

CATHERINE A. PALOMBA

HATÉKONY ÉRTÉKELÉS BEVEZETÉSE

Meghatározásunk szerint az értékelés (assessment) „az oktatási programokról szóló információk szisztematikusan gyűjtése, értékelése és felhasználása, melynek célja, hogy a hallgatók tanulását, fejlődését elősegítse”. (Palomba és Banta, 1999, 4. o.). Az értékelés segít az oktatói karnak¹ annak felmérésében, hogy a diákok elsajátítják-e az általuk fontosnak ítélt tudást, készségeket és értékeket. Az értékelés azonban többet jelent az egyes hallgatók kompetenciaszintjének pusztá dokumentálásánál. Megköveteli az oktatói kartól, hogy a képzési programjuk egészének hatását vizsgálják a diákok tanulására. Nem csak azt a kérdést vizsgálja, „Hogyan teljesítenek a diákjaink?”, hanem azt is, „Hogyan teljesítünk mi magunk?”. Az értékelés arra ösztönzi az oktatókat, hogy a képzési programjuk egészét tegyék mérlegre, és azt tegyék fel kérdésként, hogy a hallgatók az ennek során szerzett tapasztalataikkal felkészülté váltak-e a munka világára vagy a továbbtanulásra. Az értékelés célja, hogy a diákok kompetenciaszintjével kapcsolatos kvalitatív és kvantitatív bizonyítékokkal szolgáljon, és az is, hogy mindezt az éppen bent lévő és jövőbeli hallgatók tanulmányi eredményeinek javítására használják fel.

Az értékelés egy átfogó folyamat, mely általában azzal kezdődik, hogy az oktatói kar összejön, és megfogalmazza azt, hogy a hallgatóknak mit kellene tudniuk, mire kellene képesnek lenniük, mit kellene értéknek elfogadniuk. Az ezzel kapcsolatos állítások írják le az oktatói kar elvárásait a hallgatók tanulmányaival kapcsolatban, amit általában „elvárt tanulmányi eredménynek” vagy „elvárt kompetenciáknak” nevezünk. Következő lépésként az oktatói kar kialakít értékelési munkaterveket, melyek magukban foglalják az adatgyűjtés módjával kapcsolatos választást, és annak megtervezését, hogy miként gyűjtik a tanulókkal kapcsolatos bizonyítékokat. Az értékelés következő lépése, amikor az oktatói kar megvizsgálja, megvitatja és intézkedésekkel válaszol az értékelés eredményeire, és amikor újragvizsgálják magát az értékelési folyamatot. Az értékelés előrehaladtával szükségszerű, hogy az oktatói kar, az aktuális hallgatók, a végzetek, a munkaadók és más érintett kulcsszereplők széleskörűen bekapcsolódjanak a folyamatba. Az említett stratégiai lépések mind szükségesek az értékelési folyamat sikeréhez, függetlenül attól, hogy az az intézmény vagy a képzési program szintjén zajlik. Ezeket a lépéseket részletesebben is kifejthetjük a fejezet most következő szakaszaiban.

Az elvárt tanulási eredmények/kompetenciák megfogalmazása állítások formájában

A felsőoktatási intézményekben gyakori tapasztalat, hogy az értékelési folyamat legértékesebb része az elvárt tanulási eredmények oktatói karon belüli megvitatása. Még akkor is így van ez, ha a viták esetenként élesnek is bizonyulnak. Ezek a megbeszélések fontos előfeltevéseket, határpontokat tárhatnak fel, ugyanakkor élesítik az oktatói kar képét arról, hogy milyen szándékaik vannak a végzetekkel kapcsolatban. *Elizabeth Jones* jegyzi meg, hogy „az oktatói karban a képzési célokkal, feladatokkal és kritériumokkal kapcsolatos, szervezett folyamatot képező dialógus a tanulási eredményre koncentráló kultúrát alakít ki” (1996, 1. o.).

¹ A szerző visszatérően használja a faculty szót többes számban, amit általában oktatói karként, oktatókként fordítottunk (a ford.)

Az értékelés kiindulópontját a kitűzött tanulási eredményekkel vagy kompetenciákkal kapcsolatos állítások képezik. Ezek ragadják meg, hogy mi a fontos a tanulásban, és irányt adnak az adatgyűjtéssel kapcsolatos döntéseknek is. Hasonlóan fontos, hogy ezek a célkitűzések irányítják a tanítással kapcsolatos döntéseket is. *Diamond* szerint, ha nincsenek egyértelmű tanulási célok, akkor „nem lehet jó képzési programot kialakítani, és az értékelésben is hiányzik az alap az adatok gyűjtéséhez és a döntések meghozásához” (1998, 128. o.). Az a véleménye, hogy az értékelés sikere egyrészt a „célkitűzések és az értékelési eljárások összhangjától”, másrészt a „célkitűzések és tanítási módszerek összhangjától” függ (1998, 127. o.). Célkitűzéseket, tanítási módszereket és az értékelést olyan módon kell sorba rendezni, hogy az értékelés végső soron javítsa a tanulást.

A nyilvánosságuk miatt, az elvárt tanulási eredmények más szerepet is játszanak. A munkáltatóknak is tájékoztatásul szolgálnak arról, hogy a képzési programot elvégzetteknek milyen kompetenciáik lehetnek. Segítve ezzel a foglalkoztatással kapcsolatos döntésüket. A diákokat is tájékoztatják ezek a célkitűzések azzal kapcsolatban, hogy mik a felsőoktatási célok. Segítve ezzel a döntésüket, hogy milyen irányban tanuljanak tovább. A célkitűzések ugyanakkor a hallgatókat is tájékoztatják arról, hogy mi a fontos, tisztázzák, hogy mik az elvárások, segítik a hallgatókat önmaguk és egymás értékelésében (*Diamond*, 1998, *Huba és Freed*, 2000).

Az alkalmazott területeken az elvárt kompetenciák kialakításában gyakran segítenek a szakmai szervezetek és minőségbiztosítási hivatalok. A legtöbbjük előre kiadja a saját célkitűzéseit a területen végzettektől elvárt tudással, készségekkel és értékekkel kapcsolatosan. Általában ezeket az elvárásokat a szakterület oktatóinak és gyakorlati szakembereinek együttműködésével alakítják ki, a terület más szereplői számára is hitelt érdemlően. A szó szerinti átvételük helyett, a felsőoktatási intézmény úgy alkalmazhatja azokat, hogy a célkitűzéseit tükrözzék a saját programja jellegzetességeit is. Más forrásokból, így a végzettektől (öregdiák szervezetektől) kapott információkat, a végzetteket alkalmazó munkaadóktól kapott javaslatokat, tankönyvi anyagokat, tantermi feladatokat szintén felhasználhatja az oktatói kar annak érdekében, hogy kialakítsa a célkitűzéseit, mit vár el a náluk végzettektől.

