

Kamarás István – Sárkány Klára (1993): *Embertain középhaladóknak*. Keraban K., Budapest. Kamarás István (1996): *Bevezetés az embertanba*. PSZM, Budapest. 428. Kamarás István – Makk Katalin – Varga Csaba (1993): *Kagylózene (beszélgetések az emberről)*. Szent Gellért Kiadó, Budapest. 357. Kuslits Katalin (1993): *Tanítható-e az ember? /Tanári segédkönyv és szöveggyűjtemény*. Dinasztia Kiadó, Budapest.

(12) Heller Ágnes: u.o.

(13) Szűcs Ferenc (1995): *Lehet-e erkölcsöt tanítani? In Tamasz és talpkő (Tanulmányok az erkölcsstan tanításához)*. Kálvin J. Kiadó, Budapest. 125–132.

(14) Horánszky Nándor: *Erkölcsei nevelés – vallásoktatás – etikaoktatás. In Tamasz és talpkő (Tanulmányok az erkölcsstan tanításához)*. Budapest. 1995. Kálvin J. Kiadó 133–154.

(15) *Nemzeti alaptanterv*. (1995) Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest. 11–14.

(16) Uo. 102–106.

(17) Tagjai voltak: Bauer Lilla, Berán Ferenc, Braszói Sándor, Endreffy Zoltán, Homor Tivadar, Horváth-Szabó Katalin, Kamarás István, Lányi András, Máté-Tóth András, Pósfai Péter, Sólyom Anikó,

Szűcs Ferenc, Végh András, Victor András, Zsolnai László.

(18) A három legnagyobb történelmi egyháznak külön is voltak képviselői a bizottságban, melynek rajtuk kívül is voltak szép számmal vallásos tagjai.

(19) Az akkori miniszter (Pokorni Zoltán) által felkért etikaoktatási szak különböző világnézeti és pártállású tagjainak (köztük a történelmi egyházak képviselőinek) egyöntetű támogatásával.

(20) Közéjük tartozik az Értékközvetítő és Képességfejlesztő Programot vállaló 30–40 iskola.

(21) 1998-ban, a Nemzeti alaptanterv bevezetésekor közel félezer iskolában legalább heti egy órában, közel ezer iskolában az osztályfőni óra keretében kezdtek el tanítani ezt a tárgyat, a következő években azonban a készülő kerettanterv hírére oktatása a legtöbb iskolában abbamaradt, pedig 1998-ra már 800 tanár végzett el 30–60 órás felkészítő tanfolyamot.

(22) 2006 januárjában írom ezt.

Kamarás István

Pannon Egyetem, BTK,
Antropológia és Etika Tanszék

Miskolci és pécsi tanárjelöltek értékelési ismeretei és attitűdjei

Egyéni kérdőíves vizsgálatunk során elsősorban arra kerestük a választ, hogy a tanárjelöltek tanulmányaik során hogyan készülnek fel az értékelési feladatokra, illetve hogyan ítélik meg a képzést és saját kompetenciáikat ebben a vonatkozásban. S arra is kíváncsiak voltunk, hogy a választott két intézményben megvalósuló tanárképzésben résztvevők értékelési szemléletmódja között milyen hasonlóságok és különbségek mutathatók ki.

Napjainkban egyre nagyobb jelentősége van az iskola teljes tevékenységrendszerét átfogó értékelési feladatoknak, amelyek a tanári értékelő szerep átalakulását is megkívánják. A hatvanas évekig visszatekintve megállapítható, hogy a kutatók a tanári munka hatékonyságának vizsgálata során foglalkoztak az értékelés egyes aspektusaival (Cooper, Berliner: készségfejlesztő programok; Evans, Falus: tevékenységközpontú programok; Schön, Shulman: reflektív képzési modell). (Falus, 1986; Szivák, 1999) Bár ezeket a kutatási eredményeket a tanárképzés igyekezett beépíteni, mégis a nemzetközi és a hazai képzés egyoldalúságáról beszélhetünk, hiszen általában a „tanulói teljesítmény értékelésének” témáját preferálja.

A mintát – témánk szempontjából leginkább releváns tudással rendelkező – V. éves nappali tagozatos tanár szakos hallgatók alkották, akik a Miskolci Egyetem esetében valamennyien bölcsész hallgatók voltak (102 fő), a Pécsi Tudományegyetemen pedig a bölcsész mellett természettudományi, művészeti és testnevelés szakosok (61 fő).

