelöltek magabiztossági átlagai szignifikánsan eltérnek ($t=-3,360$, $p=0,001$). Ez az eredmény arra enged következtetni, hogy a kelet-magyarországi tanárjelöltek a képzés után nagyobb nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztossággal rendelkeznek a tesztkészítés gyakorlatát érintően. A budapesti tanárjelöltek esetében az alacsonyabb magabiztossági átlagot okozhatja a részükre nyújtott képzés tartalma és/vagy formája: amennyiben a tesztkészítés gyakorlati kérdéseit kevésbé tárgyalták a képzésük során, és/vagy csak előadás formájában tanultak a nyelvtudásmérésről, a magabiztosságuk csorbát szenvedhetett. Az első empirikus tanulmányunkban már utaltunk arra (lásd 8. táblázat fentebb), hogy a budapesti székhelyű tanárképző intézményekben többnyire nincs olyan önálló szemináriumi kurzus, amely kizárólag a nyelvi tesztelés és értékelés kérdéseivel foglalkozna. Ennek ellenére a budapesti angoltanárok magabiztossági átlagai egyik főkomponens tekintetében sem különböztek a többi régió válaszadóitól. Ez alapján az feltételezhető, hogy a tapasztalati úton szerzett ismeretek és jártasság idővel fokozhatják a magabiztosságot. Összességében megállapíthatjuk, hogy *hetedik hipotézisünk csak részben nyert megerősítést*, mivel szignifikáns regionális különbség csak a magyarországi válaszadó tanárjelöltek esetében mutatkozott a nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztosságot illetően, és csak a tesztkészítés gyakorlata főkomponens vonatkozásában. Az angoltanárok esetében nem volt regionális eltérés a nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztosság egyik komponensében sem.

A *hetedik kutatási kérdés* a válaszadó angoltanárok által használt tesztelési és értékelési eljárások esetleges regionális eltéréseit vizsgálta. Mivel az angoltanárok nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztossága nem tér el szignifikánsan regionális viszonylatban, azt feltételeztük, hogy abban sincs regionális eltérés, hogy milyen gyakran használnak egyes osztálytermi értékelési módszereket.

Nyolcadik hipotézis (H8): Nincs regionális különbség a magyarországi angoltanárok által használt tesztelési és értékelési eljárások gyakorisága között.

Az egyszempontos varianciaelemzés eredménye alapján (70. táblázat) az osztálytermi mérés és értékelés formái regionálisan nem mutatnak szignifikáns eltérést: a tanulás eredmény-orientált értékelése mindenütt dominál, a tanulást támogató értékelés (lásd csillaggal jelölve) pedig a többi eljáráshoz viszonyítva kevésbé gyakran alkalmazzák (71. táblázat).

70. táblázat. Az osztálytermi értékelési módszerek átlaga regionális bontásban (a kibővített magyar adatbázis alapján)

Értékelési módszerek	Budapest (N=55)		Kelet- Magyarország (N=145)		Nyugat- Magyarország (N=47)	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Szóbeli beszámoló	2,62	,782	2,83	,988	2,94	,895
Teszt nyitott végű válaszokkal	2,60	,760	2,61	,710	2,60	,825
Tanulói portfólió*	1,27	,489	1,36	,642	1,53	,718
Tanulótárs általi értékelés*	1,95	,931	1,97	,707	1,96	,806
Teszt zárt végű válaszokkal	3,31	,635	3,37	,634	3,26	,706
Tanulói önértékelés*	2,15	,870	2,27	,690	2,13	,769
Hosszabb írásbeli fogalmazás	2,64	,868	2,77	,745	2,66	,891
Aktív részvétel az órán	3,16	,877	3,12	,735	3,17	,842
Fordítás	2,04	,816	2,26	,831	2,23	,937

71. táblázat. Egyszempontos varianciaelemzés: Az osztálytermi értékelési módszerek regionális bontásban (a kibővített magyar adatbázis alapján)

Értékelési módszerek	F	Szig.
Szóbeli beszámoló	1,623	,200
Teszt nyitott végű válaszokkal	,005	,995
Tanulói portfólió	2,250	,108
Tanulótárs általi értékelés	,026	,975
Teszt zárt végű válaszokkal	,640	,528
Tanulói önértékelés	,935	,394
Hosszabb írásbeli fogalmazás	,662	,517
Aktív részvétel az órán	,088	,916
Fordítás	1,364	,258

Nyolcadik hipotézisünk megerősítést nyert, mivel mindenütt ugyanaz a mintázat látszik, azaz nincs szignifikáns regionális különbség: a válaszadó tanárok döntően a hagyományos, eredmény-orientált nyelvtudásmérési és -értékelési formákat használják. Az alternatív értékelési formák használata kisebb arányú, és azok közül is a tanulói portfólió használata a legkevesbé gyakori.

A makro-szintű hatások vizsgálatának utolsó kérdése, a *nyolcadik kutatási kérdés* szintén regionális különbséget vizsgál, ezúttal abban a tekintetben, hogy a válaszadó tanárjelölteknek és angoltanároknak együttesen milyen (tovább)képzési igényeik vannak a mérés és értékelés területén. Feltételezésünk szerint összességében nincs szignifikáns regionális eltérés a (tovább)képzési igények tekintetében, hiszen a nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztosság vonatkozásában az angoltanárok között egyáltalán nem találtunk szignifikáns különbséget, a tanárjelöltek esetében viszont csak a tesztkészítés gyakorlatát illetően.

Kilencedik hipotézis (H9): Nincs szignifikáns regionális különbség a válaszadó magyarországi angoltanárok és tanárjelöltek összesített (tovább)képzési igényei között.

Mivel a nyugat-magyarországi válaszadók száma alacsonynak bizonyult a regionális különbségek feltérképezéséhez, így csak a budapesti és kelet-magyarországi válaszadókat vontuk be a vizsgálatba. Keresztábra segítségével azt vizsgáltuk, hogy van-e olyan képzési igény, mely a két vizsgált régió között szignifikáns különbséget jelez. A húsz lehetséges képzési területből négy területen találtunk ilyen eltérést (lásd K2: 72. táblázat; K6: 74. táblázat; K9: 76. táblázat; K14: 78. táblázat). A Khi-négyzet teszt eredményeit a 73., 75., 77. és 79. táblázat mutatja.

72. táblázat. Keresztábra: A válaszadók képzési igénye az „Értékelési formák” (K2) iránt régiók szerint

			K2: Értékelési formák		Összesen
			Nem	Igen	
NYAK régiók	Budapest	N	61	73	134
		% régióon belül	45,5%	54,5%	100,0%
	Kelet-Magyarország	N	132	76	208
		% régióon belül	63,5%	36,5%	100,0%
	Nyugat-Magyarország	N	45	27	72
		% régióon belül	62,5%	37,5%	100,0%
Összesen		N	238	176	414
		% régióon belül	57,5%	42,5%	100,0%

73. táblázat. Khi-négyzet teszt: A válaszadók képzési igénye az „Értékelési formák” (K2) iránt régiók szerint

	Érték	df	Két-oldalú aszimpt. szig.
Pearson khi-négyzet	11,627 ^a	1	,003
Valószínűségi arány	11,569	1	,003
N	414		
a. 0 cellában (0,0%) van az elvart 5-nél kevesebb gyakoriság. Az elvart minimum gyakoriság 30,61.			

74. táblázat. Keresztábra: A válaszadók képzési igénye az „Olvasott szövegértés” (K6) iránt régiók szerint

			K6: Olvasott szövegértés		Összesen
			Nem	Igen	
NYAK régiók	Budapest	N	82	52	134
		% régió n belül	61,2%	38,8%	100,0%
	Kelet-Magyarország	N	162	46	208
		% régió n belül	77,9%	22,1%	100,0%
	Nyugat-Magyarország	N	54	18	72
		% régió n belül	75,0%	25,0%	100,0%
Összesen		N	298	116	414
		% régió n belül	72,0%	28,0%	100,0%

75. táblázat. Khi-négyzet teszt: A válaszadók képzési igénye az „Olvasott szövegértés” (K6) iránt régiók szerint

	Érték	df	Két-oldalú aszimp. szig.
Pearson khi-négyzet	11,651 ^a	2	,003
Valószínűségi arány	11,351	2	,003
N	414		

a. 0 cellában (0,0%) van az elvárt 5-nél kevesebb gyakoriság. Az elvárt minimum gyakoriság 20,17.

76. táblázat. Keresztábra: A válaszadók képzési igénye az „Önértékelés” (K9) iránt régiók szerint

			K9: Önértékelés		Összesen
			Nem	Igen	
NYAK régiók	Budapest	N	49	85	134
		% régió n belül	36,6%	63,4%	100,0%
	Kelet-Magyarország	N	111	98	209
		% régió n belül	53,1%	46,9%	100,0%
	Nyugat-Magyarország	N	37	35	72
		% régió n belül	51,4%	48,6%	100,0%
Összesen		N	197	218	415
		% régió n belül	47,5%	52,5%	100,0%

77. táblázat. Khi-négyzet teszt: A válaszadók képzési igénye az „Önértékelés” (K9) iránt régiók szerint

	Érték	df	Két-oldalú aszimp. szig.
Pearson khi-négyzet	9,497 ^a	2	,009
Valószínűségi arány	9,593	2	,008
N	415		

a. 0 cellában (0,0%) van az elvárt 5-nél kevesebb gyakoriság. Az elvárt minimum gyakoriság 34,18.

78. táblázat. Keresztábra: A válaszadók képzési igénye az „Egyéni tanulókra vonatkozó döntések” (K14) iránt régiók szerint

			K14: Egyéni tanulókra vonatkozó döntések		Összesen
			Nem	Igen	
NYAK régiók	Budapest	N	90	44	134
		% régióon belül	67,2%	32,8%	100,0%
	Kelet-Magyarország	N	159	50	209
		% régióon belül	76,1%	23,9%	100,0%
	Nyugat-Magyarország	N	61	11	72
		% régióon belül	84,7%	15,3%	100,0%
Összesen		N	310	105	415
		% régióon belül	74,7%	25,3%	100,0%

79. táblázat. Khi-négyzet teszt: A válaszadók képzési igénye az „Egyéni tanulókra vonatkozó döntések” (K14) iránt régiók szerint

	Érték	df	Két-oldalú aszimp. szig.
Pearson khi-négyzet	8,062 ^a	2	,018
Valószínűségi arány	8,277	2	,016
N	415		

a. 0 cellában (0,0%) van az elvárt 5-nél kevesebb gyakoriság. Az elvárt minimum gyakoriság 18,22.

A fenti táblázatok (72.-79.) eredményei alapján az állapítható meg, hogy négy mérési és értékelési területet illetően a budapesti válaszadók igénye a (tovább)képzésre nagyobb a másik két régió válaszadóihoz képest. Értelmezésünk szerint ennek az egyik lehetséges oka, hogy a budapesti válaszadók nyelvtudásmérési és -értékelési műveltségüket kritikusabban értékelik, tudásukat hiányosabbnak ítélik meg. A kapott

eredményt értelmezhetjük azonban úgy is, hogy a budapesti válaszadók nyitottabbak és érdeklődőbbek a szakmai továbbképzés iránt. A négy eltérést mutató nyelvtudásmérési területet külön-külön elemezzük, hogy megállapíthassuk, a két feltételezett ok közül melyik lehet érvényes. A négyből három területen szignifikáns különbség van a tanárok nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztosságában (80.-82. táblázat):

- A megfelelő értékelési formák/technikák kiválasztása (M2)
- Olvasott szövegértés mérése (M6)
- Tanulói önértékelés használata (M9)

Az a terület, amelyben területen nincs szignifikáns különbség a két régió válaszadói között, az „Az értékelés szerepe egyéni tanulókra vonatkozó döntések meghozatalában” témakör (M14). Következtetésünk az előbbiekből alapján az, hogy három esetben a vélt hiányosságok pótlása, míg egy esetben az erőteljesebb szakmai érdeklődés motiválhatta a válaszadókat.

80. táblázat. A magyar válaszadók nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztossága azokon a területeken, ahol regionális szinten szignifikáns különbség mutatkozik a (tovább)képzés iránt

Nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztosság	Budapest (N=134)		Kelet-Magyarország (N=209)		Nyugat-Magyarország (N=72)	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
M2. Értékelési formák	2,67	,733	3,00	,744	2,97	,804
M6. Olvasott szövegértés	2,78	,791	3,10	,636	3,08	,707
M9. Önértékelés	2,04	,908	2,35	,819	2,29	,795
M14. Egyéni tanulókra vonatkozó döntések	2,70	,785	2,80	,775	2,85	,781

81. táblázat. Egyszempontos varianciaelemzés: A magyar válaszadók nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztossága azokon a területeken, ahol regionális szinten szignifikáns különbség mutatkozik a (tovább)képzés iránt

Nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztosság	F	Szíg.
M2. Értékelési formák	8,531	,000
M6. Olvasott szövegértés	9,232	,000
M9. Önértékelés	5,460	,005
M14. Egyéni tanulókra vonatkozó döntések	1,044	,353

82. táblázat. Tukey-teszt: A magyar válaszadók nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztossága azokon a területeken, ahol regionális szinten szignifikáns különbség mutatkozik a (tovább)képzés iránt

Függő változó	(I) NYAK régiók	(J) NYAK régiók	Átlagos különbség (I-J) * $p>0.05$	Sztd. hiba	Szig.	95% Megbízhatósági intervallum	
						Alsó határ	Felső határ
M2. Értékelési formák	Budapest	Kelet-Magyarország	-,333*	,083	,000	-,53	-,14
		Nyugat-Magyarország	-,301*	,110	,018	-,56	-,04
	Kelet-Magyarország	Budapest	,333*	,083	,000	,14	,53
		Nyugat-Magyarország	,033	,103	,946	-,21	,27
	Nyugat-Magyarország	Budapest	,301*	,110	,018	,04	,56
		Kelet-Magyarország	-,033	,103	,946	-,27	,21
M6. Olvasott szövegértés	Budapest	Kelet-Magyarország	-,320*	,078	,000	-,50	-,14
		Nyugat-Magyarország	-,307*	,103	,008	-,55	-,07
	Kelet-Magyarország	Budapest	,320*	,078	,000	,14	,50
		Nyugat-Magyarország	,012	,096	,991	-,21	,24
	Nyugat-Magyarország	Budapest	,307*	,103	,008	,07	,55
		Kelet-Magyarország	-,012	,096	,991	-,24	,21

Függő változó	(I) NYAK régiók	(J) NYAK régiók	Átlagos különbség (I-J) * $p>0.05$	Sztd. hiba	Szig.	95% Megbízhatósági intervallum	
						Alsó határ	Felső határ
M9. Önértékelés	Budapest	Kelet-Magyarország	-,305*	,094	,003	-,52	-,08
		Nyugat-Magyarország	-,247	,123	,114	-,54	,04
	Kelet-Magyarország	Budapest	,305*	,094	,003	,08	,52
		Nyugat-Magyarország	,058	,115	,872	-,21	,33
	Nyugat-Magyarország	Budapest	,247	,123	,114	-,04	,54
		Kelet-Magyarország	-,058	,115	,872	-,33	,21

Összességében megállapíthatjuk, hogy *kilencedik hipotézisünk csak részben igazolódott be*. Jóllehet döntően nincs szignifikáns különbség a képzési igényekben (tizenhat esetben a húsból), néhány képzési területen viszont találtunk regionális eltérést. A budapesti válaszadók fokozottabb érdeklődése a négy képzési terület iránt leginkább azzal magyarázható, hogy a válaszadók kevésbé magabiztosak ezeken a területeken. A makro-szintű hatások vizsgálata után áttérünk a mikro-szintű hatások elemzésére.

3.2.2.4. Eredmények 2: mikro-szintű hatások

A mikro-szintű hatások vizsgálatát olyan változók mentén végezzük, melyek a válaszadók egyéni tulajdonságaihoz vagy tapasztalataihoz kapcsolódnak. A függő változó minden esetben a válaszadó nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztossága, a független változók között pedig a következők szerepelnek:

- a válaszadó tanítási tapasztalata a tanított évek számában mérve;
- a nyelvtudásmérés területére vonatkozó képzés: a válaszadó korábban kapott-e képzést vagy sem, illetve milyen területen van igénye a továbbképzésre;
- a válaszadó múltbeli nyelvtanulói élménye az osztálytermi mérés és értékelésre vonatkozóan: a középiskolai tanulmánya alatt az őt tanító angoltanár milyen gyakorisággal használt alternatív értékelési formákat, valamint értékelt egyes nyelvi készségeket és nyelvi aspektusokat.

A vizsgálatba csak a magyarországi válaszadókat vontuk be a kibővített adatbázis alapján. A korábban már megnevezett négy kutatási kérdésre most is sorrendben keressük a választ.

Kilencedik kutatási kérdésünk arra irányult, hogy van-e különbség a magyarországi válaszadó angoltanárok nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztosságában a tanítási tapasztalatuk függvényében. Feltételezésünk szerint a tanítási tapasztalat növekedésével a tanárok nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztossága is erősödik, hiszen a tapasztalatokból levont tanulságokat mindenki igyekszik a továbbfejlődéshez felhasználni.

Tizedik hipotézis (H10): A magyar válaszadók közül a tapasztaltabb angoltanárok magabiztossága szignifikánsan különbözik a kevésbé tapasztalt tanároktól.

A magyarországi angoltanárok nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztosságát részleteiben még nem vizsgáltuk, így először azt tártuk fel, hogy a válaszadók magabiztossága hogyan viszonyul egymáshoz a vizsgált három főkomponens függvényében. A leíró statisztikát a 83. táblázat mutatja.

83. táblázat. Leíró statisztika: a magyarországi angoltanárok nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztossága főkomponensenként

NYelvtudásmérési és -értékelési műveltség (NYÉM): a tanári magabiztosság főkomponensei	N	Átlag	Szórás
NYÉM1: A tesztkészítés gyakorlata	262	2,99	,515
NYÉM2: A mérés és értékelés következményei	262	3,03	,549
NYÉM3: Alternatív, tanulóközpontú értékelési eljárások	262	2,08	,660

A válaszadók magabiztossága a következő sorrendben csökken: NYÉM2, NYÉM1, NYÉM3. Az eredmények azt mutatják, hogy a válaszadó tanárok a mérés és értékelés következményeit tekintve a legmagabiztosabbak, majd ezt követi a tesztkészítés gyakorlata és végül az alternatív értékelési eljárások. Ez utóbbi terület magabiztossági mutatója jóval elmarad a másik kettőtől. Ez azt mutatja, hogy az alternatív, tanulóközpontú értékelési eljárások a válaszadók számára egy új terület, amelyben a jártasságuk feltehetően alacsony. Megvizsgáltuk továbbá, hogy az első két terület („a tesztkészítés gyakorlata” vs. „a mérés és értékelés következményei”) közötti különbség szignifikáns-e. A t-próba eredménye alapján a különbség nem szignifikáns ($t=-1,413$, $p=0,159$). A tizedik hipotézisünk szerint a válaszadók magabiztossági átlaga szignifikánsan különbözik a tanítási tapasztalatuk függvényében. Az angoltanárokat négy csoportban vizsgáltuk, melyek tanítási tapasztalata szerinti megoszlását a 84. táblázat mutatja. Az egyes csoportokra jellemző magabiztossági átlagokat pedig a 85. táblázat tartalmazza.