Az értékelés alapjaként akkor értékesek az elvárt kompetenciákkal kapcsolatos célkitűzések, ha a hallgatók tanulását jellemzik, nem az oktatók tevékenységét vagy a lefedendő tananyagot. Egy olyan célkitűzés, hogy a „képzési programon végzettek képesek lesznek multimédiás eszközök használatára prezentációk készítésében” – hatékony megfogalmazása az elvárt kompetenciának. Ezzel szemben az, hogy „a képzési program tartalmazni fogja multimédiás eljárások oktatását” – nem. Az utóbbi azt adja meg, hogy mit fognak a tanárok tenni. Ahhoz hogy a tanári viselkedésre vonatkozó megállapításokat elvárt tanulási eredménnyé tudja fordítani, az oktatói karnak meg kell kérdeznie: az adott oktatási tevékenység eredményeként mit fognak a diákok tudni, mire lesznek képesek, mit fognak értékelni?

A szakon elvárt tanulási eredmények leírásához az oktatói karnak a tanulással kapcsolatos intézményi elvárásokat is mérlegelnie kell. Az intézmény küldetési nyilatkozatában vagy a képzési program egészét leíró dokumentumokban megjelenő elvárások azt a tudást, azokat a képességeket és értékeket fogalmazzák meg, melyek az intézményben végzett összes diákra jellemzőek. Ezek az elvárások jellemzően a különböző területek között átvihető, általános készségeket tartalmaznak, melyek egyre fontosabbak lesznek a munkaadók szemében. A tanszékektől és szakoktól elvárhatják, hogy erősítsék meg ezeket a célkitűzéseket a saját tantervükben. Ha erre kéri is, a szakterület oktatói kara újrafogalmazhatja a saját szakjának a nyelvén a kívánatos intézményi kimenetet. Egy pszichológiai tanszék például újrafogalmazhat egy általános, a kommunikációs képességekre vonatkozó elvárt eredményt a következő formában:

A diákok képesek lesznek a tanulás és kogníció fogalmait megmagyarázni egy laikus közönségnek pszichológiai szakkifejezések használata nélkül.

A tanulás megerősítése érdekében a képzési programok eredményeinek tükröződniük kell a kurzusok szintjén megcélzott eredményekben. *Diamond* (1998) szerint az értékelés sikerkritériumaiban egy tényezőként megjelölhető az oktatói kar képessége, hogy a képzési program átfogó céljait a kurzusok speciális céljaivá átfordítsa. A gyakorlatban az oktatói kar számára könnyebb elsőként a kurzusok eredményét megfogalmazni, hogy azután ezek közös felülvizsgálatával tudjanak a képzési program szintjén megfogalmazható kimenetekről, eredményekről megállapodni. Attól függetlenül, hogy mely ponton kezdődött a folyamat, ha a képzési program elvárt eredményeit már meghatározták, akkor a célravezető gyakorlat, hogy a kurzusok vezetőit kifejezetten felkérjük ezeknek a kurzus tematikájába építésére.

Az értékelés megtervezése

Minden regionális akkreditációs szervezet megkíván értékelést, melynek eredményeként ma sok állami- és magánegyetemen már működő értékelési rendszer, és ehhez kapcsolódó tevékenység van. Az intézményi értékelési követelmények gyakran alakítják a kari, intézeti, tanszéki, illetve szakos értékelést. Az intézményi tervben egyes szervezeti egységek számára előírhatók bizonyos feladatok, így az is, hogy saját értékelési tervet készítsenek, hajtsanak végre bizonyos értékelési feladatokat, vagy készítsenek rendszeres jelentéseket az értékelési folyamat előrehaladtáról. Azokban az intézményekben, ahol a karok egymástól nagymértékben függetlenek, a kari szintű értékelési rendszer maga is befolyásolhatja, hogy mi történik a tanszékek és képzési programok szintjén.

A szervezeti egység szintjén sikeres értékeléshez hatékony vezetésre és szervezethez egyaránt szükség van. Az esetek egy részében szakos akkreditációs szabályok befolyásolják, hogyan szervezhető meg az értékelés. Példaként, az Amerikai Táplálkozástudományi Társaságnak a táplálkozástudományi képzést akkreditáló bizottsága (CADE) kifejezetten úgy fogalmaz, hogy „A szakgazda felelőssége a hatékony képzési program érdekében, különösen a (ki) értékelés, tervezés, intézkedések, értékelésük (2000, 42. o.). Más esetekben a tanszékvezető, intézetvezető vezeti az értékelést, vagy kijelöli az oktatói kar egy tekintélyes tagját az értékelés koordinálására. Az oktatók bevonása érdekében az egységvezető vagy a koordinátor létrehozhat egy értékelő bizottságot, vagy az értékelés feladatával ruházza fel a már meglévő tanulmányi, stratégiai tervezési vagy más bizottságokat. Bármilyen más megoldás is működhet, ha a felelősségi körök világosan tisztázottak és az oktatói karnak lehetősége van közreműködni az értékelési program megtervezésében és végrehajtásában.

A szervezeti egységek számára még akkor is hasznos lehet értékelési tervek készítése, ha nincsen erre vonatkozó intézményi elvárás. Egy ilyen terv irányt szabhat a cselekvéshez, választ ad, amihez az oktatói kar mérheti, hogy érték-e el eredményt. A tervkészítés segíti, hogy az oktatói kar kifejezze explicit módon, hogy minek van igazán jelentősége az értékelési folyamatban. A terv kezdődhet például azoknak a céloknak a felsorolásával, amit az értékelési folyamattal kívánnak elérni. Bár az akkreditálók általában úgy érvelnek, céljuk az általuk előírt értékeléssel, hogy a tagjaiknak segítséget nyújtsanak az oktatásban és a képzési programok kialakításában, a szervezeti egység szintjén az oktatói kar számára hasznos lehet, ha időt szánnak a saját céljaik tisztázására az értékelési folyamatban. Ha az oktatói kar megállapodik abban, hogy az értékelésnek a képzési programok fejlesztését is szolgálnia kell amellet, hogy

az akkreditációs standardok teljesítését vizsgálja, akkor ezt az értékelési célt rögzíteni kell az elérni kívánt eredmények között.