A Miskolci Egyetemen az 1990-es évek elején megindult bölcsészképzés keretében a Neveléstudományi Tanszéken folyik tanárképzés, melynek legfőbb sajátossága a különféle pedagógiák egymásmellettiességét hangsúlyozó alternatívitás hirdetése. A tanári szakmát

hivatásszerű professzióként értelmező koncepció alapján a hangsúly a mesterségbeli tudásra és a tanítási képességek fejlesztésére helyeződik; a praxisra való felkészítés szempontjából pedig az ún. felvilágosító modell megvalósítására esik. E szemléletmód jellegzetessége, hogy a pusztán tantárgyközpontú pedagógiát funkcionalitással „tölti meg”: a személyiség- és képességfejlesztés – egyenrangú tényezőként való – preferálásával.

A jóval régebbi múltra visszatekintő pécsi tanárképzés a bölcsészettudományi mellett a természettudományi és a művészeti kar hallgatóira is kiterjed. Az 1970-es évektől kezdődően az egyetem a személyiségfejlesztést/önfejlesztést középpontba állító személyiségközpontú tanárképzés megvalósítását tűzte ki célul; a tárgyközpontú képzésről a funkcionális képzésre tért át. A szakmatanulást ismeretszerzés, képességfejlesztés, szemléletformálás együtteseként értelmezték, amelynek következtében a pedagógiai gyakorlat, a kiscsoportos formák, a tréningek, a tapasztalati, saját élményű tanulás került előtérbe.

Tanárjelöltek értékelési szemléletét meghatározó tényezők

Empirikus kutatásunk során – a pedagóguskutatások egyik újabb irányvonalát követve – fontosnak tartottuk a hallgatók értékelési felfogását meghatározó tényezők áttekintését. Feltételezésünk szerint ugyanis a tanárjelöltek előzetesen kialakult szemléletének elsődleges forrása a saját diákkori tapasztalatok tárháza; s mindez értékelési tevékenységüket is jelentős mértékben befolyásolja: adott helyzetben nem az elsajátított pedagógiai, pszichológiai ismereteiket ültetik át a gyakorlatba, hanem úgy értékelnek, ahogy annak idején diákként őket is értékelték tanáraik. (1. táblázat)

1. táblázat. Az értékelő feladatokról való felfogást alakító tényezők

	Teljes minta N=163			Miskolci rész minta N=102			Pécsi rész minta N=61		
	közép érték	rang-sor	szórás	közép érték	rang-sor	szórás	közép érték	rang-sor	szórás
1. ált. és közép-isk. élmények	3,66	2.	1,068	3,46	4.	1,050	3,98	1.	1,025
2. egyetemi élményei	3,06	9.	1,217	3,30	7.	1,241	2,63	9.	1,057
3. ált. és közép-iskolai tanárai	3,47	5.	1,062	3,34	6.	1,104	3,69	4.	0,958
4. egyetemi oktatói	3,04	10.	1,162	3,42	5.	1,076	2,41	10.	1,023
5. gyak. isk. vezetőtanára	3,13	8.	1,255	3,21	8.	1,289	2,98	8.	1,192
6. hallgató-társai	2,17	11.	1,101	2,26	11.	1,172	2,03	11.	0,966
7. ped+pszich. szakirodalom	3,26	6.	1,193	3,16	9.	1,189	3,43	7.	1,190
8. pedagógiai órák	3,61	4.	1,099	3,54	3.	1,091	3,72	3.	1,113
9. pszichológiai órák	3,62	3.	1,172	3,72	2.	1,102	3,46	6.	1,272
10. szakmódszertani órák	3,18	7.	1,309	2,89	10.	1,319	3,67	5.	1,145
11. tan. gyak. tapasztalatai	3,83	1.	1,147	3,88	1.	1,085	3,74	2.	1,250