84. táblázat. A magyar válaszadó angoltanárok megoszlása tanítási tapasztalatuk alapján

Tanítási tapasztalat (év)	Gyakoriság	%
1-5	69	26,3
6-10	61	23,3
10-15	41	15,6
15+	91	34,7
Összesen	262	100,0

85. táblázat. Leíró statisztika: a magyar válaszadó angoltanárok magabiztossági átlaga (NYÉM főkomponensenként) tanítási tapasztalatuk szerint

Nyelvtudásmérési és -értékelési műveltség (NYÉM): a tanári magabiztosság főkomponensei	Tanítási tapasztalat (év)	Átlag	Szórás
NYÉM1: A tesztkészítés gyakorlata	1-5	2,85	,550
	6-10	2,92	,539
	10-15	2,95	,392
	15+	3,16	,482
NYÉM2: A mérés és értékelés következményei	1-5	2,99	,590
	6-10	2,95	,447
	10-15	2,94	,564
	15+	3,16	,557
NYÉM3: Alternatív, tanulóközpontú értékelési eljárások	1-5	2,03	,592
	6-10	1,89	,634
	10-15	2,06	,696
	15+	2,24	,683

A feltételezett különbségek vizsgálatához egyszempontos varianciaelemzést alkalmaztunk (86. táblázat), melynek eredménye azt mutatja, hogy szignifikáns különbség van a különböző csoportokhoz tartozó válaszadók között.

86. táblázat. Egyszempontos varianciaelemzés: a magyar válaszadó angoltanárok tanítási tapasztalat szerinti magabiztossági átlaga (NYÉM főkomponensenként)

	F	Szig.
NYÉM1: A tesztkészítés gyakorlata	5,56	,001
NYÉM2: A mérés és értékelés következményei	2,65	,049
NYÉM3: Alternatív, tanulóközpontú értékelési eljárások	3,59	,014

87. táblázat. Tukey-teszt: a magyar válaszadó angoltanárok tanítási tapasztalat (év) szerinti magabiztossági átlaga (NYÉM főkomponensenként)

Függő változó	(I) Csoport	(J) Csoport	Átlagos különbség (I-J) *p<0,05	Szt.d. hiba	Szig.	95% Megbízhatósági intervallum	
						Alsó határ	Felső határ
NYÉM1: A tesztkészítés gyakorlata	1-5	6-10	-,063	,088	,890	-,291	,165
		10-15	-,097	,099	,757	-,354	,158
		15+	-,303*	,080	,001	-,511	-,096
	6-10	1-5	,063	,088	,890	-,165	,291
		10-15	-,034	,101	,986	-,296	,227
		15+	-,240*	,083	,022	-,455	-,025
	10-15	1-5	,097	,099	,757	-,158	,354
		6-10	,034	,101	,986	-,227	,296
		15+	-,205	,094	,132	-,450	,038
	15+	1-5	,303*	,080	,001	,096	,511
		6-10	,240*	,083	,022	,025	,455
		10-15	,205	,094	,132	-,038	,450
NYÉM2: A mérés és értékelés következményei	1-5	6-10	,040	,095	,975	-,207	,287
		10-15	,052	,107	,961	-,224	,330
		15+	-,168	,086	,215	-,393	,056
	6-10	1-5	-,040	,095	,975	-,287	,207
		10-15	,012	,109	,999	-,271	,296
		15+	-,208	,090	,097	-,441	,024
	10-15	1-5	-,052	,107	,961	-,330	,224
		6-10	-,012	,109	,999	-,296	,271
		15+	-,221	,102	,137	-,485	,043
	15+	1-5	,168	,086	,215	-,056	,393
		6-10	,208	,090	,097	-,024	,441
		10-15	,221	,102	,137	-,043	,485

Függő változó	(I) Csoport	(J) Csoport	Átlagos különbség (I-J) *p<0,05	Szt.d. hiba	Szig.	95% Megbízhatósági intervallum	
						Alsó határ	Felső határ
NYÉM3: Alternatív, tanulóközpontú értékelési eljárások	1-5	6-10	,142	,114	,599	-,153	,438
		10-15	-,026	,128	,997	-,358	,305
		15+	-,203	,103	,208	-,471	,065
	6-10	1-5	-,142	,114	,599	-,438	,153
		10-15	-,168	,131	,574	-,508	,171
		15+	-,345*	,107	,008	-,624	-,066
	10-15	1-5	,026	,128	,997	-,305	,358
		6-10	,168	,131	,574	-,171	,508
		15+	-,176	,122	,474	-,493	,140
	15+	1-5	,203	,103	,208	-,065	,471
		6-10	,345*	,107	,008	,066	,624
		10-15	,176	,122	,474	-,140	,493

A különbségek helyét Tukey-teszt segítségével azonosítottuk be (87. táblázat), melynek alapján megállapítható, hogy a több mint 15 éve tanító válaszadók szignifikánsan különböznek a többiekől egy területet kivéve: a mérés és értékelés következményeit illetően nincs szignifikáns különbség a csoportok között. A teszt készítés területén (NYÉM1) és az alternatív értékelési eljárások (NYÉM3) vonatkozásában a legtapasztaltabb tanárok összességében magabiztosabbak, mint a náluk kevésbé tapasztalt tanárok. A szignifikáns különbséget mutató NYÉM1 és NYÉM3 viszonylatában az eltérő tanítási tapasztalattal rendelkező csoportokon belül az összetartozó csoportokat is megvizsgáltuk. Azt találtuk, hogy a legkevésbé és a leginkább tapasztalt tanárok kerültek egy csoportba (88.-89. táblázat).

88. táblázat. Tukey-teszt, homogén csoportok: a magyar válaszadó angoltanárok tanítási tapasztalat szerinti magabiztossági átlaga (NYÉM1 főkomponens)

Csoportok (tanítási tapasztalat alapján)	N	Homogén részhalmazok átlaga (alpha = 0.05)	
		1	2
1-5	69	2,8575	
6-10	61	2,9208	
10-15	41	2,9553	2,9553
15+	91		3,1612
Szig.		,709	,112

89. táblázat. Tukey-teszt, homogén csoportok: a magyar válaszadó angoltanárok tanítási tapasztalat szerinti magabiztossági átlaga (NYÉM3 főkomponens)

Csoportok (tanítási tapasztalat alapján)	N	Homogén részhalmazok átlaga (alpha = 0.05)	
		1	2
6-10	61	1,8962	
1-5	69	2,0386	2,0386
10-15	41	2,0650	2,0650
15+	91		2,2418
Szig.		,485	,319

Összességében megállapítható, hogy *tizedik hipotézisünk megerősítést nyert*, azaz a tapasztaltabb angoltanárok magabiztossága szignifikánsan különbözik a kevésbé tapasztalat tanároktól. A kapott eredmény arra enged következtetni, hogy a többéves tanítási gyakorlat során szerzett tudás fokozza a tanárok magabiztosságát. Azt azonban nem tudhatjuk, hogy ez a fokozott magabiztosság egyben azt is jelenti-e, hogy a nyelvtudásmérési és -értékelési műveltségük megfelel a nyelvi mérés és értékelésre vonatkozó szakmai elvárásoknak.

A *tizedik kutatási kérdés* azt vizsgálja, hogy a magyarországi válaszadó tanárjelöltek és angoltanárok nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztossága összefügg-e azzal, hogy a válaszadók részesültek már képzésben vagy sem a nyelvtudásmérés és -értékelés vonatkozásában. A regionális különbséget vizsgáló hatodik kutatási kérdésünk tárgyalásakor már érintettük az előzetesen kapott képzés hatását a válaszadók nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztosságára. Most arra keressük a választ, hogy az egyes nyelvtudásmérési főkomponensekre vonatkozóan az összes magyarországi válaszadó magabiztossági átlagát hogyan befolyásolja az, hogy az illető részt vett-e képzésben.

Tizenegyedik hipotézis (H11): Azok a magyar válaszadók, akik korábban részesültek képzésben, szignifikánsan magabiztosabbak, mint azok, akik nem részesültek képzésben.

90. táblázat. Leíró statisztika: összes magyarországi válaszadó nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztossága a képzéssel összefüggésben (mindhárom NYÉM főkomponensre vonatkozóan)

Nyelvtudásmérési és -értékelési műveltség (NYÉM): a tanári magabiztosság főkomponensei	Nyelvtudásmérési és -értékelési tréning	N	Átlag	Szórás
NYÉM1: A tesztkészítés gyakorlata	nem kapott képzést	171	2,65	,563
	kapott képzést	259	2,92	,555
NYÉM2: A mérés és értékelés következményei	nem kapott képzést	171	2,75	,571
	kapott képzést	259	2,96	,633
NYÉM3: Alternatív, tanulóközpontú értékelési eljárások	nem kapott képzést	171	1,87	,615
	kapott képzést	259	2,05	,671

A válaszadók magabiztossági átlagait a 90. táblázat mutatja, mely alapján jól kivethető az a tendencia, hogy minden területen magabiztosabbnak tűnnek azok, akik már részesültek képzésben. Ezt a t-próba eredménye is megerősíti ezt (NYÉM1: $t=-4,903$, $p<0,001$; NYÉM2: $t=-3,596$, $p<0,001$; NYÉM3: $t=-2,792$, $p=0,005$). Összességében megállapíthatjuk tehát, hogy a képzés, jóllehet annak tartalmáról nem áll rendelkezésre információ, mindenképpen pozitívan hat a válaszadók nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztosságára. *Tizenegyedik hipotézisünk tehát megerősítést nyert.*

91. táblázat. Az összes magyar válaszadó értékelési/mérési témakörök iránt szükségletei

Az értékelési/mérési témakörök iránt szükségletek (csökkenő sorrendben, de az eredeti sorszámozást megtartva)	N (430)	%
12. Speciális tanulási nehézséggel rendelkező tanulók értékelése (pl. diszlexia)	317	73,7%
11. Tanulói portfólió használata	268	62,3%
9. Tanulói önértékelés használata	226	52,6%
10. Tanulótárs általi értékelés használata	225	52,3%
20. A nem megfelelő értékelési módszerek felismerése	187	43,5%
4. Hallott szövegértés mérése	186	43,3%
2. A megfelelő értékelési formák/technikák kiválasztása	182	42,3%
17. A Közös Európai Referenciakeret (KER) ismeretek alkalmazása a tanulók értékeléséhez	179	41,6%
8. A négy nyelvi készség integrált mérése	176	40,9%
5. Beszédkészség értékelése	172	40,0%
3. Osztálytermi haladást mérő tesztek összeállítása	167	38,8%
7. Íráskészség értékelése	144	33,5%
1. Az értékelés különböző céljainak beazonosítása	135	31,4%
13. A tanulók felkészítése külső vizsgákra (pl. érettségi, nemzetközi nyelvvizsgák)	128	29,8%
16. Annak felismerése, hogy a nyelvi tesztelés/mérés hogyan befolyásolja a tanítást	122	28,4%
6. Olvasott szövegértés mérése	119	27,7%
14. Az értékelés szerepe egyéni tanulókra vonatkozó döntések meghozatalában	108	25,1%
15. Az értékelés szerepe a tanított anyag megtervezésében	101	23,5%
19. Az értékelés eredményének értelmezése szülők és mások számára	79	18,4%
18. Az értékelés eredményének értelmezése a tanulók számára	71	16,5%

A *tizenegyedik kutatási kérdésünk* arra irányult, hogy összefüggéseket tárjon fel a válaszadók egyes nyelvtudásmérési és -értékelési területen jelzett magabiztossága és az adott terület iránti képzési igénye között. Más szóval van-e különbség a magyar válaszadó tanárok képzési igényei között annak függvényében, hogy mennyire magabiztosak a mérés és értékelés egyes területein? A válaszadók képzés iránti szükségletei a 91. táblázatban láthatók. Feltételezésünk az volt, hogy a válaszadók azokon a területeken szeretnének (tovább)képzésben részesülni, amelyeken a magabiztosságuk többnyire alacsony. Ide tartozik a speciális tanulási nehézséggel rendelkező tanulók értékelése, a tanulói portfólió használata, valamint a tanulói önértékelés és a tanuló-

társ általi értékelés használata. Az igen heterogén válaszadói populáció visszajelzései azt is tükrözik, hogy egyetlen olyan javasolt képzési terület sincs, amelyre vonatkozóan ne lenne szükség tréningre.

Tizenkettedik hipotézis (H12): A (tovább)képzést illetően minél magabiztosabb a magyarországi válaszadó tanár egy adott nyelvtudásmérési és -értékelési területen, annál kevésbé igényli a tréninget.

A képzési igényeket illetően azt feltételezzük, hogy minél magabiztosabb valaki, annál kevésbé igényli a tréninget. Az általános magabiztosságot ezúttal a nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztosság három főkomponensének átlaga adta, melyet korreláltunk a válaszadók tréning iránti általános igényével. Ez utóbbi megjelenítésére egy külön mutatót hoztunk létre: összevontuk a nyelvtudásmérés vizsgált részterületére kapott igények százalékos arányait. A Pearson korreláció eredménye $-0,355$ ($p < 0,001$). Ez az eredmény *megegyeztet* a *tizenkettedik hipotézisünket*, hiszen a szignifikáns negatív korrelációs érték azt jelenti, hogy minél magabiztosabb valaki, annál kevésbé igényli a képzést az adott területre vonatkozóan.

A mikro-szintű hatások vizsgálatához tartozó *tizenkettedik kutatási kérdésünk* a válaszadók múltbeli, középiskolai nyelvtanulói élményei és a jelenlegi nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztosságuk közötti összefüggésre irányul. Egyrészt arra kerestük a választ, (1) hogy változott-e az osztálytermi mérés és értékelés gyakorlata évtizedek távlatában abból a szempontból, hogy milyen gyakran mérték az egyes nyelvi készségeket, illetve használtak-e alternatív értékelési formákat az angolórán. Másrészt arra voltunk kíváncsiak, hogy (2) a válaszadó tanárok jelenlegi nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztossága összefüggést mutat-e azzal, ha egy adott nyelvi készségüket szignifikánsan kevesebbszer mérték, mikor még középiskolás diákok voltak. Jelen vizsgálatba csak az angoltanárokat vontuk be.

Az angol nyelvi érettségi jelentős változáson ment keresztül 2005-ben, és ez feltételezésünk szerint hatással volt az osztálytermi értékelési gyakorlatra is, azaz hogy mit és milyen gyakran mértek, vagy hogyan értékelték a tanárok. Az érvényben levő idegen nyelvi érettségi vizsga egyrészt két szinten méri a nyelvtudást, illetve mind a négy nyelvi készséget célzottan méri. Ez utóbbi azonban nem valósult meg a 2005 előtti angol nyelvi érettségén, hiszen a hallott szövegértés nem szerepelt a mért nyelvi készségek között. Feltételezésünk szerint a hallott szövegértés 2005 előtti osztálytermi mérésének gyakorisága szignifikánsan eltér a 2005 utáni mérés gyakoriságától. A TALE projekt adatfelvétele 2016-ban történt és számításaink szerint az 1-5 éve tanító válaszadók abba a korosztályba tartozhatnak, akik 2005 után érettségiztek, míg a többi válaszadó döntően a régi típusú érettségit tehette le. Jóllehet a hallott szövegértés mérésének megváltozott osztálytermi gyakorisága egy makro-szintű változás eredménye lehet, a másik három nyelvi készség (beszéd- és íráskészség, olvasott szövegértés) mérésének gyakoriságát illetően viszont nem feltételezzük, hogy eltérés lenne. Az utóbbi esetén Tsagari és Vogt (2017: 54) állítása érvényesülhet, akik szerint

a tanárok egy része úgy teszteli a diákjait, ahogy egykor őt tesztelték diákként („*Test as you were tested.*”), legalábbis a tesztelés gyakoriságát tekintve. A felállított hipotéziseink a következők:

Tizenharmadik hipotézis (H13): Nincs különbség az eltérő tanítási tapasztalattal rendelkező magyar válaszadók között abban a tekintetben, hogy középiskolásként a nyelvi készségeiket milyen gyakran mérték az angolórán, kivéve a hallott szövegértést.

Tizennegyedik hipotézis (H14): A nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztosság tekintetében nincs különbség azon magyar válaszadók között, akiknél a hallott szövegértés mérése szignifikánsan eltérő gyakoriságú volt középiskolás korukban.

A H13 hipotézisünk vizsgálatához a válaszadóknak arról kellett nyilatkozniuk, hogy középiskolásként milyen gyakran mérték a nyelvi készségeiket, valamint a nyelvtant és a szókincset az angolórákon. A gyakoriság megjelöléséhez egy négyfokozatú Likert skálát használtunk (1=soha, 2=ritkán, 3=gyakran, 4=nagyon gyakran). A kérdőív arra is kitért, hogy a válaszadók középiskolai angoltanára milyen gyakran használt alternatív értékelési formákat (ön- és társértékelés). A kapott eredményekre vonatkozó leíró statisztikát a 92. táblázat tartalmazza. A csoportok közötti különbségek feltárásához egyszempontos varianciaelemzést használtunk, mely nem mutatott szignifikáns eltérést az eltérő tanítási tapasztalattal és életkorral rendelkező válaszadók között, kivéve a hallott szövegértés mérését ($F=3,517$, $p=0,016$). A másik három nyelvi készség, a szókincs és a nyelvtan mérésének gyakorisága, illetve az alternatív értékelési formák előfordulása nem mutatott különbséget a különböző tanítási tapasztalattal rendelkező csoportokban. Ennek alapján az feltételezhető, hogy a válaszadó tanárookra vonatkozóan az elmúlt közel három évtized alatt a nyelvi készségek mérésének gyakorisága nem változott, kivéve a hallott szövegértést. Az is megfigyelhető, hogy minden korosztály esetében a leggyakrabban mért nyelvi terület a szókincs és a nyelvtan, míg a legkevesbé alkalmazott értékelési eljárás az ön- és társértékelés.

A TALE kérdőívben a válaszadóknak nyilatkozniuk kellett arról is, hogy a saját tanítási kontextusukban mely nyelvi készségeket és területeket mérik. Az *igen* válaszok arányát a tanítási tapasztalat szerinti bontásban a 93. táblázat mutatja. A jelenre és a múltira vonatkozó összesített átlagok alapján megfigyelhető, hogy mindkét esetben a hallott szövegértés mérése a legkevesbé mért nyelvi készség, a szókincs és a nyelvtan mérése pedig a leginkább mért nyelvi terület. A „Tesztelj úgy, ahogy téged teszteltek!” („*Test as you were tested.*”) elv a mért aspektusok gyakorisága, illetve súlya tekintetében döntően megerősítést nyert.