Egy hosszúra nyúló írásos dokumentum helyett az oktatói kar megállapított céljait egy egyszerű mátrixos elrendezésben vagy idővonalban is rögzíteni lehet. Minden elvárt tanulási eredményhez kapcsolódóan a tervezési mátrix tartalmazhatja az értékelési tevékenységtípusokat, a tevékenységek ütemezését, és az így születő információk megcélzott közönségét. A *Táplálkozás-tudományi képzők kimeneti értékelése* című útmutatóban, melyet a CADE adott ki, megjegyzi a szerzők, hogy a munkatervvé szervezett értékelési terv alapvető fontosságú az értékelés folyamatában. Azt javasolják, hogy az oktatói kar egy mátrixot alakítson ki, melynek minden egyes sora egy elvárt kompetenciát tartalmaz, és az oszlopai az értékeléshez szükséges különféle adatokat tartalmazza (milyen csoportot fognak értékelni, az értékelés módszerét, az értékelésért felelős személy(ek)e)t, az időbeosztást, határidőket). Egy ilyen mátrix biztosíthatja, hogy az értékelés szisztematikus legyen, ne az esetlegességek uralják (Haessing és La Potin, 2000).

Az értékelési módok kiválasztása és alkalmazása

A tanulás hatékonyságát az értékelés annak függvényében növelheti, hogy mennyire releváns és hasznos információt gyűjt össze. Az oktatói kar által kiválasztott tanulási kimenettel szoros összefüggésben kell lennie az információnak, amit az értékelési módszerekkel gyűjtenek ahhoz, hogy hasznosak legyenek. Gary Pike arra hívja fel az oktatók figyelmét, hogy a „tanulási-tanítási hatásokra érzékeny” (1998, 8. o.) eljárásokat válasszanak. Enélkül a kvalitatív és kvantitatív megközelítések egyaránt kevésbé tudják kimutatni, hogy a fejlesztések elérik-e a kívánt hatást. Az oktatói kar az értékelési eljárások kiválasztásának első lépéseiben a legjobb, ha alaposan megvitatja a rendelkezésre álló módszereket. A technikai minőség, könnyű megvalósíthatóság, időigény és költség kérdései minden valószínűség szerint meghatározzák ezeket a vitákat. Az is fontos, hogy az értékelési kezdeményezést miként értékeli a diákok.

Az értékelési szakemberek eljutottak a felismerésig, hogy a legjobb értékelési kezdeményezések azok, amelyeknek maguknak is hatásuk van a tanulásra. Számos beszámoló és tanulmány azonosította a „jó gyakorlat” különböző aspektusait az alapképzésben (Association of American Colleges, 1985, National Institute of Education Study Group, 1984, Chickering és Gamson, 1987). Ewell és Jones (1991) olyan jellemzőket sorol fel, amelyek az intézményi gyakorlat jó indikátoraként szolgálhatnak, így a diákok számára megfogalmazott magas elvárásokat, a tudás szintetizálásának megtapasztalását, az aktív tanulás elősegítését és az elsajátított képességek folyamatos gyakorlását, az együttműködő tanulás támogatását és a tanulmányi értékelés azonnali visszacsatolását. Ha szeretnénk, hogy az értékelés pozitív hatással legyen a tanulásra, akkor kézenfekvő, hogy olyan eljárásokat válasszunk, melyek a „jó gyakorlat” itt említett elemeit megragadják. Huba és Freed hatásosan fejti ki ennek szükségességét a *Learner Centered Assessment on College Campuses* (2000) című munkájukban. Azt szorgalmazzák, hogy az oktatói kar az itt említett jellemzőket (másokkal együtt) vegye figyelembe az értékelési módszerek kiválasztásánál. Az alkalmazott területen tanító oktatói karoknak számos lehetősége van arra, hogy hasznosítsák ezeket az alapelveket. Ezek a képzési programok például zárulhatnak sarokkő-projektekkel, melyek megkövetelik a diákoktól, hogy szintetizálják a tudásukat és készségeiket, s lehetőséget nyújtanak olyan tapasztalatokban való elmerülésben, melyekkel az első munkáikban találkozni fognak a diploma megszerzése után.

Az értékelési módszerek két típusát, a közvetlen és közvetett módszereket megkülönböztethetjük aszerint, hogy milyen bizonyítékkal szolgálnak a tanulásról. A közvetlen értékelési

eljárások, mint a teljesítménymérő módszerek vagy objektív tesztek, bemutatják magát a tanulást, annak eredményét. Ezzel szemben a közvetett értékelési módszerek, mint a kérdőívek, az egyéni és fókuszcsoportos interjúk a tanulással kapcsolatos reflexiókat mutatják meg. A nővérképzésben, tanárképzésben, táplálkozástanban, pénzügyi és számviteli képzésben, és a mérnöként diplomát szeretteknek például licenctátust is kell szerezniük, szakképzettséget igazoló vizsgát kell tenniük ahhoz, hogy bizonyos munkaköröket elláthassanak a szakterületükön belül. Ennek következtében az oktatói kar ezeken a területeken valószínűleg nyomon követi a szakképzési vizsgákon való sikeres szereplést, mint a képzési programjuk értékelésének egy összetevőjét. Bizonyos esetekben az akkreditációt végzők ragaszkodnak ahhoz, hogy az intézmény tartsa nyilván az erre vonatkozó adatokat. A táplálkozástanal kapcsolatos akkreditáció szempontjai között explicit módon szerepel, hogy „A képzési program egyik kimeneti mutatója a Regisztrációs Vizsgát eredményesen elvégzők aránya az arra első alkalommal jelentkezők között” (CADE, 2000, 43. o.). A 80 százalékosnál alacsonyabb sikerességi mutatóval rendelkező képzési programoktól megkövetelik egy akcióterv kidolgozását a fejlesztés érdekében. Ha a képzéstől független, a szakképzettségre irányuló vizsgák nincsenek, az oktatói kar kidolgozhatja saját maga is objektív teszteket, vagy választhat az értékelési programja részeként a kereskedelmi forgalomban lévő eszközök közül. Az *Educational Testing Service* (ETS) által készített Fő Szakterületek Tesztjei elérhetők számos diszciplínában, többek között közgazdaságtanban, angol nyelv és irodalomban, kémiában, biológiában, pszichológiában és politológiában, vagy az üzleti tudományokban és pedagógusképzésben. Az ETS tesztjei számos intézmény számára vonzóak, mert a tesztek készítői bemutatják azok megbízhatóságát és értékelését, együtt a tesztet alkalmazók összehasonlító adataival.

