

A megváltozott értékelési- és visszajelzési kultúra jelentősége a felsőoktatás transzformációs folyamataiban

Dr. habil. Vass Vilmos

Dr. Vass Vilmos Óbudai Egyetem, Bécsi út 96/B, 1034, Budapest, Magyarország
vass.vilmos@uni-obuda.hu

Absztrakt: A tanulmány a felsőoktatás aktuális transzformációs folyamatait vizsgálja az értékelési és visszajelzési kultúra változásának kontextusában. A felsőoktatási rendszerekre ható globális, társadalmi és technológiai átalakulások új kihívásokat teremtenek az értékelési funkciójának megértésében és gyakorlatának megújításában. A 20. század végének kognitív fordulata, a tudásról alkotott nézetek módosulása és a formatív értékelés paradigmájának térnyerése együttesen olyan szemléleti változásokat indítottak el, amelyek alapvetően formálják át az oktatói és hallgatói szerepeket. A tanulmány ezen elméleti kereteket esettanulmányokkal illusztrálja, különösen a Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ innovatív értékelési gyakorlataira támaszkodva.

Keywords: felsőoktatás; transzformáció; értékelés; formatív visszajelzés; tanulástámogatás

1. Bevezetés

Az értékelés az oktatás világában hagyományosan elsősorban az ellenőrzéshez, minősítéshez és rangsoroláshoz kapcsolódott, ami erősen meghatározta a tanári gyakorlatot, a pedagógusok szemléletét. [1] Alapvetően ez jellemezte a felsőoktatás értékelési folyamatát, ugyanakkor a felsőoktatás az elmúlt évtizedekben olyan intenzív változásokon ment keresztül, amelyek az egyetemek gazdasági és társadalmi szerepének újrapozicionálását teszik szükségessé. Amint Maringe és Foskett (2012) [10] hangsúlyozzák, az egyetemek nem csupán tudást előállító szervezetek, hanem kulturális, politikai és gazdasági szereplők, amelyek felelőssége messze túlmutat az oktatáson. A globalizáció, a gazdasági szerkezetváltás, az MI-alapú technológiák terjedése, a VUCA–FLUX környezet és a munkaerőpiac képességelvárásainak gyökeres átalakulása egyaránt arra ösztönzik a felsőoktatást, hogy újragondolja a tanítás és tanulás hagyományos modelljeit, ezzel szoros összefüggésben az értékelési és visszajelzési gyakorlatát.

Ebben a folyamatban az értékelési és visszajelzési kultúra átalakulása kulcsfontosságú. Míg a hagyományos értékelés a minősítésre és az ellenőrzésre fókuszált, addig napjaink trendjei a tanulást támogató, formatív értékelés irányába mozdítják el a gyakorlatot. Hazai tapasztalatok is megerősítik, hogy a pedagógusok számára az értékelés a legnehezebb tevékenységek közé tartozik, részben azért, mert az értékeléshez kötődő nézetek gyakran a minősítést, objektivitást, rangsorolást és adatgyűjtést helyezik középpontba – visszatükrözve a 20. századi értékelési paradigmákat.

A felsőoktatási transzformációs folyamatok egyik alapvető kérdése ezért az, hogy az értékelés miként válhat a tanulás motorjává, hiszen *„az egyetemnek, mint tudást termelő intézménynek társadalmi, kulturális, ideológiai, politikai és gazdasági felelősséggel tartoznak a társadalom felé”*. [12]

2. A transzformáció fogalma és dimenziói

A transzformáció fogalma többretegű. Du Preez, Simmonds és Verhoef (2016) [5] szerint a transzformáció összetett, rugalmas, nyitott konstrukció, amely egyszerre érinti az intézményi kultúrát, a tantervi struktúrákat, a tanulásszervezést és a hallgatói élményvilágot. A 21. század elején kibontakozó „transzformációs gazdaságot” Mermiri (2009) [14] a jelentés- és interakcióközpontúsággal jellemzi, ami az oktatásban is új kreatív és kollaboratív folyamatokat indít el.