A tanári ellenőrző-értékelő feladatokról vallott felfogást alakító tényezők rangsora alapján a teljes minta esetében az első három helyre a tanítási gyakorlaton szerzett tapasztalatok, az általános- és középiskolai diákkori élmények, valamint a pszichológia órák kerültek. A

kapott eredmények alapján úgy tűnik, hogy a diákkori élmények – más kutatásokban szintén kimutatott – nézetformáló szerepe az értékelés vonatkozásában is helytálló. Ugyanakkor a pécsi tanárjelöltek esetében ez a tényező jóval kiemeltebb (1. ranghely), mint miskolci hallgatótársaiknál (4. ranghely). Az általános- és középiskolai élményekhez viszonyítva kisebb jelentőséggel bíró egyetemi hallgatói élmények befolyásoló hatását viszont a miskolci hallgatók értékelték többre; csakúgy, mint az egyetemi oktatók szerepét. Ezzel párhuzamosan, a pécsiek konzekvens válaszadásának bizonyítéka, hogy náluk az általános- és középiskolai tanárok jelentősége nagyobb. Ebből is kitűnik, hogy az „élmény-fogalom” nem választható el a vele kapcsolatos személyektől, helyzetektől, amelyek a tanárjelöltek értékeléséről vallott felfogását is számottevő mértékben meghatározták. Mivel azonban ez a kérdés nem tartalmazott adatközlői indoklást, ezért nehezen fejthető meg, milyen okok állnak a miskolci és a pécsi hallgatók eltérő vélekedése mögött. Éppen ezért a jövőben lényeges lenne annak feltárása, hogy konkrétan milyen élmények érik a hallgatókat tanulmányaik során, és azok hogyan és milyen mértékben alakítják előzetes tudásukat, befolyásolják nézeteiket, hiszen ezt a képzők képzése során mindenképpen célszerű figyelembe venni. A többi ranghelyen „szabálytalanul” követik egymást a „személyek-élmények-tapasztalatok”, ill. a „tanárképzési tanulmányok” kategóriák alá besorolható elemek; amelyek közül az „élmény” változók (1., 2., 3., 4., 5., 6., 11. tényezők) szempontjából a két csoport között szignifikáns eltérést tapasztaltunk (az F-próba eredménye 0,0028). Ebből arra a következtetésre jutottunk, hogy az élmény a miskolci hallgatókat jobban befolyásolja, mint a pécsieket. A teljes és a rész mintákra vonatkozóan mindenképpen figyelmet érdemel az, hogy a hallgatók meg látása szerint társaiknak van a legkisebb szerepe értékelési nézeteik alakításában. Úgy véljük, hogy az ebbéli vélemény megfogalmazása különböző okokra vezethető vissza. Egyfelől megemlíthetők a képzési struktúra sajátosságai: az előadások még mindig jelentős aránya, a szemináriumokon az efféle pedagógiai nézetek kicserélésére kevés idő áll rendelkezésre, ugyanakkor nagyok a hallgatói létszámok, a párhuzamosan többféle képzésben résztvevők számára gyakorta még az óralátogatás is nehezen megoldható. Másfelől talán a hallgatók passzivitásának következménye is: kevésbé érdeklődnek egymás pedagógiai tevékenysége iránt (pl. hallgatótársak gyakorlótanítási óráin való részvétel).

A hallgatók által preferált értékelési funkciók

A kutatás egyik kiemelt területe a hallgatók által az oktatási-nevelési folyamatban fontosnak ítélt értékelési funkciók feltárása volt. Ezzel összhangban kérdőívünk egyik nyílt kérdése arra vonatkozott, hogy a hallgatók milyen funkciókat tulajdonítanak az értékelésnek. (2. táblázat)

2. táblázat. Az értékelésnek tulajdonított funkciók * funkciót megnevező száma

Értékelési funkciók	Teljes minta			Miskolci rész minta			Pécsi rész minta		
	*	%	rang-sor	*	%	rang-sor	*	%	rang-sor
1. diagnosztikus	15	9,20	7.	11	10,78	6.	4	6,56	8.
2. formatív	28	17,18	5.	20	19,61	4–5.	8	13,11	6.
3. szummatív	7	4,29	10.	7	6,86	9.	0	0,00	10.
4. visszacsatoló	42	25,77	4.	20	19,61	4–5.	22	36,07	1–2.
5. nevelő	25	15,34	6.	6	5,88	10.	19	31,15	4–5.
6. tájékoztató	64	39,26	2.	44	43,14	1.	20	32,79	3.
7. motiváló	65	39,88	1.	43	42,16	2.	22	36,07	1–2.
8. megerősítő	11	6,75	9.	9	8,82	7–8.	2	3,28	9.
9. minősítő	57	34,97	3.	38	37,25	3.	19	31,15	4–5.
10. szelektáló	14	8,59	8.	9	8,82	7–8.	5	8,20	7.
11. nem válaszolt	14	8,59	–	10	9,80	–	4	6,56	–