Az utóbbi években a felsőoktatási intézmények felismerték az objektív tesztek korlátait is. Ezek között szerepel, hogy általában a tényszerű tudást mérő tételek alkalmazását részesítik előnyben a magasabb rendű gondolkodási képességek mérésével szemben, kevésbé függenek össze azzal, amit a szakemberek tesznek a valóságban. Egy olyan mögöttes üzenetük is van ezeknek a feladatoknak, mintha minden problémára lenne egy „jó” válasz (Diamond, 1998, Huba és Freed, 2000). Ezeknek a korlátoknak a leküzdése érdekében az intézmények egyre inkább teljesítménymutatók segítségével értékelik a diákjaikat és a képzési programjaikat. A teljesítménymérés lehetőséget ad a diákoknak arra, hogy esszék, prezentációk, demonstrációk, példák elkészítésén keresztül mutathassák meg képességeiket. Az értékelési folyamat részeként ezeket a tevékenységeket, illetve azok eredményeit az oktatói kar értékeli, és ennek eredményét megosztja a diákokkal. Ezek az eljárások akkor lesznek sikeresek, ha az oktatói karnak megfelelő értékelési útmutatót kell készítenie és használnia. A teljesítménymérés folyamatát úgy írhatjuk le, mint „jó osztályzás alkalmazását az aktív tanulás érdekében”. Azt a teljesítményértékelést nevezhetjük „autentikusnak” (Wiggins, 1998, 141. o.), amely szorosan kapcsolódik a végzett diákoknak szakemberként elvégzendő munkájához.

A teljesítményértékelés a képzési „jó gyakorlat” számos aspektusát magában foglalja és számos fontos előnye van (Palomba és Banta, 1998). Elsőként, a teljesítményértékelés gyakran része a kurzusokon zajló munkának, ezért a tanítás és értékelés nem mutatkoznak egymástól független tevékenységeknek. A teljesítményértékelés végiggondolt fejlesztése arra vezeti az oktatói kart, hogy az elvárt tanulási eredményt, oktatói tevékenységet és értékelést egymáshoz igazítsa. Egy további előny, hogy a teljesítményértékelés a diákok egymással összefüggő képességeit és készségeit mozgatja, gyakran arra kérve őket, hogy integrálják és szintetizálják azt, amit tanulnak. A teljesítményértékelés folyamata azt igényli az oktatói kartól, hogy az értékelési kritériumait expliciten és nyilvánosan fogalmazza meg. A nyilvánosan megfogalma-

zott értékelési szempontok „segítik, hogy a diákok képet alkothassanak a tőlük elvárt szakmai teljesítményről” (*Doherty, Chenevert, Miller, Roth és Truchan, 1997, 186. o.*), ezáltal elősegítik, hogy a diákok az önértékelés és a társaik értékelésének képességét fejlesszék. A teljesítményértékeléshez kapcsolódó visszajelzés is fejleszti ezeket a képességeket, különösen, ha a munkát nyilvánosan bemutatják és a képzési programon kívüli értékelők is értékelik (*Wright, 1997*). A teljesítményértékelés lehetőséget ad a diákoknak arra, hogy újragondolják, átdolgozzák, és reflektáljanak a saját munkájukra, emellett arra is módjuk nyílik, hogy válasszanak a különféle lehetőségek közül a kompetenciájuk bemutatására.

A teljesítményértékelés folyamatának is megvannak azonban a maga korlátai, elsősorban a megbízhatóság és érvényesség tekintetében. Csökkenti az eredmények megbízhatóságát például a tény, hogy a diákok teljesítményeit általában nem standardizált mutatók fejezik ki. Azután fontos probléma az általánosíthatóság, a személyre jellemző értékek mennyiben vihetők át egy feladat elvégzése nyomán más feladatokra (*Linn és Baker, 1996*). A portfóliók (ez a teljesítményértékelés olyan típusa, melyben a diákok a korábbi munkáikból készített gyűjtemény elemeire reflektálnak) gazdag információval szolgálnak az oktatók számára a diákok fejlődésének értékelésében. *Shulman* megjegyzi, hogy „Nem lehet magasabb szintű gondolkodásra szert tenni egy pillanat alatt”. A portfóliók „erénye, hogy lehetőséget adnak a diáknak, hogy bemutasson, elgondolkozzon, elmerüljön a kibontásához időt igénylő intellektuális teljesítményben...” (1998, 36. o.). Ám ha rosszul készítik el, a portfóliók a diák és az oktatók reflexióját ki nem érdemlő anyagok terhes gyűjteményévé válhatnak (*Shulman, 1998*).

Közvetett értékelési mutatók jó lehetőséget adnak arra, hogy olyan csoportok, mint az alumni, a szakmai gyakorlatok mentorai, az állásinterjúkat készítőik és a munkaadók is bekapcsolódhassanak az információgyűjtésbe. Nekik is gyakran határozott véleményük van a képzési programokról. A gyakorlati képzést folytató oktatói karok számára hasznos információt jelenthet, hogy milyen készségekre van szükség a munkahelyen. A végzeteket is jobban fel lehetne készíteni a munkavállalásra az ilyen körben végzett véleménykutatással vagy fókuszcsoportos interjúkkal. Az intézmény vezetése mellett működő szakértői tanácsok szintén hasznos fórumai lehetnek a képzési programok erős és gyenge oldalával kapcsolatos információ megfogalmazásának, szisztematikus gyűjtésének. Az AACSB (a menedzsmentképzés nemzetközi szövetsége) kifejezetten előírja a munkapiaci forrásokból származó visszacsatolást (AACSB, 2000). Az aktuális hallgatók esetében is jól működnek az indirekt értékelési módszerek. Az oktatói kar számos szakterületen megkérdezi a diplomát szerző végzősöket a képzési program hatékonyságáról és fókuszcsoportokat szervez a diákok tanulmányaikkal és más irányú tapasztalataikkal kapcsolatos reflexióinak összegyűjtésére.

Az értékelési módszerek hatékony alkalmazásához az oktatói karnak mérlegelnie kell olyan praktikus kérdéseket is, mint hogy az értékelési információt mikor, hol és kiktől gyűjtik be. Ha az oktatói kar elhatározta a végzettektől való információgyűjtést, akkor szükséges egy speciális célcsoport meghatározása is. A nemrég és a korábban végzett hallgatókat megkereső vizsgálatok egyaránt bevettek. A még hasonló vizsgálatot nem végző oktatói kar dönthet úgy, hogy a képzési programjukon minden, az utóbbi öt vagy tíz évben végzett hallgatónak küld egy kérdőívet, és ezt minden évben vagy minden második évben az éppen végzett hallgatókkal megismétli. Az oktatói kar az intézmény szintjén gyűjtött információkra is támaszkodhat. Számos felsőoktatási intézményben szolgálnak a különböző szervezeti egységek számára adatokkal az intézmény egésze által végzett kérdőíves kutatásokból.