A felsőoktatás transzformációs folyamataiban egyre hangsúlyosabb a következő tényezők szerepe:

- a tanulás, mint konstruktív, aktív folyamat
- a hallgatói önszabályozás erősödése
- a tanulás személyre szabhatósága (perszonalizáció)
- az értékelés szerepének átalakulása

E folyamatok érvényesüléséhez azonban szükség van a tanulás, a fejlesztés és az értékelés koherens egységben való értelmezésére [2]. Black és Wiliam hangsúlyozzák, hogy a tanulás, fejlesztés és értékelés koherens egységet alkotnak, és csak így képes változni az oktatás minősége. A felsőoktatási transzformációk egyik kulcsa éppen ez a koherencia, amely elmozdulást jelent a fragmentált, tantárgy- és tanárközpontú értékelési rendszerek felől a komplex, interdiszciplináris, tanulóközpontú struktúrák felé. Ennek első lépése az „értékelés a tanulásért”, azaz a tanulást támogató, a fejlődés nyomon követését előtérbe helyező értékelési szemlélet erősödése. [5]

2.1. Transzformáció 1.

Mermiri (2009) [14] szerint a transzformációs gazdaságot a „jelentés” és az „interakció” jellemzi. Pedagógiai kontextusban, az oktatás transzformációs és kreatív jellegűvé válik. [17] Du Preez et al. (2016) [7] szerint a transzformáció egy eredendően komplex, folyékony, nyitott konstrukció, amely utalhat az intézményi struktúrák és kultúra változásaira, valamint olyan konkrét elemekre, mint a curriculum, az akadémiai és a hallgatói tapasztalatok.

A transzformáció első szakasza szakmai körökben közismerten 1957. október 4-én az ún. Szputnyik-sokkal kezdődött, amikor a Szovjetunió sikeresen felbocsátotta az űrbe a Szputnyik-1 mesterséges holdat. Ezzel nem pusztán a hidegháború egy új szakasza kezdődött meg, hanem az ún. kognitív forradalom is kezdetét vette. Előtérbe került a megismerési és a gondolkodási folyamatok intenzív kutatása. Az már szakmai körökben kevésbé közismert, hogy a kognitív forradalom valójában 1956. szeptember 11-én a Massachusettsi Műszaki Egyetem (MIT), az "Information Theory Symposium"-mal vette kezdetét. Néhány ismertebb név a résztvevők közül: George Miller, Noam Chomsky, Alan Newell, and Herbert Simon. Miller a későbbiekben visszaemlékezéseiben így ír:

„Személy szerint én inkább a kognitív tudományokról többes számban szeretek beszélni. De az eredeti álom egy egységes tudományról, amely felfedezné az emberi elme reprezentációs és számítási képességeit, valamint azok szerkezeti és funkcionális megvalósulását az emberi agyban, még mindig olyan vonzerővel bír, amelynek nem tudok ellenállni.” [15]

Nota bene, a korai kognitivisták az új gondolkodásmód alapjait, az elme működését a számítógépek működéséhez hasonlóan képzelték el. Jól tükröződik ez a nézet Jerome Bruner munkásságában, ám jelentős eredmény, hogy meghaladja a korai kognitivisták nézetét.

Bruner elmélete szerint az elme kétféle módon működik. Egyrészt információfeldolgozáson alapuló komputációs struktúráként. Ennek értelmében az első transzformációs folyamat számítógépes megközelítésen alapul, és nyilvánvaló, hogy ez a gondolkodásmód az értékelési és visszajelzési kultúrára is jelentős hatást gyakorol. Másrészt Bruner szerint a másik gondolkodásmód a narratív, amelyben az elme szorosan beágyazódik a kultúrába. Az első transzformációs folyamat értékelési és visszajelzési kultúrájára a fentiek alapján az elszámolthatóság, a sztenderdizáció, a szummatív (összegző, lezáró, minősítő) értékelés, valamint az egyszerű, egyirányú visszajelzések a jellemzők. [3]

2.2. Transzformáció 2.

A második transzformációs folyamat a tudásgazdaság fogalmával vette kezdetét.

A magasabb iskolai végzettség, a tanulás minőségének javítása, a tudástőke fejlesztése és a gazdaság versenyképessége között erős összefüggés mutatható ki.

[8] [9] A második transzformációs folyamat másik kulcsfogalma a képességalapúság (skill-based), ami a tudásgazdasággal erőteljes összefüggésben van. Valójában ez a folyamat már nem az elme működését helyezi az előtérbe, hanem erőteljesen a munkaerőpiaci igényekre épül. Ennek megfelelően közelebb hozza a felsőoktatás és a munka világát egymáshoz. Melyek a legfontosabb képességek, amelyek nagyobb részben lefedik a munkaerőpiaci elvárásokat?