Feltételezésünk szerint a hallott szövegértés eltérő múltbeli gyakorisága egy makro-szintű változással állhat kapcsolatban. Ehhez először Tukey-teszt segítségével megkerestük a szignifikáns eltérést mutató csoportokat. A statisztikai elemzés arra világított rá, hogy a 10-15 éve tanító válaszadók szerint a hallott szövegértést szignifikánsan kevesebbszer értékelte az angoltanáruk a középiskolában, mint az 1-5 éve ta-

92. táblázat. Leíró statisztika: Az egyes nyelvtudásmérési területek középiskolás diákként tapasztalt gyakorisága a válaszadók tanítási tapasztalata szerinti bontásában

A nyelvtudásmérés területei a múltban	A válaszadók csoportjai tanítási tapasztalatuk alapján	N	Gyakorisági átlag	Szórás	Összes csoport átlaga
Hallott szövegértés mérése	1-5 év	69	2,57	,931	2,26
	6-10 év	61	2,28	,915	
	10-15 év	41	2,02	,758	
	15+ év	91	2,19	,999	
Olvasott szövegértés mérése	1-5 év	69	2,87	,890	2,76
	6-10 év	61	2,72	,859	
	10-15 év	41	2,76	,734	
	15+ év	91	2,71	,898	
Beszédkészség mérése	1-5 év	69	2,67	,918	2,54
	6-10 év	61	2,57	,865	
	10-15 év	41	2,39	,833	
	15+ év	91	2,54	,958	
Íráskészség mérése	1-5 év	69	2,62	,769	2,69
	6-10 év	61	2,74	,772	
	10-15 év	41	2,68	,722	
	15+ év	91	2,73	,932	
Nyelvtan mérése	1-5 év	69	3,64	,542	3,46
	6-10 év	61	3,41	,739	
	10-15 év	41	3,39	,586	
	15+ év	91	3,40	,842	
Szókincs mérése	1-5 év	69	3,58	,579	3,41
	6-10 év	61	3,36	,731	
	10-15 év	41	3,41	,670	
	15+ év	91	3,32	,893	
Társértékelés	1-5 év	69	1,68	,675	1,61
	6-10 év	61	1,67	,651	
	10-15 év	41	1,54	,674	
	15+ év	91	1,55	,637	
Önértékelés	1-5 év	69	1,65	,682	1,53
	6-10 év	61	1,56	,671	
	10-15 év	41	1,44	,502	
	15+ év	91	1,47	,656	

nító tanárok esetében (94. táblázat). Ez a különbség nagy valószínűséggel a 2005-ben bevezetett angol nyelvi érettségihez kapcsolható. Az 1990-es évek második felében végzett osztálytermi megfigyelések alapján már Nikolov (1999) is rávilágított arra, hogy a hallott szövegértés osztálytermi mérése jelentősen háttérbe szorult az angolórán a 12. évfolyamon. A jelenség magyarázatául az szolgált, hogy az akkor érvényben

levő angol nyelvi érettségi vizsgán nem mérték elkülönülten a hallott szövegértést, és ez nagy valószínűséggel a készség órai gyakorlására és mérésére is kedvezőtlenül hatott.

93. táblázat. Leíró statisztika: A nyelvtudásmérési területek jelenlegi aránya a válaszadók tanítási tapasztalata szerinti bontásban

A jelenleg mért nyelvi készségek és területek	A válaszadók csoportjai tanítási tapasztalatuk alapján	N	%	Összes csoport átlaga
Hallott szövegértés mérése	1-5 év	54	78,3	80,5
	6-10 év	51	83,6	
	10-15 év	30	73,2	
	15+ év	79	86,8	
Olvasott szövegértés mérése	1-5 év	52	82,6	85,7
	6-10 év	54	88,5	
	10-15 év	33	80,5	
	15+ év	83	91,2	
Beszédkészség mérése	1-5 év	63	91,3	91,8
	6-10 év	55	90,2	
	10-15 év	37	90,2	
	15+ év	87	95,6	
Íráskészség mérése	1-5 év	60	87,0	92
	6-10 év	58	95,1	
	10-15 év	37	90,2	
	15+ év	87	95,6	
Nyelvtan mérése	1-5 év	65	94,2	94
	6-10 év	56	91,8	
	10-15 év	40	97,6	
	15+ év	84	92,3	
Szókincs mérése	1-5 év	67	97,1	95,7
	6-10 év	58	95,1	
	10-15 év	39	95,1	
	15+ év	87	95,6	

A H14 hipotézisünk vizsgálatához összevetettük a válaszadók jelenlegi nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztosságát és az általuk megjelölt múltbeli gyakorisági mutatókat a hallott szövegértés mérésére vonatkozóan. Mivel a 10-15 éve tanító tanárok azt állították, hogy ritkábban mérték a hallott szövegértési készségüket, mint az 1-5 éve tanító fiatalabb kollégáikét (lásd 94. táblázat), megvizsgáltuk, hogy a hallott szövegértés mérése terén van-e különbség a két csoport nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztossága között. A t-próba eredménye nem jelzett szignifikáns különbséget a két csoport magabiztossági átlagai között ($t=-0,906$, $p=0,367$). Annak ellenére, hogy a hallott szövegértés ritkábban mért készség volt a 10-15 éve tanító tanárok

esetében az 1-5 éve tanító válaszadókkal összevetve, ez a múltbeli tapasztalathoz köthető különbség a jelenlegi nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztosságukat nem befolyásolta. A 10-15 éve tanító tanárok nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztosságára feltehetően nagyobb hatással volt az, hogy külső tényezők miatt gyakrabban kellett mérniük a tanulók hallott szövegértési készségét az angolórán. Feltételezésünk szerint ezen külső tényezők közé tartozik a nyelvvizsga-bizonyítvány felértékelődése, mely a felsőoktatási felvételi eljárásában betöltött pontszerzői funkciójának köszönhető, valamint a 2005-ben bevezetett kétszintű idegen nyelvi érettségi, mely mind a négy nyelvi készséget azonos súllyal méri. A nyelvvizsgára és az érettségire történő felkészítés megkívánja ugyanis a hallott szövegértés rendszeres és célzott mérését és értékelését. Másrészt a többéves tanítási tapasztalattal rendelkező tanárok esetében az eltelt idő alatt az egyéni szakmai fejlődésük is növelhette a nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztosságukat. Megjegyzendő azonban, hogy az oktatáspolitikai változása nyomán keletkezett makro-szintű hatások és az egyén gyakorlati tapasztalásán alapuló mikro-szintű hatások nem különíthetők el, mivel ezek egyidejűleg hatnak az egyénre. Azt, hogy a két hatás közül melyiknek volt nagyobb szerepe a válaszadók nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztosságának alakulásában, jelen tanulmányunkban nem tudtuk vizsgálni.

94. táblázat. Tukey-teszt: A hallott szövegértés mérésének gyakorisága a különböző tanítási tapasztalattal rendelkezők visszaemlékezései alapján

Függő változó	(I) Tanítási tapasztalat	(J) Tanítási tapasztalat	Átlagos különbség (I-J) * $p<0,05$	Sztd. hiba	Szig.	95% Megbízhatósági intervallum	
						alsó határ	felső határ
Hallott szövegértés mérése	1-5 év	6-10 év	,287	,163	,296	-,14	,71
		10-15 év	,541*	,183	,018	,07	1,01
		15+ év	,378	,148	,054	,00	,76
	6-10 év	1-5 év	-,287	,163	,296	-,71	,14
		10-15 év	,254	,187	,527	-,23	,74
		15+ év	,092	,154	,932	-,31	,49
	10-15 év	1-5 év	-,541*	,183	,018	-1,01	-,07
		6-10 év	-,254	,187	,527	-,74	,23
		15+ év	-,162	,174	,788	-,61	,29
	15+ év	1-5 év	-,378	,148	,054	-,76	,00
		6-10 év	-,092	,154	,932	-,49	,31
		10-15 év	,162	,174	,788	-,29	,61

Összességében megállapíthatjuk, hogy a tizenkettedik kutatási kérdésünkhöz kapcsolódó *mindkét hipotézisünk* (H13 és H14) *megerősítést nyert*, azaz nem találtunk különbséget az eltérő tanítási tapasztalattal rendelkező magyar válaszadók között abban a tekintetben, hogy középiskolásként a nyelvi készségeiket milyen gyakran mérték az angolórán, kivéve a hallott szövegértést. Feltételezésünk szerint ez a megváltozott oktatáspolitikai közegnek tudható be. A többi nyelvi készség és nyelvi aspektus vonatkozásában a gyakorisági mutatók közötti hasonlóságot azzal magyaráztuk, hogy a „Tesztelj úgy, ahogy téged is teszteltek!” elv (Tsagari és Vogt 2017: 54) érvényesülhetett. Végül az elemzések alapján megállapítottuk, hogy nincs különbség a hallott szövegértésre vonatkozó nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztosság tekintetében azon válaszadók között, akiknél a hallott szövegértés mérése szignifikánsan eltérő gyakoriságú volt középiskolás korukban. A 10-15 éve tanító tanárok, akiknek középiskolásként kevésbé gyakran mérték a hallott szövegértését, nem különböznek fiatalabb kollégáiktól nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztosság tekintetében. A nyelvtudásmérési magabiztosság kiegyenlítődése makro- és mikro-szintű tényezők együttes hatásával hozható összefüggésbe.

3.2.3. Magyarországi nyelvtanulók nyelvtudásmérési és -értékelési műveltsége az osztálytermi értékelési gyakorlat fényében

A TALE projekt keretében lefolytatott nemzetközi kutatás újszerűsége abban rejlik, hogy a vizsgálatba nemcsak a tanárokat és tanárjelölteket vontuk be, hanem a tanulókat is. A 3.2.1 fejezetben már ismertettük a kutatási kérdéseket, a kutatás eszközeit és az adatfelvétel módját. Jóllehet a tanulók vizsgálata is négy országban (Ciprus, Görögország, Magyarország és Németország) zajlott, jelen tanulmányunkban csak a magyar nyelvtanulók nyelvtudásmérési és -értékelési műveltségére fókuszálunk, és a magyarországi tanári és tanulói kérdőíves válaszok alapján formálódó legfontosabb tendenciákat mutatjuk be. Az összehasonlító elemzések során a nemzetközi adatbázisban szereplő 230 magyar válaszadó közül csak az angoltanárokat vontuk be az elemzésbe (153 fő), mivel közöttük voltak a válaszadó diákokat tanító tanárok is, de olyan tanárok adatait is felhasználtuk, akik feltehetően egyik válaszadó diákot sem tanították. A kutatásba bevont diákok a kelet-magyarországi régióban tanultak, a válaszadó tanárok azonban ettől eltérő földrajzi régiókat is képviseltek. A kérdőívek kitöltőinek anonimitása miatt nem volt lehetőségünk arra, hogy a diákok és az őket tanító tanárok válaszait összekapcsoljuk és csak a diákokat ténylegesen oktató tanárok válaszait vegyük figyelembe. Kutatásunk eme korlátja következtetéseink érvényességét gyengítheti.

3.2.3.1. A kérdőívek kitöltőinek általános jellemzése

A tanulói kérdőívet összesen 300 kelet-magyarországi tanuló töltötte ki. A nemek aránya tekintetében arányosnak mondható a megoszlás, hiszen 48,3% a fiúk és 51,7% a lányok aránya. A tanulók életkorát tekintve 14 és 20 év közöttiek voltak a válaszadók: 34%-uk a 14-15 év közötti, 55,7%-uk a 16-18 év közötti és 10,4%-uk a 19-20 év közötti korosztályt képviselte. A válaszadóknak nyilatkozniuk kellett arról, hogy hány éve tanulják az angol nyelvet: a diákok döntő többsége (60,7%) hét vagy annál is több éve, 28%-uk pedig 4-6 éve tanult angolul. Magyarországon csak középiskolákban történt adatfelvétel, viszont a kiválasztott iskolákkal igyekeztünk minél szélesebb középiskolai tanulói réteget elérni: volt kis-, ill. nagyvárosban található gimnázium és/vagy szakközépiskola, melyek között volt elitnek tekinthető és átlagos középiskola is. Az adatfelvétel a következő közoktatási intézményekben történt:

- I. Rákóczi György Gimnázium, Szakközépiskola és Kollégium, Derecske
- DE Kossuth Lajos Gyakorló Gimnáziuma és Általános Iskolája, Debrecen
- DE Balásházy János Mezőgazdasági és Közgazdasági Gyakorló Szakközépiskolája és Kollégiuma, Debrecen-Pallag
- Péchy Mihály Építőipari Szakközépiskola, Debrecen
- Váci Mihály Gimnázium, Tiszavasvári

3.2.3.2. Kutatási kérdések

A diákok kérdőíves válaszai alapján négy főbb területen van lehetőség a nyelvtudásmérés osztálytermi megvalósulását összevetni a tanárok és a tanulók szemszögéből. A négy vizsgált terület kapcsán a következő kérdésekre keressük a választ:

13. Van-e különbség a tanárok és diákok megítélése között abban, hogy a tanárok általában véve milyen *nyelvi készségeket és elemeket* mérnek a nyelvórán?
14. Van-e különbség a tanárok és diákok megítélése között abban, hogy a tanárok *milyen gyakran alkalmazzák a nyelvtudásmérés és -értékelés egyes formáit?*
15. Van-e eltérés a tanárok és a tanulók megítélése között abban a tekintetben, hogy melyik nyelvtudásmérési és -értékelési forma a *leghasznosabb a diákok előmenetelét tekintve?*
16. Van-e különbség a tanárok és diákok megítélése között abban, hogy a tanárok milyen *visszajelzési formákat* használnak a nyelvórán?

A kérdésekre kapott válaszok leíró statisztikájának a bemutatását követően, megvizsgáljuk, hogy a kapott különbségek statisztikailag szignifikánsak-e.

3.2.3.3. Eredmények: a tanárok és a tanulók véleményének összevetése

Tizenharmadik kutatási kérdésünk arra vonatkozik, hogy a mérés és értékelés milyen területekre irányul a nyelvórán. A 95. táblázatban látható a két válaszadói csoport aránya az egyes mérési területekre vonatkozóan. A válaszadó diákoknak azt kellett bejelölni, hogy a nyelvórán a tanár méri vagy sem a felsorolt nyelvi készségeket és nyelvi elemeket. A feltételezésünk az volt, hogy nincs szignifikáns különbség a két csoport megítélései között, hiszen ugyanazt a dolgot vizsgáljuk, csak két eltérő nézőpontból.

Tizenötödik hipotézis (H15): Nincs különbség a magyarországi tanárok és diákok között abban, hogy mennyire gyakorinak tartják az egyes nyelvi készségek és elemek osztálytermi mérését.

Az eredmények alapján megállapíthatjuk, hogy mindkét válaszadói csoport szerint a leginkább a nyelvtant és a szókincset, a legkevésbé a hallott szövegértést mérik és értékelik a tanárok. A beszédkészséget nem számítva a szókincs és a nyelvtan értékelése megelőzi a nyelvi készségek értékelését. Ez feltehetően összefügg azzal, hogy az írásban teljesített diszkrétpontos nyelvi feladatok értékelése vonzóbbnak tűnhet a tanárok számára. Egyrészt azért, mert azt feltételezik, hogy a kapott eredmények a diákok tudását objektíven tükrözik, másrészt ilyen típusú tesztfeladatok könnyen elérhetőek az interneten keresztül. A mért területek sorrendje között szignifikáns és igen magas a korrelációs együttható ($r=0,955$, $p=0,01$), azaz hasonlóan vélekedik mindkét válaszadói csoport az egyes mért területek egymáshoz viszonyított sorrendjéről. Azonban a leíró statisztika alapján a tanárok részéről bevallott, illetve a diákok oldaláról megtapasztalt mérési gyakoriság különbözik.

95. táblázat. Az angoltanárok milyen nyelvi készségeket/elemeket értékelnek:
a tanárok és a tanulók véleménye

Mérési terület	Tanárok N (153)	Tanárok %	Tanulók N (300)	Tanulók %
Íráskészség	141	92,2	245	81,7
Szókincs	145	94,8	257	85,7
Nyelvtan	143	93,5	265	88,3
Olvasott szövegértés	134	87,6	215	71,7
Beszédkészség	143	93,5	265	88,3
Hallott szövegértés	126	82,4	202	67,3

A csoportok közötti eltérések vizsgálatához kereszt táblát alkalmaztunk. A kapott eredmények alapján az íráskészség, a szókincs, az olvasott szövegértés és a hallott szövegértés tekintetében találtunk szignifikáns különbséget (96.-99. táblázat) Ezekre a mérési területekre vonatkozóan a tanárok válaszai rendre magasabb előfordulási arányt jeleztek, mint a diákok visszajelzései.

96. táblázat. Khi-négyzet teszt: Az íráskészség mérése a tanárok és diákok megítélése szerint

	Érték	df	Két-oldalú aszimp. szig.
Pearson khi-négyzet	8,847 ^a	1	,003
Valószínűségi arány	9,691	1	,002
N	453		
a. 0 cellában (0,0%) van az elvárt 5-nél kevesebb gyakoriság. Az elvárt minimum gyakoriság 22,63.			

97. táblázat. Khi-négyzet teszt: A szókincs mérése a tanárok és diákok megítélése szerint

	Érték	df	Két-oldalú aszimp. szig.
Pearson khi-négyzet	8,407 ^a	1	,004
Valószínűségi arány	9,433	1	,002
N	453		
a. 0 cellában (0,0%) van az elvárt 5-nél kevesebb gyakoriság. Az elvárt minimum gyakoriság 17,23.			

98. táblázat. Khi-négyzet teszt: Az olvasott szövegértés mérése a tanárok és diákok megítélése szerint

	Érték	df	Két-oldalú aszimp. szig.
Pearson khi-négyzet	14,510 ^a	1	,000
Valószínűségi arány	15,676	1	,000
N	453		
a. 0 cellában (0,0%) van az elvárt 5-nél kevesebb gyakoriság. Az elvárt minimum gyakoriság 35,13.			

99. táblázat. Khi-négyzet teszt: Az olvasott szövegértés mérése a tanárok és diákok megítélése szerint

	Érték	df	Két-oldalú aszimp. szig.
Pearson khi-négyzet	11,440 ^a	1	,001
Valószínűségi arány	12,031	1	,001
N	453		
a. 0 cellában (0,0%) van az elvárt 5-nél kevesebb gyakoriság. Az elvárt minimum gyakoriság 42,22.			

Összességében megállapíthatjuk, hogy a tizenharmadik kutatási kérdésünk alapján felállított hipotézisünk csak részben nyert megerősítést. Jóllehet a mért készségek egymáshoz viszonyított előfordulási aránya megegyezik a két válaszadói csoport szerint, a tanároknál azonban magasabb a gyakorisági érték több mért területre vonatkozóan, mint a diákoknál. A különbség adódhat abból, hogy a diákok kevésbé tudatosak

az osztálytermi történéseket illetően, és ennek megfelelően egyes mérési területek gyakoriságát alacsonyabbnak érzékelték. A beszédképesség és a nyelvtan mérésének gyakoriságában azonban nem volt eltérés a két csoport között. Mivel az osztálytermi mérés és értékelés két főszereplője véleménye részben egybecseng a vizsgált kérdést illetően, így megerősítést nyert az a következtetésünk, hogy a nyelvi készségek közül a hallott szövegértés mérésére jut a legkevesebb idő. Mindkét válaszadói csoport magas arányszámát tekintve az is megállapítható, hogy az osztálytermi mérés és értékelés legszélesebb körben a nyelvtani elemekre és a beszédképességre irányul.

Tizennegyedik kutatási kérdésünk azt vizsgálja, eltér-e a tanulók és a tanárok megítélése arra vonatkozóan, hogy az osztályteremben a tanárok milyen gyakran alkalmazzák a nyelvtudásmérés és -értékelés egyes formáit. A 100. táblázatban található a különböző értékelési eljárások gyakoriságára vonatkozó leíró statisztika (a négyfokozatú Likert skála: 1=soha, 2=néha, 3=gyakran, 4=nagyon gyakran). Az előző hipotézisünk (H15) logikáját követve itt sem vártuk, hogy a tanulók és a tanárok megítélései eltérőek legyenek.