Megoszlanak a vélemények azzal kapcsolatban, hogy miként érdemes az aktuális hallgatóktól információt gyűjteni. Az egyik leghatékonyabb módszer, ha az értékelési információkat a

szokásos órai munka részeként gyűjtik. Az oktatói kar a szokásos kurzusmunka során előállt anyagokat is felhasználhat, vagy kifejezetten az értékelés számára létrehozhat új hallgatói feladatokat (Wright, 1997, Ewell, 1997). A hallgatók egyéni értékelésén túl, az oktatói kar „más szempontból” is felhasználhatja ezeket annak érdekében, hogy az egész képzési programmal kapcsolatos adatokat gyűjtsön. Ez a megközelítés átlátható a diákok számára és minimális beavatkozást jelent az oktatók irányában. Wright arra is rámutat, hogy a kurzusmunkába épített értékelés „a diszciplínán belül nyeri el értelmét”, tiszteletben kell tartani a tudás ott alkalmazott meghatározását és a kialakult kérdezési módokat (547. o.). A technológizált, önálló ritmussal rendelkező kurzusok megjelenése, melyek az oktatási folyamatba magába beépítik a tananyag elsajátításának felmérését, tovább halványítja a határvonalat az oktatás és az értékelés között (Ewell, 1997). Mindezekén túl az információ gyűjtésének további módjai is léteznek. Egyes szakok bevezethetnek például speciálisan kialakított értékelési napokat, melyeken a diákok teljesítményértékelésen vesznek részt egy vizsgabizottság előtt. Más szakok hasznosíthatják a diákokkal való kapcsolattartás egyébként is meglévő formáit, így a nyílt napokat, a tanácsadást és a tanulmányok zárását az értékelési információ gyűjtésére és megosztására.

Bár az „elvárt eredmények” fogalmát használtuk ebben a fejezetben, az oktatói karnak sokkal több információra van szüksége, mint csupán arra, hogy a képzési programot éppen elhagyva a diákok milyen kompetenciákkal rendelkeznek. A *Council of Arts Accrediting Associations* egyenesen amellet áll ki, hogy „Nem szabad az eredményekre koncentrálni az erőforrások és oktatási folyamatok jelentőségét aláásni az oktatásban” (1990, 4. o.). Ezzel párhuzamosan Ewell is megjegyzi, hogy „miután a végzési pontokon szerzett adatokat nem tudták értelmezni” (1997, 367. o.) az értékelésben dolgozók közül sokan felismerték a longitudinális vizsgálati elrendezések értékét és azt, hogy gyűjteni kell információt a diákok által kialakított képről, a tapasztalataikról és a kurzusfelvételi mintázatokról is. Alkalmazott tudományokban az oktatói kar – más lehetőségek mellett – a diákok osztálytermen kívüli tevékenységekben való részvételéről is gyűjthet információt, megkérheti a diákokat, hogy a szakmai gyakorlatuk alatt naplót vezessenek, illetve elemezheti a diákok választásait is a kurzusok felvételével és azok sorrendjével kapcsolatban. Ezek a lehetőségek segítik az oktatói kart, hogy feltárja „milyen utak és választásminták a legsikeresebbek” (372. o.) a diákok számára a képzési program teljesítése során.

Értékelési eredmények bemutatása és felhasználása

Az értékelés végső célja, hogy kvantitatív és kvalitatív bizonyítékokkal szolgáljon, melyek alapján fejleszthető a tanulás-tanítás. A bizonyítékok összegyűjtésekor nem lehet meghatározni, hogy ebben a tekintetben sikeres lesz-e az értékelés. Korai lenne, ha a folyamatnak abban a fázisában próbálnánk ezt megítélni, amikor az értékeléssel kapcsolatos terepmunkát végezzük. Nem csak azt szükséges tehát megfelelő súllyal meghatározni az értékelési tervben, hogy milyen adatokat kell majd gyűjteni, hanem azt is, hogy ki használja azokat fel. Ewell (1994) a következő kérdéseket javasolja feltenni: Ki fogja olvasni az értékelési eredményeket? Ki fog javaslatokat tenni ezen eredmények alapján? Ki fog cselekedni az ajánlások alapján? Ha válaszolunk ezekre a kérdésekre, az segít azt is tisztázni, hogy az értékelő bizottságnak mi a szerepe más bizottságokhoz képest. Azt is világossá teszi, hogy az értékelési folyamat milyen viszonyban van a tervezéssel, költségvetés-készítéssel és más folyamatokkal. Az értékelési információk lehető legjobb felhasználásához vezető stratégia, ha azt írjuk elő, hogy azokat a tantervi változtatásokban, a finanszírozás biztosításában vagy a stratégiaalakításban figyelembe kell venni. Ewell amellet

érvel, hogy az értékelést nem szabad „különálló, látványos tevékenységként” hangsúlyozni, ehelyett az oktatóknak arra kell koncentrálniuk, hogy az oktatás hatékonyságával kapcsolatos információ „a képzési tervek és az oktatási formák kialakításának szerves részévé váljon” (1997, 30. o.). *Marchese* (2000) szintén amellet érvel, hogy az akkreditálók és az intézmények inkább a fejlesztésre koncentrálnak, mint az értékelésre.

Az oktatói karon belüli egyeztetések kulcsfontosságúak az értékelés hasznosítása szempontjából is. Az értékelő bizottságokon túlmenően, több személyt kell ezekbe bevonni. Eltervezett beszélgetések rendszeres üléseken vagy külön erre szervezett egyedi eseményeken (pl. mini konferenciákon, workshopokon) is lehetnek. A vita során az oktatói kar az értékeltek személyes erősségét és gyenge pontjait mérlegelheti, a csoport közös teljesítményét, az életkor vagy társadalmi státusz alapján mutatkozó különbségeket, az eredményekben mutatkozó trendeket, illetve a fejlesztés szükségességét (*Ewell*, 1994, *Wright*, 1997). Ezek a viták lehetnek élesek is. Az Illinois állami Ball Egyetem Üzleti Tanulmányok Intézetében arra a következtésre jutottak, hogy nehéz volt a célokat megfogalmazni és az értékelési terveket elkészíteni, de „sokszorosan nehezebb volt az összegyűjtött adatokat értelmezni, a jelentésüket megtalálni” (*Replogle*, 1997, 1. o.).

Az oktatói karon belüli beszélgetések azelőtt hasznosak, mielőtt a beszámolók elkészülnek, az ajánlásokat benyújtják, és mindazokra ki kell terjedniük, akikre hatással lehet az értékelés eredménye. Bár az értékelésről készített beszámolóknak tartalmazniuk kell nem csak a pozitív, hanem a negatív eredményeket is, érdemes azokat úgy fogalmazni, hogy védelmet adjanak egyes résztvevők személyének, legyenek azok diákok vagy oktatók. Ez általában azt jelenti, hogy az összefoglaló jelentésekben csoportok és nem egyének eredményei szerepelnek. A beszámolók maguk különböző formájúak lehetnek, akár bemutathatják egyetlen értékelési projekt eredményeit is, de egyesíthetnek kvalitatív és kvantitatív bizonyítékokat olyan speciális témákról, mint a kritikus gondolkodás és írás, vagy a tantermen kívüli tapasztalatszerzés. Intézeti/tanszéki szinten az oktatói karnak az is lehet a feladata, hogy beszámolót készítsen egy kari/intézményi szinten előzetesen megfogalmazott vázlat alapján. Az akkreditáció során szakterületi szabályokat alakíthatnak ki az akkreditációs szervezetek is táblázatban bemutatott adatokkal, vagy az értékelésben érintett pontokkal kapcsolatban.