1. ábra

A 10 leggyorsabban növekvő képesség 2030

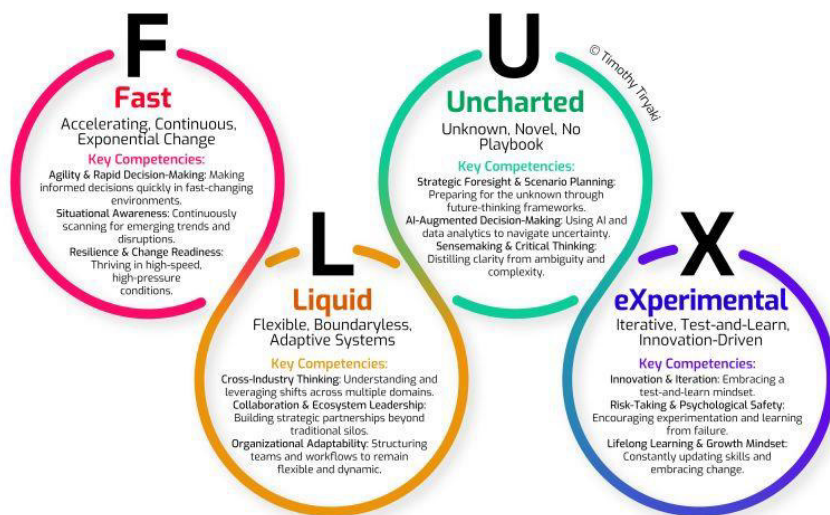
Jól érzékelhető a felsőoktatás szempontjából, hogy a hangsúlyok a technológiai műveltségre, a kreatív gondolkodásra, a rezilienciára, rugalmasságra és az agilitásra, valamint a kíváncsiság és egész életen át tanulásra, a tehetség menedzselésére és az elemző gondolkodásra helyeződnek. A második transzformációs folyamat fenti képesség-alapú hangsúlyváltása nem pusztán a felsőoktatási programok tervezésére és a tanulási-oktatási folyamat módszertanára gyakorol jelentős hatást, hanem az értékelési funkciókat is gyökeresen átalakítja. A korábbi dominánsan szummatív (összegző-lezáró-minősítő) értékelés mellett egyre

nagyobb hangsúllyal jelenik meg a diagnosztikus (helyzetfeltáró) és a formatív (fejlesztő-tanulást támogató) értékelés.

Azonban a második transzformációs folyamat alapvető jellemzője a változások kezelése. Szakmai körökben közismert, hogy a VUCA-világ gyorsan változó, kiszámíthatatlan, bonyolult és bizonytalan. A FLUX-világ a mesterséges intelligencia korában a változások sebessége mellett kiemeli a kulcskompetenciák, a gyors döntéshozás, a rugalmasság és az innováció szerepét. [19]

From VUCA to Flux

Navigating the AI era with a new mental model



2. ábra

A VUCA-tól a FLUX-ig

3. A kognitív fordulat és a FLUX-világ hatása a felsőoktatási értékelési folyamatokra

A modern értékelési kultúra nem érthető meg a 20. század második felében kibontakozó kognitív forradalom és a VUCA-FLUX-világ transzformációja nélkül. Ezek a fordulatok két fontos következménnyel jártak: a) a tudás megértési folyamataiban a struktúra szerepe vált egyre jelentősebbé, nem pedig a rögzítendő információhalmaz; b) az értékelés fókusza ennek megfelelően a tanulási folyamatra, a tanulás és a megértési folyamatok támogatására helyeződött át. Ráadásul Bruner (2004) [3] tovább két gondolkodási módot különböztet meg: komputációs (információfeldolgozás), narratív (kulturálisan beágyazott értelmezés) a felsőoktatási értékelési kultúrában is egyre inkább megjelent. A komputációs modell a standardizált tesztelést, a szummatív értékelést és az elszámoltathatóságot erősítette; a narratív modell a reflektív, személyre szabott, kontextusfüggő visszajelzési gyakorlatok felé mozdította el az oktatást. A felsőoktatás sokáig az előbbi modell dominanciája alatt működött. A 21. század kettős transzformációs folyamata azonban a második modell térnyerését sürgeti.