Tizenhatodik hipotézis (H16): Nincs különbség a magyarországi tanárok és diákok megítélése között az alkalmazott értékelési formák gyakoriságát illetően.

A 100. táblázatban található gyakorisági átlagokat független mintás t-próba segítségével vetettük össze (lásd 101. táblázat). A statisztikai elmsz szerint csak három eljárás esetében nem szignifikáns a különbség a két válaszadói csoport megítélése között. Ezek a nyitott végű kérdéseket tartalmazó teszt (2,59 vs. 2,64), a társértékelés (2,03 vs. 2,01), és a hosszabb írásbeli fogalmazás (2,76 vs. 2,85). Ebből az a következtetés vonható le, hogy a hosszabb írásbeli fogalmazás mindkét csoport megítélése szerint viszonylag gyakori a nyelvi órán, társértékelésre csak néha kerül sor, és a nyitott végű kérdéseket tartalmazó tesztek a gyakoriságukat tekintve az előbbi kettő között helyezkednek el.

100. táblázat. Különböző értékelési formák gyakorisági átlaga: a tanárok és a tanulók véleménye

Értékelési forma	Tanárok		Tanulók	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Szóbeli kiselőadás	2,73	,821	1,95	,771
Teszt nyitott végű válaszokkal	2,59	,731	2,64	,824
Tanulói portfólió	1,52	,730	1,23	,566
Társértékelés	2,03	,750	2,01	,793
Teszt zárt végű válaszokkal	3,30	,660	2,82	,853
Tanulói önértékelés	2,26	,732	1,86	,660
Hosszabb írásbeli fogalmazás	2,76	,801	2,85	,817
Aktív részvétel az órán	3,15	,776	2,48	1,014
Fordítás	2,11	,824	2,99	,931

A 101. táblázat szerint hat értékelési eljárás esetében szignifikáns különbség mutatkozott a tanári és tanulói vélekedések között. Fentebb már említettük, hogy jelen elemzésünkbe olyan tanárokat is bevontunk, akik feltehetően nem álltak kapcsolatban a válaszadó diákokkal, azaz a diákok állításai rájuk nem vonatkoztak. Feltételezésünk szerint leginkább ez okozhatta, hogy ilyen sok eljárás esetén találtunk szignifikáns különbséget. Azonban egy eljárást, amelyik a legnagyobb t értékkel rendelkezik, szeretnénk kiemelni és továbbvizsgálni. Ez az eljárás a fordítás, melyet a tanárok állításuk szerint csak néha alkalmaznak (átlag=2,11), míg a diákok szerint jóval gyakrabban (átlag=2,99). Hogy melyik csoport állítása felel meg a valóságnak jelen adatok alapján nem ítéltethető meg, azonban a következő kutatási kérdésünkre kapott válasz reményeink szerint tovább árnyalja az eddig kialakult képet.

101. táblázat. Független mintás t -próba eredménye a különböző értékelési módszerek gyakoriságára vonatkozóan (a tanárok és a tanulók megítélései)

Értékelési módszerek	t	Szig.*
Szóbeli kiselőadás	9,942	,000
Teszt nyitott végű válaszokkal	-,648	,517
Tanulói portfólió	4,585	,000
Társértékelés	,252	,801
Teszt zárt végű válaszokkal	6,147	,000
Tanulói önértékelés	5,875	,000
Hosszabb írásbeli fogalmazás	-1,044	,297
Aktív részvétel az órán	7,115	,000
Fordítás	-9,809	,000

*($p < 0,05$)

A tizennegyedik kutatási kérdésünkre vonatkozóan összességében az állapítható meg, hogy a hipotézisünk (H16) *nem nyert megerősítést*, mivel a tanárok és tanulók véleménye között szignifikáns eltérés mutatkozott az alkalmazott értékelési eljárások gyakoriságára vonatkozóan. A kapott különbséget a válaszadó tanárok és diákok közötti kapcsolat hiányával magyaráztuk.

Tizenötödik kutatási kérdésünk azt kívánta megvilágítani, hogy van-e eltérés a tanárok és a tanulók megítélése között abban a tekintetben, hogy melyik nyelvtudásmérési és -értékelési forma a leghasznosabb a diákok előmenetele szempontjából. Megítélésünk szerint ez a kérdés képes a legjobban megvilágítani a magyarországi válaszadó diákok nyelvtudásmérési műveltségét, hiszen az erre a kérdésre adott válaszokból derülhet ki, hogy a nyelvtanulás során számukra például a tanulás eredményorientált értékelése vagy a tanulást támogató értékelés a fontosabb.

A kérdőívben a diákoknak arra kellett válaszolniuk, hogy az előbbieken felsorolt mérési és értékelési eljárások megítélésük szerint segítik-e őket abban, hogy nyelvtudásuk fejlődjön, ha azokat a tanár nagyon gyakran / gyakran / néha / soha nem

használja. A tanulói válaszok alapján kikövetkeztethető, hogy a felsorolt értékelési formák közül a tanulók melyeket tekintik a leghasznosabbnak az angoltudásuk fejlesztése szempontjából. A feltételezésünk az volt, hogy a tanárok által gyakran használt értékelési eljárásokat a diákok is hasznosnak ítélik a nyelvi fejlődésük előmozdítása érdekében.

Tizenhetedik hipotézis (H17): Nincs különbség a magyarországi tanárok által gyakran használt és a diákok által hasznosnak tartott mérési és értékelési eljárások között.

A 102. táblázatban összesítettük a felsorolt eljárások leíró statisztikai adatait, amelyekből kiolvasható, hogy a tanulók melyik eljárásokat tartják a leghasznosabbnak. Megítélésük szerint az az eljárás, amelyet gyakran szeretnének látni a nyelvórán, segíti őket a leginkább a nyelvtanulásukban. A leghasznosabbnak a hosszabb írásbeli fogalmazást, a fordítást és a zárt végű válaszokat tartalmazó tesztet tartják, míg a legkevésbé hasznosnak az alternatív értékelési módszereket (tanulói önértékelés, társértékelés, tanulói portfólió).

102. táblázat. Az értékelési módszerek hasznossága és gyakorisága a tanulók megítélése szerint

Értékelési módszerek	Gyakorisági átlag (tanulók)	Szórás (tanulók)	Hasznosság szerinti rangsor (tanulók)	Gyakoriság szerinti rangsor (tanárok)
Hosszabb írásbeli fogalmazás	3,21	,780	1	3
Fordítás	3,12	,882	2	7
Teszt zárt végű válaszokkal	2,79	,851	3	1
Aktív részvétel az órán	2,66	1,002	4	2
Teszt nyitott végű válaszokkal	2,52	,908	5	5
Szóbeli kiselőadás	2,34	,887	6	4
Tanulói önértékelés	2,09	,868	7	6
Társértékelés	1,98	,855	8	8
Tanulói portfólió	1,58	,814	9	9

A hasznosság alapján kialakult rangsort összevetettük azzal a rangsorral, melyet annak alapján állítottunk össze, hogy az egyes értékelési eljárásokat a tanárok saját bevallásuk szerint milyen gyakran alkalmazzák. A rangkorrelációs együttható értéke 0,65 és nem szignifikáns ($p=0,058$). A kapott eredmény azt jelenti, hogy a tanárok és a tanulók véleménye markánsan eltér egymástól abban a tekintetben, hogy mely értékelési formákat tartják hasznosnak a nyelvi fejlődés szempontjából. A fenti rangsorban (lásd 102. táblázat) különösen a fordítás szerepe ellentmondásos, hiszen a tanulók véleménye alapján a fordítás tűnik a számukra második leghasznosabb értékelési eljárásnak, míg a tanárok – állításuk szerint – csak néha használják ezt az értékelési formát. Az előző (tizennegyedik) kutatási kérdésünk tárgyalásakor nem lehetett egyértelműen megállapítani, hogy a fordítás a tanulók megítélése szerint valóban olyan gyakori-e a nyelvórán. A bemutatott adatok fényében a tanulók válaszai egyrészt tükrözhetik

a valós osztálytermi gyakorlatot. Ez ellentmond a gyakorló tanárok válaszainak, azaz a tanárok feltehetően gyakrabban használják a fordítást mérési céllal, mint ahogy állították. Másrészt a tanulók azt nyilváníthatták ki, hogy ők mit tekintenek ideális értékelési formának. Ha az utóbbi feltételezés igaz, akkor a tanároknak feltétlenül elő kell segíteni a tanulók szemléletváltását, hiszen a fordítás nem képes mérni a nyelvtudás minden aspektusát. A fordítás megítélésével ellentétben igen nagy összhang fedezhető fel az alternatív, tanulóközpontú értékelési formák elutasítását illetően. A tanulói önértékelés, a társértékelés és a tanulói portfólió sem a tanárok, sem a diákok által nem preferált értékelési formák. Ez az eredmény azt jelzi, hogy ezen a területen erőteljes szemléletváltásra lenne szükség mindkét fél részéről, hiszen a tanulást támogató értékelés kifejezetten ezekre az értékelési formákra támaszkodik.

Összességében az állapítható meg a *tizenötödik kutatási kérdésünkkel* kapcsolatos hipotézisünkről (H17), hogy *nem igazolódott be*. A tanárok által gyakran használt és a diákok által hasznosnak tartott mérési és értékelési eljárások között nincs szignifikáns összefüggés, bár az alternatív értékelési formákat egyaránt alacsonyan értékeli.

Az utolsó, *tizenhatodik kutatási kérdésünk* arra irányult, hogy feltárjuk, van-e különbség a tanárok és a tanulók megítélése között abban a tekintetben, hogy a tanárok milyen visszajelzési formákat használnak a nyelvórán. A kérdőívekben hangsúlyt fektettünk arra, hogy adatot nyerjünk a tanulóknak szánt visszajelzési/visszacsatolási formákról, melyek megjelenhetnek minősítő, szummatív értékelésként (pl. érdemjegy) vagy fejlesztő elemként (pl. rövid szöveges megjegyzés), de mindkét esetben befolyással lehetnek a tanulók előmenetelére. A kutatási kérdéshez kapcsolódó feltételezésünk az volt, hogy itt sincs szignifikáns különbség a két csoport megítélései között, hiszen ugyanazt a dolgot vizsgáljuk, csak két eltérő nézőpontból.

Tizennyolcadik hipotézis (H18): Nincs különbség a magyarországi tanárok és a tanulók állításai között az alkalmazott visszacsatolási formákat illetően.

103. táblázat. Tanári visszajelzési formák: a tanárok és a tanulók véleménye

Értékelési/visszacsatolási formák	Tanárok N (153)	Tanárok %	Tanulók N (300)	Tanulók %
Érdemjegy (pl. százalék, osztályzat)	149	97,4	279	93,0
Rövid szöveges megjegyzés (pl. „Szép munka!”)	125	81,7	178	59,3
Részletes értékelés a szóbeli és/vagy írásbeli teljesítményről	80	52,3	71	23,7
Részletes útmutatás arra vonatkozóan, hogy hogyan tudna a diák fejlődni /jobb eredményt elérni	102	66,7	170	56,7

Az összevetés alapjául az szolgált, hogy a tanároknak és a diákoknak is ugyanabból a megadott listából kellett kiválasztani azokat a visszajelzési formákat, melyek a nyelvóráikra jellemzőek. A négy megadott visszajelzési formából tetszőleges számút meg-

jelölhetek, és még egy, a listán nem felsorolt formát is megnevezhettek (ilyen válasz – mint pl. extra pont, smiley – csak elenyésző számban volt). A kapott eredményekre vonatkozó leíró statisztikát a 103. táblázat tartalmazza.

Egyes visszacsatolási formák vonatkozásában hasonló kép bontakozik ki a tanulók és a tanárok válaszainak összevetésében. Az érdemjegy használata mindkét válaszadói csoport megítélése szerint a legelterjedtebb, nincs közöttük szignifikáns különég. A többi visszacsatolási forma használatának gyakorisága között azonban szignifikáns különbség mutatkozik, melyet keresztábra segítségével vizsgáltunk meg. A kapott eredmények a 104.-106. táblázatban láthatók.

104. táblázat. Khi-négyzet teszt: A rövid szöveges megjegyzés használata a tanárok és a tanulók megítélése szerint

	Érték	df	Két-oldalú aszimp. szig.
Pearson khi-négyzet	22,885 ^a	1	,000
Valószínűségi arány	24,280	1	,000
N	453		
a. 0 cellában (0,0%) van az elvárt 5-nél kevesebb gyakoriság. Az elvárt minimum gyakoriság 50,66.			

105. táblázat. Khi-négyzet teszt: A részletes értékelés használata a tanárok és a tanulók megítélése szerint

	Érték	df	Két-oldalú aszimp. szig.
Pearson khi-négyzet	37,061 ^a	1	,000
Valószínűségi arány	36,304	1	,000
N	452		
a. 0 cellában (0,0%) van az elvárt 5-nél kevesebb gyakoriság. Az elvárt minimum gyakoriság 51,11.			

106. táblázat. Khi-négyzet teszt: A részletes tanári útmutatás használata a tanárok és a tanulók megítélése szerint

	Érték	df	Két-oldalú aszimp. szig.
Pearson khi-négyzet	4,223 ^a	1	,040
Valószínűségi arány	4,274	1	,039
N	453		
a. 0 cellában (0,0%) van az elvárt 5-nél kevesebb gyakoriság. Az elvárt minimum gyakoriság 61,13.			

A visszacsatolási formák közül három esetben szignifikáns különbség mutatkozik a formák elterjedtségének a megítélésében. Ugyanakkor a négy visszacsatolási forma

közötti rangkorreláció szignifikáns ($r=0.99$, $p<0,05$), a tanárok és a tanulók egybehangzó véleménye szerint a visszacsatolási formák közül a tanulás eredmény-orientált formái (érdemjegy, rövid szöveges megjegyzés) előnyt élveznek a két másik tanulást támogató értékelést támogató formával (részletes értékelés, részletes tanári útmutatás) összevetve. Feltételezésünk szerint azt, hogy a tanárok miért használják az utóbbi visszacsatolási formákat kevésbé gyakran, magyarázhatja az, hogy ezek az értékelési formák munkaigényesek, sok odafigyelést, időt, tapasztalatot és az adott helyzetnek megfelelő nyelvi megfogalmazást kívánnak a tanár részéről. Az ilyen típusú visszajelzések csak akkor lesznek hasznosak, ha egyénre szabottak, támogató jellegűek és a diák számára is érthetőek, s így hozzá tudják segíteni a megfogalmazott célok eléréséhez. A fentiek alapján megállapíthatjuk, hogy *tizennyolcadik hipotézisünket csak részben sikerült alátámasztani*. A tanárok és a tanulók megítélése alapján ugyanis szignifikáns különbség mutatkozott az osztálytermi értékelés során használt visszacsatolási formák elterjedtségében, de az érdemjegy mindent elsöpítő használatát egységesen ítélik meg a válaszadói csoportok. Továbbá abban is egyetértés mutatkozik a tanárok és tanulók között, hogy az eredmény-orientált osztálytermi értékelés lényegesen hangsúlyosabb, mint a tanulást támogató értékelés.

3.3. Az empirikus tanulmányok eredményeinek összegzése

3.3.1. Következtetések az esettanulmány kapcsán

Első empirikus kutatásunkban a Debreceni Egyetem egyik képzési programján (bolognai rendszerű angol tanári MA) megszerezhető nyelvtudásmérési és -értékelési műveltség elsajátításának hatékonyságát vizsgáltuk a 2011 és 2014 között nappali és levelező képzésben végzett hallgatók visszajelzései alapján. A kismintás vizsgálat (54 fő) során kapott eredmények azt mutatták, hogy a válaszadók döntő többsége elégedett volt a megszerzett nyelvtudásmérési és -értékelési műveltséggel, és a képzés szemléletformáló hatása – alátámasztva Víg és Kiss-Kovács (2019) eredményeit – szintén erősnek tűnt. A válaszadók napi gyakorlata azonban nem támasztotta alá a képzés hatékonyságát az alternatív értékelési módszerek tekintetében: jóllehet a hasznosságukat a válaszadók többnyire elismerték, az órai munkájuk során ritkán alkalmazták őket. További vizsgálatok deríthetnek fényt arra, hogy azon résztvevők esetében, akik ismerik az alternatív értékelési formákat, mi gátolja a tanulók központú értékelési módszerek gyakorlati alkalmazását. Feltételezésünk szerint a jelenség magyarázatát olyan makro- és mezo-szintű kontextuális változók hatásában kell keresni, mint például a társadalmi elvárások (nyelvvizsga- centrikusság) vagy az oktatási intézményt jellemző értékelési kultúra (minősítő értékelés túlsúlya). A kérdőíves válaszok alapján megállapítható, hogy a tanárképzés gyakorlat-orientált jellegét erősíteni kell.

Ezt az igényt leginkább célzottan és közvetlen módon, a felsőoktatás kontextusában szemináriumi foglalkozásokon érdemes kielégíteni. A Debreceni Egyetemen 2011 és 2014 között folyó angoltanár-képzés hatékonynak bizonyult a nyelvtudásmérési tudatosság és kritikai szemlélet fejlesztésében. Azonban a válaszadók visszajelzéseiből azt a következtetést is levonhattuk, hogy a tényleges osztálytermi közeg az egyetemen megszerzett tudás alkalmazhatóságát jelentősen befolyásolhatja (vö. Kovácsné Duró 2004), meghatározók lehetnek a tanítási kontextus egyedi sajátosságai és a tágabb értelemben vett oktatási közeg elvárásai.

3.3.2. Következtetések a TALE projekthez kapcsolódó kutatás alapján

A TALE projekthez kapcsolódó kutatásunk azt a célt tűzte ki, hogy feltárja az osztálytermi értékelés gyakorlatát a vizsgált országokban, továbbá, hogy beazonosítsa, hogy a tanárok mely mérési és értékelési területeken érzik magukat magabiztosnak és mely területeken nem (hol van szükségük képzésre). Arra is megpróbáltunk rávilágítani, hogy hogyan viszonyulnak egymáshoz a tanulók és a tanárok vélekedései, illetve hogy a tanulók milyen nyelvtudásmérési és -értékelési műveltséggel rendelkeznek. A főleg a magyarországi kontextusra fókuszáló empirikus vizsgálatainkhoz 16 kutatási kérdést és összesen 18 hipotézist fogalmaztunk meg. A hipotézisek közül 7 megerősítést nyert, 6 csak részben bizonyult igaznak és 5 esetben nem találtunk bizonyítékot a hipotézis megerősítéséhez. A hipotéziseket és a vizsgálatuk eredményességét a 107. táblázatban foglaltuk össze.