Az adatközlők válasza alapján egyfelől lehetőségünk nyílt a megnevezett funkciók szám szerinti összesítésére, másrészt a funkciók tipizálására. A kapott eredmények nyomán megállapítható, hogy a hallgatók túlnyomó többsége 1–3 funkciót jelölt meg, s a teljes mintának kevesebb, mint 10 százaléka nevezett meg 4 vagy annál több funkciót. Kicsi volt tehát a vélemény-kifejtés alapjául szolgáló merítési bázis. A töredékes tudás hátterében vélhetően az értékelés-téma hátrányos helyzete áll. A vizsgálat idején ugyanis – kitekintve más tanárképzési intézményekre is – a Miskolci Egyetemen kívül az ELTE-n, a Debreceni, a Szegedi és a Veszprémi Egyetemen szerepelt választható tárgyként az értékelés, a pécsi hallgatók számára viszont nem hirdettek ilyen kurzust. Ebből következően a tanárjelöltek többsége 1–1 tárgy (általában a didaktika) keretében elszigetelten foglalkozott értékelési kérdésekkel. Talán ezzel is magyarázható, hogy a miskolciak 54 százaléka, a pécsieknek pedig 74 százaléka szerint kötelező tárgy keretében kellene foglalkozni ezzel a kérdéskörrel.

Az értékelésnek tulajdonított funkciók sorából mind a miskolci, mind a pécsi hallgatók válasza alapján kiemelkedik a motiváló funkció. A tanárjelöltek választását magyarázó érvek egyrészt a motiválásnak a tanuláshoz való viszony kialakításában, a jobb teljesítményre/további tanulásra serkentésben betöltött szerepének elismerését jelzik; másrészt gyakorlati megvalósításának problematikus voltára hívják fel a figyelmet. Vélhetően e funkció preferálása szorosan kötődik a gyermekközpontú pedagógiák elterjedéséhez és a facilitáló tanári szerep felértékelődéséhez. A – teljes mintát tekintve a 2. ranghelyre kerülő – tájékoztató funkció elsősorban a tanuló és környezete informálásában, a pályaválasztásban, a komplex értékelésben, valamint a tanári munka eredményességének tudatosításában játszott szerepe által vált hangsúlyossá. E funkció szerepének növekedéséhez minden bizonnyal az iskolahasználók és a társadalom fokozott informálódás iránti igénye is hozzájárult. A 3. helyen álló minősítő funkció kiemelését részint tradicionális szerepe indokolja, részint az, hogy maguk a hallgatók is a folytonos megmérettetés iskolai világában erről szereztek a legtöbb tapasztalatot. Elismerik ugyan szükségességét a tanulói tudás adott időpontban való objektív megítélésének fontossága szempontjából, de negatív hatásait is gyakorta jelzik – amint ez számos véleményből kiderül. Az egyes funkciókra vonatkozó tipikus indoklásokat számba véve megállapítható, a miskolci és a pécsi hallgatók érvelésükben egyaránt a szakirodalomban is felsorakoztatott sajátosságokat foglalják össze; alapvetően didaktikai alapról kiindulva, a tanulók tantárgyi teljesítményeihez szorosan kötödvé. Egyetlen lényeges különbségnek a nevelő funkció – a pécsi hallgatók általi – nagyobb mérvű kiemelése tekinthető – a tanulók egymáshoz való viszonya, illetve az értékelési hatásokban rejlő perspektivikus hatások jelentőségének kiemelése szempontjából.