Dennis Jones, a NCHEMS² elnöke arra hívja fel a figyelmet, hogy a felsőoktatás felhasználói „válaszkészséget” várnak, míg „a legtöbb intézmény azon az állásponton van, hogy ők már eleve azt adják” amit a munkaadók igényelnek (2000, 1. o.). A képzőhelyeknek, melyeknek valóban bizonyítékuk van arról, hogy reagálnak a munkapiaci elvárásokra, meg kellene találniuk a módját, hogy megosszák ezt az információt. *Ewell* sürgeti, hogy az oktatói karok az értékelési eredményeiket „sokkal inkább az eredményekre fókuszálva” mutassák be, nagyobb összhangban az iparban használatos, mérleget vonó értékelési modellekkel (*Ewell*, 1997, 375. o.). *Donna Boland* és *Juanita Laidig*³ azt mutatja meg, hogy egyes nővérképző képzési programok oktatói kara – a bizonyítványok formáját választva – hogyan tudják különböző körökben megosztani a tevékenységükkel kapcsolatos információkat.

Az értékelés értékelése

Az értékelési folyamat utolsó lépése, hogy időt szakítunk az értelés működésének vizsgálatára. Léteznek olyan akkreditáló szervezetek, amelyek tudatában vannak a folyamatra magára való reflektálás jelentőségének. Az *American Association of Dental Schools* kimenetvizsgálattal

2 National Center for Higher Education Management Systems

3 A forrásul szolgáló kötet egy másik, *Assessment of student learning in the discipline of nursing c.* fejezetében.

kapcsolatos útmutatója jó néhány évvel ezelőtt már megjegyezte, hogy „A tervekbe be kell építeni azok folyamatos értékelését is... A kimeneti értékelési rendszernek figyelembe kell vennie hatékonyságmutatókat, és szükség szerint meg kell változtatni azt az értékelési tevékenységgel kapcsolatos eredmények alapján.” Az útmutató szerint az értékelő program hatékonyságát olyan aspektusokból kell vizsgálni, mint a költséghatékonyság elemzése, annak vizsgálata, hogy a kimeneti mutatók képesek-e a változtatás szükségességét jelezni, illetve a forrásallokáció megfelelő volta, a folyamat hasznossága alapján (Romberg, 1990, 21. o.).

Az értékelési eredmények bármilyen megvitatásának reflektálnia kell a folyamatokra, melyek eredményeként azok előálltak. Emellett az értékelési folyamatra és módszerekre fókuszáló viták szintén fontosak. Jó megoldás, ha évente legalább egy megbeszélést az értékelési program kritikájának szentelnek, hiszen vannak arra utaló jelek, hogy az oktatói kar ezt az aspektusát hajlamos figyelmen kívül hagyni az értékelési folyamatnak (Patton, Dasher-Alston, Ratteray és Kait, 1996). Peterson és kollégái azt találták, hogy „a diákok értékelésére vonatkozó tervek, célkitűzések és folyamatok megváltoztatása” (Peterson, Augustine és Einarson, 2000, 8. o.) volt a leggyakrabban jelentett intézkedés, mely az értékelési információra támaszkodott. Valóban fennáll mindig a veszélye annak, hogy ha az értékelés bizonyítékai kellemetlenséget okoznak, akkor inkább az értékelési eszközök megváltoztatása lesz a reakció, mint a tanterv vagy más eljárások, a kialakult gyakorlat megváltoztatása. Annak az oktatói karnak van a legnagyobb esélye az értékelési program sikeres működtetésére, amelyik világosan tisztázza, hogy mire szolgál az értékelési programja, miért csinálja ezt, és hogyan kellene előrehaladnia. Még a képzési program szintjén is hasznos lehet az oktatói kar számára az értékelési filozófia és útmutató világos megfogalmazása. Ezt a nyilatkozatot ugyanakkor később a program sikerességének megítéléséhez lehet horgonypontként használni.

Az érintettek bevonása az értékelésbe

Bár az intézmények értékelési erőfeszítései valószínűleg „kudarca vannak itélve hatékony adminisztratív támogatás hiányában” (Wright, 1997, 571. o.), a másik kulcstényező az oktatói kar és más érintettek aktív közreműködése a folyamatban. Az oktatói karnak az értékelési folyamat minden aspektusában részt kell vennie, a célok kialakításában, az értékelő eljárások kiválasztásában és az értékelési eredmények áttekintésében egyaránt. Az értékelő eszközök saját kialakításának egyik nagy előnye a megvásárlásukkal szemben, hogy ez lehetőséget ad arra, hogy az oktatói kar az értékelés iránt mélyebben elköteleződjön.

Az oktatói kar szükséges bevonódásának legelső feltétele, a felelősség szükséges mértékű delegálása és világos szerepmegosztás kialakítása. Az értékelés sikere azon is múlik, hogy az oktatók számára ismerős-e és érthető-e a saját betöltendő szerepük. Az értékelési program vezetői sokszor figyelmet fordítanak arra, hogy az oktatói fejlődés, fejlesztés kulcsfontosságú összetevő, ha biztosítani akarják, hogy az értékelés iránti elköteleződés széles körű és magas legyen. Az oktatói kar számára a legkülönbözőbb képzési programokban hasznosak lehetnek az intézményi vagy kari szinten rendezett workshopok, elérhető értékelési anyagok. Más esetekben a képzési program oktatói kara maga áll elő saját kezdeményezésekkel. Amikor az Illinois állambeli Ball Egyetem Nővérképző Intézetének oktatói kara portfóliókat kívánt kialakítani a diákjainak, akkor az intézmény más egységeitől hívtak meg kollégákat egy délutáni workshopra, hogy megosszák velük mindazt a tapasztalatot, ami nekik a portfóliók alkalmazásával kapcsolatban már megvolt. Olyan eszközök, mint a munkafüzetek, kérdés-felelet formátumú útmutatók és hírlevelek is mind segíthetnek. Az oktatóktól terveket és beszámolókat igénylő bizottságok

maguk is segíthetik az adatgyűjtés folyamatát, ha vázlatot adnak vagy példákat mutatnak arra, hogy mit várnak el.

Az értékelésben betöltött szerepükön túlmutató következményei is lehetnek annak, amit az oktatók megtapasztalnak az értékelésről. Segítheti őket ez abban, hogy általában jobb tanárok legyenek. *Banta* meggyőződése, hogy „ha az oktatói kar igazán bevonódik az értékelésbe, akkor ők a saját szakmai továbbképzési és fejlesztési programjukat alakítják ki és válnak ennek aktív előmozdítóivá” (1996, 367. o.). *Ewell* hasonlóképpen megjegyzi, hogy egyes intézményekben az értékelés fokozatosan „a tantervi és oktatói fejlesztések megkülönböztethetetlen részévé” (1997, 370. o.) vált.

Az oktatói kar értelmes szerepvállalásának harmadik fontos eleme, hogy az oktatóknak az értékelésért tett erőfeszítéseit elismerjék. Egyes karok, intézmények sikeresen vezették be, hogy az oktatói kar értékelési erőfeszítéseiről poszterkiállításokon vagy intézményi hírleveleken keresztül számoltak be. Az oktatóknak az értékelés érdekében végzett munkáját gyakran segítik órakedvezményekkel, nyári ösztöndíjakkal, az értékeléshez kapcsolódó utazások támogatásával. Ezzel együtt, ha az értékelést az intézményi kultúra fontos aspektusának tartják, akkor azt el kell ismerni a hagyományos jutalmazási rendszeren belül is. Lehetséges például, hogy az éves jelentésekben kérnek az értékelési tevékenységről beszámolót, és az oktatói jutalmaknál és elismeréseknél ezt figyelembe veszik (*Palomba* és *Banta*, 1999).

Új szempontokat és lehetőségeket vet fel a diákok részvétele az értékelésben. Fontos feladat itt, hogy a diákok érezzék a saját felelősségüket, és részt vegyenek az értékelési folyamatban. A kurzusokba ágyazott értékelés egyik előnye, hogy a diákok alapvető motivációjára épít, hogy a kurzusaikon jól teljesítsenek. Nem csak tárgyai lehetnek azonban a diákok az értékelésnek, más szerepet is játszhatnak az értékelési folyamatban. Szerepük lehet többek között: a képzési programokat értékelő bizottságok munkájában részvétel, a portfóliók vagy más értékelési projektek kialakításában való részvétel, a meglévő értékelő eljárásokkal kapcsolatos vélemények megfogalmazása fókuszcsoportokban vagy más módokon, de az értékelési projekt lebonyolításában is részt vállalhatnak. Maguk értékelőként is részt vehetnek a folyamatban, ha önmagukat vagy társaikat értékelik. A diákoknak is szükségük van képzésre és segédanyagokra ahhoz, hogy az értékelés hatékony résztvevőjévé váljanak. Egyes képzési programokban az oktatói kar workshopokat, brosúrákat és szórólapokat használ, hogy a diákokat tájékoztassa az értékelésről. Ezen felül néhány szakon a bevezető kurzusokon szakítanak időt arra, hogy megalapozzák a későbbi értékelést. Elmagyarázzák például a céljait, várakozásokat alakítanak ki az értékeléssel szemben, vagy kezdeti információt gyűjtenek (*Palomba* és *Banta*, 1999).

A diákok jutalmakat szerezhetnek annak révén, hogy részt vesznek az értékelésben (esetenként kis jutalmakat kapnak, ha véleménykutatásban vesznek részt vagy teszteket kell kitölteniük). Ezzel együtt a diákok számára az értékelésben való részvétel legfontosabb haszna az lehet, hogy többet tanulhatnak így, mint ha nem vettek volna részt a programban. Úgy tűnik, hogy az értékelési programban az oktatóktól vagy gyakorlati szakemberektől érkező visszajelzések jó hasznosítása és az alkalom az önértékelésre, önreflexióra, ígéri a legtöbbet az egyes diákok számára a tanulásuk fejlesztéséhez. A jó értékelés segít a diákoknak a saját erősségeik és gyenge pontjaik feltérképezésében és ezáltal javulhat az önértékelésük. *Doherty* és szerzőtársai azt vallják, hogy az oktatói karnak biztosítani kell az „önértékelés lehetőségét minden értékelési helyzetben” (1999, 185. o.). *Wiggins* amellet érvel, hogy az értékelési tevékenységgel egy időben kell visszajelezni, ahelyett, hogy két értékelés között kerülne erre sor. Ez a diáknak lehetőséget adna arra, hogy a saját teljesítményét az értékelés közben alakítsa. A visszajelzés akkor lesz hatékony, ha nagyon speciális, leírja az eredményt, világos a hallgató számára és

részletesen meghatározott célokhoz vagy standardokhoz viszonyítható. A legjobb visszajelzés az „információ arról, hogy hogyan teljesített a személy, annak fényében, hogy mit szeretett volna elérni” (1998, 46. o.). „Vegyítiszta leírás”, nem a pozitív vagy negatív megerősítés kifejezése (47. o.). A diákok talán szeretik azt hallani, hogy jól teljesítettek, de ennek kifejezése önmagában nem segít nekik a tanulásuk fejlesztésében. *Mentkowski* és szerzőtársai szerint a visszajelzés azt a fontos funkciót szolgálja, hogy segíti a diákokat a „saját teljesítményszintjének értékelésében és fókuszálja az erőfeszítéseiket a képességek fejlesztése irányában” (2000, 8. o.).

Az oktatói karon és a diákokon kívül számos külső érintettnek részt kellene venni az értékelésben. Az alumínak, a munkaadóknak, a közösség képviselőinek biztosított szerep különösen körültekintővé, alaposná teszi egy szak értékelését. A *National Center for Higher Education Management System* (NCHEMS) stábjában a munkaadók bevonását javasolja a hallgatói projektek értékelésébe. Ezáltal válhatnak az intézmények még érzékenyebbé a munkaadói igényekre. „A munkaadók 'külső' véleménye segíti az intézményeket, gazdagítja azt a tapasztalatot, amit az oktatói kar tagjai és a diákok felhasználnak az értékelési program eredményeként.” (NCHEMS, 2000, 3. o.).

Az itt áttekintett stratégiák arra szolgálhatnak, hogy az értékelések a lehetőségeiket maximálisan kihasználva vonják be az oktatói kart, a diákokat és más érdekeltet végső soron az egész felsőoktatás rendszerszerű fejlesztésébe. A gyakorlatközeli képzési programok oktatói karának némi előnye van e stratégiák alkalmazásában más képzési programokhoz képest. Az adott szakma elsajátítására irányuló képzési programoknak általában koherens követelményeik vannak, minimális választhatósággal, strukturált mintatantervvel, sarokkönek kiválasztott kurzusokkal, néha orientáló kurzusokkal. Mindez lehetőséget ad az oktatói karnak arra, hogy a hallgatók tanulmányaikban való előrehaladásával párhuzamos teljesítményértékelést tervezzen el és végezzen. Ezen felül a bölcsészettudományi, a gazdasági vagy a műszaki területek egymáshoz közeli képzési programjait térben is közel lehetne elhelyezni a kampuszon belül, hogy méretgazdaságossá váljon a kérdőíves vagy más módszerekkel végzett értékelési munka. Általában a gyakorlatközeli képzési programok oktatói kara többet tud a végzősök valószínű pályájáról, inkább eljut a munkaadókhöz, a toborzást végzőkhöz és a szakmai gyakorlatokat vezetőkhöz, amit hasznosíthat a végzősök számára szükséges munkapiaci kompetenciákról tájékozódásban. Ez az információ segítheti az oktatói kart abban, hogy a képzési program elvárt eredményeit megfogalmazzák. Az akkreditált programok oktatói kara az akkreditációs testületekhez is fordulhat iránymutatásért az elvárt eredmények listába szedéséhez, és talán az értékeléssel kapcsolatos információt tartalmazó tájékoztató anyagokért is. Az akkreditációt végzőknek ugyanakkor vigyázniuk kell arra, hogy milyen mélységben írják elő egy bizonyos struktúrát. Az oktatói karnak pedig arra kell képesnek lennie, hogy maga eldöntse, mit jelent az adott képzési programot elvégzett hallgatónak lenni. Ha pusztán átveszik egy akkreditációs szervezet nézőpontját, elveszítik az értékelés számos tartalmi előnyét.

Irodalom

- AACSB –The International Association for Management Education. (2000, April): *Achieving quality and continuous improvement through self-evaluation and peer review: Standards for accreditation*. St. Louis, MO. Author
- Association of American Colleges. (1985): *Integrity in the college curriculum: A report to the academic community*. Washington, DC. Author
- Banta, T. W. (1996): Using assessment to improve instruction. In R. J. Menges – M. Weimer (Eds.), *Teaching on solid ground: Using scholarship to improve practice*. San Francisco, Jossey-Bass
- Chickering, A. W. – Gamson, Z. F. (1987): Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, 39 (7), 3–7.
- Commission on Accreditation for Dietetics Education (CADE). (2000): *Standards of education*. Chicago, IL: The American Dietetic Association
- Council of Arts Accrediting Associations. (1990, April): *Outcomes assessment and arts programs in higher education*. Briefing Paper. Reston, VA. Author
- Diamond, R. M. (1998): *Designing and assessing courses and curricula: A practical guide*. San Francisco, Jossey-Bass
- Doherty, A. – Chenevert, J. – Miller, R. R. – Roth, J. L. – Truchan, L. C. (1997): Developing intellectual skills. In J. G. Gaff – J. L. Ratcliff & Associates (Eds.), *Handbook of the undergraduate curriculum: A comprehensive guide to purposes, structures, practices, and change*. A publication of the Association of American Colleges and Universities. San Francisco, Jossey-Bass
- Ewell, P. T. (1994): *A policy guide for assessment: Making good use of tasks in critical thinking*. Princeton, NJ: Educational Testing Service
- Ewell, P. T. (1997): Strengthening assessment for academic quality improvement. In M. W. Peterson – D. D. Dill – L. A. Mets & Associates (Eds.), *Planning and management for a changing environment: A handbook on redesigning postsecondary institutions*. San Francisco, Jossey-Bass
- Ewell, P. T. – Jones, D. P. (1991): *Indicators of “good practice” in undergraduate education: A handbook for development and implementation*. Boulder, CO: National Center for Higher Education Management Systems (NCHEMS)
- Haessig, C. J. – La Potin, A. S. (2000): *Outcomes assessment for dietetics educators*. Chicago, IL: Commission on Accreditation for Dietetics Education, The American Dietetics Association.
- Huba, M. E. – Freed, J. E. (2000): *Learner-centered assessment on college campuses: Shifting the focus from teaching to learning*. Boston, MA: Allyn and Bacon
- Jones, D. (2000, June): From the President. National Center for Higher Education Management Systems. *NCHEMS News*, 16, 1.
- Jones, E. A. (1996): Editor's notes. In E. A. Jones (Ed.), *Preparing competent college graduates: Setting new and higher expectations for student learning* (New Directions for Higher Education, No. 96). San Francisco, Jossey-Bass
- Linn, R. L. – Baker, E. L. (1996): Can performance-based student assessments be psychometrically sound? In J. B. Baron – D. P. Wolf (Eds.), *Performance-based student assessment: Challenges and possibilities, ninety-fifth yearbook of the National Society for the Study of Education*, Part 1. Chicago, IL: University of Chicago Press

- Marchese, T. J. (2000, April): Assessment: *The national scene*. Paper presented at the North Central Association of College and Schools Annual Meeting, Chicago, IL.
- Mentkowski, M., & Associates (2000): *Learning that lasts: Integrating learning, development, and performance in college and beyond*. San Francisco, Jossey-Bass
- National Center for Higher Education Management Systems. (2000, June): Knowledge and skills needed to succeed in the 21st century workforce. *NCHEMS News*, 16, 2–3.
- National Institute of Education Study Group. (1984): *Involvement in learning: Realizing the potential of American higher education*. Washington, DC. Author
- Palomba, C. A. – Banta, T. W. (1999): *Assessment essentials: Planning, implementing, and improving assessment in higher education*. San Francisco, Jossey-Bass
- Patton, G. W. – Dasher-Alston, R. – Ratteray, O. M. T. – Kait, M. B. (1996): *Outcomes assessment in the middle states region: A report on the 1995 outcomes assessment survey*. Philadelphia, PA: Commission on Higher Education of the Middle States Association of Colleges and Schools
- Peterson, M. W. – Augustine, C. H. – Einarson, M. K. (2000, May): *Organizational practices enhancing the influence of student assessment information in academic decisions*. Paper presented at the annual meeting of the Association for Institutional Research, Cincinnati, OH.
- Pike, G. R. (1998, November–December): Assessment measures: Looking back at assessment measures. *Assessment Update*, 10 (6), 8–9.
- Replegle, J. C. (1997): *Review of assessment progress*. Muncie, IN: Ball State University College of Business.
- Romberg, E. (Ed.). (1990): *Outcomes assessment: A resource book*. Washington, D.C.: American Association of Dental Schools.
- Shulman, L. (1998): Teacher portfolios: A theoretical activity. In N. Lyons (Ed.), *With portfolio in hand: Validating the new teacher professionalism*. New York, Teachers College Press.
- Wiggins, G. (1998): *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco, Jossey-Bass
- Wright, B. D. (1997): Evaluating learning in individual courses. In J. G. Gaff – J. L. Ratcliff, & Associates (Eds.), *Handbook of the undergraduate curriculum: A comprehensive guide to purposes, structures, practices, and change*. A publication of the Association of American Colleges and Universities. San Francisco, Jossey-Bass