107. táblázat. Az empirikus kutatás hipotézisei és a vizsgálatok eredményessége

Hipotézisek	A vizsgálat eredményessége		
	megerősítve	elvetve	részben megerősítve
H1: Nincs különbség a vizsgált országok között, hogy milyen készséget/nyelvi elemet értékelnek a tanárok.		x	
H2: Nincs különbség a vizsgált országok között abban a tekintetben, hogy a tanárok döntően a tanulás eredmény-orientált értékelését támogató módszereket használják a tanulást támogató értékeléssel szemben.	x		
H3: Nincs különbség a vizsgált országok között abban a tekintetben, hogy a tanárok milyen arányban használják a tanulás eredmény-orientált értékelését támogató visszajelzési formákat, illetve a tanulást támogató értékeléshez kapcsolható visszacsatolási formákat.		x	

Hipotézisek	A vizsgálat eredményessége		
	megerősítve	elvetve	részben megerősítve
H4: Szignifikáns különbség van a vizsgált országok válaszadói között az alternatív értékelés területére vonatkozó tanári magabiztosságban.			x
H5: Azon ország válaszadói igénylik leginkább a továbbképzést az alternatív értékelésre vonatkozóan, akik a legkevésbé magabiztosak annak használatában.		x	
H6: A magyar és német tanárjelöltek nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztossága szignifikánsan különbözik.			x
H7: Szignifikáns regionális különbség van a magyarországi angoltanárok és a tanárjelöltek nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztosságában.			x
H8: Nincs regionális különbség a magyarországi angoltanárok által használt tesztelési és értékelési eljárások gyakorisága között.	x		
H9: Nincs szignifikáns regionális különbség a válaszadó magyarországi angoltanárok és tanárjelöltek összesített (tovább)képzési igényei között.			x
H10: A magyar válaszadók közül a tapasztaltabb angoltanárok magabiztossága szignifikánsan különbözik a kevésbé tapasztalat tanároktól.	x		
H11: Azok a magyar válaszadók, akik korábban részesültek képzésben, szignifikánsan magabiztosabbak, mint azok, akik nem részesültek képzésben.	x		
H12: A (tovább)képzést illetően minél magabiztosabb a magyarországi válaszadó tanár egy adott nyelvtudásmérési és -értékelési területen, annál kevésbé igényli a tréninget.	x		
H13: Nincs különbség az eltérő tanítási tapasztalattal rendelkező magyar válaszadók között abban a tekintetben, hogy középiskolásként a nyelvi készségeiket milyen gyakran mérték az angolórán, kivéve a hallott szövegértést.	x		
H14: A nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztosság tekintetében nincs különbség azon magyar válaszadók között, akiknél a hallott szövegértés mérése szignifikánsan eltérő gyakoriságú volt középiskolás korukban.	x		

Hipotézisek	A vizsgálat eredményessége		
	megerősítve	elvetve	részben megerősítve
H15: Nincs különbség a magyarországi tanárok és diákok megítélése között a mért nyelvi készségek és elemek gyakoriságát illetően.			x
H16: Nincs különbség a magyarországi tanárok és diákok megítélése között az alkalmazott értékelési formák gyakoriságát illetően.		x	
H17: Nincs különbség a magyarországi tanárok által gyakran használt és a diákok által hasznosnak tartott mérési és értékelési eljárások között.		x	
H18: Nincs különbség a magyarországi tanárok és a tanulók állításai között az alkalmazott visszacsatolási formákat illetően.			x

A nemzetközi összehasonlítás főbb megállapításai a következőekben foglalhatók össze. A vizsgált három országban (Ciprus, Görögország és Magyarország) a nyelvi készségek mérési gyakorisága között szignifikáns különbség van a beszéd- és íráskészséget, valamint a hallott szövegértést illetően. Azonban mindhárom országban döntően szókincset és nyelvtani ismereteket mérnek a tanulók osztálytermi előrehaladásának a megítéléséhez. A leggyakrabban használt osztálytermi értékelési eljárások és visszacsatolási formák alapján mindhárom országban a tanulást támogató értékeléssel szemben a tanulás eredmény-orientált értékelése dominál, és ez összhangban áll a korábbi kutatások eredményeivel (Hidri 2015; Lewkowicz és Zawadowska-Kittel 2011; Vogt és Tsagari 2014).

A vizsgált országokban a tanárok nyelvtudásmérési és -értékelési műveltségét a mérés és értékelés egyes területeire vonatkozó magabiztosságuk alapján vetettük össze. Megállapítottuk, hogy országonként szignifikáns eltérés van a válaszadók magabiztosságában az alternatív értékelésre vonatkozóan két formáját illetően (társértékelés és portfólió), a tanulói önértékelés területén viszont nem mutatkozott szignifikáns különbség. Az elemzés során az is kiderült, hogy az alternatív értékelés területén a tanárok magabiztossága és osztálytermi gyakorlata között nincs egyértelmű összefüggés. Az, aki magabiztosabbnak vallja magát, nem feltétlenül alkalmazza gyakrabban a tanulást támogató értékelést az órai munka során, valamint a tanárok magabiztosságának a foka és képzés iránti igényük között nem feltétlenül lineáris a kapcsolat: országonként igen eltérő mintázatokat kaptunk.

A tanárjelöltek nyelvtudásmérési és -értékelési műveltségét csak két ország viszonylatában tudtuk vizsgálni. A magyar tanárjelöltek a német válaszadókkal összevetve fokozott nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztossággal rendelkeznek, de

kevésbé nyitottak az alternatív értékelési formákra. A kapott eredmények megerősítik azt a következtetésünket, hogy a magyar tanárjelöltek esetében az oktatási közeg vizsga-centrikussága erőteljesen kihat a tanárjelöltek nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztosságára és szakmai érdeklődésére.

A magyarországi válaszadó angoltanárokat és tanárjelölteket feltételezett regionális különbségek szerint is megvizsgáltuk. A nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztosságot illetően a tanárjelöltek esetében szignifikáns különbséget találtunk, a tanároknál viszont nem mutatkozott eltérés. Az összes magyarországi válaszadó döntően a hagyományos, eredmény-orientált nyelvtudásmérési és -értékelési formákat használja, azaz nem találtunk regionális eltéréseket. Ez utóbbi megállapítás igaz az alternatív értékelési formák használatára is, melyek közül egységesen a tanulói portfólió használata a legkevésbé gyakori. Jellemzően nincs szignifikáns regionális különbség a tanárok képzési igényeiben, kivéve négy témakört, melyek iránt a budapesti válaszadók fokozottabban érdeklődnek.

A magyarországi válaszadó tanárok nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztosságát néhány olyan egyéni változóval összefüggésben is megvizsgáltuk, mint a tanítási tapasztalat, a nyelvtudásmérés területén korábban kapott képzés, és a képzési igények. Az eredmények azt mutatták, hogy a többéves tanítási gyakorlat során szerzett tudás fokozza a tanárok magabiztosságát, nem tudjuk azonban, hogy ez mennyire áll összhangban a nyelvtudásmérésre vonatkozó szakmai elvárásokkal. Feltételezésünk szerint a képzésnek is magabiztosság növelő hatása lehet. Az adatok egyértelműen azt tükrözik, hogy minél magabiztosabb valaki, annál kevésbé igényli a képzést. A múltbeli tanulói élményhez köthető hatás, melyet Tsagari és Vogt (2017: 54) a „Tesztelj úgy, ahogy téged is teszteltek!” elvként definiáltak, a magyar válaszadókra vonatkozóan is megerősítést nyert, hiszen hasonlóságot találtunk a mért nyelvi készségek és nyelvi elemek múltra, illetve jelenre vonatkozó gyakorisági mutatói között. Azonban egy készség, a hallott szövegértés mérésének gyakorisága nem követte az általános mintázatot a 10-15 éve tanító tanárok esetében. Azt, hogy az adott készség mérése gyakoribbá vált a múltbeli (középiskolásként megélt) tapasztalatokhoz képest, feltételezésünk szerint egy makro-szintű tényező okozhatta: a 2005-ben bevezetett idegen nyelvi érettségi, ahol a hallott szövegértést elkülönülten mérik, szemben a korábbi érettségi rendszer gyakorlatával.

A magyarországi osztálytermi értékelésről kibontakozó összképet a tanárok és a tanulók egységesen ítélik meg: a hagyományos, tanárközpontú értékelési formák dominálnak, és az alternatív értékelésnek (tanulói önértékelés, társértékelés, tanulói portfólió) kisebb szerep jut. Az osztálytermi értékelés során használt mérési és értékelési eljárásokat illetően a tanulói és tanári vélemények többnyire összecsengenek, kivéve a fordítás gyakoriságát és súlyát tekintve. A tanárok – állításuk szerint – csak néha használják ezt a módszert, azonban a tanulók szerint a gyakrabban alkalmazott fordítás kívánatos lenne számukra, mert megítélésük szerint az nagyban segítené őket

a tanulásban. A tanulók nyelvtudásmérési és -értékelési műveltségét mindenképpen indokolt fejleszteni ezen a téren, hiszen léteznek a fordításnál alkalmasabb eljárások, melyek a tanulás eredmény-orientált értékelését szolgálják. Ezek közé olyan mérési formák tartoznak, melyek a nyelvtudást valós nyelvhasználati kontextusban és céllal mérik (pl. szerepjáték, hivatalos levél írása, célnyelvi szöveg írásban történő összefoglalása célnyelven). Továbbá a tanulók csak ritkán vagy szinte soha nem találkoznak olyan tanulóközpontú értékelési módszerekkel, mint a tanulói portfólió vagy társértékelés, melyek előfordulása a nyelvórán egyformán alacsony mind a tanárok, mind a tanulók véleménye szerint. Értelemszerű, hogy ha a nyelvórán a tanárok csak ritkán alkalmazzák ezeket a módszereket, akkor a tanulóknak esélyük sincs arra, hogy a nyelvtudásuk fejlesztését támogató alternatív értékelési formákat is megismerhessenek. A változás lehetősége a tanárok kezében van. Az alternatív értékelési formák mellett a visszacsatolási formák terén is lehetne a tanulást támogató értékelést erősíteni, ha a tanárok nemcsak érdemjegyek formájában fejeznék ki, hogy a tanulók teljesítménye milyen, hanem több részletes útmutatót és értékelést adnának. Az élethosszig tartó tanulás támogatása, illetve a tanulói autonómia elősegítése az oktatáspolitikai célkitűzései közé tartozik, ezért az osztálytermi munka során a tanulást közvetlenül támogató értékelési formáknak nagyobb hangsúlyt kell kapniuk. Ehhez mind a tanárok, mind a tanulók részéről szemléletváltásra van szükség a pedagógiai értékelés területén. Ebbe az irányba az első lépést a tanárok célzott továbbképzésen tehetik meg. A tanárok megváltozott szemlélete pedig pozitívan hathat a későbbiekben a tanulók nyelvtudásméréssel kapcsolatos meggyőződéseire. Jelen tanulmányunkban azonban arra is rámutattunk, hogy a tanárok nyelvtudásmérési és -értékelési műveltségét jelentős mértékben befolyásolhatják makro-szintű hatások, mint például az oktatás kontextusára jellemző társadalmi elvárások. A magyarországi adatok elemzése során arra a következtetésre jutottunk, hogy a tanárok azért részesíthetik előnyben a tanulás eredmény-orientált értékelését, mert az oktatási közeg erősen vizsgacentrikus.

A kutatás korlátai között meg kell említenünk, hogy a válaszadók mindkét csoportja kényelmi mintának tekinthető. A tanárok esetében a magyarországi régiók válaszadóinak aránya nem kiegyenlített az alacsony válaszadói hajlandóság miatt, és ez gyengítette a vizsgált minta reprezentativitását. A tanulókkal kapcsolatban korábban már utaltunk arra, hogy az egyéni tanulókat és az őket tanító tanárokat nem volt lehetőségünk összekapcsolni, s ennek következtében a két csoport véleményét összehasonlító elemzés érvényessége csorbulhat. Végül meg kell említeni a kérdőíves felmérés általános korlátait is: egyes terminológiák értelmezése eltérést mutathat a válaszadók részéről, különösen a tanulók vonatkozásában. Továbbá a válaszadók állításai önbevalláson alapulnak, így valóságtartamukat nem lehet ellenőrizni. A kutatás ez utóbbi korlátjának ellensúlyozására az osztálytermi gyakorlatot nemcsak egy, hanem két érintett (tanárok és tanulók) szemszögéből is vizsgáltuk egyidejűleg, így lehetővé vált számos kérdés összehasonlító elemzése. A tanulói vélemények több ponton

megerősítették a tanári állításokat, de volt ahol az összevetés ellentmondást eredményezett, például a fordítás mint értékelési módszer használatát illetően. A kutatási kérdések vizsgálatának további lehetséges irányai közé sorolható az osztálytermi értékelési módszerek részletesebb vizsgálata tanárok által készített tesztek elemzésével és az osztálytermi értékelés órai megfigyelésével.

4. KONKLÚZIÓ

Jelen tanulmányunkban arra vállalkoztunk, hogy feltárjuk, hogy milyen nyelvtudásmérési és -értékelési műveltség jellemzi a magyarországi angoltanárokat és tanárjelölteket, és az osztálytermi nyelvi mérés és értékelésben közvetlenül érintett másik felet, a diákokat. Kutatásunk abban a tekintetben nevezhető újszerűnek, hogy a célcsoportok jellemzőit eddig még senki sem vizsgálta magyarországi viszonylatban. Empirikus kutatásunk két különálló tanulmányból áll. Az első esettanulmány a Debreceni Egyetem 2011 és 2014 között a bolognai rendszerű angol tanári MA-n részt vett tanárjelöltek nyelvtudásmérési és -értékelési műveltségét vizsgálta az általuk elvégzett angol nyelvi tesztelési és értékelési kurzus fényében. A második pedig egy nemzetközi felméréshez (TALE projekt) kapcsolódó, 2016-ban felvett adatokra épülő kvantitatív elemzés, mely a TALE projekt több országra kiterjedő adatfelvételének köszönhetően nemzetközi összehasonlításban is vizsgálni tudta a magyar válaszadó angoltanárok és tanárjelöltek meggyőződéseit, illetve magyarországi tanárok és diákok nézeteit is összevetette.

Az esettanulmány alapján levont legfontosabb következtetésünk az volt, hogy a vizsgált egyetemi képzés szemléletformáló hatása összességében elég erős, a hallgatók nyelvtudásmérési tudatossága és kritikai szemlélete a képzés végére megfelelő. A fejlesztő értékelést támogató alternatív értékelési formák terén azonban ellentmondásra bukkantunk: jóllehet az ön- és társértékelés, illetve a tanulói portfólió hasznosságát a válaszadók többnyire elismerik, a napi osztálytermi gyakorlatban ritkán alkalmazzák őket.

A kvantitatív vizsgálataink alapján levont következtetéseink szerint a nemzetközi összevetésbe bevont három országban (Ciprus, Görögország és Magyarország) a tanulást támogató értékeléssel szemben a tanulás eredmény-orientált értékelése dominál. Ezt alátámasztják mind a leggyakrabban használt osztálytermi értékelési eljárások, mind a tanári visszacsatolási formák. Ez az eredmény összhangban áll a más országokban végzett kutatások eredményével (Hidri 2015; Lewkowicz és Zawadowska-Kittel 2011; Vogt és Tzagari 2014). Az alternatív értékelés területén a válaszadó tanárok magabiztossága országonként eltérést mutat, de összességében sehol nincs egyértelmű összefüggés a tanárok magabiztossága és osztálytermi gyakorlata között. Más szóval az a tanár, aki magabiztosabbnak vallja magát, nem feltétlenül alkalmazza gyakrabban a tanulást támogató értékelést az órai munka során, mint aki kevésbé magabiztos. Ez az eredmény összefügghet a válaszadók sajátos oktatási kontextusát

meghatározó társadalmi, oktatáspolitikai tényezőkkel. A makro-szintű tényezők erőteljes befolyását támasztja alá az a kapott eredmény is, mely szerint az oktatási közeg vizsgacentrikussága döntően kihat a tanárjelöltek nyelvtudásmérési és -értékelési magabiztosságára és szakmai érdeklődésére. A magyar tanárjelöltek esetében nagyobb fokú magabiztosság és szakmai érdeklődés volt tapasztalható, mint a németországi tanárjelölteknél.

A Magyarországra vonatkozó összképet a tanárok és a tanulók egységesen ítélik meg: döntően hagyományos, eredmény-orientált nyelvtudásmérési és -értékelési formákat használnak az angolórakon, az alternatív értékelésnek (tanulói önértékelés, társértékelés, tanulói portfólió) kisebb szerep jut. Az a feltetelezés, hogy a gyakorlati munka során szerzett tudás fontos tényező lehet a tanárok mérési és értékelési műveltségének fejlődésében (Sheehan és Munro 2017; Vogt és Tsagari 2014) megerősítést nyert, mivel a kapott eredmények szerint a többéves tanítási gyakorlat során szerzett tudás fokozza a tanárok mérési és értékelési magabiztosságát. A múltbeli tanulói élményhez köthető hatás, amit Tsagari és Vogt (2017: 54) a „Tesztelj úgy, ahogy téged is teszteltek!” elvnek nevezett, a magyar válaszadókra vonatkozóan szintén megerősítést nyert, mivel hasonlóság mutatkozott a mért nyelvi készségek és nyelvi aspektusok múltra, illetve jelenre vonatkozó gyakorisági mutatói között. Ettől a mintázattól egy esetben tapasztaltunk eltérést: a hallott szövegértés mérési gyakoriságának megváltozását egy makro-szintű tényező okozhatta, mely a 2005-ben bevezetett idegen nyelvi érettségihez köthető. A tanulók nyelvtudásmérési és -értékelési műveltségét illetően arra derült fény, hogy a fordítás mint tesztelési technika igen vonzó a számukra, meggyőződésük szerint gyakrabban kellene alkalmazni a nyelvórán. A fordítás gyakoriságát és súlyát a tanárok és a diákok igen eltérően ítélik meg – a tanárok beszámolója alapján a fordítás lényegesen kevésbé gyakran használt eljárás –, ezért mindenképpen indokolt lenne a tanulók mérési és értékelési műveltségének a fejlesztése ezen a téren, melyet célszerű kiegészíteni tanulóközpontú, alternatív értékelési formák megismertetésével is.

A főbb kutatási eredmények és következtetések áttekintése után, fontosnak tartjuk, hogy az eredményeink alapján megfogalmazzunk néhány ajánlást a nyelvtanárképzésre vonatkozóan. Minden tanárjelölt számára elérhetővé kellene tenni a komplex szakirányú képzést a nyelvtudásmérésre és értékelésre vonatkozóan. Ez úgy valósítható meg, ha minden nyelvtanárképző intézménynek önálló nyelvtudásmérési és -értékelési kurzusa van, melyen a tanárjelöltek el tudják sajátítani a szükséges alapelveket, ismereteket és készségeket (Davies 2008). A képzés csak olyan módon lehet sikeres, ha mind elméleti, mind gyakorlati ismereteket tartalmaz, és az elmélet és gyakorlat közötti kapcsolódás lehetőségét megteremti azáltal, hogy a változatos értékelési módszereket és eljárásokat a hallgatók „működés közben” is megfigyelhetik vagy kipróbálhatják (Kovácsné Duró 2004). A kurzus során elengedhetetlen továbbá, hogy a diákok a minősítő értékelés mellett a fejlesztő értékelés célját és lehetséges formáit

alaposabban megismerjék. Azonban az általános pedagógiai értékelési kurzus mellett indokolt, hogy a nyelvtudás osztálytermi értékeléséhez a jártasságot nyelv-specifikusan, az adott idegen nyelvre vonatkozóan szerezzék meg a tanárjelöltek célirányos képzés során. A szakmai felkészítés így a megfelelő kontextusban történne, hiszen a tanárjelöltek a választott idegen nyelvi szakjukhoz kapcsolva tudnák elsajátítani például, hogy hogyan lehet a tanári diagnosztikus visszacsatolást a nyelvtanulók egyéni jellemzőihez igazítani. Ezek közé sorolható például az életkor vagy a nyelvtudás szintje, melyek meghatározzák, hogy milyen nyelvi készségeket, lexikát és nyelvtani szerkezeteket ismerhet a tanuló. Az is fontos, hogy a tanárjelöltek megismerjék az alternatív értékelési formák (pl. a tanulói portfólió, ön- és társértékelés, tanári diagnosztikus célú visszacsatolás) lehetséges értékelési kritériumait, és fejleszthessék az azok alkalmazásához szükséges készségeket, mivel az értékelési kritériumok mind mennyiségi, mind minőségi vonatkozásban nagyban eltérhetnek a tanulók nyelvtudásának függvényében. Szükség van tehát olyan útmutató kidolgozására, amely nyelv-specifikus leírást ad az alternatív értékelési formák osztálytermi használatához egy adott idegen nyelv tanításában.