4. A fejlesztő értékelés alapjai

Black és Wiliam meghatározása szerint a formatív értékelés akkor valósul meg, amikor az értékelésből származó bizonyítékok a tanítás és tanulás módosítására szolgálnak. [2] A fejlesztő értékelés lényegi elemei: kölcsönös és folyamatos visszajelzés, fejlődés nyomon követése, adatalapú döntéshozás, tanulási felelősség áthelyezése a hallgatóra. [5] Úgy gondolom, hogy a fentiek alapján kijelenthető, a felsőoktatási reform nem képzelhető el diagnosztikus–formatív értékelés nélkül: mert a tanulás minőségének növelésére épül, és erősíti az önszabályozó tanulást és a fejlődés nyomon követését, ami a 21. századi képességek (lásd A 10 leggyorsabban növekvő képesség 2030) egyik kulcsa. Black és Wiliam formatív értékelésről alkotott koncepciója szerint minden olyan folyamat ide tartozik, amelyben a tanulók teljesítményét érintő információk a tanulási folyamat módosítására szolgálnak. A formatív megközelítés a diagnosztikára, perszonalizációra, tanulástámogatásra és folyamatos visszajelzésekre épül. [2]

5. Esettanulmányok: a Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ gyakorlatai

A Központ több képzésében is alkalmaz innovatív tanulástechnikai és értékelési megoldásokat. Ilyenek például a diagnosztika (önértékelés, SWOT, karriertervezés), a személyre szabott tutorálás, a tanulási napló és karrierportfólió, valamint a kölcsönös visszajelzések rendszere. A Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ néhány képzése: Innovatív tanulástechnikai készségek

a mérnökké válás során, Tutori rendszer kiépítése és alkalmazása. Mindkét kurzus keretén belül a hallgatók egy önértékelést, diagnosztikát végeznek az erősségeikről, a gyengeségeikről, a lehetőségeikről és a veszélyekről (SWOT), amelyek alapján egyéni tanulási és karrier terveket készítenek és közösen értékelnek. A folyamatot a kollaboratív értékelés és visszajelzések kultúrája jellemzi, amelyben az oktató szupervíziót végez, személyre szabott tutorálást folytat. Ennek legfontosabb stratégiája a tanulás támogatása és a tudatos karrierépítés, eszköze a tanulási napló és a karrierportfólió. A folyamatos visszajelzések mögött érdemes értékelni a hallgatók reflektív gondolkodását és kérdéskultúráját. Ennek összegzésére használjuk az ún. Motivációs-Visszajelző Ablakot, amelynek részei: Mit tanultam? Milyen kérdéseim vannak? Milyen érzéseim vannak? Mit tudok a tanultakból hasznosítani? Az ablakokat a hallgatókkal közösen értékeljük, megbeszéljük. A fenti esettanulmányok bizonyítják, hogy a formatív értékelés nem elmélet, hanem működő felsőoktatási gyakorlat, amely modellértékű lehet más intézmények számára is. Ezek a jó gyakorlatok bizonyítottan erősítik a hallgatók kreativitását, kritikus gondolkodását, kommunikációs képességét és kollaborációját.

Következtetés

A felsőoktatásban zajló transzformációs folyamatok akkor lehetnek fenntarthatók, ha az értékelési kultúra és a visszajelzési rendszer is megújul. A tanulmány alapján három fő megállapítás emelhető ki:

1. A tervezés, tanulás, fejlesztés és értékelés egységének megteremtése elengedhetetlen.
2. A formatív értékelés a tanulást állítja középpontba, redukálja a minősítés dominanciáját.
3. A hallgatók önszabályozó tanulásának fejlesztése és a fejlődés nyomon követése stratégiai jelentőségű.

Nyilvánvaló, hogy a felsőoktatásnak olyan értékelési kultúrára van szüksége, amely támogatja a tanulást és a hallgatók fejlődésének nyomon követését, a tudatos karriertervezést. Ebben az esetben a visszajelzés nem záróaktus, hanem a tanulási-önfejlődési folyamat motorja. A formatív visszajelzések, a personalizáció, a hallgatói portfóliók és a diagnosztikus és fejlesztő értékelési technikák bizonyítottan növelik a tanulási eredményeket. [11] Ugyanakkor a Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ gyakorlatai rámutatnak: az értékelés valódi transzformációja nem módszertani, hanem szemléleti fordulat. A felsőoktatásban különösen nagy kihívás, hogy a visszajelzés kultúrája ma is gyakran „kijavító” jellegű, és nem a tanulást támogatja. Az előadás rávilágít arra a szemléleti váltásra, amely nélkül a két transzformációs folyamat nem lehetséges. A felsőoktatásban zajló transzformációs folyamatok hosszú távon fenntartható, tanulóközpontú és reflektív értékelési kultúrát igényelnek. A formatív visszajelzések és a személyre

szabott tanulástámogatás rendszere hozzájárul a tanulás mélyebb megértéséhez és a hallgatók sikerességéhez.