Kérdőívünk két másik kérdése szintén a funkciók problematikáját érintette. Az egyik esetben a konkrétan megjelölt értékelési feladatok fontosságának megítélését, a másik alkalommal pedig ugyanezen feladatok rangsorolását kértük. (3. táblázat)

A fontosság mérlegelésére vonatkozó válaszok nyomán – a középértékek alapján – a tanárjelöltek által korábban kiemelt funkciók némiképp hátrább kerültek a rangsorban (motiváló: 3., tájékoztató: 4.; minősítő: 6. ranghely). Úgy véljük, több – egymással nem is mindig összefüggő – okra vezethetők vissza a véleménykülönbségek. Számos pedagóguskutatás által beigazolódott, hogy a minősítő funkció preferálását a „a kutatói elvárásoknak való megfelelés” szándékából következően, direkt módon elutasítják a pedagógusok. Más pedagógiai tényezőkkel kapcsolatos válaszaik viszont gyakorta ellentmondanak ennek. Az eltérő hallgatói megítélések hátterében is ez lehet az egyik magyarázat. Ugyanakkor a konkrétan megnevezett értékelési feladatok tágabb kontextusba helyezték a hallgatók értékelési feladatokról vallott felfogását, s ez a gazdagabb kínálat véleményük módosulásához is hozzájárulhatott. Mindezekből következően a rangsor elején szereplő értékelési feladatok a segítő/fejlesztő tanári attitűd hangsúlyosabbá válását mutatják.

3. táblázat Az értékelési feladatok fontossága

	Teljes minta N=163			Miskolci rész minta N=102			Pécsi rész minta N=61		
	közép- érték	rang- sor	szó- rás	közép- érték	rang- sor	szó- rás	közép- érték	rang- sor	szó- rás
1. személyi- ségfejlődés elősegítése	4,61	1.	0,766	4,59	1.	0,802	4,64	2.	0,708
2. ped. tev. fejl, tanári hatékonyság növelése	4,08	5.	0,952	3,92	5.	0,997	4,34	3-4.	0,814
3. tanulói pálya- és isk. vál. elősegítése	4,14	4.	0,884	4,15	4.	0,899	4,13	5.	0,866
4. tehetség- felismerés, felzárkózt.	4,58	2.	0,729	4,52	2.	0,756	4,68	1.	0,676
5. belső/kül-ső motivációk fokozása	4,34	3.	0,744	4,34	3.	0,797	4,34	3-4.	0,655
6. tanulók tudásának minősítése	3,48	6.	1,023	3,49	6.	1,083	3,48	6.	0,924
7. tanulók csop. sorol. tantárgyi telj. szerint	2,54	7.	1,137	2,57	7.	1,117	2,48	7.	1,178

Az értékelési feladatok rangsorolását kérő feladat eredményei – a teljes mintára vonatkozóan – konzekvensen illeszkedtek a fontosság mérlegelését kérő feladatéhoz. Kivételt a 2. és a 3. ranghely elemeinek felcserélődése jelent. E kérdés vonatkozásában érdemes arra is kitérni, hogy a miskolci és a pécsi hallgatók vélekedése között a motiváló ($p < 0,05$), valamint a szelektív funkció ($p < 0,01$) vonatkozásában szignifikáns eltérés van. A motiváció jelentőségét a pécsi hallgatók értékelték többre, a szelektíót viszont a miskolci tanárjelöltek tartották valamivel lényegesebbnek, bár mindkét intézmény hallgatói ezt a funkciót érezték a legkevésbé fontosnak. A motiválás szerepét vélhetően azért is emelték ki jobban a pécsi hallgatók, mert „A kritikai gondolkodás fejlesztéséért” c. tréning keretében kapott „tanítási feladataik” során fokozottabb figyelmet kellett fordítaniuk „tanítványaik” ötletesebb motiválására. A miskolci hallgatók válaszadását pedig az inspirálhatta, hogy számukra könnyebb feladatnak tűnik a homogén csoportokkal való foglalkozás, ezért az ilyen célú értékelés szerepét is elismerik.

A Scriven-féle értékelési típusok megvalósítását feltáró kérdés alapján megállapítható, hogy a tanítási gyakorlat a hallgatók többsége számára lehetővé tette mind a három értékelési típus alkalmazását. Ugyanakkor az egyes értékelési funkciók leegyszerűsített értelmezése a jövőre vonatkozóan azt a kérdést is felveti, hogy a tanulócsoporthoz növekvő heterogenitáshoz, az egyes tanulók igényeihez jobban alkalmazkodó diagnosztikus és fejlesztő értékelést hogyan fogják a hallgatók szakszerűen megvalósítani. A miskolci és pécsi hallgatók által felvonultatott példák alapján a diagnosztikus értékelés az osztály előzetes tudásának szóban vagy írásban való feltárását, a pécsiéknél ezen kívül még a vezetőtanártól az osztály képesség-szintjéről való előzetes tájékozódást, valamint a tudásszint-felmérést jelenti. A formatív értékelés a tanulók által elkövetett hibák folyamatos korrigálását, a segítségnyújtás különféle lehetőségeit foglalja magában, míg a szummatív értékelés a témazáró dolgozat megíratását és értékelését. A sztereotíp értékelési gyakorlatot tükröző válaszok egyértelműen jelzik, hogy a tanárjelöltek szinte kizárólag a tradicionális értékelési gyakorlathoz kötődően érvényesítették a scriveni funkciókat; a felvo-

nultatott példák egytől egyig az oktatói feladok oldaláról közelítették meg a három értékelési típust, a nevelői szerepkör viszont teljesen háttérbe szorult.

A tanárképzési tanulmányok során elsajátított értékelési kompetenciák

Kérdőíves vizsgálatunkban lényegesnek tartottuk annak feltárását is, hogy a tanár szakos egyetemi hallgatók hogyan vélekednek a pedagógiai értékeléssel kapcsolatos ismereteikről és képességeikről. Az erre vonatkozó véleményüket a megjelölt kompetenciák 1–5-ig terjedő osztályozásával fejthették ki. (4. táblázat)

4. táblázat A tanulmányok során elsajátított értékelési ismeretek, képességek rangsora

Értékelési ismeretek, képességek	Rangsor Miskolc	Rangsor Pécs	Rangsor teljes minta
1. Tanulók értékelésével összefüggő ált. pedagógiai és pszichológiai ismeretek	3.	9.	4.
2. Tantervek választásával, készítésével kapcsolatos tudás	14.	14.	13.
3. Tankönyvek, taneszközök értékelése	12.	8.	10.
4. Pedagógiai célok értékelése	5.	6.	5.
5. Nevelési-oktatói folyamat komplex értékelése	8.	10.	9.
6. Iskola mint szervezet értékelése	13.	12–13.	14.
7. Oktatási rendszer értékelése	11.	11.	12.
8. Tudásszintmérő eszközök kiválasztása, alkalmazása	7.	4.	6.
9. Tudásszintmérő eszköz készítése	10.	5.	8.
10. Neveltségi szintet mérő eszközök kiválasztása, alkalmazása	15.	15.	15.
11. Neveltségi szintet mérő eszköz készítése	16.	16.	16.
12. Tanulók értékelése osztályozással	2.	2.	2.
13. Tanulók egyéb eszközökkel való értékelése	4.	3.	3.
14. Értékelési módszerek változatos alkalmazása	1.	1.	1.
15. Vizsgáztatói feladatokra való felkészültség	9.	12–13.	11.
16. Saját tanári tevékenység értékelése	6.	7.	7.

A teljes mintában a középértékek nyomán kialakult rangsor elején a tanulói értékeléshez kötődő módszerek, eszközök, az ezzel kapcsolatos pedagógiai, pszichológiai tudás áll. A rangsor végén levő helyeket a rendszer-, tanterv-, iskolaértékelés, valamint a neveltségi szintet mérő eszközökre vonatkozó kompetenciák foglalják el. Természetesen a tanulói értékeléssel összefüggő területek között is vannak olyanok, amelyekben a hallgatók kevésbé jónak ítélik magukat (pl. a tudásszintmérő eszközök alkalmazása és készítése). Bár az objektivitás iránti fokozott igény és a mérhetőség problematikája egyre inkább felértékeli az ebbéli jártasságokat. Ebből a szempontból bizonyos ellentmondás is megfigyelhető. A tanárjelöltek ugyanis a módszerek változatos alkalmazása szempontjából igen jónak tartják felkészültségüket; a tudásszintmérő eszközök alkalmazása és készítése vonatkozásában viszont jóval mérsékeltebbnek ítélik tudásukat. Ebből következően tehát a módszerek változatos alkalmazása a tesztek nélkül értendő. A miskolci és a pécsi mintában számos ranghelyen azonos kompetenciák szerepelnek; így az 1., a 2., a 11., a 14. a 15. és a 16. helyen. Két kompetenciánál – a pedagógiai és pszichológiai ismeretek ($p < 0,01$) és az osztályozás ($p < 0,05$) esetében – a két intézmény hallgatóinak véleménye között szignifikáns eltérés található. Mindkét területen a miskolciak érzik magukat felkészültebbnek. Vélekedésük feltehetően több okra vezethető vissza. Egyrészt tanulmányaik során jóval több, a tanulók értékelésével közvetlenül összefüggő kérdéskörrel találkoztak (pl. osztályozás), másrészt „Az értékelés pedagógiája” kurzus felvételére is lehetőségük nyílt; ill. a miskolci tanárjelöltek egyébként is fontosabb szerepet tulajdo-

nítottak az egyetemi tanulmányokkal kapcsolatos tényezőknek (pl. pszichológiai órák). Talán ez a pozitívabb attitűd jellemzi az értékelési tanulmányokhoz való viszonyulást is, amely alaposabb értékelési felkészülésre ösztönzi a hallgatókat. Az is lehetséges azonban, hogy a pécsiek szigorúbban ítélték meg saját felkészültségüket, és ebből eredt a két hallgatói minta közötti különbség.

A tanárjelöltek által szívesen alkalmazott értékelési eljárások és módszerek

A tanár szakos hallgatók által előnyben részesített értékelési módszerek egyértelműen arra utalnak, hogy a tanárjelöltek a hagyományos módszertani repertoár alkalmazásának hívei. (5. táblázat)

5. táblázat. A szívesen alkalmazott értékelési eljárások, módszerek rangsora

Rangsor	Teljes minta	Miskolci rész minta	Pécsi rész minta
1.	Feleltetés 88*	Feleltetés 54	Feleltetés 34
2.	Kiselőadás 81	Kiselőadás 52	Kiselőadás 29
3.	Esszé dolgozat 72	Esszé dolgozat 51	Esszé dolgozat 21
4.	Gyakorlati (manuális) feladat 48	Gyakorlati (manuális) feladat 30	Feladatlap 21
5.	Feladatlap 44	Röpdolgozat 25	Gyakorlati (manuális) feladat 18
6.	Röpdolgozat 38	Tantárgyteszt 25	Házi feladat 15
7.	Tantárgyteszt 38	Feladatlap 23	Röpdolgozat 13
8.	Beszámoló 28	Beszámoló 20	Tantárgyteszt 13
9.	házi feladat 24	Számítógéppel segített értékelés 12	Beszámoló 8
10.	Vizsga 14	Házi feladat 9	Vizsga 8
11.	Számítógéppel segített értékelés 14	Vizsga 6	Számítógéppel segített értékelés 2
12.	Programozott oktatás 4	Programozott oktatás 4	Programozott oktatás 0

* az adott módszert választók száma

A miskolci és a pécsi hallgatók által leginkább preferált módszerek a korábbi választókat átható tradicionális oktatási gyakorlathoz kötődő szemléletmódot tükröznek. Ebből következően igen népszerűek körükben az évtizedek óta bevált módszerek; amelyek mellett a gyakorlati, manuális feladatok alkalmazása értékelődött még fel. Az indoklások szerint a képességfejlesztés általános igényéből fakadóan, illetőleg a verbális tanulásban kevésbé sikeres tanulók szempontját szem előtt tartva. A két intézmény hallgatói között egyedül a házi feladat vonatkozásában van szignifikáns eltérés ($p < 0,01$). Ez az értékelési módszer a pécsi tanárjelöltek körében kedveltebb, bár összességében szerepe nem igazán kiemelkedő. Ennek hátterében valószínűleg az önálló feladatmegoldás ellenőrizhetőségének problematikája; valamint a házi feladatnak főként az ismeretek elmélyítésében és a gyakorlásban betöltött szerepe áll.

Az egyes módszerekhez kötődő indoklások mind a miskolci, mind a pécsi tanárjelöltek esetében általában a didaktikai szakirodalom megállapításain alapulnak. Számos esetben hasonlóságot, átfedést mutatnak. Így például az alábbiakban röviden bemutatásra kerülő 13. ranghelyen álló módszereknél.

A leginkább kedvelt feleltetés előnyeit a hallgatók elsősorban a tantárgyakon átívelő „eszköztudás”, a kommunikációs képességek fejlesztésében látják. Ezen kívül a folyamatos készülésben, az aktuális tudás feltárásában betöltött szerepét emelik ki; ill. a személyre szabott értékelés és a folyamatos visszajelzés jelentőségét hangsúlyozzák. Távlatilag a koncentráltabb értékelési helyzetekre való felkészítés szándéka is megfogalmazódik.

A kiselőadás pozitívumaként a tanuló érdeklődéséből fakadó, magasabb rendű értelmi műveleteket végzésére is alkalmat adó, önálló kutatómunka motiváló erejét említik. Ezen kívül az előadói és a rendszerező képesség fejlesztésének, a gyengébb tanulók számára pedig a téma iránti pozitívabb attitűd kialakításának lehetőségét hangsúlyozzák. A tanárjelöltek tehát mindenekelőtt a szaktudományos elmélyülés „előszobájának” tekintik ezt a módszert, a szerényebb képességű tanulók szempontjából pedig a munkára inspirálás egyik formáját látják benne.

Az esszédolgozat preferálása mindenekelőtt az egyes témák komplex feldolgozásának igényéből táplálkozik. Alkalmazásával nyerhető ugyanis a legteljesebb kép a tanulók önállóságáról, kreativitásáról, asszociációiról, a gondolatok koherens megfogalmazásának képességéről. E módszer kiemelt szerepével kapcsolatban érdemes megemlíteni, hogy mintánkban a bölcsész adatközlők felülreprezentáltak voltak. Ezért a hallgatók szakosságát ebben az esetben a válaszadást döntően meghatározó tényezőnek tartjuk.

A gyakorlati feladatok – a tanárjelöltek megítélése szerint – a „hasznos” tudás létrejöttében játszanak kiemelt szerepet motiváló, készségfejlesztő, olykor kreativitást igénylő jellegűknél fogva, a túlzott elmélet-centrikusság kiegyensúlyozására, az egyoldalú értékelési eljárások színesítésére. A pécsi hallgatók szakos sokszínűsége különösen e módszer indoklásánál mutatkozott meg: tantárgyaik sajátosságaiból adódóan több indokot sorakoztattak fel miskolci hallgatótársaikhoz képest (pl. laboratóriumi gyakorlat, terepgyakorlat, mozgássorozatok begyakorlása).

A miskolci és a pécsi minta összevetése alapján elmondható, hogy a metodika választásához kapcsolódóan általában tantárgyaktól független indokokat (kivételesen a gyakorlati feladat) soroltak fel; többnyire „a képességfejlesztés, az értékelés objektivitása és az időtényezők” kategóriák mentén értékelve az egyes módszerek hasznosságát. A tartalmi elemzés során érzékelhető árnyalatnyi különbség abban nyilvánult meg, hogy a pécsi hallgatók megfogalmazásának módja a tanulási folyamat tágabb értelmezésére utalt, a teljes személyiség fejlesztésével összefüggésben. Úgy véljük, ebben „A kritikai gondolkodás fejlesztését” célzó kurzus keretében folytatott tanulmányok szintén szerepet játszottak.

A kutatási eredmények összegzése

A miskolci és pécsi tanár szakos hallgatók körében lefolytatott empirikus kutatásunk eredményei a tanárjelöltek nem megfelelő értékelésméleti és értékeléstechnikai felkészültségére, az elméleti tudás gyakorlatra való adaptálásának problematikus voltára egyaránt rávilágítottak. Az értékelési szemlélet formálásában a tanárképzési tanulmányoknál lényegesebb szerepet játszó diákkori élmények hatása, az értékelési funkcióknak elsődlegesen a tanulók tantárgyi teljesítményeihez kötődő értelmezése, a tanítási gyakorlaton szerezhető szűkkörű értékelési tapasztalatok, az értékelési kompetenciákkal kapcsolatos hiányosságok, valamint a változatos módszertani repertoár hiánya egyaránt felhívják a figyelmet az értékelési funkciók szélesebb körét érvényesítő, a tanulók értékelésén túl más területekre is kiterjedő felkészítés szükségességére. Mindez magában foglalhatná a hallgatók értékelésre vonatkozó preconcepcióinak feltárását, az értékelési helyzeteket komplexen kezelő szemléletmód kialakítását, illetve az alternatív tevékenységek közötti tudatos választás és döntés képességeinek kialakítását.

Irodalom

Falus Iván (1986): *A mikrotanítás elméleti és gyakorlati kérdései*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Szivák Judit (1999): *A kezdő pedagógus tapasztalatszerző folyamatának vizsgálata*. Ph.D. disszertáció.

Kovácsné Duró Andrea

Miskolci Egyetem, BTK, Neveléstudományi Tanszék