Az osztálytermi értékelésben érintett résztvevők közül továbbképzési lehetőséget kell biztosítani a tanárok számára, hogy nyelvtudásmérési és -értékelési műveltségük hiányosságait pótolni tudják, és hogy az újonnan szerzett tudásukat tanulóik javára fordíthassák. A nyelvtanulók mérési és értékelési műveltségének emelésében a kulcs szerep az őket tanító tanároknak jut, ezért a tanárok továbbképzése két célcsoport szükségleteit is kielégítheti. A továbbképzésre a mentor tanároknak is lehetőséget kell kapniuk, hogy a tanárjelöltek és az őket segítő mentor tanárok nyelvtudásmérési és -értékelési ismeretei adott esetben ne kerüljenek ellentmondásba.

A tanártovábbképzés megtervezése során törekedni kell arra, hogy a képzés azokra a módszerekre épüljön, amelyeket a tanárok napi munkájuk során már használnak, azaz az értékelési gyakorlatuk reflektív elemzéséből kell kiindulni, hogy értékelői tudatosságukat növelni lehessen (Sheehan és Munro 2017; Vogt és mtsai 2020b). Meglátásunk szerint, amíg a tanárképzés nem nyújt megfelelő teret ahhoz, hogy az egyén saját szintjén értelmezni tudjon egy pedagógiai eljárást, megismerje és megta- pasztalja azt, valamint értékelje saját és tanártársai véleményének tükrében, addig az elmélet és gyakorlat között tátongó szakadék felszámolásának kicsi az esélye.

Végül arra szeretnénk a figyelmet felhívni, hogy a differenciált osztálytermi értékeléshez tanulóközpontú tanulási környezet szükséges. Az oktatáspolitikai döntéshozóknak figyelembe kell venniük, hogy a differenciált értékelés időigényes folyamat, és megfelelő tanári autonómia nélkül nehezen kivitelezhető. A tanárok a speciális szakmai ismereteket (tovább)képzésen sajátíthatják el, azonban a sikeres osztálytermi alkalmazáshoz vezető utat akadályok nehezíthetik, melyek egy része túlmutat a tanárképzésen. Ezek közé sorolható a tanárok jelentős iskolai leterheltsége (pl. magas óraszám, adminisztrációs teendők egyre bővülő köre) vagy az olyan oktatáspolitikai,

mely a központosítást helyezi előtérbe. A kvantitatív kutatásunk során végzett magyarországi felmérés arra világított rá, hogy az angolórákon az eredmény-orientált értékelési eljárások dominálnak. Feltételezésünk szerint az angoltanárok jelenlegi értékelési szemléletének megváltoztatásához a tanárképzés területén kell az első lépéseket megtenni. Elengedhetetlen, hogy a (tovább)képzési lehetőségek megfelelő számban és minőségben rendelkezésre álljanak a magyarországi tanárképző intézményekben, és a képzések nyomán a nyelvtanárok mérésszakmai felkészültsége és meggyőződései jobban igazodhassanak a modern pedagógiai értékelési elvekhez. Azonban a vonatkozó szakirodalom szerint az egyes tanárok nyelvtudásmérési és -értékelési műveltségét, illetve az azt tükröző osztálytermi gyakorlatát makro-, mezo- és mikro-szintű változók hosszú sora befolyásolhatja (Vogt és mtsai 2020b). Az előbbiekből következik, hogy a tanulás eredmény-orientált értékelése és a tanulást támogató értékelés közötti egyensúly elérése igen komoly kihívást jelent a nyelvtanárok számára. Earl (2006) szerint egy új szemlélet elfogadása eleve próbatétel lehet a tanárok számára, hiszen sokszor megszokott, régi beidegződéseket kell feladniuk új eljárások bevezetése miatt. Vizsgálataink arra világítottak rá, hogy a Magyarországra jellemző nyelvvizsga centrikusság, valamint a tanulói eredményesség és összevethetőség primátusa jelentős mértékben képes az osztálytermi folyamatokat befolyásolni a nyelvtudásmérés és -értékelés vonatkozásában. Azonban a tanárok értékelői szemléletének megváltoztatása nélkül a jelenlegi helyzet nem fog megváltozni. Az osztálytermi értékelésnek nem a tanulók beskatulázásáról kellene szólnia, hanem arról, hogy az értékelés a tanulás katalizátorává válik, és „ablakot nyit” a tanuló számára a legsötétebb helyzetben is.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet. (2012). *Magyar Közlöny*, 66, 10635-10848. https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf (Letöltés: 2020.09.29.)
- A tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. EMMI Rendelet 8/2013. (I. 30.). (2013). <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300008.emm>
- Alderson, J. C. (1999). *Testing is Too Important to be Left to Testers*. Plenary Address to the Third Annual Conference on Current Trends in English Language Testing, United Arab Emirates University, Al Ain and Zayed University, Dubai Campus. <http://www.lancaster.ac.uk/fass/projects/examreform/Media/Article02.pdf> (Letöltés: 2020.09.10.)
- Alderson, J. C., Clapham, C., & Wall, D. (1995). *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- American Federation of Teachers, National Council on Measurement in Education & National Education Association, (1990). Standards for Teacher Competence in Educational Assessment of Students. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 9(4), 30–32. doi:10.1111/j.1745-3992.1990.tb00391.x
- Assessment Reform Group. (2002). *Assessment for learning: 10 principles*. <https://www.aiaa.org.uk/news/article/assessment-for-learning-10-principles> (Letöltés: 2020.12.11.)
- Az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről. OM Rendelet 15/2006 (IV.3). (2006). http://cdn.felvi.hu/bin/content/dload/jogszabalyok/15_2006_alap_mester_kkk_20080201.pdf
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F., & Savignon, S. J. (1986). The evaluation of communicative language proficiency: a critique of the ACTFL oral interview. *The Modern Language Journal*, 70, 380–389. doi:10.1111/j.1540-4781.1986.tb05294.x
- Bárdos J. (2002). *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

- Bárdos J. (2019). A nyelvtudás elbírálásának rövid története, problémái és korlátai. *Új Pedagógiai Szemle*, 69(11–12), 134–154.
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5–25. doi:10.1080/0969594X.2010.513678
- Berry, V., Sheehan, S., & Munro, S. (2019). What does language assessment literacy mean to teachers? *ELT Journal*, 73(2), 113–123. doi:10.1093/elt/ccy055
- Birenbaum, M. (1996). Assessment 2000: Towards a Pluralistic Approach to Assessment. In M. Birenbaum & F. J. R. C. Dochy (szerk.), *Alternatives in Assessment of Achievements, Learning Processes and Prior Knowledge* (pp. 3–29). Boston: Kluwer.
- Black, P. (2010). Formative Assessment. In P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (szerk.), *International Encyclopedia of Education*, 3rd ed. (pp. 359–364). Oxford: Academic Press. [https://kclpure.kcl.ac.uk/portal/en/publications/formative-assessment\(25c8ab73-e935-472d-8d5c-679ec2d9740f\)/export.html](https://kclpure.kcl.ac.uk/portal/en/publications/formative-assessment(25c8ab73-e935-472d-8d5c-679ec2d9740f)/export.html) (Letöltés: 2020. 10.06.)
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working Inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 8–21. doi:10.1177/003172170408600105
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment, *Phi Delta Kappan International*. http://edci770.pbworks.com/w/file/fetch/48124468/BlackWiliam_1998.pdf (Letöltés: 2020.12.27.)
- Blanche, P. (1990). Using standardized achievement and oral proficiency tests for self-assessment purposes: the DLIFLC study. *Language Testing*, 7(2), 202–229. doi:10.1177/026553229000700205
- Bognár M. (2006). A fejlesztő értékelés osztálytermi gyakorlata. *Új pedagógiai szemle*, 56(3), 19–26. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00101/2006-03-ko-Bognar-Fejlesztto.html> (Letöltés: 2020.01.30.)
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe and do. *Language Teaching*, 36(2), 81–109. doi:10.1017/S0261444803001903
- Boud, D., Cohen, R., & Sampson, J. (1999). Peer learning and assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24(4), 413–426. doi: 10.1080/0260293990240405
- Brassói S., Hunya M., & Vass V. (2005). A fejlesztő értékelés: az iskolai tanulás minőségének javítása. *Új pedagógiai szemle*, 55(7–8), 4–17. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00094/2005-07-ta-Tobbek-Fejlesztto.html> (Letöltés: 2020.02.10.)
- Brindley, G. (2001). Language assessment and professional development. In C. Elder, A. Brown, K. Hill, N. Iwashita, T. Lumley, T. McNamara & K. O’Loughlin (szerk.), *Experimenting with uncertainty: Essays in honour of Alan Davies* (pp. 126–136). Cambridge: Cambridge University Press.

- Broadfoot, P., & Black, P. (2004). Redefining assessment? The first ten years of Assessment in Education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11(1), 7–26. doi: 10.1080/0969594042000208976
- Broadfoot, P., Daugherty, R., Gardner, J., Gipps, C., Harlen, W., James, M., & Stobart, G. (1999). *Assessment for Learning: Beyond the Black Box*. Nuffield Foundation and University of Cambridge. http://www.nuffieldfoundation.org/sites/default/files/files/beyond_blackbox.pdf (Letöltés: 2020.09.15.)
- Brown, J. B., & Bailey K. M. (2008). Language testing courses: What are they in 2007? *Language Testing*, 25(3), 349–383. doi: 10.1177/0265532208090157
- Brown, J. D., & Hudson, T. (1998). The alternatives in language assessment. *Tesol Quarterly*, 32(4), 653–675. doi:10.2307/3587884
- Bullock, D. (2011). Learner self-assessment: an investigation into teachers' beliefs. *ELT Journal*, 65(2), 114–125. DOI: 10.1093/elt/ccq041
- Butler, Y. G., & Lee, J. (2010). The effects of self-assessment among young learners of English. *Language Testing*, 27(1), 5–31. doi: 10.1177/0265532209346370
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards & R. W. Schmidt (szerk.), *Language and Communication* (pp. 1–27). London: Longman.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47. doi:10.1093/applin/I.1.1
- Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education*, 31(2), 219–233. doi: 10.1080/03075070600572132
- Carless, D. (2007). Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(1), 57–66. doi:10.1080/14703290601081332
- Carless, D. (2011). *From testing to productive student learning: Implementing formative assessment in Confucian-heritage settings*. London: Routledge.
- Carless, D., Salter, D., Yang, M., & Lam, J. (2011). Developing sustainable feedback practices. *Studies in Higher Education*, 36, 395–407. doi:10.1080/03075071003642449
- Chen, Y. M. (2006). Peer and self-assessment for English oral performance: A study of reliability and learning benefits. *English Teaching and Learning*, 30(4), 1–22. doi:10.1177/1362168807086293
- Chen, Y. M. (2008). Learning to self-assess oral performance in English: A longitudinal case study. *Language Teaching Research*, 12(2), 235–262. doi:10.1177/1362168807086293
- Cheng, W., & Warren, M. (2005). Peer assessment of language proficiency. *Language Testing*, 22(1), 93–121. doi:10.1191/0265532205lt298oa
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

- Coombe, C., Vafadar, H., & Mohebbi, H. (2020). Language assessment literacy: what do we need to learn, unlearn, and relearn? *Language Testing in Asia*, 10(3). doi:10.1186/s40468-020-00101-6
- Council of Europe. (2001). *European Language Portfolio*. <https://www.coe.int/en/web/portfolio> (Letöltés: 2020.11.05.)
- Csépes I. (2016). Language Assessment Literacy in English Teacher Education in Hungary. In D. Tsagari (szerk.), *Classroom-based Assessment in L2 Contexts* (pp. 30–53). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Csépes I. (2019). Hogyan fejleszthető a tanárok nyelvtudásmérési és -értékelési műveltsége? Az Erasmus+ TALE projekt tanulságai. *Modern Nyelvoktatás*, 25(3–4), 136–155.
- Davies, A. (2008). Textbook trends in teaching language testing. *Language Testing*, 25(3), 327–347. doi:10.1177/0265532208090156
- Davin, K. J. (2016). Classroom Dynamic Assessment: A Critical Examination of Constructs and Practices. *The Modern Language Journal*, 100(4), 813–829. doi:10.1111/modl.12352
- Davison, C., & Leung, C. (2009). Current Issues in English Language Teacher-Based Assessment. *TESOL Quarterly*, 43(3), 393–415. doi:10.1002/j.1545-7249.2009.tb00242.x
- DeLuca, C., & Klinger, A. (2010). Assessment literacy development: identifying gaps in teacher candidates' learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(4), 419–438. doi:10.1080/0969594X.2010.516643
- DeLuca, C., LaPointe-McEwan, D., & Luhanga, U. (2016). Teacher assessment literacy: a review of international standards and measures. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28(3), 251–272. doi:10.1007/s11092-015-9233-6
- Dickinson, L., & Carver, D. (1980). Learning how to learn: steps towards self-direction in foreign language learning in schools. *ELT Journal*, 35(1), 1–7. doi:10.1093/elt/XXXV.1.1
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256–273. doi:10.1037/0033-295X.95.2.256
- Earl, L. (2006). Assessment – A Powerful Lever for Learning. *Brock Education*, 16(1), 1–15. doi: 10.26522/brocked.v16i1.29
- Earl, L., & Katz, S. (2005). *Rethinking classroom assessment with purpose in mind*. Winnipeg, Manitoba: Western Northern Canadian Protocol. <https://digitalcollection.gov.mb.ca/awweb/pdfopener?smd=1&did=12503&md=1> (Letöltés: 2020.11.30.)
- Edelenbos, P., & Kubanek-German, A. (2004). Teacher assessment: the concept of „diagnostic competence”. *Language Testing*, 21(3), 259–83. doi:10.1191/0265532204lt284oa
- Einhorn Á. (2015). Pedagógiai kultúráváltás az idegennyelv-tanításban? Vitaindító. *Modern Nyelvoktatás*, 21(4), 48–58.

- Ellis, R., & Sheen, Y. (2006). Re-examining the role of recasts in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 575–600. doi:10.1017/S027226310606027X
- Engelsen, K. S., & Smith, K. (2014). Assessment Literacy. In C. Wyatt-Smith, V. Klenowski & P. Colbert (szerk.), *Designing Assessment for Quality Learning* (pp. 91–107). Dordrecht: Springer Science+Business Media. doi:10.1007/978-94-007-5902-2_6
- European Commission. (2006). *Europeans and their Languages*. https://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf (Letöltés: 2020.10.28.)
- European Commission. (2012). *Europeans and their Languages. Special Eurobarometer 386*. http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf (Letöltés: 2020.10.28.)
- Evans, C. (2013). Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education. *Review of Educational Research*, 83(1), 70–120. doi:10.3102/0034654312474350
- Falchikov, N. (1986). Product comparisons and process benefits of collaborative peer group and self assessments. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 11, 146–165. doi:10.1080/0260293860110206
- Fox, J. (2008). Alternative assessment. In E. Shohamy & N. Hornberger (szerk.), *The encyclopedia of language and education* (pp. 97–109). New York, NY: Springer.
- Fulcher, G. (2004). Deluded by artifices? The Common European Framework and harmonization. *Language Assessment Quarterly*, 1(4), 253–266. doi:10.1207/s15434311laq0104_4
- Fulcher, G. (2010). *Practical language testing*. London: Hodder Education.
- Fulcher, G. (2012). Assessment Literacy for the Language Classroom. *Language Assessment Quarterly*, 9(2), 113–132. doi:10.1080/15434303.2011.642041
- Gibbs, G., & Simpson, C. (2004). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 3–31. <http://eprints.glos.ac.uk/3609/> (Letöltés: 2020.12.04.)
- Gipps, C. (1994). *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*. London: Falmer Press.
- Golnhofer E. (2001). Új értékelési kultúra kibontakozása. *Iskolakultúra*, 11(9), 78–82. http://real.mtak.hu/61024/1/EPA00011_iskolakultura_2001_09_078-082.pdf (Letöltés: 2020.05.10.)
- Gonzalez, J. A. (2009). Promoting students autonomy through the use of the European Language Portfolio. *ELT Journal*, 63(4), 373–382. doi:10.1093/elt/ccn059
- Green, A. (2014). *Exploring Language Assessment and Testing*. Oxon: Routledge.
- Gu, P. Y. (2014). The unbearable lightness of the curriculum: what drives the assessment practices of a teacher of English as a Foreign Language in a Chinese secondary

- school? *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(3), 286–305. doi:10.1080/0969594X.2013.836076
- Hamp-Lyons, L. (2007). The impact of testing practices on teaching: Ideologies and alternatives. In J. Cummins & C. Davison (szerk.), *The International Handbook of English Language Teaching* (pp. 487–504). Norwell, MA: Springer.
- Hamp-Lyons, L., & Condon, W. (2000). *Assessing the portfolio: Principles for practice, theory, and research*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Hanrahan, S. J., & Isaacs, G. (2001). Assessing Self- and Peer-assessment: the students' views. *Higher Education Research & Development*, 20(1), 53–70. doi:10.1080/07294360123776
- Hansen Edwards, J. G. (2014). Peer Assessment in the Language Classroom. In A. J. Kunnan (szerk.), *The Companion to Language Assessment* (pp. 730–750). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Harding, L., & Kremmel, B. (2016). Teacher assessment literacy and professional development. In D. Tsagari & J. Banerjee (szerk.), *Handbook of second language assessment* (pp. 413–428). Amsterdam, The Netherlands: Mouton De Gruyter.
- Harlen, W. (2005). Teachers' summative practices and assessment for learning – tensions and synergies. *Curriculum Journal*, 16(2), 207–223. doi:10.1080/09585170500136093
- Hasselgreen, A., Carlsen, C., & Helness, H. (2004). *European Survey of Language Testing and Assessment Needs. Part 1: General findings*. Gothenburg, Sweden: European Association for Language Testing and Assessment. <http://www.ealta.eu.org/documents/resources/survey-report-pt1.pdf> (Letöltés: 2020.09.14.)
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. doi:10.3102/003465430298487
- Heilenman, L. K. (1990). Self-assessment of second language ability: the role of response effects. *Language Testing*, 7(2), 174–201. doi:10.1177/026553229000700204
- Hidri, S. (2015). Conceptions of assessment: investigating what assessment means to secondary and university teachers. *Arab Journal of Applied Linguistics*, 1(1), 19–43. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1207924.pdf> (Letöltés: 2020.10.03.)
- Hill, K., & McNamara, T. (2012). Developing a comprehensive, empirically based research framework for classroom-based assessment. *Language Testing*, 29(3), 395–420. doi:10.1177/0265532211428317
- Hubai K., & Lázár I. (2018). Assessment of Learning in the Hungarian Education System with a Special Focus on Language Teachers' Views and Practices. *WoPaLP*, 12, 83–93. http://langped.elte.hu/WoPaLParticles/W12HubaiK_LazarI.pdf (Letöltés: 2020.05.18.)
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (szerk.), *Sociolinguistics: selected readings* (pp. 269–293). Harmondsworth, Middlesex:

- Penguin. <http://www.homes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-1.pdf> (Letöltés: 2020.01.10.)
- Inbar-Lourie, O. (2008a). Language Assessment Culture. In E. Shohamy & N. H. Hornberger (szerk.), *Encyclopedia of Language and Education, 2nd ed., Volume 7: Language Testing and Assessment* (pp. 285–299). New York: Springer Science+Business Media.
- Inbar-Lourie, O. (2008b). Constructing a language assessment knowledge base: A focus on language assessment courses. *Language Testing*, 25(3), 385–402. doi:10.1177/0265532208090158
- Inbar-Lourie, O. (2017). Language Assessment Literacy. In E. Shohamy, I. Or & S. May (szerk.), *Language Testing and Assessment. Encyclopedia of Language and Education, 3rd ed.* (pp. 1–19). Springer International Publishing. DOI:10.1007/978-3-319-02261-02261
- Jang, E. E., & Wagner, M. (2014). Diagnostic Feedback in the Classroom. In A. J. Kunnan (szerk.), *The Companion to Language Assessment* (pp. 693–711). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc. doi:10.1002/9781118411360.wbcla081
- Jin, Y. (2010). The place of language testing and assessment in the professional preparation of foreign language teachers in China. *Language Testing*, 27(4), 555–584. doi:10.1177/0265532209351431
- Kartchava, E., & Ammar, A. (2014). Learners' beliefs as mediators of what is noticed and learned. *TESOL Quarterly*, 48(1), 86–109. doi:10.1002/tesq.101
- Katona, N., Konrád, Á., Perlusz, A., Polányi, V., Porogi, A. és Sisa, P. (2020). *A tanulás és tanítás súlypontjai*. Eger: Eszterházy Károly Egyetem. <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/10/a-tanulas-s-tanitas-sulypontjai.pdf> (Letöltés: 2021.02.23.)
- Kim, M. (2009). The impact of an elaborated assessee's role in peer assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(1), 105–114. doi:10.1080/02602930801955960
- Klinger, D. A., McDivitt, P. R., Howard, B. B., Munoz, M. A., Rogers, W. T., & Wylie, E. C. (2015). *The classroom assessment standards for PreK-12 teachers*. Kindle Direct Press.
- Kohonen, V. (2007). Developing foreign language education through transformative teacher growth. *Humanising Language Teaching*, 9(1). <http://old.hltmag.co.uk/jan07/mart01.htm> (Letöltés: 2021.01.02.)
- Kolláth K. (1996). The importance of learner training as a tool to develop autonomous learners. *Külkereskedelmi főiskolai füzetek*, 6, 309–318. <http://publikaciotar.repozitorium.uni-bge.hu/353/> (Letöltés: 2020.11.10)
- Kovácsné Duró A. (2004). Tanár szakos egyetemi hallgatók értékelési tudása és kompetenciái. *Magyar Pedagógia*, 104(2), 203–224. http://av.edia.hu/mped/document/Kovacsne%20Duro_MP1042.pdf (Letöltés: 2021.01.15.)

- Kovácsné Duró A. (2007). Miskolci és pécsi tanárjelöltek értékelési ismeretei és attitűdjei. *Iskolakultúra*, 17(1), 135–142. http://real.mtak.hu/57245/1/EPA00011_iskolakultura_2007_01_135-142.pdf (Letöltés: 2021.01.15.)
- Közös Európai Referenciakeret. *Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés*. (2002). Budapest: Pedagógustovábbképzési Módszertani és Információs Központ Kht.
- Kremmel, B., & Harding, L. (2020). Towards a comprehensive, empirical model of language assessment literacy across stakeholder groups: Developing the Language Assessment Literacy Survey. *Language Assessment Quarterly*, 17(1), 100–120. doi:10.1080/15434303.2019.1674855
- Kvasova, O., & Kavytska, T. (2014). The assessment competence of university foreign language teachers: A Ukrainian perspective. *CercleS*, 4(1), 159–177. http://ualta.in.ua/wp-content/uploads/2016/04/Kvasova-Kavytska_2014_en.pdf (letöltés: 2020.04.10.)
- Lam, R. (2015). Language assessment training in Hong Kong: Implications for language assessment literacy. *Language Testing*, 32(2), 169–197. doi:10.1177/0265532214554321
- Lantolf, J. P., & Frawley, W. (1985). Oral-proficiency testing: a critical analysis. *The Modern Language Journal*, 69, 337–345. doi:10.1111/j.1540-4781.1985.tb04801.x
- Lantolf, J. P., & Poehner, M. E. (2008). Dynamic Assessment. In E. Shohamy & N. H. Hornberger (szerk.), *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd ed., Volume 7: *Language Testing and Assessment* (pp. 273–284). New York: Springer Science+Business Media.
- Lantolf, J. P., & Poehner, M. E. (2011). Dynamic assessment in the classroom: Vygotskian praxis for second language development. *Language Teaching Research*, 15(1), 11–33. doi: 10.1177/1362168810383328
- Lau, A. M. S. (2016). „Formative good, summative bad?” – A review of the dichotomy in assessment literature. *Journal of Further and Higher Education*, 40(4), 509–525. doi:10.1080/0309877X.2014.984600
- Lee, J., & Butler, Y. G. (2020). Reconceptualizing language assessment literacy: Where are the learners? *TESOL Quarterly*, 54(4), 1098–1111. doi:10.1002/tesq.576
- Lewkowicz, J., & Leung, C. (2021). Classroom-based assessment. *Language Teaching*, 54(1), 47–57. doi:10.1017/S0261444820000506
- Lewkowicz, J., & Zawadowska-Kittel, E. (2011). Classroom-based Assessment: the Polish Experience. In D. Tsagari & I. Csépes (szerk.), *Classroom-Based Language Assessment* (pp. 147–167). Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Li, S. (2014). Oral corrective feedback. *ELT Journal*, 68(2), 196–198. doi:10.1093/elt/cct076
- Little, D., Gouillier, F., & Hughes, G. (2011). *The European Language Portfolio: The story so far (1991–2011)*. Strasbourg, France: Council of Europe. <https://www>.

- coe.int/en/web/portfolio/the-european-language-portfolio-the-story-so-far-1991-2011-executive-summary (Letöltés: 2021.01.11.)
- Liu, N., & Carless, D. (2006). Peer feedback: the learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 279–290. doi:10.1080/13562510600680582
- Lo, Y. (2010). Implementing reflective portfolios for promoting autonomous learning among EFL college students in Taiwan. *Language Teaching Research*, 14(1), 77–95. doi:10.1177/1362168809346509
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37–66. doi:10.1017/S0272263197001034
- Lyster, R., & Saito, K. (2010). Oral Feedback in Classroom SLA: A Meta-Analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 265–302. doi:10.1017/S0272263109990520
- Malone, M. (2013). The essentials of assessment literacy: Contrasts between testers and users. *Language Testing*, 30(3), 329–344. doi: 10.1177/0265532213480129
- McNamara, T. F. (1996). *Measuring second language performance*. London: Longman.
- McNamara, T. F. (1997). Interaction in second language performance assessment: Whose performance? *Applied Linguistics*, 18, 446–466. doi:10.1093/applin/18.4.446
- Mertler, C. A., & Campbell, C. S. (2005, április). *Measuring teachers' knowledge and application of classroom assessment concepts: development of the Assessment Literacy Inventory*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montréal, Quebec, Canada. https://www.academia.edu/2684680/Measuring_teachers_knowledge_and_application_of_classroom_assessment_concepts_Development_of_the_Assessment_Literacy_Inventory_?auto=download (Letöltés: 2020.09.23.)
- Mok, J. (2011). A case study of students' perceptions of peer assessment in Hong Kong. *ELT Journal*, 65(3), 230–239. doi:10.1093/elt/ccq062
- Molloy, E., Boud, D., & Henderson, M. (2020). Developing a learning-centred framework for feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(4), 527–540. doi:10.1080/02602938.2019.1667955
- Muhammad, F. H. N., & Bardakçi, M. (2019). Iraqi EFL Teachers' Assessment Literacy: Perceptions and Practices. *Arab World English Journal*, 10(2), 431–442. doi:10.24093/awej/vol10no2.33
- Nassaji, H. (2007). Elicitation and reformulation and their relationship with learner repair in dyadic interaction. *Language Learning*, 57(4), 511–548. doi:10.1111/j.1467-9922.2007.00427.x
- Nassaji, H. (2009). Effects of recasts and elicitations in dyadic interaction and the role of feedback explicitness. *Language Learning*, 59(2), 411–452. doi:10.1111/j.1467-9922.2009.00511.x

- Newfields, T. (2006). Teacher development and assessment literacy. In T. Newfields, I. Gledall, M. Kawate-Mierzejewska, Y. Ishida, M. Chapman & P. Ross (szerk.), *Authentic communication: Proceedings of the 5th Annual JALT Pan-sig Conference* (pp. 48–73). Shizuoka, Japan: Tokai University College of Marine Science. <https://hosted.jalt.org/pansig/2006/PDF/Newfields.pdf> (Letöltés: 2020.10.10.)
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. doi:10.1080/03075070600572090
- Nicol, D., Thomson, A., & Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102–122. doi:10.1080/02602938.2013.795518
- Nikolov M. (1999). Classroom observation project. In H. Fekete, É. Major & M. Nikolov (szerk.), *English language education in Hungary. A baseline study* (pp. 221–245). Budapest: The British Council Hungary.
- North, B. (2000). *The Development of a Common Framework Scale of Language Proficiency*. New York: Peter Lang.
- O'Loughlin, K. (2013). Developing the assessment literacy of university proficiency test users. *Language Testing*, 30(3), 363–380. doi:10.1177/0265532213480336
- Oscarson, M. (1989). Self-assessment of language proficiency: rationale and applications. *Language Testing*, 6(1), 1–13. doi:10.1177/026553228900600103
- Patri, M. (2002). The influence of peer feedback on self- and peer-assessment of oral skills. *Language Testing*, 19(2), 109–131. doi:10.1191/0265532202lt224oa
- Paulson, P. F., Paulson, P.R., & Meyer, A. (1991). What makes a portfolio a portfolio? *Educational Leadership*, 48(5), 60–63. <https://web.stanford.edu/dept/SUSE/projects/ireport/articles/e-portfolio/what%20makes%20a%20portfolio%20a%20portfolio.pdf> (Letöltés: 2020.01.12.)
- Pill, J., & Harding, L. (2013). Defining the language assessment literacy gap: Evidence from a parliamentary inquiry. *Language Testing*, 30(3), 381–402. doi:10.1177/0265532213480337
- Plake, B. S., Impara, J. C., & Fager, J. J. (1993). Assessment Competencies of Teachers: A National Survey. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 12(4), 10–12. doi:10.1111/j.1745-3992.1993.tb00548.x
- Poehner, M. E. (2009). Group Dynamic Assessment: Mediation for the L2 Classroom. *TESOL Quarterly*, 43(3), 471–491. doi:10.1002/j.1545-7249.2009.tb00245.x
- Poehner, M. E., & Lantolf, J. P. (2005). Dynamic assessment in the language classroom. *Language Testing*, 9(3), 233–265. doi:10.1191/1362168805lr166oa
- Pond, K., Ul-Haq, R., & Wade, W. (1995). Peer Review: a Precursor to Peer Assessment. *Innovations in Education & Training International*, 32(4), 314–323. doi:10.1080/1355800950320403

- Popham, W. J. (2004). All About Accountability/Why Assessment Illiteracy Is Professional Suicide. *Educational Leadership*, 62(1), 82–83. <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept04/vol62/num01/Why-Assessment-Illiteracy-Is-Professional-Suicide.aspx> (Letöltés: 2020.09.20.)
- Purpura, J. E. (2016). Second and Foreign Language Assessment. *The Modern Language Journal*, 100(S1), 190–208. doi:10.1111/modl.12308
- Rea-Dickins, P. (2001). Mirror, mirror on the wall: Identifying processes of classroom assessment. *Language Testing*, 18(4), 429–462. doi:10.1177/026553220101800407
- Rea-Dickins, P., & Gardner, S. (2000). Snares and silver bullets: disentangling the construct of formative assessment. *Language Testing*, 17(2), 215–243. doi:10.1177/026553220101800407
- Ross, S. (1998). Self-assessment in second language testing: a meta-analysis and analysis of experiential factors. *Language Testing*, 15(1), 1–20. doi:10.1177/026553229801500101
- Sadler, D. R. (1998). Formative assessment: Revisiting the territory. *Assessment in Education*, 5(1), 77–84. doi:10.1080/0969595980050104
- Saito, H. (2008). EFL classroom peer assessment: Training effects on rating and commenting. *Language Testing*, 25(4), 553–581. doi:10.1177/0265532208094276
- Scarino, A. (2013). Language assessment literacy as self-awareness: Understanding the role of interpretation in assessment and in teacher learning. *Language Testing*, 30(3), 309–327. doi:10.1177/0265532213480128
- Schafer, W. D. (1991). Essential Assessment Skills in Professional Education of Teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 10(1), 3–6. doi:10.1111/j.1745-3992.1991.tb00170.x
- Schafer, W. D. (1993). Assessment literacy for teachers. *Theory into Practice*, 32(2), 118–126. doi:10.1080/00405849309543585
- Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation. In R. Tyler, R. Gagné & M. Scriven (szerk.), *Perspectives of Curriculum Evaluation. AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation*, 1. (pp. 39–83). Chicago: Rand McNally.
- Seden, K., & Svaricek, R. (2018). Teacher Subjectivity Regarding Assessment: Exploring English as a Foreign Language Teachers' Conceptions of Assessment Theories that Influence Student Learning. *CEPS Journal*, 8(3), 119–139. doi:10.26529/cepsj.500
- Seden, K., & Svaricek, R. (2019). English as a Foreign Language (EFL) Teachers' Perceptions of Fair Assessment. *Neveléstudomány*, 7(25), 20–30. doi:10.21549/NTNY.25.2019.1.2
- Sheehan, S., & Munro, S. (2017). Assessment: Attitudes, practices and needs. *ELT Research Papers*, 17.08. London, UK: British Council. https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_G239_ELTRA_Sheenan%20and%20Munro_FINAL_web%20v2.pdf (Letöltés: 2020.11.01.)

- Sheen, Y. (2004). Corrective feedback and learner uptake in communicative classrooms across instructional settings. *Language Teaching Research*, 8, 263–300. doi:10.1191/1362168804lr146oa
- Sheen, Y., & Ellis, R. (2011). Corrective Feedback in Language Teaching. In E. Hinkel (szerk.), *Handbook of Research in Second Teaching and Learning. Vol. II.* (pp. 593–610). New York/London: Routledge.
- Shohamy, E. (1996). Competence and performance in language testing. In G. Brown, K. Malmkjaer & J. Williams (szerk.), *Performance and competence in second language acquisition* (pp. 138–151). Cambridge: Cambridge University Press.
- Shore, T. H., Shore, L. M., & Thornton, G. C. (1992). Construct Validity of Self- and Peer Evaluations of Performance Dimensions in an Assessment Center. *Journal of Applied Psychology*, 77(1), 42–54. doi:10.1037/0021-9010.77.1.42
- Somervell, H. (1993). Issues in assessment, enterprise and higher education: The case for self, peer and collaborative assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18, 221–233. doi:10.1080/0260293930180306
- Spolsky, B. (1977). Language Testing: Art or Science. In G. Nickel (szerk.), *Proceedings of the Fourth International Congress of Applied Linguistics* (pp. 7–28). Stuttgart: Hochschulverlag.
- Stiggins, R. J. (1991). Relevant Classroom Assessment Training for Teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 10(1), 7–12. doi:10.1111/j.1745-3992.1991.tb00171.x
- Stiggins, R. J. (1995). Assessment literacy for the 21st century. *Phi Delta Kappan*, 77(3), 238–245. <https://www.jstor.org/stable/20405538> (Letöltés: 2020.09.23.)
- Stiggins R. J. (2002). Assessment Crisis: The Absence of Assessment for Learning. *Phi Delta Kappan*, 83(10), 758–765. doi:10.1177/003172170208301010
- Stiggins, R. J. (2007). Five Assessment Myths and Their Consequences. *Education Week*, 27(8), 28–29. <https://www.edweek.org/teaching-learning/opinion-five-assessment-myths-and-their-consequences/2007/10> (Letöltés: 2020.11.23.)
- Sultanana, N. (2019). Language assessment literacy: an uncharted area for the English language teachers in Bangladesh. *Language Testing in Asia*, 9(1), 1–14. doi:10.1186/s40468-019-0077-8
- Tao, N. (2014). *Development and validation of classroom assessment literacy scales: English as a Foreign Language (EFL) instructors in a Cambodian higher education setting*. Unpublished doctoral dissertation, Victoria University. <http://vuir.vu.edu.au/25850/> (Letöltés: 2020.12.10.)
- Taras, M. (2009). Summative assessment: the missing link for formative assessment. *Journal of Further and Higher Education*, 33(1), 57–69. doi:10.1080/03098770802638671
- Taylor, L. (2009). Developing Assessment Literacy. *Annual Review of Applied Linguistics*, 29, 21–36. doi: 10.1017/S0267190509090035