Irodalomjegyzék

- [1] Akar, H.: Evaluating Higher Education Learners through Portfolio Assessment. *Informing Science* June 2001.
- [2] Black, P. and Wiliam, D. Assessment and classroom learning, *Assessment in Education*, 5, 1998. 7–75.
- [3] Bruner, J.: Az oktatás kultúrája. Gondolat Kiadó, Budapest. 2004
- [4] Boud, D.: Sustainable Assessment: rethinking assessment for the learning society, *Studies in Continuing Education*, 22 (2), 2000. 151-167.
- [5] Brassói, S., Hunya, M. Vass, V.: A fejlesztő értékelés: az iskolai tanulás minőségének javítása. *Új Pedagógiai Szemle* 2005. július-augusztus. 4-18.
- [6] Couros, G.: *The Innovator's Mindset. Empower Learning, Unleash Talent, and Lead a Culture of Creativity.* Dave Burgess Consulting, Inc. San Diego, CA. 2015.
- [7] Du Preez, P., Simmonds, S. & Verhoef, A.H.: Rethinking and researching transformation in higher education: A meta-study of South African trends, *Transformation in Higher Education* 1(1), 2016. 1–7.
- [8] Hanushek, E. A.: The Economic Value of Improved Schools. Hoover Institution, Stanford University
<https://www.niet.org/assets/ResearchAndPolicyResources/974a262a85/eric-hanushek-the-economicvalue-of-improved-schools.pdf> 2019
- [9] Hanushek, E. A. – Woessmann, L.: *The Knowledge Capital of Nations: Education and the Economics of Growth.* Cambridge: MIT Press, 2015.
- [10] Hanushek, E. A. – Woessmann, L: Knowledge capital, growth, and the East Asian miracle. *SCIENCE sciencemag.org* 2016. 22 JANUARY VOL 351 ISSUE6271
<https://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Hanushek%2BWoessmann%202016%20Science%20351%286271%29.pdf>
- [11] Holik Ildikó Katalin – Sanda István Dániel: Értéktrend és értékelés napjaink változó környezetében. In: Fehér Á. – Mészáros L. (szerk.) VIII: Keresztény Neveléstudományi Konferencia, Vác. 2022.
- [12] Maringe, F. & Foskett, N.: Introduction: Globalization and Universities. In: Maringe, F. & Foskett, N. (eds.), *Globalization and Internationalisation in Higher Education*, Continuum International Publishing Group, London, 2012. 1-15.

- [13] Meeus, W. and Van Petegem, P.: Portfolio in Higher Education: Time for a Clarificatory Framework. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 2006, Volume 17, Number 2, 127-135.
- [14] Mermiri, T.: *Beyond experience: Culture, consumer & brand, the transformation economy*, Arts & Business, London, 2009.
- [15] Miller, G.A.: The Cognitive Revolution: a Historical Perspective. *TRENDS in Cognitive Sciences*, 2003. 7 (3). 141-144.<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1364661303000299>
- [16] Rinne, A.: Why You Should Build a “Career Portfolio” (Not a “Career Path”) *Harvard Business Review* October 13, 2021.
- [17] Smith, M. K. & Vass, V. (2017) The Relationship between Internationalisation, Creativity and Transformation: A Case Study of Higher Education in Hungary. *Transformation. Higher Education*, Vol. 2.
- [18] Vass, V.: A fejlesztő értékelés nemzetközi tendenciái. *Új Pedagógiai Szemle* 2006. március. 15-19.
- [19] Vass V.: The relationship between artificial intelligence and knowledge transfer in the light of changing concepts of knowledge and learning (the triangles of conscious use of AI) In: Luis, Gómez Chova; Chelo, González Martínez; Joanna, Lees (szerk.) *INTED2025 Proceedings : 19th International Technology, Education and Development Conference Valencia, Spanyolország : IATED (2025)* 3818-3825.
- [20] Yorke, M.: *Formative Assessment in Higher Education: Moves towards Theory and the Enhancement of Pedagogic Practice*, Higher Education, 2003 45, 477– 501
- [21] Yorke, M.: *Formative Assessment in Higher Education: Its Significance for Em-ployability, and Steps Towards Its Enhancement*, Tertiary Education and Management, 2005. 11, 219–238.