- Taylor, L. (2013). Communicating the theory, practice and principles of language testing to test stakeholders: Some reflections. *Language Testing*, 30(3), 403–412. doi:10.1177/0265532213480338
- Topping, K. J. (2009). Peer Assessment. *Theory Into Practice*, 48(1), 20–27. doi:10.1080/00405840802577569
- Tsagari, D. (2012). FCE-exam preparation discourses: Insights from an ethnographic study. *Research Notes*, 47, 36–47. <https://www.cambridgeenglish.org/Images/22669-rv-research-notes-47.pdf> (Letöltés: 2020.11.24.)
- Tsagari, D., & Vogt, K. (2017). Assessment Literacy of Foreign Language Teachers around Europe: Research, Challenges and Future Prospects. *Papers in Language Testing and Assessment*, 6(1), 41–63. https://www.researchgate.net/profile/Dina_Tsagari2/publication/316981583_Assessment_Literacy_of_Foreign_Language_Teachers_around_Europe_Research_Challenges_and_Future_Prospects/links/591b753f0f7e9b7727d8a84a/Assessment-Literacy-of-Foreign-Language-Teachers-around-Europe-Research-Challenges-and-Future-Prospects.pdf (Letöltés: 2020.10.25.)
- Tunstall, P., & Gipps, C. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: A typology. *British Educational Research Journal*, 22(4), 389–404. doi:10.1080/0141192960220402
- Turner, C. E., & Purpura, J. E. (2015). Learning-oriented assessment in second and foreign language classrooms. In D. Tsagari & J. Baneerjee (szerk.), *Handbook of second language assessment* (pp. 255–272). Boston: De Gruyter Mouton.
- Varga J. (szerk.) (2019). *A közoktatás indikátorrendszere 2019*. Budapest: Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont, Közgazdaság-tudományi Intézet. https://www.mtaki.hu/wp-content/uploads/2020/01/A_kozoktatasi_indikator-rendszer_2019.pdf (Letöltés: 2020.11.18.)
- Vickerman, P. (2009). Student perspectives on formative peer assessment: an attempt to deepen learning? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(2), 221–230. doi:10.1080/02602930801955986
- Vígh T., & Kiss-Kovács R. (2019). Hogyan értelmezik a tanárszakosok a tanulói értékelés fogalmát? *Modern Nyelvoktatás*, 25(3–4), 156–173.
- Vogt, K. (2012). Assessment: Washback of the CEFR and PISA. *Anglistik: International Journal of English Studies*, 23(1), 87–95. <https://angl.winter-verlag.de/article/angl/2012/1/9> (Letöltés: 2020.12.16.)
- Vogt, K., & Tsagari, D. (2014). Assessment Literacy of Foreign Language Teachers: Findings of a European Study. *Language Assessment Quarterly*, 11(4), 374–402. doi:10.1080/15434303.2014.960046
- Vogt, K, Tsagari, D., & Csépes I. (2020a). Linking Learners' Perspectives on Language Assessment Practices to Teachers' Assessment Literacy Enhancement (TALE):

- Insights from Four European Countries. *Language Assessment Quarterly*, 17(4), 410–433. doi:10.1080/15434303.2020.1776714
- Vogt, K., Tsagari, D., & Spanoudis, G. (2020b). What Do Teachers Think They Want? A Comparative Study of In-Service Language Teachers' Beliefs on LAL Training Needs. *Language Assessment Quarterly*, 17(4), 386–409. doi:10.1080/15434303.2020.1781128
- Volante, L., & Fazio, X. (2007). Exploring teacher candidates' assessment literacy: Implications for teacher education reform and professional development. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 749–770. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2973/2262> (Letöltés: 2020.09.23.)
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wang, L., & He, C. (2020). Review of Research on Portfolios in ESL/EFL Context. *English Language Teaching*, 13(12), 76–82. doi:10.5539/elt.v13n12p76
- Weir, C. J. (2005). Limitations of the Common European Framework for developing comparable examinations and tests. *Language Testing*, 22(3), 281–300. doi:10.1191/0265532205lt309oa
- Willis, J., Adie, L., & Klenowski, V. (2013). Conceptualising teachers' assessment literacies in an era of curriculum and assessment reform. *The Australian Educational Researcher*, 40(2), 241–256. doi:10.1007/s13384-013-0089-9
- Xu, Y., & Brown, G. T. L. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149–162. doi:10.1016/j.tate.2016.05.010
- Xu, Y., & Liu, Y. (2009). Teacher Assessment Knowledge and Practice: A Narrative Inquiry of a Chinese College EFL Teacher's Experience. *TESOL Quarterly*, 43(3), 493–513. doi:10.1002/j.1545-7249.2009.tb00246.x
- Yan, X., Zhang, C., & Fan, J. J. (2018). „Assessment knowledge is important, but . . .”: How contextual and experiential factors mediate assessment practice and training needs of language teachers. *System*, 74, 158–168. doi:10.1016/j.system.2018.03.003
- Ziegler, N. A. (2014). Fostering self-regulated learning through the European Language portfolio: An embedded mixed methods study. *The Modern Language Journal*, 98(4), 921–936. doi:10.1111/modl.12147

MELLÉKLETEK

1. SZÁMÚ MELLÉKLET:

Kérdőív az esettanulmányhoz

This questionnaire has been designed to evaluate the usefulness and effectiveness of the Language Test Construction and Evaluation course you had as part of your part-time MA course in English teacher training. Your feedback is highly appreciated. The anonymity of your answers is guaranteed by the researcher. When giving answer, put an X in the appropriate box or write your answer in the space provided.
Thank you for your assistance in advance.

1. When did you take the course?

2011		2012		2013		2014	
------	--	------	--	------	--	------	--

2. Was your MA course ...

full-time?		part-time?	
------------	--	------------	--

3. What type of school do you teach at?

primary school	
secondary vocational	
secondary grammar school	
private language school	
other (please specify):	

4. How useful and interesting did you find the course on the whole? Give a rating on a five-point scale where 5 = very useful/interesting, 1 = not useful/interesting.

	1	2	3	4	5
A. useful					
B. interesting					

5. How useful did you find the following topics of the course?

	1	2	3	4	5
1. basic principles (validity, reliability, washback, practicality) and test types					
2. test validation (forms of test validity)					
3. assessment of young learners (including language aptitude tests)					
4. alternative forms of assessment (portfolio assessment)					
5. designing speaking tasks					
6. assessing speaking performances					
7. designing writing tasks					
8. assessing writing performances					
9. designing reading tests					
10. designing listening tests					
11. stages of test development					
12. assessing vocabulary and grammar					
13. test statistics					

6. What were the three most useful topics for you? Write the number of the relevant topic:

--	--	--

7. What do you think the course should include more of in the future?

8. Are there any topics the course did not include and you think it should in the future?

9. Indicate how strongly you agree with the statements below on a five-point-scale. (5 = you completely agree, 1 = you completely disagree with the statement).

	1	2	3	4	5
1. The assessment system defines what is worth learning.					
2. Assessment has a profound influence on the motivation and self-esteem of students.					
3. I understand the standards of appropriate assessment tasks in my context.					
4. I use a variety of assessment methods to gather evidence of student learning.					
5. I can select appropriate assessment tasks for my students.					

	1	2	3	4	5
6. I can create appropriate assessment tasks for my students.					
7. I can provide appropriate feedback to students to help them improve.					
8. I can analyze test data and make good inferences from the data gathered.					
9. I can use the assessment information in my teaching to help students improve.					
10. I involve students in the assessment process (e.g. self and peer assessment).					
11. I can use classroom assessment to build students' confidence.					
12. I use portfolio for assessment purposes.					

10. If you did the MA course with no English teaching experience, move to the next question. If you had English teaching experience prior to the MA course, rate the following statements. If you compare your knowledge and skills in language testing before taking the MA and after graduation, are there any changes? (5 = you completely agree, 1 = you completely disagree with the statement).

Now ...	1	2	3	4	5
1. I use more varied methods to assess students' progress					
2. I assess students' speaking skills development more often					
3. I assess students' listening skills development more often					
4. I assess students' reading skills development more often					
5. I assess students' writing skills development more often					
6. I involve students in self- and peer assessment more often					
7. I am better at choosing appropriate testing methods					
8. I am better at designing appropriate testing methods					
9. I am better at scoring and interpreting results					
10. I am better at using assessment results to make decisions					

11. As a result of the course, my attitude to accredited language exams has changed

yes		no	
-----	--	----	--

If not, why?

If yes, in what ways has your attitude to these exams changed?

12. As a result of the course, my attitude to the school leaving exam in English has changed

yes		no	
-----	--	----	--

If not, why?

If yes, in what ways has your attitude to this exam changed?

13. As a result of the course, my attitude to testing my own students in class has changed

yes		no	
-----	--	----	--

If not, why?

If yes, in what ways has your attitude to these tests changed?

14. Would you like to participate in a teacher development event related to language testing in the future?

yes		no	
-----	--	----	--

Thank you for your responses.

2. SZÁMÚ MELLÉKLET:

Letöltési helyek listája az osztatlan tanárképzés angoltanári szakjának intézményenkénti mintatantervéhez

(Letöltés: 2021.02.15)

Intézmény és internetes elérhetőség
Debreceni Egyetem https://tanarkepzes.unideb.hu/hu/osztatlan-tanarkepzes
ELTE Savaria Egyetemi Központ https://sek.elte.hu/kepzesek/osztatlan-tanarkepzesek
Eötvös Lóránd Tudományegyetem https://btk.elte.hu/dstore/document/1073/Angol_nyelvkult_OT_12fe_kozepisk_2019.pdf
Eszterházy Károly Egyetem https://uni-eszterhazy.hu/public/uploads/mintatanterv-tanito-2015-16-2-_55eda09e94ef7.pdf
Károli Gáspár Református Egyetem https://btk.kre.hu/index.php/osztatlan-tanari-mesterkepzesek/category/942-angol-nyelv-es-kultura-tanara.html
Miskolci Egyetem https://docplayer.hu/153304399-A-b-ang-o-n-e-kodu-angol-nyelv-es-kultura-tanara-szak-mintatanterve.html
Nyíregyházi Egyetem http://www.nyf.hu/tanulmanyit/15-16/osztatlan/osztatlan.pdf
Pannon Egyetem https://mftk.uni-pannon.hu/images/osztatlan_angoltan%C3%A1ri_modelltanterv_2020_21.pdf
Pázmány Péter Katolikus Egyetem https://btk.ppke.hu/oktatas/osztatlan-tanarkepzes/tantervek/a-2020-2021-es-tanevben-osztatlan-tanarkepzesre-felvett-hallgatok-szamara
Pécsi Tudományegyetem https://btk.pte.hu/sites/btk.pte.hu/files/tantervek/osztatlan%20angol%20nyelv%20%C3%A9s%20kult%C3%BAra%20tan%C3%A1ra_ANGKONO171801.pdf
Szegedi Tudományegyetem https://u-szeged.hu/tanrend?browse=tanterv&kpId=2725&ciklus=2017-2018-1#browse

3. SZÁMÚ MELLÉKLET:

TALE tanári kérdőív (a magyarországi, kibővített változat)



Supported by
the Erasmus+ programme
of the European Union

Dear Teacher/Trainee teacher,

The purpose of the TALE project is to find out about and improve assessment practices in English classrooms across Europe. To this end, a project team from Cyprus, Germany, Greece, Hungary and the United Kingdom would like to identify current assessment practices in classrooms and investigate training needs teachers of English as a foreign language might have. On the basis of established training needs, training measures will be tailor-made to suit teachers' needs. By filling in this questionnaire, you make an important contribution to the project and help improve the outcomes of the project and improve language teacher education in general. Thank you for your honest answers and please be assured that your data will be completely anonymised.

Thank you for your contribution.

Best wishes,

the TALE project team

I. General information

1. Gender:

1. ☐ male 2. ☐ female

2. Age:

1. ☐ under 25 2. ☐ 26-35 3. ☐ 36-45 4. ☐ 46-55 5. ☐ 56+

3. Years of teaching experience:

1. ☐ pre-service teacher
2. ☐ 1-5
3. ☐ 6-10

4. ☐ 10-15
5. ☐ 15+

4. Which college/university do/did you study at?

1. ☐ ELTE 4. ☐ Pázmány Péter 7. ☐ Miskolc 10. ☐ Eszterházy Károly
2. ☐ Pécs 5. ☐ Károli Gáspár 8. ☐ Pannon 11. ☐ Other
3. ☐ Szeged 6. ☐ Debrecen 9. ☐ Nyugat-magyarországi

5. What foreign language(s) do you / will you teach?

1. ☐ English 2. ☐ French 3. ☐ German 4. ☐ Spanish 5. ☐ Other: _____

6. What is the highest qualification you hold in the language you teach?

1. ☐ Secondary school 2. ☐ BA degree 3. ☐ MA degree / state exam
4. ☐ Other (please specify): _____

7. Age range of your learners. (You may choose more than one answer)

1. ☐ 6-12 2. ☐ 13-15 3. ☐ 16-18 4. ☐ over 18

8. Have you received any testing and assessment training?

1. ☐ Yes 2. ☐ No

II. Assessment Practices

9. Which of these skills/areas do you assess? Choose as many as you find appropriate.

1. ☐ Speaking
2. ☐ Writing
3. ☐ Vocabulary
4. ☐ Grammar
5. ☐ Reading
6. ☐ Listening
7. ☐ Other? Please specify

10. What feedback do you give on your learners' assessment results? More than one answer is possible.

1. ☐ Mark (percentage, points, letter grade, etc.)
2. ☐ Brief comments (e.g. „well done!”)
3. ☐ Detailed comments on learners' work (written / oral)
4. ☐ Comments/hints on how to improve their learning
5. ☐ Other, please specify: _____

11. How often do you use the following methods to assess your learners' English (please tick ✓)?

	Very frequently	Frequently	Sometimes	Never
1. Oral presentations				
2. Tests with open-ended answers				
3. Portfolio assessment				
4. Peer assessment				
5. Tests with closed answers (e.g. gaps, multiple choice, matching exercises)				
6. Self-assessment				
7. Extended writing, e.g. letters, essays				
8. Active class participation				
9. Translation (L1/L2)				
10. Other? Please specify:				

III. Assessment profiles and training needs

12. FIRST, please indicate how confident you feel about the following areas (please tick ✓)

13. THEN, wherever you feel you need training, mark the last column on the right with a tick ✓:

Question 12					Question 13
	Very Confident	Confident	Somewhat Confident	Not Confident	I'd like training in this (✓):
1. I can identify different purposes of assessment.					
2. I can choose assessment methods that are suitable for my learners.					
3. I can design classroom-based tests.					
4. I can assess my learners' listening skills.					
5. I can assess my learners' speaking skills.					

Question 12					Question 13
	Very Confident	Confident	Somewhat Confident	Not Confident	I'd like training in this (✓):
6. I can assess my learners' reading skills.					
7. I can assess my learners' writing skills.					
8. I can assess my learners' skills in an integrated way, e.g. reading a text and writing about it.					
9. I can use self-assessment to assess my learners.					
10. I can use peer assessment to assess my learners.					
11. I can use student portfolios to assess my learners.					
12. I can assess learners with special learning needs, e.g. dyslexia, learning impairment.					
13. I can prepare my learners for external tests, e.g. school leaving exams, international exams.					
14. I can use assessment results to make decisions about individual students.					
15. I can use assessment results to plan teaching.					
16. I can identify how tests influence my teaching.					
17. I can identify the relevance of the Common European Framework of Reference (CEFR) for the assessment of my learners.					

Question 12					Question 13
	Very Confident	Confident	Somewhat Confident	Not Confident	I'd like training in this (✓):
18. I can explain assessment results to pupils.					
19. I can explain assessment results to parents and others.					
20. I can recognize inappropriate (e.g. invalid, unreliable, biased) assessment methods.					

IV. Past learning experience

14. When you were a learner of English in the secondary school, how often did your teacher(s) do the following (please tick ✓)?

	Very frequently	Frequently	Sometimes	Never
1. involved you in the assessment process through self-assessment				
2. asked you to do peer-assessment				
3. gave the class vocabulary tests				
4. gave the class grammar tests				
5. gave the class reading tests				
6. gave the class listening tests				
7. assessed your speaking skills				
8. assessed your writing skills				

15. Any other comments?

4. SZÁMÚ MELLÉKLET:

TALE Tanulói kérdőív



Supported by
the Erasmus+ programme
of the European Union

Kedves tanulók!

A TALE (Teachers' Assessment Literacy Enhancement – Tanárok Értékelési Kompetenciájának Fejlesztése) projekt célja, hogy Európa szerte felmérje és fejlessze az angol tanórán folyó értékelési gyakorlatot. Ahhoz, hogy ez létrejöhessen, a ciprusi, német, görög, angol és magyar tagországokból álló projektcsapat szeretne többet megtudni arról, hogy hogyan zajlik az értékelés az angol óráitokon és hogy mi a véleményed erről. Az alábbi kérdőív kitöltésével nagyban segíted a munkánkat. Őszinte válaszaidat előre is köszönjük. A vizsgálat teljes mértékben anonim, azaz a neved sehol sem fog megjelenni, a válaszaid alapján sem leszel beazonosítható. Még egyszer köszönjük, hogy válaszaiddal segíted az angolórán történő (osztálytermi) értékelés jobbá tételét!

Üdvözlettel,
A TALE csapat

I. Általános információk

1. **Fiú** ☐ **lány** ☐ vagyok
2. **Korod:** _____
3. **Melyik évfolyamra jársz?** ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11 ☐ 12
4. **Mióta tanulsz angolul?** ☐ 3 vagy kevesebb éve ☐ 4-6 éve ☐ 7 vagy több éve
5. **Lakóhelyed neve** (város, falu, stb.): _____

II. Értékelési Gyakorlat

6. **Az angolórán a tanár ezeket szokta értékelni a célnyelven.** (Több választ is megjelölhetsz.)
 1. ☐ beszéd
 2. ☐ írás

3. ☐ szókincs
4. ☐ nyelvtan
5. ☐ olvasott szövegértés
6. ☐ hallott szövegértés
7. ☐ Egyéb? Mégpedig? Kérlek, nevezd meg _____

7. Milyen gyakran fordul elő az angolórán, hogy...

	Nagyon gyakran	Gyakran	Néha	Soha
1. kiselőadást vagy szóbeli beszámolót kell tartanunk angolul.				
2. nyitott kérdésekre kell válaszolnunk a dolgozatokban. Pl.: „Miért tévedt el John húga?”				
3. portfóliót (dosszié, melyben összegyűjtjük a legjobb munkáinkat) kell készítenünk.				
4. egymást (tanuló társainkat) értékeljük.				
5. a dolgozatban előre megadott válaszok közül kell kiválasztanunk a helyes választ. Pl. Igaz/hamis, feleletválasztós teszt, stb.				
6. saját magunkat kell értékelnünk.				
7. történetet, levelet, szöveget kell írunk.				
8. az aktív órai részvételért „jutalmat” kapunk.				
9. mondatokat, szövegeket kell lefordítanunk.				
10. Más értékelési forma? Mégpedig?				

III. Az értékeléssel kapcsolatos szükségletek és igények felmérése

8. Segíti az angol tanulásodat az, amikor...

	Nagyon gyakran	Gyakran	Néha	Soha
1. kiselőadást vagy szóbeli beszámolót kell tartanunk angolul.				
2. nyitott kérdésekre kell válaszolnunk a dolgozatokban. Pl.: „Miért tévedt el John húga?”				

	Nagyon gyakran	Gyakran	Néha	Soha
3. portfóliót (dosszié, melyben összegyűjtjük a legjobb munkáinkat) kell készítenünk.				
4. egymást (tanuló társainkat) értékeljük.				
5. a dolgozatban előre megadott válaszok közül kell kiválasztanunk a helyes választ. Pl. Igaz/hamis, feleletválasztós teszt, stb.				
6. saját magunkat kell értékelnünk.				
7. történetet, levelet, szöveget kell írunk.				
8. az aktív órai részvételért „jutalmat” kapunk.				
9. mondatokat, szövegeket kell lefordítanunk.				
10. Más értékelési forma, ami segítené? Mégpedig?				

9. Milyen jellegű visszajelzést/értékelést kapsz a munkádra az angoltanárodtól?

Több választ is megjelölhetsz.

- ☐ Érdemjegy (pl. százalék, osztályzat)
- ☐ Rövid szöveges megjegyzés (pl. „Szép munka!”)
- ☐ Részletes értékelés a szóbeli és/vagy írásbeli teljesítményedről
- ☐ Megjegyzés, útmutatás arra vonatkozóan, hogy hogyan tudnál fejlődni /jobb eredményt elérni
- ☐ Egyéb? Mégpedig? _____

10. Tovább megjegyzéseid az angolórai értékeléshez:
