



Eötvös Loránd Tudományegyetem
Tanárképző Központ

**„*Tudós tanárok – tanár tudósok*”
Fókuszban a tanulás és a tanítás értékelése**

Konferenciaprogram
az előadások tartalmi összefoglalóival

A KONFERENCIA IDEJE:
2016. november 8–9.

HELYSZÍN:
1088 Budapest, Múzeum krt. 6–8. Gólyavár



**A „TUDÓS TANÁROK – TANÁR TUDÓSOK” KONFERENCIA
TUDOMÁNYOS PROGRAMBIZOTTSÁGA**

Károly Krisztina (Tanárképző Központ, elnök)

Homonnay Zoltán (Tanárképző Központ, titkár)

Frank Tibor (Bölcsészettudományi Kar)

Hunyady György (Pedagógiai és Pszichológiai Kar)

Mikonya György (Tanító- és Óvóképző Kar)

Papp Gabriella (Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar)

Tél Tamás (Természettudományi Kar)

Zsakó László (Informatikai Kar)

Csapodi Zoltán (ELTE Trefort Ágoston Gyakorló Gimnázium)

Molnár Katalin (ELTE Radnóti Miklós Gyakorló Általános Iskola és Gyakorló Gimnázium)

Munkácsy László (ELTE Apáczai Csere János Gyakorló Gimnázium és Kollégium)

Nagy Anett (ELTE Hallgatói Önkormányzat)

A PROGRAMBIZOTTSÁG TECHNIKAI ASSZISZTENSE

Boros Tibor (Bölcsészettudományi Kar)

Bánóczky György (Bölcsészettudományi Kar)

A PROGRAMBIZOTTSÁG ASSZISZTENSE

Balogh Andrea (Tanárképző Központ)

talatokon, a „jó gyakorlatokon” alapuló előadások és poszterbemutatók is helyet kapjanak. Mindkét nap során lehetőség lesz a területünkön oly fontos kapcsolatépítésre, networking tevékenységekre. A konferencia anyagát lektorált tanulmánykötetben tervezzük megjelentetni (a szerkesztési útmutató a következő oldalon érhető el: <http://tkk.elte.hu/diszciplina-tanitas-a-tanitas-diszciplina-sorozat/>). A tanulmányok benyújtásának határideje: 2016. december 15.

Köszöntjük a konferencia minden résztvevőjét: vendégeinket, oktatóinkat, hallgatóinkat, és hasznos tanácskozást kívánunk!

A konferencia tudományos programbizottsága

PROGRAM

2016. NOVEMBER 8. KEDD DÉLELŐTT

- 8.30–10.00 **REGISZTRÁCIÓ** (Gólyavár, előtér)
- 10.00–10.30 **MEGNYITÓ** (Mária Terézia terem)
Mezey Barna, az ELTE rektora
Károly Krisztina, az ELTE Tanárképző Központ főigazgatója
Patkós András, az MTA Szakmódszertani Kutatási Programjának vezetője
- 10.30–12.00 **PLENÁRIS ELŐADÁSOK:**
Értékelés és felelősség (Mária Terézia terem)
- 10.30–10.50 Frank Tibor: Az értékelés felelőssége
- 10.50–11.10 Mikonya György: Az értékelés sokszínűsége
- 11.10–11.30 Patkós András: Az MTA Szakmódszertani Kutatási Program (2016–2020)
- 11.30–12.00 Salmi, Hannu: Towards research-based teacher education and evaluation: bridging the gap between formal education and informal learning
- 12.00–13.00 **EBÉDSZÜNET**

A TERMEK HELYSZÍNE:

MÁRIA TERÉZIA TEREM: Múzeum krt. 6–8., Gólyavár, I. emelet

PÁZMÁNY PÉTER TEREM: Múzeum krt. 6–8., Gólyavár, földszint

A ÉPÜLET, KARI TANÁCSSTEREM: Múzeum krt. 4. „A” épület, földszint 39. terem

TÖRTÉNETI KÖNYVTÁR: Történeti Intézet Szekfű Gyula Könyvtára, Múzeum krt. 6–8., I. emelet

MŰK 6–8. 6. TEREM: Múzeum krt. 6–8., Könyvtár- és Információtudományi Intézet, földszint 6. terem

DÉKÁNI KISTANÁCSSTEREM: Múzeum krt. 4. „A” épület, I. emelet 144.

KÖZPONTI OLVASÓTEREM: Múzeum krt. 6–8., földszint

2016. NOVEMBER 8. KEDD DÉLUTÁN

- 13.00–14.20 **PLENÁRIS ELŐADÁSOK:**
Átmenet képzések és a felnőtt élet között (Pázmány Péter terem)
- 13.00–13.20 Csapó Benő: A középfokú-felsőfokú képzés közötti átmenet értékelési feladatai
- 13.20–13.40 Tasnádi Péter: Mit várunk a hallgatótól? Absztrakció, megértés, alkalmazás
- 13.40–14.00 Zsakó László: Informatika tantárgyi értékelés – iskola kontra versenyek
- 14.00–14.20 Papp Gabriella: A különleges bánásmódot igénylő gyermekek esélyei az oktatásban
- 14.20–14.45 **KÁVÉSZÜNET** (Gólyavár, előtér)
- 14.45–16.05 **SZEKCIÓ-ELŐADÁSOK:**
A segédeszközök használatának problematikái a teljesítmény megítélésében (Pázmány Péter terem)
Tanárképzés: mérés/értékelés és az iskolai gyakorlatok (Történeti Könyvtár)
Mérés/értékelés a művészeti nevelésben és a műszaki képzésben (MÚK 6–8. 6. terem)
Fejlesztő és hatékony visszajelzés a pedagógiai munkáról (Dékáni kistanácsterem)
IKT eszközök és módszerek az értékelésben (Központi Olvasóterem)
- 16.05–16.30 **KÁVÉSZÜNET** (Gólyavár, előtér)
- 16.30–17.30 **SZEKCIÓ-ELŐADÁSOK:**
A tanári/tanárjelölti munka minőségének mérése (Pázmány Péter terem)
Mérés az idegen nyelvek elsajátításában (Történeti Könyvtár)
Könyvtár és értékelés (MÚK 6–8. 6. terem)
A matematika tanításának egyes értékelési kérdései (Dékáni kistanácsterem)
Testnevelés, fizikai és szellemi akadálymentesítés (Központi Olvasóterem)
- 18.00–20.00 **FOGADÁS** (A épület, Kari tanácsterem)

2016. NOVEMBER 9. SZERDA DÉLELŐTT

- 8.30–9.30 **REGISZTRÁCIÓ** (Gólyavár, előtér)
- 9.30–10.50 **PLENÁRIS ELŐADÁSOK:**
A tanulói és a tanári kompetencia mérése (Pázmány Péter terem)
- 9.30–9.50 Pongrácz László: A kompetenciamérés eredményeinek kompetens használatáról...
- 9.50–10.10 Munkácsy László: A középiskolai rangsorok és az iskolák teljesítménye
- 10.10–10.30 Szivák Judit: Mester- és kutatópedagógusok megjelenése a köznevelésben
- 10.30–10.50 Molnár Katalin: Az értékelés középpontjában a pedagógus
- 10.50–11.10 **KÁVÉSZÜNET** (Gólyavár, előtér)
- 11.10–12.10 **SZEKCIÓ-ELŐADÁSOK:**
A kommunikáció és a tanulás értékelése speciális kontextusban (Pázmány Péter terem)
Értékelési gyakorlatok idegen nyelvi képzésekben (Történeti Könyvtár)
Értékelésről a zenei és a vizuális nevelésben (MÚK 6–8. 6. terem)
Pedagógus-életpálya és megméréstetés (Dékáni kistanácsterem)
Az MTA szakmódszertani pályázatán nyertes kutatási programok bemutatása I: az autizmus problematikái (Központi Olvasóterem)
- 12.10–13.00 **EBÉDSZÜNET**

2016. NOVEMBER 9. SZERDA DÉLUTÁN

- 13.00–13.45 **PLENÁRIS KEREKASZTAL-BESZÉLGETÉS:**
Művészetpedagógia a 21. században: a képesség, kompetencia, tehetség és személyiség fejlesztése és értékelése
– Moderátor: Kárpáti Andrea (Pázmány Péter terem)
- 13.00–13.45 **POSZTERBEMUTATÓK:**
Értékelés – önértékelés, mérés – felmérés (Gólyavár, előtér)
- 13.45–14.00 **KÁVÉSZÜNET** (Gólyavár, előtér)
- 14.00–15.20 **SZEKCIÓ-ELŐADÁSOK:**
Az értékelés a gyakorlatok eredményességének szolgálatában
(Pázmány Péter terem)
Coaching, önismeret, szubjektivitás és értékelés (Történeti Könyvtár)
A tanulás és a tudás értékelése a természettudományok területén
(MÚK 6–8. 6. terem)
Jó gyakorlatok online és offline értékelési módszerekkel
(Dékáni kistanácsterem)
Értékelés és megújulás a magyar nyelv és irodalom területén
(Központi Olvasóterem)
- 15.20–15.45 **KÁVÉSZÜNET** (Gólyavár, előtér)
- 15.45–16.45 **SZEKCIÓ-ELŐADÁSOK:**
Az iskolai mérésekről általában, a szövegértés méréséről konkrétan
(Pázmány Péter terem)
A projektmunka a tanári és a tanulói fejlődés szolgálatában
(Történeti Könyvtár)
Fejlesztő eszközök, fejlesztő értékelés (MÚK 6–8. 6. terem)
Az MTA szakmódszertani pályázatán nyertes kutatási programok bemutatása II: A digitális képi nyelv, valamint a kutatásalapú tanulás fejlesztéséről (Dékáni kistanácsterem)
- 17.00 **A KONFERENCIA ZÁRÁSA** (Pázmány Péter terem)
Homonnay Zoltán, az ELTE Tanárképző Központ főigazgató-helyettese

RÉSZLETES PROGRAM

2016. NOVEMBER 8. KEDD

8.30–10.00	Regisztráció (Gólyavár, előtér)
10.00–10.30	Megnyitó (Mária Terézia terem) Mezey Barna, az ELTE rektora Károly Krisztina, az ELTE Tanárképző Központ főigazgatója Patkós András, az MTA Szakmódszertani Kutatási Programjának vezetője

PLENÁRIS ELŐADÁSOK

10.30–12.00		
Értékelés és felelősség Elnök: Homonnay Zoltán	Mária Terézia terem	Frank Tibor: Az értékelés felelőssége
		Mikonya György: Az értékelés sokszínűsége
		Patkós András: Az MTA Szakmódszertani Kutatási Program (2016–2020)
		Salmi, Hannu: Towards research-based teacher education and evaluation: bridging the gap between formal education and informal learning

12.00–13.00 **Ebédszünet**

PLENÁRIS ELŐADÁSOK

13.00–14.20		
Átmenet képzések és a felnőtt élet között Elnök: Mikonya György	Pázmány Péter terem	Csapó Benő: A középfokú-felsőfokú képzés közötti átmenet értékelési feladatai
		Tasnádi Péter: Mit várunk a hallgatótól? Absztrakció, megértés, alkalmazás
		Zsakó László: Informatika tantárgyi értékelés – iskola kontra versenyek
		Papp Gabriella: A különleges bánásmódot igénylő gyermekek esélyei az oktatásban

14.20–14.45 **Kávészünet** (Gólyavár, előtér)

SZEKCIÓ-ELŐADÁSOK

14.45–16.05		
<p>A segéd-eszközök használatának problematikái a teljesítmény megítélésében</p> <p>Elnök: Tartsayné Németh Nóra</p>	Pázmány Péter terem	Holló Dorottya: Az internet veszélyei – A plágium kezelése
		Doró Katalin: A csalás és a plágium hallgatói megítélése – a kontextus és a hallgatói tréning szerepe
		Dávid Gergely: Szótárhatás az idegennyelv-tudás mérésében
		Laczkó Mária, Süveggyártó Tiborné: Diktálás vagy digitálás? – Az informatikai eszközök hatása különböző életkorú gyermekek írás- és fogalmazási készségére
14.45–16.05		
<p>Tanárképzés: mérés/értékelés és az iskolai gyakorlatok</p> <p>Elnök: N. Kollár Katalin</p>	Történeti Könyvtár	Sályiné Pásztor Judit, Pelczer Katalin: Formatív értékelés a tanárképzésben
		Bukta Katalin: Tanárjelöltek teljesítményének értékelése, önértékelés
		Molnár Edit Katalin: A szemináriumi társértékelés hatása a tanári tudás fejlődésére
		Sütő Erika: Projektek értékelése a felsőoktatásban
14.45–16.05		
<p>Mérés/értékelés a művészeti nevelésben és a műszaki képzésben</p> <p>Elnök: Kárpáti Andrea</p>	MJK 6–8. 6. terem	Bredács Alice: A mérésben és értékelésben megjelenő folyamatelvűség és modellezés
		Csepcsényi Lajos Lászlóné Balogh Melinda: Térszemléleti formatív és szummatív mérés és értékelés az építőipari középiskolások körében
		Szabó Nóra: Az affektív ráhangolás hatása a kreativitásra. Terepkutatás
		Nagy Gyula: Az improvizációs készség fejlesztésének IKT eszközökre épülő módszertana

14.45–16.05		
<p>Fejlesztő és hatékony visszajelzés a pedagógiai munkáról</p> <p>Elnök: Révész Judit</p>	Dékáni kistanácssterem	Király Zsolt: Tanfelügyelet, szakfelügyelet és a tanári teljesítmény értékelése Angliában
		Böddi Zsófia, Szathmári Edit, Serfőző Mónika: A hatékony visszajelzés készségének fejlesztése a pedagógusképzésben
		Golyán Szilvia, Kerekes Valéria: A mentori-tutori rendszer eredményességének, hatékonyságának vizsgálata
		Serfőző Mónika, Bajzáth Angéla, F. Lassú Zsuzsa: Hallgatói és oktatói reflektív folyamatok a pedagógiai értékelésben
14.45–16.25		
<p>IKT eszközök és módszerek az értékelésben</p> <p>Elnök: Gergó Lajos</p>	Központi Olvasóterem	Együd Bence Norbert, Kriska György: Digitális mikroszkóp és mobiltelefon együttes használata szaktanteremben és terepen, valamint az eszközök alkalmazása a tanulók értékelésében
		Bognár Amália: Digitális feladatok a helyes önértékelés és netikett kialakításáért
		Guba András: Fordított osztályterem – másképp (Gamifikáció és formatív értékelés)
		Abonyi-Tóth Andor, Heizlerné Bakonyi Viktória, Zsakó László: Mit mér a Logo programozási verseny?
		Horváth Győző, Horváth Gyula, Zsakó László: A BÍRÓ és a MESTER – Az online értékelés szerepe a programozásoktatásban

16.05–16.30

Kávészünet (Gólyavár, előtér)

SZEKCIÓ-ELŐADÁSOK

16.30–17.30		
<p>A tanári/ tanárjelölti munka minőségének mérése</p> <p>Elnök: Lénárd Sándor</p>	Pázmány Péter terem	Király Zsolt: A Markmyprofessor jelenség
		Nagy Imre: Méréshatár / A méréses vizsgálatok jellegéről, alkalmazásuk határaitól
		N. Kollár Katalin: Tanárjelöltek motivációs leveleinek és egyetemi teljesítményének összefüggései
16.30–17.30		
<p>Mérés az idegen nyelvek elsajátításában</p> <p>Elnök: Tankó Gyula</p>	Történeti Könyvtár	Dávid Gergely: A pedagógiai mérés perspektívái az idegen nyelvek terén
		Öveges Enikő: Idegen nyelvi mérések a hazai közoktatásban, azaz mi számít igazolt nyelvtudásnak ma nálunk?
		Holló Dorottya: Hogyan tanítsuk a számonkérhetetlent? – Az interkulturális intellektus fejlesztése az idegen nyelvi képzésekben
16.30–17.30		
<p>Könyvtár és értékelés</p> <p>Elnök: Borsodi Csaba</p>	MJK 6–8. 6. terem	Kiszl Péter: Mérés és értékelés könyvtári környezetben
		Barátné Hajdu Ágnes, Németh Katalin: A könyvtárhasználati órák értékelésének speciális módszerei
		Senkei-Kis Zoltán: A könyvtárosképzés értékelése a hallgatók szemével
16.30–17.30		
<p>A matematika tanításának egy értékelési kérdései</p> <p>Elnök: Vancsó Ödön</p>	Dékáni kistanácssterem	Ambrus András: A kognitív terhelés elméletének alkalmazása a matematikai problémamegoldás tanításában
		Ambrus Gabriella: Matematika szakmódszertan – szemléletformálás a gyakorlaton
		Szalay István: A szakoktatás és a szakmódszertan viszonya a pedagógusképzésben, matematikából

16.30–17.30		
Testnevelés, fizikai és szel- lemi akadály- mentesítés Elnök: Papp Gabriella	Központi Olvasóterem	Hamar Pál, Karsai István: A testnevelés-oktatás értékelésének jó gyakorlata testnevelői aspektusból
		Vincze Tamás: Az osztályozó értékelés szokásrendszere a testnevelésben
		Hegyi-Tóth Erika: Szociális inklúzió tehetséggondozó általános iskolában

18.00–20.00

Fogadás (A épület, Kari tanácsterem)

2016. NOVEMBER 9. SZERDA

8.30–9.30

Regisztráció (Gólyavár, előtér)

PLENÁRIS ELŐADÁSOK

9.30–10.50		
A tanulói és a tanári kompetencia mérése Elnök: Rapos Nóra	Pázmány Péter terem	Pongrácz László: A kompetenciamérés eredményeinek kompetens használatáról...
		Munkácsy László: A középiskolai rangsorok és az iskolák teljesítménye
		Szivák Judit: Mester- és kutatópedagógusok megjelenése a köznevelésben
		Molnár Katalin: Az értékelés középpontjában a pedagógus

10.50–11.10

Kávészünet (Gólyavár, előtér)

SZEKCIÓ-ELŐADÁSOK

11.10–12.10		
A kommunikáció és a tanulás értékelése speciális kontextusban Elnök: Major Éva	Pázmány Péter terem	Antalné Szabó Ágnes: A tanári kommunikáció elemzése és értékelése
		Kontráné Hegybíró Edit: Siket hallgatók a tanárképzésben: helyzetértékelés az érintettek szemszögéből
		Szabó Csaba, Szeibert Janka, Zámbo Csilla: Tanulási szokások és értékelés – egy esettanulmány
11.10–12.10		
Értékelési gyakorlatok idegen nyelvi képzésekben Elnök: Dávid Gergely	Történeti Könyvtár	Tankó Gyula, Piniel Katalin: Formatív értékelési módszerek az idegennyelv-órán
		Sárvári Tünde: „Verstehen wir uns gut?” A korai német mint idegennyelv-tanulásban elért eredmények feltárásának és értékelésének lehetséges eszközei
		Trentinné Benkő Éva: Az érték vizsgálja – a vizsga értéke

11.10–12.30		
Értékelésről a zenei és a vizuális nevelésben Elnök: Erdős Ákos	MJK 6–8. 6. terem	Bodnár Gábor: A komplex felvételi és záróvizsga értékelési rendszere az ének-zene tanárok képzésében
		Stachó László: Új kihívások és megoldások a magyar zenepedagógiában: sikerre lehet-e vinni a megkezdett reformokat?
		Kovács Hajnalka: A 6–10 éves kisiskolások vizuális ábrázoló képességének fejlődése
		Fábán László: Jó gyakorlatok a médiaoktatásban – fókuszban a digitális nemzedék
11.10–11.50		
Pedagógus-életpálya és megmértetés Elnök: Szivák Judit	Dékányi kistanács terem	Mrázik Julianna: A tudóstanár szerepe a retencióban, pedagógus-életpályamodellhez kapcsolódó értékelése és oktatáspolitikai környezete
		Király Zsolt: Szemléletbeli különbségek a magyar és az angol tanári pályamodell között
11.10–12.10		
Az MTA szakmódszertani pályázatán nyertes kutatási programok bemutatása I: az autizmus problematikái Elnök: Felvinczi Katalin	Központi Olvasóterem	V. Molnár Márta, Borsos Zsófia, Havasi Ágnes, Horváth Endre, Őszi Tamásné, Stefanik Krisztina, Szekeres Ágota, Győri Miklós: Autizmus spektrum zavarral élő gyermekek és családjaik társadalmi integrációjának módszertani támogatása
		Győri Miklós, Őszi Tamásné: 'Telepresence' – egy lehetséges út autizmussal élő tanulók részvételére az oktatásban?
		Stefanik Krisztina, Havasi Ágnes: Kivitelezhető? Kihívások és sikerek az autizmussal élő gyermekek integrációjában

12.10–13.00

Ebédszünet

PLENÁRIS KERESZTAL-BESZÉLGETÉS

13.00–13.45		
<p>Művészetpedagógia a 21. században: a képesség, kompetencia, tehetség és személyiség fejlesztése és értékelése</p> <p>Moderátor: Kárpáti Andrea</p>	<p>Pázmány Péter terem</p>	<p>Meghívott felszólalók: Bényei Judit Bodnár Gábor Kárpáti Andrea Novák Géza Máté</p>

POSZTERBEMUTATÓK

13.00–13.45		
<p>Értékelés – önértékelés, mérés – felmérés</p> <p>Elnök: Piniel Katalin</p>	<p>Gólyavár, előtér</p>	<p>Lutter Anett Eszter, Kubicza János, Kéri András, Kéri Annamária: A mindennapos testnevelés hatásának kimutatása a NETFIT felmérés segítségével</p>
		<p>Janek Noémi: Az értékelés szerepe a pedagógushallgatók reflektív gondolkodásának alakulásában</p>
		<p>Szénásiné Steiner Rita: Az önellenőrzés és önértékelés képességének kialakítása a „Rajtam múlik” programban</p>
		<p>Böddi Zsófia, Szathmári Edit, Serfőző Mónika: „Visszajelzés a visszajelzésről” – pedagógushallgatók reflexiója a készségfejlesztésre</p>
		<p>Huszthy Alma: A munkaszervezés és a munkaformák szerepe a tanulók közötti értékelés, illetve az értékelés tanári kompetenciájának fejlesztésében</p>
		<p>Hajdicsné Varga Katalin: A gépirástanulás eredményességének értékelése tanulói szemmel – tanítási módszerek és eszközök, hasznosság megítélése a 9. évfolyamon</p>

13.45–14.00

Kávészünet (Gólyavár, előtér)

SZEKCIÓ-ELŐADÁSOK

14.00–15.20		
<p>Az értékelés a gyakorlatok eredményességének szolgálatában</p> <p>Elnök: Garam Ágnes</p>	Pázmány Péter terem	Fischer Andrea, Majzikné Lichtenberger Krisztina: A mentorszerep értelmezése és értékelése
		Dringó-Horváth Ida, Gonda Zsuzsa, Majzikné Lichtenberger Krisztina: A tanítási gyakorlatok tanulási rétegeinek reflexiója és értékelése
		Jelenszkné Fábíán Ildikó: A PTE Tanárképző Központ jó gyakorlata közösségi pedagógiai gyakorlat szervezéséhez
		Czető Krisztina: Szakmai tanulás vagy előírt önkéntesség? A közösségi pedagógiai gyakorlat tapasztalatai és hallgatói értékelése a tanári képzésben
14.00–15.20		
<p>Coaching, önismeret, szubjektivitás és értékelés</p> <p>Elnök: Szesztay Margit</p>	Történelmi Könyvtár	Buzásné Mokos Boglárka: Coaching stílusú visszajelzés – Út az önértékeléshez és önfejlesztéshez
		Szarka Emese: Coachinggal támogatott videotrénings – A pedagógus munkájának eredményes értékelése
		Cserné Adermann Gizella: Szubjektivitás az értékelésben – Mozaikok az értékelésméleti kutatások történetéből
		Ladnai Attiláné: Tereld más mederbe a folyót! avagy önértékelés a tanári praxisban
14.00–15.20		
<p>A tanulás és a tudás értékelése a természettudományok területén</p> <p>Elnök: Szalay Luca</p>	MŰK 6–8. terem	Radnóti Katalin: Megjegyzések óráról órára
		Leitner Lászlóné: Értékelés a fizikaérettségien
		Ütőné Visi Judit: A kétszintű földrajzérettségi – eredmények, kölcsönhatások, dilemmák
		Schróth Ágnes: A kémia tanulás és a kémia tanulás, valamint a vegyiparral szembeni attitűd korrelációjának további vizsgálata

14.00–15.20		
Jó gyakorlatok online és offline értékelési módszerekkel Elnök: Tasnádi Péter	Dékáni kistanácssterem	Tóth Anna: IKT eszközök a tanórán
		Nagy Júlia: Teljesítményértékelés a MOOC-ok világában
		Juhász Levente Zsolt: Tanulási analitika és edukációs adatbányászat
		Barsy Anna: Tipppek és trükkök az értékelésben
14.00–15.20		
Értékelés és megújulás a magyar nyelv és irodalom területén Elnök: Raátz Judit	Központi Olvasóterem	Szabó Roland: Az emelt szintű magyar írásbeli érettségi értékeléséről
		Sápiné Bényei Rita: Szakmódszertani innováció: TCI az anyanyelv tanításában
		Laczkó Mária: Nyom vagy por? Szerepkeresés, szerepfelismerés, szerepvállalás tizenéves korban a digitális technika világában
		Parapatics Andrea: A nyelvi sokszínűség: előny vagy hátrány?

15.20–15.45

Kávészünet (Gólyavár, előtér)

SZEKCIÓ-ELŐADÁSOK

15.45–16.45		
Az iskolai mérésekről általában, a szövegértés méréséről konkrétan Elnök: Szalay Krisztina	Pázmány Péter terem	Keisz Ágoston: Iskolai mérések és értékelések fölhasználása az intézményi önértékelésben
		Zs. Sejtes Györgyi: A szövegértési képességmérések tartalmi keretének alkalmazása a diagnosztikus és a fejlesztő értékelés támogatásával a fejlesztés folyamatában (Osztálytermi gyakorlat, 7. osztály)
		Kapitány Dóra, Laczkó Mária: A mese a gyermekek szövegértési folyamatában diagnosztikus és terápiás szempontból

15.45–16.45		
A projektmun- ka a tanári és a tanulói fejlődés szolgálatában Elnök: Szabó Éva	Történelmi Könyvtár	Rádi Orsolya, Aggné Pirka Veronika: Pedagógiai projekt a pedagógusképzésben
		Nagy-Varga Zsolt: Számonkérés – kicsit másképp
		Vincze Beatrix: A projektszeminárium értékelési gyakorlata a bajor gimnáziumokban
15.45–16.45		
Fejlesztő eszközök, fejlesztő értékelés Elnök: Baditzné Pálvölgyi Kata	MŰK 6-8. 6. terem	Asztalos Anikó: A tanulói portfólió szerepe a tanulási-tanítási folyamatban
		Kropog Erzsébet: Kooperatív csoportmunka és fejlesztő értékelés
		Major Éva: A tanárjelöltek óráinak látogatása mint fejlesztő eszköz
15.45–16.25		
Az MTA szak- módszertani pályázatán nyertes kutató- si programok bemutatása II: A digitális képi nyelv, valamint a kutatásalapú tanulás fejlesztéséről Elnök: Radnóti Katalin	Dékáni kistanács terem	Kárpáti Andrea: Az Európai Vizuális Műveltség Framework a gyakorlatban: kisiskolások hagyományos és digitális képi nyelve
		Szalay Luca: Kutatásalapú tanulást, de hogyan?

- 17.00 **A konferencia zárása** (Pázmány Péter terem)
Homonnay Zoltán, az ELTE Tanárképző Központ főigazgató-helyettese

A PLENÁRIS ELŐADÁSOK ÖSSZEFOGLALÓI

A KÖZÉPFOKÚ-FELSŐFOKÚ KÉPZÉS KÖZÖTTI ÁTMENET ÉRTÉKELÉSI FELADATAI

Csapó Benő (SZTE Neveléstudományi Intézet)

A középfokú és a felsőfokú képzés közötti átmenetnek meghatározó jelentősége van mind az egyének, mind pedig a társadalom számára. Bár a modern társadalmak iskolarendszereiben erős törekvés van arra, hogy a pályaválasztási döntések minél későbbre tolódjanak, és a továbbiakban is megmaradjon a rugalmas módosítás lehetősége, a magyar fiatalok jelentős csoportja számára ezen a ponton dől el, hogy milyen területen és milyen szinten tanulnak tovább. Az optimális választásnak sokféle összetevője van, például a középiskola utolsó éveinek orientációs szerepe, a közoktatást lezáró érettségi vizsga, és a felsőoktatáson belüli módosítási lehetőségek változatossága. Mindezek közül az érettségi vizsgának meghatározó szerepe lehetne, ha objektív, a különböző egyének számára egymással összehasonlítható adatokat szolgáltatna felkészültségükről, felsőoktatási tanulmányokra való alkalmasságukról. A jelenlegi érettségi vizsga azonban nem tölti be eléggé hatékonyan ezt a funkcióját, ezért különösen fontos szerepe lehet a felsőoktatáson belüli korrekciós tevékenységeknek. Az előadás áttekinti a középfok-felsőfok átmenet kezelésének nemzetközi tendenciáit, majd ennek tükrében elemzi az érettségi vizsga funkcióit és fejlesztésének lehetőségeit. Bemutatja az egységes és objektív értékelési skálák alkalmazásának jelentőségét, valamint a hatékony mérőeszközök kifejlesztésének lehetőségeit, különös tekintettel a technológiaalapú tesztelés által kínált innovatív megoldásokra. Végül áttekinti a Szegedi Tudományegyetemen tanulmányait megkezdő hallgatókkal végzett tanulmányi alkalmassági felmérés első eredményeit, alkalmazási lehetőségeit és a bemeneti mérések további fejlesztésének feladatait.

AZ ÉRTÉKELÉS FELELŐSSÉGE

Frank Tibor (ELTE Bölcsészettudományi Kar)

Előadásomban öt pontot szeretnék kiemelni: (1) Az értékelés (s így az osztályzás, a minősítés) rendkívüli felelősséget ró az azt végző személyre, legyen az tanár, munkahelyi főnök avagy katonai feljebbvaló. Az értékelő egy meghatározott normarendszert közvetít és érvényesít, s így társadalomépítő vagy -romboló tevékenységet folytat. (2) Az értékelés hozzájárul a kiértékelt gyermek vagy felnőtt önképének alakulásához, s ezáltal fontos pszichológiai funkciója van: segít megismerni és megérteni a magunk helyét az osztályban, a munkahelyen, a szélesebb szociális közegben. (3) Az értékelés bizalmi kérdés: kifejezi az értékelő és az értékelt személy közötti viszonyt, építi vagy rombolja azt, hozzájárul a tanári vagy főnöki tekintély megszilárdulásához vagy kudarcához. (4) Az értékelés egy általánosabb viszonyrendszerben segít

elhelyezkedni: az adott ország, kultúrkör vagy éppen a nemzetközi szintér normáihoz való igazodást segíti elő. (5) Az értékelés minden látszat ellenére sohasem egészen egzak: valamilyen mértékben mindig teret ad a szubjektív megítélésnek. Így nemcsak a kiértékelt, de az értékelő személyiségét is tükrözi. Az előadás az értékelést a személyiségfejlesztés és a társas-társadalmi viszonyok tágabb terepén igyekszik elhelyezni, rámutatva annak roppant jelentőségére és nem kevés veszélyére. Különös jelentősége van az értékelés körüli nehézségek számbavételének egy olyan, viszonylag kis országban, mint amilyen Magyarország, ahol valamilyen mértékben és módon szinte mindenki személyesen függ (vagy idővel függhet) mindenki más értékelésétől. Emellett az is jelentős probléma, hogy az értékelésnek sokszor súlyos anyagi következményei vannak, az egyén és az intézmények szintjén egyaránt.

AZ ÉRTÉKELÉS SOKSZÍNŰSÉGE

Mikonya György (ELTE Tanító- és Óvóképző Kar)

Az értékelés a neveléstudományi gondolkodás állandó, de korszakonként eltérő hangsúlyval szereplő témája. Az előadás célja vázlatos, de rendszerszemléletű kép nyújtása az értékelés elméletének és gyakorlatának legfontosabb összetevőiről. A történeti megközelítés néhány gyakorlati példát idéz fel a zsidó, a görög-római kultúrkörből és a neveléstörténet klasszikusainak (Comenius és a filantropisták) köréből. A továbbiakban a reformpedagógia – így a Waldorf-pedagógia, a Dalton-terv, a Jena-plan és magáninternátusok – gyakorlatából emelnék ki jellegzetes értékelési megoldásokat. Az értékelés részeként említésre kerül egy speciális értékelési forma, aminek a tanárképzés szempontjából jelentősége lehet, és ez a tanító- és óvodapedagógus-képzésben évtizedes hagyományokkal rendelkező alkalmassági vizsga. Ez három területre: a fizikai alkalmasságra, az ének-alkalmasságra és a magyar nyelv részeként a tiszta kiejtésre vonatkozik. Az alkalmassági vizsga szervezési tapasztalatai és az alkalmasság megítélésének konfliktusos helyzetei mindenképpen tanulságosak lehetnek a tanárképzés szakemberei számára. Az előadás rendszerszemléletű része felvázolná a Nagy Sándor-féle (ismeretszerzés, alkalmazás, rendszerezés és rögzítés, ellenőrzés); a Falus-féle didaktikából Réthy-né az oktatás folyamatára és Golnhofer Erzsébet értékelésről írt összegzését; Nahalka István konstruktivista koncepcióját és a szegedi iskolához köthető Nagy József koncepcióját (DIFER és a KORREKT – programot, azaz kompetenciaalapú kritériumorientált diagnosztikus fejlesztő értékelést – az említés szintjén). A pedagógiai gyakorlatban a diákokat ért sérelmek döntő többsége – a „fekete pedagógia” kutatás empirikus adatai szerint – nagyrészt a pedagógus értékelő tevékenységével kapcsolódik össze. Ezért a képzés során különösen fontos ennek szakszerű oktatása. Ezzel kapcsolatban a legfontosabb tanulság, hogy ebben a tanulási folyamatban keveset jelent az értékelési módszerek ismerete, mert a megélt minták ismétlődése gyakoribb, és a saját tapasztalat megszerzése, valamint ennek kontrollált feldolgozása a legfontosabb. A kutatók tapasztalatai szerint – bár

anakronisztikusnak tűnik – de mégis érdemes azt kiemelni, hogyan ne értékeljünk, azért, hogy a sérelem ne váljon negatív élménnyé, ne legyen az értékelés megszegyenítő, megalázó vagy büntető jellegű. A cél a mérlegelni képes pedagógus, aki tud dicsérni, motiválni és főként tud úgy értékelni, hogy ne ártson vele.

AZ ÉRTÉKELÉS KÖZÉPPONTJÁBAN A PEDAGÓGUS

Molnár Katalin (ELTE Radnóti Miklós Gyakorló Általános Iskola és Gyakorló Gimnázium)

Korunk globalizálódó, tudásalapú társadalmában elsősorban azok az országok számíthatnak versenyelőnyre, amelyek polgárai jól képzettek, elkötelezettek az élethosszig tartó tanulás iránt, így alkalmazkodni képesek a munkaerőpiac folyamatosan változó igényeihez. Aligha vitatható, hogy az oktatás – köz- és felsőoktatás; formális és nem formális oktatás – alapvető fontosságú gazdasági versenytényező. Egy ország gazdasági felemelkedése nagyrészt azon múlik, mennyire képes a fiatal nemzedék tanulási, kommunikációs, együttműködési képességeinek, a változásokkal szembeni nyitottságának fejlesztésére. A korszerű oktatás tehát nemzetstratégiai ügy. Nemzetközi és hazai kutatások eredményei egyaránt azt jelzik, hogy a közoktatási rendszerek hatékonysága alapvetően a pedagógusok munkájának minőségén múlik. Az oktatás színvonalának emelése érdekében éppen ezért a legfontosabb feladatok közé tartozik, hogy a pedagógustársadalom tagjai jó képességűek, jól képzettek, hivatásuk iránt elkötelezettek legyenek. Azokban az országokban, amelyekben az oktatási rendszer eredményessége átlagon felüli, a pedagóguspálya presztízse magas, a legjobb hallgatók kerülnek felvételre a képző intézményekbe. A pedagógusképzés gyakorlatorientált, a pályán levők továbbképzése folyamatos, a továbbképzés jellemzően a képző intézmények feladata. Kialakult rendszere van a pedagógusképző intézmények, az iskolák és a pedagógusok közötti szakmai együttműködéseknek. Az intézmények tanulnak egymástól, megismerik, adaptálják egymás jó gyakorlatait, illetve bekapcsolódnak a tanárképző intézményekben folyó elméleti kutatásokba. Az intézményekre rugalmas, inkább decentralizált működés jellemző. Megvalósul az intézményi szintű önértékelés. A pedagógusok munkájának szakmai fejlődést célzó, azt támogató értékelése folyamatos. Az elmúlt három évben a hazai közoktatás jelentős, komoly társadalmi vitákat kiváltó változásokon ment keresztül. Sok más mellett bevezetésre került a pedagógus-életpályamodell, és azzal együtt megkezdődött a pedagógusok, intézményvezetők, intézmények munkájának átfogó külső és belső értékelése, a pedagógusok munkájának minősítése. Előadásomban azt vizsgálom, mennyire váltja be, válthatja be a hozzá fűzött reményeket a közelmúltban bevezetett önértékelési – tanfelügyeleti – minősítési rendszer.

A KÖZÉPISKOLAI RANGSOROK ÉS AZ ISKOLÁK TELJESÍTMÉNYE

Munkácsy László (ELTE Apáczai Csere János Gyakorló Gimnázium és Kollégium)

Előadásom témája az évente közzétett, sokak által évről évre várt középiskolai rangsorok szakmai háttere, fogadtatása és hatása a köznevelési intézményekre. A szakma meghatározó képviselői többségében egyöntetűen ellenérveket hangoztatnak velük szemben, ugyanakkor a közvélemény továbbra is mértékadónak tekinti azokat. A publikált rangsorok készítői – bármennyire is igyekeznek figyelmeztetni a közönséget (a továbbtanulást mindenkifelett ambicionáló szülőket) a megfelelően kritikus olvasói attitűdre a bevezetőben – azt sugallják, hogy az iskolák teljesítménye között sorrendet lehet felállítani. Mértékadó szakemberek ugyanakkor egyetértenek abban, hogy ez a kiindulópont problematikus és vitatható. Az előadás során szeretném bemutatni a rangsorokkal kapcsolatban hangoztatott legfontosabb érveket és ellenérveket, különös tekintettel a köznevelés céljaira. Olyan szempontokra kell figyelniük, amelyek túllépnek a szoros értelemben vett intézményi szempontokon, érdekeken. A rangsorok elsősorban egyes kimeneti teljesítményeket vesznek alapul, tehát azt a képet sugározzák, hogy azt az iskolát nevezhetjük eredményesnek, amelynek tanulói kiemelkedő eredményeket érnek el a méréseken és a vizsgákon, és még csak nem is érintik azt a kérdést, hogy az adott intézmény tanulói összetétele milyen szociokulturális jellemzőkkel írható le. A rangsorok kritikája és szükségszerű meghaladásuk mellett szól az is, hogy Magyarországon az Országos Kompetenciamérés rendszerének köszönhetően már régóta rendelkezésre állnak olyan adatok, amelyek segítségével jóval mélyebb és szakszerűbb elemzéseket lehet végezni. Az iskolai teljesítménynek átláthatónak és mindenki számára megismerhetőnek kell lennie (ma is az), de a rangsorok kultusza helyett sokkal fontosabb lenne egy, az iskolák munkáját több oldalról bemutató, a teljesítményt a maga értékén kezelő információs rendszer kialakítása. Az előadás során nemzetközi példákat is figyelembe véve törekszem a rangsorokon túllépő szemléletmód alapjainak megfogalmazására.

A KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓDOT IGÉNYLŐ GYERMEKEK ESÉLYEI AZ OKTATÁSBAN

Papp Gabriella (ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar)

Az esélyegyenlőség kezelése az iskola világában nem új keletű probléma. Ugyanakkor nem vizsgálható napjainkban a kérdés csak az iskolai kontextusban. A társadalmi, jogi szempontok erőteljesen keretezik az elmélet és a praxis hálóját. A különleges bánásmód fogalom alá a hatályos köznevelési törvény a sajátos nevelési igényű gyermekek és tanulók, a beilleszkedési, tanulási, magatartási zavarral küzdő tanulók és a tehetséges tanulók körét sorolja. Az előadás egyik pillére a külön- vagy együttnevelés legitimitációjának kérdése abból a szempontból, hogy mennyire járul hozzá ahhoz, hogy felnőtté válva, az iskolából kilépve milyen beilleszkedési esélyei vannak az egyéneknek. Továbbá a társadalom intézményeinek, közössé-

geinek hozzáférhetősége, az ellátórendszer életkor-specifikusan szerveződő intézményeinek viszonya a „felnőttvilággal” (Zászkaliczky 2012, Papp–Perlusz 2012). Ezekkel a kérdésekkel szorosan összefügg az akadálymentesség kérdése, az egyenlő esélyű hozzáférés, azon belül az iskolai mérés, értékelés viszonya a sajátos nevelési igényű tanulóhoz (Szenczi–Szekeres 2015). Ezek nélkülözhetetlen szempontok a társadalmi befogadás és a méltányos oktatási környezet biztosításának tükrében. Mindez hozzájárul ahhoz, hogy a készség- és képesség-fejlesztés, érték- és normaközvetítés a gyermek, tanuló számára legoptimálisabb szintéren és módszerekkel történjen, valamint működhessen a szocializációs, szolgáltató, individuális fejlesztést végző funkciója az intézményeknek.

AZ MTA SZAKMÓDSZERTANI KUTATÁSI PROGRAM (2016–2020)

Patkós András (Magyar Tudományos Akadémia)

A Magyar Tudományos Akadémia az elmúlt két évben megnövekedett aktivitással és gyakoribb nyilvános megjelenéssel vesz részt a közoktatás aktuális kérdéseinek vitáiban és megoldási javaslatok kidolgozásában (pl. NAT átdolgozása, szakgimnáziumi természettudomány tantárgy fejlesztése). Nagyobb jelentőségűnek gondolom a 2017-ben záruló elnöki ciklust végigkísérő azon kezdeményezéseket, amelyek a közoktatás fejlesztésének tudományos háttérét adó nemzetközi színvonalú kutatások megerősítését, személyi és finanszírozási kereteinek megújítását célozzák. A 2014-ben meghirdetett, 2015-ben megvalósított kísérleti projektet követően 2016 szeptemberében négyéves Szak módszertani Kutatási Program indul az MTA költségvetési támogatásával. A 19 támogatott kutatócsoport közel 100 felsőoktatási-kutatóintézeti kutató és 150 gyakorló pedagógus kutatási együttműködésével a magyar közoktatás égető kérdéseire keres válaszokat. Helyzetelemzéseiket iskolai tapasztalatok rendszeres mérésére alapozzák, innovatív oktatási javaslataikat iskolai gyakorlatban próbálják ki. Tapasztalataikat pedig a modern tantárgy-pedagógiai kutatás módszertanával feldolgozva teszik közzé. A tantárgy-pedagógiai kutatócsoportok eredményességét az MTA Szak módszertani Programtanácsa a más témájú akadémiai támogatott kutatócsoportoknál elfogadott mutatókkal, a hazai és nemzetközi kutatási fórumokon kifejtett hatásuk alapján értékeli. Célunk, hogy az MTA Szak módszertani Kutatási Program bekapcsolja a *kutatótanárokat* az MTA köztestületi hálójába, megteremtse és állandósítsa a *tanári kutatások* helyét az MTA-támogatású kutatások spektrumában.

A KOMPETENCIAMÉRÉS EREDMÉNYEINEK KOMPETENS HASZNÁLATÁRÓL...

Pongrácz László (Oktatási Hivatal)

Az Országos Kompetenciamérések rendszere mind szolgáltatásaiban, mind tudományos megalapozottságában elismerten a világszínvonalat képviseli. Nyilvánvaló cél, hogy a tanárok

közül minél többen legyenek képesek az Országos Kompetenciamérés eredményeinek értő felhasználására. Elsősorban a tanárképzés lenne képes arra, hogy már a pályakezdő tanárok értsék az országos mérési rendszer által használt alapfogalmakat, és rendelkezzenek az eredmények alapvető elemzéséhez szükséges kompetenciákkal. Sokan úgy vélik, hogy ennek megvalósításához csak egy tudományos szempontból mélyen megalapozott mérésmetodikai kurzus vezethet, amely minden tanárjelölt esetében nyilvánvalóan kivitelezhetetlen. Az előadás tárgya annak bemutatása, hogy mélyreható statisztikai és mérésmetodikai ismeretek nélkül is, pusztán a nyilvánosan elérhető mérési adatok, jelentések alapján a mérési eredményekből érvényes és közvetlenül hasznosítható következtetéseket lehet levonni tanulói, osztály-, iskolai vagy akár országos szinten is. Elsődleges célom a hallgatóság figyelmének felkeltése és mozgósítása; annak érzékeltetése, hogy a mérési eredmények ismeretének és az elemzés alapvető készségeinek már a tanárképzés során be kell épülniük minden tanár alapvető pedagógiai kultúrájába, és hogy ennek megvalósítása a közös minimum szintjén nem különösebben idő- és eszközigényes folyamat. Az előadás ennek megfelelően nem elsősorban tudásátadás, hanem valamilyen szempontból érdekes mérési elemzésrészletek mozaikja. A bemutatott elemzésrészletek témái:

- Mi történt ezzel a gyerekekkel?
- Mennyit ér egy osztályzat?
- Község-város-főváros?
- Jó iskola, rossz iskola?

TOWARDS RESEARCH-BASED TEACHER EDUCATION AND EVALUATION: BRIDGING THE GAP BETWEEN FORMAL EDUCATION AND INFORMAL LEARNING

Salmi, Hannu (University of Helsinki)

One of the main principles of good learning, education and teaching can be stated as follows: the educator must know thoroughly and well the topic to be taught. The teacher can prove to herself that she knows the topic only if she is capable of teaching it properly to someone else. Also the process of bridging the gap between formal education and informal learning is essential. Most of the subjects in the school – and this matters even more in science, technology and engineering – have traditionally been tactile and become more and more visual, and many of the skills trained and taught are definitively not textual. It seems clear that there is a conflict or there might be a mismatch between the structure of the knowledge and the structure of the print and language media traditionally used both to impart and test that knowledge. The research-based approach should be the guiding theme of all teacher education. The goal both for pre-service and in-service teacher education is that professional educators should gain competence in the analysis, critical evaluation and evidence-based evaluation of their own work – thus there is no need for external assessment.

MESTER- ÉS KUTATÓPEDAGÓGUSOK MEGJELENÉSE A KÖZNEVELÉSBEN

Szivák Judit (ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar)

A mester- és kutatópedagógusok a szakma kiemelkedő képviselőiként meghatározó és kezdeményező szerepet játszanak a pedagógus professzió megújításában. E szerepek kialakulása azzal jár, hogy olyan elkötelezett gyakorlati szakemberek sokasága jelenik meg a köznevelés rendszerében, akik aktív módon be tudnak kapcsolódni a tanulás és tanítás jobbítását célzó szakmai tudás létrehozásába és megosztásába úgy, hogy eközben nem kívánnak kilépni az iskolai gyakorlat világából. A mester- és kutatópedagógusok a pedagógiai munkájuk mellett olyan *tudástermelő* és *tudásmegosztó* tevékenységet is fognak végezni, amely nemcsak saját intézményük eredményességét fogja javítani, hanem hozzájárul más intézmények, és ezen keresztül a köznevelés egésze eredményességének a javulásához (NOIP+ 2015). A pedagógusminősítési rendszer kiegészítése, kipróbálása és korrigálása a TÁMOP-3.1.5/12-2012-0001 azonosító számú projekt keretében megtörtént, kidolgozásra került a mester- és kutatótanárok minősítési eljárása, valamint az eljárás pilotprogramja keretében több mint 1000 pedagógus töltötte fel mester- illetve kutatópedagógus dokumentációját. A pilotprogramot sikeresen teljesítők 2016 januárjától mester és kutató fokozatban végzik munkájukat. A minősítési eljárás és a fokozatot szerzett pedagógusok megkezdett munkája új kompetenciák folyamatos fejlesztését és értékelését jelentik. Az új elvárások között hangsúlyosan megjelenik a tudatosan tervezett szakmai fejlődés, az elemző-feltáró, az újító-innováló és a tudásmegosztó tevékenység, melyek kapcsán egy nemzetközi térben is mértékadónak tekinthető pedagógusértékelő koncepció kipróbálása kezdődött meg.

MIT VÁRUNK A HALLGATÓKTÓL? ABSZTRAKCIÓ, MEGÉRTÉS, ALKALMAZÁS

Tasnádi Péter (ELTE Természettudományi Kar)

Az egyetemi műszaki-természettudományos képzések bevezető matematika-, fizika- és kémiakurzusain érzékelhető, hogy a belépő hallgatók felkészültsége nagyon különböző. A kiváló alapképzettségűek mellett igen sok a hiányos tudású, az egyetemi tanulmányokra nem kellően felkészült hallgató is. A problémát nem annyira a természettudományos tudásanyag mennyisége, mint a természettudományok tanulmányozásához szükséges alapvető gondolkodási készségek kialakulatlansága és a választott szakterület iránti gyenge motiváció, illetve a szakterület céljainak és módszereinek félreismerése jelenti. (Nagyon sok meteorológus és környezettudományi szakos hallgatót ér mellbevágó meglepetés, amikor az egyetemen rádöbben arra, hogy a meteorológia tanulmányozásához sok matematikára és fizikára, valamint programozási ismeretre van szükség.) Úgy tűnik, a helyzet évről évre romlik. Egyre több az olyan diák, aki számára egyre magasabb az az akadály, amin át kell jutni ahhoz, hogy

az egyetemek alapkursusainak követelményeit sikerrel teljesítse. A helyzet diagnosztizálása önmagában kevés. Szakmódszertani szempontból fontos részletesen megvizsgálunk, hogy milyen alapvető előképzettségre – ismeretanyagra és kompetenciákra – van elengedhetetlenül szükség a felsőfokú tanulmányok elkezdéséhez. Az elvárások konkrét megfogalmazásával nemcsak a középiskolai szaktanárok munkáját segíthetjük, de ez jelent alapot az egyetemi bevezető kurzusok módszertani gyakorlatának megújításához is. Egyértelműnek tűnik, hogy az alapvető feladat az, hogy hallgatóinkat el kell juttatnunk az alaptörvények mély, fogalmi szintű megértéséhez. Ennek hiánya jelenti a kezdő egyetemista számára a továbblépés legnehezebb akadályát. A fogalmi megértés vizsgálata nem egyszerű, mert a szokásos tankönyvi feladatok gyakran túl bonyolultak, illetve túl határozottak, s emiatt a feladatmegoldási algoritmusok többnyire begyakorolhatóak és elfedik a mély megértés hiányát. A probléma világszerte fennáll, és pedagógiai, pszichológiai, valamint természettudományos szakemberek keresik a megoldást az egyetem és a középiskola tanulmányai közötti egyre mélyülő szakadék áthidalására. Az előadásban röviden bemutatjuk a Hesteness-féle mechanika-alaptesztet, amelyet világszerte alkalmaznak a fogalmi megértés vizsgálatára. A tesztet hazai eredményekkel is illusztráljuk. A vizsgálatok alapján néhány ajánlást fogalmazunk meg a NAT revíziójával kapcsolatban is.

INFORMATIKA TANTÁRGYI ÉRTÉKELÉS – ISKOLA KONTRA VERSENYEK

Zsakó László (ELTE Informatikai Kar)

A hazai informatikaoktatás tartalma messze áll a nemzetközi tendenciáktól, nemzetközi szinten egyedül a tehetséggondozásunk elismert. A közoktatás (beleértve a legkonzervatívabb érettségít) és a versenyrendszer értékelési szempontjainak különbözőségét azonban még ez sem indokolja. Tovább bonyolítja a helyzetet, hogy az oktatásban alkalmazott értékelési rendszereknek szinte semmi köze nincs azokhoz a képességekhez, amelyeket a piac (vállalatok informatikai és nem informatikai munkakörei, informatikai felsőoktatás, más szakos felsőoktatás) várna az oda kerülőktől. Az előadás alapkérdése lehet: ki érdemel 5-öst informatikából? A jelenlegi helyzet alapján a válasz erre a kérdésre szomorú, pedig más is lehetne. Az előadás áttekintést ad az értékelési rendszerek, koncepciók eltéréséről, annak okairól, hatásairól az informatikaoktatásra, valamint ezek következményeiről. Bár alapvetően informatikáról szól, de tanulságai sok más tantárgy esetén is megfontolandók.

SZEKCIÓ-ELŐADÁSOK

MIT MÉR A LOGO PROGRAMOZÁSI VERSENY?

Abonyi-Tóth Andor (ELTE Informatikai Kar)

Heizlerné Bakonyi Viktória (ELTE Informatikai Kar)

Zsakó László (ELTE Informatikai Kar)

A Logo programozási verseny a harmadik legrégebbi programozási verseny Magyarországon. Az első Logo feladatok azonban már a legrégebbi programozási versenyen (Nemes Tihamér) is megjelentek, néhány évvel a Logo nyelv magyarországi megjelenése után. Unikális a verseny abból a szempontból, hogy a teljes közoktatást érinti, korcsoportjai az 1. osztálytól a 12. osztályig terjednek. Nincs még egy olyan programozási nyelv, ami ugyanerre alkalmas lenne. A Logo programozás a 90-es évek közepe óta része a Nemzeti alaptantervnek, informatikai kerettanterveknek. Elvileg minden magyar diáknak tanulnia kellene. A Logo pedagógia Seymour Papert munkássága óta sok mindennel gyarapodott, sikere egyértelmű. Úgy tűnik, hogy az elmúlt évekbeli divathullám (Scratch és sok-sok hasonló társa) mintha háttérbe szorítaná a Logót az oktatásban. Szerencsére azonban pozitív jelek is vannak, pl. 1994 óta létezik Lengyelországban a LOGIA, 2006 óta Szlovákiában a PALMA, 2015-ben elindult Horvátországban a Logo Liga, egyre több cikk foglalkozik a Logo hasznosságával. Előadásunkban arra térünk ki, hogy a Logo alapú tanulás milyen képességeket fejleszt, a Logo verseny ezeket milyen módon méri, hogyan vezet a Logo alapú tanulás az informatikuspályához, és végül mi köze ennek ahhoz, hogy valaki informatikusként (és nem csak informatikusként) hogyan fog gondolkodni.

A KOGNITÍV TERHELÉS ELMÉLETÉNEK ALKALMAZÁSA A MATEMATIKAI PROBLÉMAMEGOLDÁS TANÍTÁSÁBAN

Ambrus András (ELTE Természettudományi Kar)

Richard E. Mayer *Applying the Science of Learning* című könyvében az oktatás három alappillért emeli ki: tanítás – tanulás – értékelés, kihangsúlyozva, hogy a tanítás és értékelés is a tanulás eredményességét szolgálja. Előadásomban azt a kérdést vizsgálom, hogy a sokat dicséret magyar matematikaoktatás mennyiben tanulóparti, mennyiben segíti a hatékony matematikatanulást, eredményes matematikai problémamegoldást. Az elmúlt harminc év egyik legjelentősebb oktatáspszichológiai elmélete a kognitív terhelési elmélet (*Cognitive Load Theory*). Egyik megalkotója John Sweller ausztrál kutató, aki kísérleteiben a matematikai problémamegoldás kérdéseit is vizsgálta. Az előadásban az emberi memória szerkezetének rövid ismertetése után a kognitív terhelés fajtáit elemzem. A munkamemória kapacitása és időtartama nagyon korlátozott, ezért nem helyes oktatás esetén gyakran túlterhelt lesz, ami

a hatékony ismeretszerzés gátja. A magyar iskolai matematikai problémamegoldás eredményességével kapcsolatos nemzetközi mérések és egyetemi nulladik zárhellyel kapcsolatos problémák ismertetése után a kognitív terhelés csökkentésének lehetőségeit mutatom be: nyitott feladatok alkalmazása, kidolgozott példa effektus, hiányos megoldások kiegészítése, figyelemmegosztási effektus, modalitási effektus és a redundancia elve. A felsorolt effektusokat konkrét oktatási példákkal támasztom alá, a rossz gyakorlatot és a javasolt megoldásokat is bemutatva, elemezve. Az előadás végén röviden összefoglalom az eddigi vizsgálatokat és a téma jelentőségét a matematika szakos tanárképzés és tanártovábbképzés szemszögéből.

MATEMATIKA SZAKMÓDSZERTAN – SZEMLÉLETFORMÁLÁS A GYAKORLATON

Ambrus Gabriella (ELTE Természettudományi Kar)

Számos pedagógiai és pszichológiai témájú órát maguk mögött tudnak a hallgatók addig, amíg az első szakmódszertanórákon részt vesznek, de ahhoz, hogy ismereteik szaktárgyukkal is összekapcsolódjanak és majdan a gyakorlatban is alkalmazhatóvá váljanak, fontos egyrészt a tárgy speciális vonásainak „beépítése” ismereteikbe – például a bizonyítások tanítása, vagy a formalizmus kérdésének megvitatása –, másrészt a matematikával és tanításával kapcsolatos megfelelő szemléletmód kialakítása. Ez utóbbi természetesen már az iskoláskor elején megkezdődött, ám a tudatosításnak és a matematikai, illetve pedagógiai-pszichológiai ismeretekre épülő megalapozásnak a módszertanórákon jött el az ideje. A matematikatanítási elképzelések átgondolása, a tanítási gyakorlatot segítő situációk megteremtése és megvitatása nemcsak logikusan következő „állomás” a tanár szakos hallgatók tanulmányi rendjében, de szükségszerű is. Mint a kutatások eredményei is bizonyítják, a tanárok már pályájuk kezdeti szakaszában kialakítják alapvető tanítási elképzelésüket, és lényegében ezt követik a továbbiakban, így a megfelelő szemléletmód és az ezzel kapcsolatos rugalmasan továbbfejleszthető szakmódszertani tudás alapvetően fontos a tanárjelöltek életében. Az előadásban sor kerül az előbb vázolt téma részletesebb kifejtésére, a vonatkozó szakirodalom rövid áttekintése mellett. Egy konkrét feladat segítségével arra is példát mutatok, milyen aktív hallgatói részvételt igénylő, komplex feladatok segíthetik a jövőendő tanárok szemléletmódjának alakulását, matematikai-szakmódszertani ismereteinek fejlődését.

A TANÁRI KOMMUNIKÁCIÓ ELEMZÉSE ÉS ÉRTÉKELÉSE

Antalné Szabó Ágnes (ELTE Bölcsészettudományi Kar)

Az előadás témája a tanárjelölt hallgatók osztálytermi kommunikációjának az elemzése, értékelése. Az előadás videós órákra épülő empirikus kutatások eredményei alapján áttekinti azokat a lehetséges nézőpontokat, szempontokat, amelyek segítségével szolgálhatnak a tanár-

jelölt hallgatók pedagógiai kommunikációjának az elemzéséhez és értékeléséhez: a reflexiókhoz és az önreflexiókhoz. A tanári kommunikációs kutatások szerves részei a hazai és a nemzetközi diskurzus kutatásoknak (Antalné 2006; Boronkai 2009; Schiffrin et al. 2011). Az előadás alapjául szolgáló diskurzus kutatás részben nyelvészeti, diskurzuselemzési, részben szakpedagógiai keretben komplex módon vizsgálja a tanári beszédfordulókat, a tanári megnyilatkozástípusokat és ezek összefüggéseit a tanóra szakpedagógiai sajátosságaival, az óra szakaszaival, az alkalmazott módszerekkel és tanulói munkaformákkal. Az előadás konkrét példákat mutat be a tanárjelölt hallgatók általánosan jellemző, valamint egyéni tanórai kommunikációs stratégiáira, a hatékony és a kevésbé hatékony tanórai kommunikációra. A kutatási eredmények hasznosíthatóak nemcsak a felsőoktatásban a tanárképzési kurzusokon és az iskolai gyakorlatokon, hanem a köznevelésben is.

A TANULÓI PORTFÓLIÓ SZEREPE A TANULÁSI-TANÍTÁSI FOLYAMATBAN

Asztalos Anikó (ELTE Bölcsészettudományi Kar)

A pedagógiai munkában a diagnosztikus és a szummatív értékelés mellett egyre nagyobb szerepet kap a fejlesztő értékelés. Az előadás bemutatja a fejlesztő értékelés eszközeként használható tanulói portfólió fogalmát, főbb típusait. Az eredetileg az üzleti és a művészvilágból vett portfólió olasz eredetű, dokumentum dossziét jelent (Falus–Kimmel 2009). A portfólió a közoktatásban is hatékonyan alkalmazható, fejlesztő eszköz, amely lehetőséget adhat például a tanulói kreativitás kibontakoztatására. A portfólió közoktatásban való megjelenésével olyan fontos tanulási-tanítási célok teljesülhetnek, mint pl. az eredményesség értékelése, a portfólióval és a tantárggyal kapcsolatos pozitív attitűd kialakítása, tudásintegráció, a reflektív gondolkodás fejlesztése stb. Az előadás részletezi azokat a legfontosabb teendőket, amelyeket a tanulóknak és a tanárnak szem előtt kell tartani a portfólió alkalmazásakor. Az előadás két irodalmi témában készült (az antikvitás és Hamlet), a közoktatásban már sikeresen alkalmazott tantárgyközpontú tanulói portfóliót szemléltet és illusztrál a tanulók munkáiból. Majd ezen keresztül összegzi a tanulói portfólió legfőbb előnyeit és hátrányait.

A KÖNYVTÁRHASZNÁLATI ÓRÁK ÉRTÉKELÉSÉNEK SPECIÁLIS MÓDSZEREI

Barátné Hajdu Ágnes (ELTE Bölcsészettudományi Kar)

Németh Katalin (ELTE Bölcsészettudományi Kar)

A könyvtárostanárok és maga a könyvtárhasználat oktatása is speciális helyzetben van az iskolákban a tantárgyköziség és a befogadó tárgyak révén. A dokumentumismeret, forráshasználat egyes elemeit a magyar nyelv és irodalom, az informatika-, valamint az osztályfőnöki órákon kell tanítani, így elengedhetetlen a könyvtáros és a szaktanár folyamatos együttműködése. Azonban nemcsak ez a három befogadó tárgy adhat helyet a könyvtári ismeretek oktatásának,

hanem bármely más szakóra is megtartható a könyvtárban, építhet a könyvtár kínálta lehetőségekre. A könyvtárhasználat oktatása nem csupán a könyvtári terek és a különböző információhordozók megismerésére szorítkozik, hanem a tanulás tanulásának, a szellemi munka technikájának elsajátítását is célul tűzi ki, melynek része az önálló ismeretszerzés és a kritikus gondolkodás. Az értékeléssel kapcsolatban két központi kérdés merül fel, egyrészt ki, vagy kik fognak értékelni, ill. hogyan lehet a gyakran mindössze egy-két tanóra alatt átadott ismeretet osztályozni, véleményezni. Az értékelés így rendkívül összetett folyamattá válik, mivel visszajelzést kell, hogy kapjon mind a diák, mind a könyvtáros a munkájáról, de a tanulóknak az önreflexió mellett meg kell tanulniuk az egyes információforrások kritikai értékelését is. Az előadás arra keresi a választ, hogy milyen lehetősége van az iskolai könyvtárosnak az értékelő reflexióra a könyvtárhasználati alkalmak során.

TIPPEK ÉS TRÜKKÖK AZ ÉRTÉKELÉSBEN

Barsy Anna (Újpesti Csokonai Vitéz Mihály Általános Iskola és Gimnázium)

A 21. századi megváltozott pedagógiai környezetben magától értetődik, hogy az értékelésben is szükség van új módszerekre. A diagnosztikus, formatív és szummatív értékelések terén különösen a formatív értékelés diákközpontú, fejlesztő szemléletére építve, a tanulót nem passzív résztvevőként közelítve meg, hanem a pedagógiai folyamat aktív szereplőjeként számos érdekes és jól használható lehetőséget alkalmaztam és teszteltem az óráimon. Tanítási gyakorlatomban olyan, elsősorban formatív értékelési módszereket próbáltam ki, amelyek a digitális eszközök mellett offline gamification eszközökkel is segítették a diákokat abban, hogy felszínre hozzák hiányosságait, fejlesszék ön- és társismeretüket, szociális kompetenciáikat. Előadásomban így jó gyakorlatként szeretnék beszámolni a mindenki számára egyenlő esélyeket biztosító redmentás számonkérésekről, a Kahoot diagnosztikus vagy órai „kilépő” megerősítő lehetőségeiről, az Intel Teach Essential protokoll szerint kidolgozott kollaboratív és projekttapasztalataimról, valamint olyan online vagy offline lehetőségekről, mint pl. a BeeTheBest „pontosított” értékelési rendszere vagy „társasjáték” fizikából próbálkozásaimról. Tapasztalataim szerint a számonkérés hatékonysága jelentősen növelhető, ha a diákok saját maguk is részesei lehetnek a feladatok/kérdések megalkotásának, valamint a tárgyi tudás mellett kreativitásukat is bevihetik a tanulási folyamatba akár kézzelfogható produktumok létrehozásával is.

A KOMPLEX FELVÉTELI ÉS ZÁRÓVIZSGA ÉRTÉKELÉSI RENDSZERE AZ ÉNEK-ZENE TANÁROK KÉPZÉSÉBEN

Bodnár Gábor (ELTE Bölcsészettudományi Kar)

Az ELTE BTK Zenei Tanszéke 1984 szeptembere óta képez iskolai ének-zene tanárokat, a képzés be- és kimeneti rendszerében sajátos, úgynevezett komplex vizsga- és értékelési rendszer alkalmazásával. Az alapötlet a Zeneakadémia akkori, középiskolai ének-zene tanárok képzését végző tanszékén alkalmazott felvételi eljárásból származik. Lényeges változásnak számít azonban, hogy a jelentkezők valamennyi területen – zenetörténeti és zeneelmélet-szolfézs, illetve vokális (népzenei, valamint énekhangképzési) és hangszeres (elsősorban a zongoratudásra vonatkozó) ismeretek – a teljes szakmai bizottság előtt vizsgáznak, míg a karvezetésvizsgán az adott napon felvételizők alkotta „ad hoc” kórus működik közre, így a leendő hallgatók már akkor megismerhetik egymást és alkalmuk nyílik együttes munkára. Ezt a szisztémát viszi tovább az oktatási koncepció, amely egymásra épülő, tematikus blokkokba foglalja a tantárgyakat (a karvezetői tudáshoz szükséges kurzusok, elméleti jellegű és gyakorlati profilú foglalkozások, illetve kiegészítő tantárgyak). A záróvizsga ugyanezt a komplex követelményrendszert állítja fel a tanulás során megszerzett mennyiségi, illetve a kialakult összehasonlító-elemzési tudás felmérésére – ám a felvételinél alkalmazott témakörök itt már összefüggő számonkérési rendszert alkotnak, melyben a vizsgázó egyetlen zeneművet elemez, zenetörténeti-zeneelméleti szempontokból, s bemutatóját vokális-hangszeres, illetve szolfézsfeladatokkal is kiegészíti. Az értékelési folyamat mindezt nyomon követi, ezért a végső osztályzat a tanárjelölt komplex tudását tükrözheti.

DIGITÁLIS FELADATOK A HELYES ÖNÉRTÉKELÉS ÉS NETIKETT KIALAKÍTÁSÁÉRT

Bognár Amália (Csornai Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola)

A 21. századi technikai fejlődés és internethasználat minket, pedagógusokat, újabb és újabb kihívások elé állít (Ollé 2012). A digitális kompetencia fejlesztése során előtérbe kell helyeznünk a helyes önértékelés és viselkedés kialakítását is. Az internet veszélyei közé sorolhatóak a közösségi oldalakon megjelenő, a személyiséget és a tanulói csoportot is érintő hozzászólások, like-ok, amelyek álképet állítanak fel a még kialakulóban lévő jellemek számára, ezért kell önbecsülésük változására kiemelten figyelniük. Előtérbe kell helyeznünk azt, már általános iskolában, hogy a diákok számára fontossá váljon saját megnyilvánulásaik etikus megfogalmazása, a szerzői jogok tiszteletben tartása, az adatvédelem (Bognár 2014). A megfelelő attitűd kialakítható különböző digitális tevékenységek, programok segítségével a tananyag feldolgozása közben. Olyan, gyakorlatban kipróbált feladatokat mutatok be, amelyek lehetővé teszik, hogy a diákok tudatos felhasználóvá váljanak, miközben tisztában vannak az írott és íratlan magatartási előírásokkal, a fejlesztő, gamifikált értékelésnek köszönhetően pedig motiváltan, digitális környezetben dolgoznak a tanulási folyamat során (Fromann 2014).

A HATÉKONY VISSZAJELZÉS KÉSZSÉGÉNEK FEJLESZTÉSE A PEDAGÓGUSKÉPZÉSben

Bóddi Zsófia (ELTE Tanító- és Óvóképző Kar, ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola)

Szathmári Edit (ELTE Trefort Ágoston Gyakorló Gimnázium)

Serfőző Mónika (ELTE Tanító- és Óvóképző Kar)

A pedagógusok, mentorok speciális feladata, kihívása az értékelés során a konstruktív visszajelzés adása. A pedagógus- és mentorképzésben kulcsfontosságúnak tartjuk, hogy hallgatóink elsajátítsák a korrekt (akár negatívumot is tartalmazó), fejlesztő visszajelzés adását-fogadását, így képzésünkben teret kap a hatékony visszajelzés készségének fejlesztése. Jó gyakorlatunkat bemutató előadásunkban egy olyan módszert ismertetünk, amelyet az általunk képzett pedagógus- és mentor-óvodapedagógus hallgatók körében alkalmazunk. Ennek során a megnyilvánulásokkal kapcsolatos visszajelzés „módszertanát”, a konstruktív visszajelzés hatásmechanizmusát és szabályait tanulják meg. Gyakorlatunk nem pusztán kommunikációs tréning, célja egyúttal az ön- és társismeret fejlesztése is, a Johari-ablak 'vakfolt' részének csökkentése (Barlai 1999). Módszerünkben például fókuszba helyezzük a pozitív önbeteljesítő jósolt szerepét, a visszajelzés és motiváció összefüggéseit (King 1999), a visszajelzés kapcsolatra gyakorolt hatását (Gordon 2010), illetve saját tanárként és oktatóként szerzett tapasztalatainkat is beépítettük. A hallgatók megismerik és elsajátítják az „elég jó visszajelzés” alapelveit, szabályait, technikáit. Kitérünk a visszajelzés fogadásának gátjaira és lehetőségeire is. Kurzusainkon biztosítjuk a technikák gyakorlását is, ilyen módon várjuk tőlük társaik munkáinak és tevékenységének értékelését. Értékelési szempontok adásával arra ösztönözzük őket, hogy kerüljék a közhelyszerű, nem informatív megnyilatkozásokat. Mentorhallgatóink a fenti technikákat alkalmazva gyakorolják az értékelést-visszajelzést (szimulált helyzetekben, mentoráltak értékelésében).

A MÉRÉSben ÉS ÉRTÉKELÉSben MEGJELENŐ FOLYAMATELVŰSÉG ÉS MODELLEZÉS

Bredács Alice (PTE Művészeti Kar)

Kutatásunk célja azon modellek megkeresése és vizsgálata, amelyek megalapozzák a problémaalapú gondolkodásra és tevékenységre épülő mérés és értékelés jó gyakorlatait egyrészt a művészeti nevelésben (a zenében és a képzőművészetben), másrészt a műszaki képzésben. Az alapot a nevelés rendszerelvű folyamatmodellje adta, ebben helyeztük el a mérés és értékelés megtervezését, lebonyolítását, az eredmények értelmezését és a visszacsatolását. Egyik feladatunk az volt, hogy meghatározzuk azt a keretrendszer, amely alapján felépíthető és taxonomizálható a mérendő és értékelendő szakértelem, kompetencia, műveltség, vagy a személyiség egyes jellemzőire vonatkozó potenciál. A másik feladatunk a mérőeszközök,

valamint a mérési és értékelési módszerek megtervezése és kipróbálása, azaz a strukturális modell és a stratégia kidolgozása volt. A legkomplexebb megoldás a profilkép összeállítása. Taxonómia-rendszerként az újraértelmezett Bloom-féle taxonómiát használtuk. Ennek minden eleméhez a „jó gyakorlatokban” feladatrendszereket és tulajdonságrendszereket rendelünk hozzá. Így értelmeztük például a kreatív gondolkodást, az érzelmi intelligenciát, a zenei készségeket és műveltséget, a térszemléletet és másokat. Szándékaink szerint a meglévő „gyakorlatokat” folyamatosan bővítjük. Konklúzió: A mérés és értékelés komplex megoldásai visszahatnak a tanulói gondolkodás és képességek fejlődésére, a tanulói énkép és pályakép reálisabbá válására. Tanári oldalról pedig segíti a tanulók rendszeresebb és rendszerezettebb megismerését, a pedagógiai döntések, céltételezések, elvek, tartalmak, szervezési formák, módszerek, eszközök és programok kiválasztását.

TANÁRJELÖLTEK TELJESÍTMÉNYÉNEK ÉRTÉKELÉSE, ÖNÉRTÉKELÉS

Bukta Katalin (SZTE Bölcsészettudományi Kar)

A tanárképzés egyik kulcskérdése a tanárjelöltek teljesítményének értékelése. A gyakorlatköz-pontú tanárképzésben ezért kiemelt figyelmet kell szentelni a tanárjelöltek teljesítményének értékelésére is. Angolnyelv-tanárok szakmódszertani képzése keretein belül be szeretném mutatni, hogyan lehet eljutni a tételes elméleti tudás számonkérésétől a tanárjelöltek teljesítményének értékeléséig. A képzés során fontos nemcsak a változatos mérési módszerek alkalmazása, hanem azok elméleti alapjainak elsajátítása is. Az értékelést végezheti az oktató, a szakvezető, a hallgatótárs, valamint kiemelt jelentősége van az önértékelésnek is. Az utóbbi forma azért is nagyon lényeges, mert a mindennapi életben nem mindig nyílik lehetőség külső értékelő bevonására, ezért a tanárjelölteknek ki kell alakítaniuk a saját reflexiós készségüket, ami mindennapi munkájukon túl szakmai fejlődésüket is előmozdítja. Tapasztalataim szerint az értékelést sokszor számszerűen tudják a hallgatók elképzelni, ezért a szöveges értékeléssel is meg kell a jelölteket ismertetni. Illetve a formális és informális értékelés szerepét is tisztázni kell. Az értékeléshez a visszajelzés is szorosan kapcsolódik, tehát amennyiben ez számszerű, az értékelés kritériumait tisztázni kell, hiszen a kimeneti követelményekhez kell azokat igazítani. A tanárképzésben jól alkalmazható a szöveges értékelés, amely a tanulási folyamatot úgy segíti, hogy a minősítésen túl segítséget nyújt az elvárások pontos megfogalmazásához, így a tanárjelölt tisztában lesz azzal, hogy mely területet kell továbbfejleszteni, pontosítani.

COACHING STÍLUSÚ VISSZAJELZÉS – ÚT AZ ÖNÉRTÉKELÉSHEZ ÉS ÖNFEJLESZTÉSHEZ

Buzásné Mokos Boglárka (ELTE Nyelvpedagógia doktori program)

Az üzleti életben egyre nagyobb teret hódít a coaching alkalmazása és a vezetők coaching-szemlélettel való felruházása, melynek fontos részét képezi a coaching stílusú visszajelzés a hatékonyság és a teljesítmény fokozására. Nem kell azonban képzett coachnak lennünk ahhoz, hogy úgy adjunk visszajelzést, hogy az magabiztosságot, önbizalmat és reális önértékelést eredményezzen további, fejlesztésre irányuló szándékkal együtt, mely az élethosszig tartó tanulás elengedhetetlen része. Az előadás célja bemutatni egy elméleti alapokon nyugvó jó gyakorlatot egy édesanya, nyelvtanár és coach tapasztalatai alapján, mely alkalmazható bármilyen oktatási és fejlesztési munka során. A Thomas Gordon (1994) által kidolgozott, én-üzenetekre, értő figyelemre és a tény, norma, hatás hármására épülő coaching stílusú visszajelzési módszer hatékonyan alkalmazható kisgyermeknél és felnőtteknél egyaránt, egyben olyan hosszú távú hatásai figyelhetők meg, melyek túlmutatnak nemcsak az elmarasztalás és a kritika, hanem a dicséret és a verbális ösztönzés motiváló és személyiségformáló hatásain is. Ezen módszer következetes és rendszeres használatával a tanulók pontos és objektív képet kapnak a teljesítményükről, egyúttal megtanulják értékelni és tudatosítani magukban az apróbb eredményeket, sikereket is, melyek jó alapját képezik a további fejlődésnek. A módszer egy könnyen elsajátítható kérdéssorból áll, melyet idővel a tanulók egymás értékelésére és visszajelzés adására is használhatnak.

SAKMAI TANULÁS VAGY ELŐÍRT ÖNKÉNTESÉG? A KÖZÖSSÉGI PEDAGÓGIAI GYAKORLAT TAPASZTALATAI ÉS HALLGATÓI ÉRTÉKELÉSE A TANÁRI KÉPZÉSBEN

Czető Krisztina (ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar)

2013-tól kezdődően a 8/2013. EMMI rendelet a tanári felkészítés követelményeiről előírja a tanári képzésben részt vevő hallgatók számára a közösségi pedagógiai gyakorlat teljesítését. Ugyan a rendelet egy rövid fogalmi leírást kínál a gyakorlatról, a közösségi gyakorlat keretét a felsőoktatási intézmények maguk dolgozhatták ki. Jelen előadás az ELTE-n a tanári képzésben bevezetésre kerülő közösségi pedagógiai gyakorlat koncepcióját, rendszerét és a gyakorlat elindulása óta követő kutatás tapasztalatait mutatja be. A kutatás célja, hogy a hallgatói visszajelzések – mint egyik, a gyakorlat eredményességét és hatékonyságát jelző mérési lehetőség – eredményei alapján bemutassa, hogy melyek azok a szakmai tevékenységek, melyeket a hallgatók végeztek, hogyan élték meg és értékelték tanulási folyamatukat és annak támogatását, és melyek a gyakorlat intézményi és hallgatói nehézségei. Leendő tanárként – a hallgatók számára – a közösségi gyakorlat sokkal többet jelent pusztán önkéntességénél. A közösségi gyakorlat egyszerre szolgálat, egy szervezet munkájába történő segítő

bekapcsolódás; és egyfajta tanulási folyamat, a pedagógiai valósággal való első találkozások egyike. A hangsúly a szolgáltatón, a tanuláson és a tapasztalatokat elemző szakmai reflexión van (Wade–Anderson 1996; Czető–Mészáros 2014). A tapasztalati tanulás ebben a formában a tanári identitásformálás és a tanárjelöltek szereptanulásának fontos állomása lehet, melynek során a szervezett, intézményi keretek között történő támogatás kiemelkedő fontosságú (Butcher et al. 2005, idézi Donnison–Itter 2010).

TÉRSZEMLELETI FORMATÍV ÉS SZUMMATÍV MÉRÉS ÉS ÉRTÉKELÉS AZ ÉPÍTŐIPARI KÖZÉPISKOLÁSOK KÖRÉBEN

Csepcsényi Lajos Lászlóné Balogh Melinda
(Székesfehérvári SZC Jákó József Középfiskolája)

Az építőipari és földmérő ágazati szakma tanításának fő jellegzetessége, hogy a tanulóknak egy újfajta kommunikációs formát – a műszaki rajzot – kell elsajátítaniuk. A térlátás fejlesztésével párhuzamosan a tanulóknak meg kell tanulni felismerni rajzelemek mögötti műszaki tartalmat is. A szakképzésbe belépő tanulóknál tudásbeli bizonytalanságot okoz, ha egy rajzfeladatnak nem csak egy jó megoldása van. A divergens gondolkodás megítélésére az ötfokozatú normatív mérés és értékelés kevésbé alkalmas. A térlátást és a rajzi alapok elsajátítását célzó feladatoknál legtöbbször csak egy megoldás létezik, ezeknél lehetséges a feladat itemekre bontása, azok egzakt pontozása. A tanuló számszerű képet kap saját tudásának jelenlegi szintjéről, és megállapítható, hogy a kimeneti követelményeket mennyire közelíti meg. A számszerű adat nem szolgálja közvetlenül a tanuló komplex gondolkodásának fejlődését, sokkal célravezetőbb formatív értékelést is alkalmazni. A két értékelési módszer demonstrálására kismintás felmérést végeztem 2014 novemberében 13. évfolyamos magasépítő technikus tanulók bevonásával. A tanulók az „Egyenes dőféspontja síkkal” c. feladatot oldották meg. A témakör bloomi taxonomizálásával, kétféle értékelési módszer alkalmazásával, a tanulók feladatmegoldás közbeni megfigyelésével sokkal árnyaltabb kép alakítható ki a tanulók tudásáról, mint a hagyományos értékelési gyakorlattal. Az értékelés alapján a tanulók igényeinek megfelelő továbbhaladási tervek dolgozhatók ki.

SZUBJEKTIVITÁS AZ ÉRTÉKELÉSBEN – MOZAIKOK AZ ÉRTÉKELÉSELMÉLETI KUTATÁSOK TÖRTÉNETÉBŐL

Cserné Adermann Gizella (DUE Tanárképző Központ)

Előadásunkban a tanulói teljesítmények értékelésének szubjektivitására vonatkozó 20. századi kutatások két nagy témakörét emeljük ki, végül utalunk arra, hogy ezek a felismerések hogyan jelennek meg hazai felsőoktatási tankönyvekben, elsősorban a didaktika oktatásában. Az első téma a docimológia tudományának megjelenése. A terminológia használatát Henri

Piéron vezette be 1923-ban a vizsgáztatás szisztematikus tanulmányozásához. Piéron javasolta a vizsgák szervezésének, tartalmának, pedagógiai céljainak tanulmányozását, a vizsgákon készült produktumok javításának módszereit és a vizsgáztató, valamint a vizsgázó viselkedésének megismerését. A docimológiai vizsgálatok kimutatták, hogy a tanári értékelés sok véletlen tényező mentén szelektálja a diákokat, így például a különböző értékelők közti egyet nem értés. A második nagy kutatási terület a tanári szubjektivitás különös megnyilvánulásával, a tanári elvárások tanulói értékelések közvetítésével történő önbeteljesítő jóslatként való működésébe enged bepillantást. Bemutatjuk Rosenthal és Jacobson neves Pygmalion-kísérletét az 1960-as évekből. Rosenthal Pygmalion-kísérletét megelőzve más kutatók is feltárták az iskolában azoknak a jelenségeknek a hatását, amelyeknek létét később Rosenthal és követői igazolták, így például 1955-ben mutatta be Clark a Pygmalion-jelenség és az oktatás kapcsolatát. Az előadás végén utalunk arra, hogy a hazai tanárképzésben használt szakirodalomban is megjelenik a tanári szubjektivitás jelenségére való utalás a 20. század második felében, így például Kelemen László és Nagy Sándor tankönyveiben.

A PEDAGÓGIAI MÉRÉS PERSPEKTÍVÁI AZ IDEGEN NYELVEK TERÉN

Dávid Gergely (ELTE Bölcsészettudományi Kar)

A folyamatos kutatási tevékenység eredményeink visszavezetése a képzési tartalomba és struktúrába – hozzátehetjük, általában a gyakorlatba – a konferencia-felhívás szerint is a minőség alapvető feltétele, amely azonban távolról sem könnyű feladat és nem ritkán jelentős ellenállásba ütközik. Az előadás röviden áttekinti az idegen nyelvi kompetencia-, újabban inkább performancia-képzetek, performancia-modell fejlődését, majd az egye összetettebb modelleket operacionalizáló valószínűségi, modern tesztelmélet fejlődésének legfontosabb lépéseit. A valószínűségi szoftvereken belül különösen a többváltozós Rasch (*Many-facet Rasch Measurement*) mérési módszer segítségével alkotóelemeire bontható a mérés során keletkező szórás, és ily módon hűen tükrözhető a kommunikatív nyelvi modell. Megállapítja, hogy bár megvannak a megfelelő mérési eszközök, számos műhely, vizsgaközpont ragaszkodik az egyszerű nyerspontok differenciálatlan eszközához. Hogyan lehetséges ez? A referátum felvázol néhány lehetséges magyarázatot, melyek legfontosabbika, hogy a mérési szakterület számos eredménye mellett a vizsgaeredményekben tükröződő szórás tekintetében az utolsó jelentős „terra incognita” maga a vizsgázó. Ennek megfelelően a szakemberek a leglátványosabb haladást a mérési eszközökhöz kapcsolható szórás-tényezők (ideértve a vizsgáztatókat is) feltérképezésében, e változók megértésében érték el, míg a vizsgázó hasonló mélységű megértése továbbra is várat magára. A referátum megkísérli ennek néhány okát feltárni és ezzel egyben eljut a lehetséges tényezőkhöz egy olyan szerény tipológiájához, amelyet a továbbfejlődés lehetőségei ihlettek.

SZÓTÁRHASZNÁLAT AZ IDEGENNYELV-TUDÁS MÉRÉSÉBEN

Dávid Gergely (ELTE Bölcsészettudományi Kar)

A szótárhasználat régóta vitatott kérdés. A kommunikatív módszerek elterjedésének következményeként a szótárhasználatot, azt az idegen nyelvi kompetencia részének tekintve, számos nyelvtanár támogatja. E szemléletet erősítik egyes kutatások is, melyek legfontosabb érve, hogy a szótárhasználat nem változtat érdemben az eredményeken. A nyelvvizsga-akkreditáció elején a vizsgaközpontok többsége még nem engedélyezte a szótárt minden vizsgarészben, mára azonban a helyzet változni látszik. A szótárhasználat engedélyezése tendencia, melyet a vizsgaközpontok versengése inspirálhat, és amely felveti, mennyiben tekinthető ez „jó gyakorlatnak” és milyen tanulságokat vonnak le belőle a fiatal, belépő tanárgenerációk. Más kutatási eredmények azt támasztják alá, hogy a szótárhasználat módosítja az eredményeket. Ez az előadás is ilyen empirikus kutatásról számol be, amelyben jelentős mintán (N = 35 000, ill. 8000) vizsgáltam a szótárhasználatot, melyek egy magyarországi vizsgaközpont két szintjének (B2, C1) összes angol nyelvű választ tartalmazza egy hatéves időszakból, ezen belül három év szótárhasználat nélkül, majd újabb három év az engedélyezett szótárhasználattal. Az összevetést a többváltozós Rasch (*Many-facet Rasch Measurement*) módszer tette lehetővé. Az eredmények szerint a szótár engedélyezése, vagyis amikor a szoftver kiküldöni az ide tartozó szórást, csökkenti a vizsgázók szoftveresen értékelt tudásszintjét, vagyis számottevően változnak az eredmények. Előadásom végén a kutatás eredményeinek jelentőségét mérem fel, kitekintést nyújtok és elhelyezem az utóbbi közel 40 év távlatában.

A CSALÁS ÉS A PLÁGIUM HALLGATÓI MEGÍTÉLÉSE – A KONTEXTUS ÉS A HALLGATÓI TRÉNING SZEREPE

Doró Katalin (SZTE Bölcsészettudományi Kar)

A hallgatói értékelés és mérés egyik kulcsfontosságú kérdése a nemzetközi szakirodalomban és a mindennapi oktatómunkában is, hogy milyen mértékben önállóak és eredetiek az egyetemeken értékelésre benyújtott munkák. A hallgatók korai szemléletformálásának és a vétségek számának redukálása érdekében fontos annak a felmérése, hogy hogyan vélekednek a hallgatók a vonatkozó kérdésekről. Jelen tanulmány azt vizsgálja egy kérdőív segítségével, hogy a hallgatók mennyire elfogadóak bizonyos csalási és plagizálási formákkal szemben és hogyan változik megítélésük, ha a szituációk kontextusba helyeződnek. McCabe (2005) kérdőívének eredeti állításait ezért olyan formában is értékelték az anglisztika BA, illetve angoltanár szakos résztvevők, mintha a tevékenységeknek pl. anyagi vagy kurzusismétlési következménye lenne. Korábbi adatértékelés azt mutatta, hogy míg a kisebb vétségek megítélése enyhébb, mint más országokban, addig az egyértelmű csalásra és plagizálásra utaló tevékenységekre komoly vétségként tekintenek a magyar hallgatók is (Doró 2014). A további adatok

azt mutatják, hogy a helyzetek kontextusba helyezése azonban változtat sok hallgató megítélésén, és megengedőbbek, ha azokat a társak is elkövetik, az oktatók nem elég szigorúan értékelik, illetve pénzbüntetéssel vagy tanulmányi csúszással járnak. Az előadás arra is kitér, hogy az elmúlt években hogyan épült be a kérdőív használata egy elsőéves nyelvi szeminárium részeként a hallgatók korai szemléletformálásába.

A TANÍTÁSI GYAKORLATOK TANULÁSI RÉTEGEINEK REFLEXIÓJA ÉS ÉRTÉKELÉSE

Dringó-Horváth Ida (KRE Bölcsészettudományi Kar)

Gonda Zsuzsa (KRE Bölcsészettudományi Kar)

Majzikné Lichtenberger Krisztina (KRE Bölcsészettudományi Kar, Tanárképző Központ)

A Károli Gáspár Református Egyetem Tanárképző Központjának koordinálásával végzett tanítási gyakorlatoknak három pillére írható le, melyek részben megalapozzák, másrészt kísérik és támogatják, továbbá értékelik és reflektálják is a hallgatók első iskolai tevékenységét. E három pillér: a tanárképző oktatók és az ő munkájuk az egyetemen és a gyakorlat helyszínén is, a mentor és tevékenysége az iskolában, valamint a tanárjelölt önfejlesztő munkája. Előadásunkban egy kérdőívvel végzett empirikus kutatást szeretnénk bemutatni, melynek célja, hogy a tanítási gyakorlatok tanulási rétegeit feltérképezzük, a három gyakorlatban együttműködő fél reflexióit összehasonlítsuk, viszonyukat elemezzük, a gyakorlati tanulásban betöltött szerepüket azonosítsuk. A mentorok és hallgatók közreműködésével végzett adatfelvételtől és azok megfelelő hasznosításától azt várjuk, hogy a tanárjelöltek reflektív szemlélete erősödik, személyes tanulási rétegeiket jobban felismerik és azonosítják. Mindhárom résztvevő fél szakmai együttműködésre irányuló kompetenciájának fejlődése várható a rendszeres felméréstől, valamint a gyakorlatok fejlesztése is célunk. Az eredmények függvényében ez jelentheti a gyakorlatban részt vevők munkájának eredményesebb értékelését, a mentorok továbbképzését, a gyakorlatok adminisztrációs felületeinek fejlesztését, valamint a gyakorlatokhoz kapcsolódó tevékenységek (pl. vizsgatanítás, gyakorlatkísérő szemináriumok) újragondolását és javítását. A tanítási gyakorlatok három szempontú értékelése segíthet a gyakorlatokban rejlő személyes és szakmai tanulás hatékonyabb kiaknázásában, és eszköze lehet az értékelés és önértékelés tanításának is.

DIGITÁLIS MIKROSZKÓP ÉS MOBILTELEFON EGYÜTTES HASZNÁLATA SZAKTANTEREMBEN ÉS TEREPEEN, VALAMINT AZ ESZKÖZÖK ALKALMAZÁSA A TANULÓK ÉRTÉKELÉSÉBEN

Együd Bence Norbert (Eötvös Loránd Tudományegyetem)
Kriska György (ELTE Természettudományi Kar)

Mindenki tapasztalhatja, hogy a diákok figyelmét egyre nehezebb lekötni a tanítási órákon használt hagyományos eszközökkel és módszerekkel. A legtöbb esetben a tanulók figyelmük lankadásakor a zsebükben található okostelefonjaikhoz nyúlnak, melyek segítségével követik az aktuálisan zajló eseményeket a Facebookon. A mobiltelefonok használatának tanórai beültatása helyett azonban érdemes megfontolnunk, hogy milyen módon lehet az általa nyújtott előnyöket kihasználni az oktatásban, valamint az új technika segítségével a pedagógusok milyen módon értékelhetik a diákok teljesítményét és hogyan hatnak ezek az eszközök használatuk motiváltságára, tanórai felkészültségükre. Előadásunkban egy új eszköz, a Dino-Lite digitális mikroszkóp alkalmazásával megvalósított tantermi és tanórán kívüli foglalkozások tapasztalatairól számolunk be. A megújult WiFi Streamer segítségével a Dino-Lite USB-s modelljei vezeték nélküli kapcsolattal használhatóak az iOS (iPhone/iPad) és Android operációs rendszerrel felszerelt telefonokon és tableteken, vagy egy webböngésző segítségével bármely tableten, okostelefonon és számítógépen, akár egyszerre több eszközön is. A WiFi Streamer ideális eszköze lehet a frontális és csoportmunkának egyaránt. Mivel saját akkumulátorral rendelkezik, bárhol, bármilyen körülmények között használható a mikroszkóp élőképének WiFi-n való megosztására. A beépített automatikus nagyítás-leolvasás lehetővé teszi, hogy a diákok méréseket is elvégezhessenek az eszköz segítségével. A tanulók egy ingyenesen a mobiltelefonjaikra letölthető alkalmazás segítségével csatlakozhatnak az eszközhöz és megnézhetik az aktuálisan továbbított képeket.

JÓ GYAKORLATOK A MÉDIAOKTATÁSBAN – FÓKUSZBAN A DIGITÁLIS NEMZEDÉK

Fábián László (ELTE Trefort Ágoston Gyakorló Gimnázium)

Miközben a köznevelés rendszerében érthetetlen módon perifériára került a médiaoktatás – jogosan figyelmeztet ennek veszélyeire az alapvető jogok biztosának jelentése is –, addig az ELTE Trefort Ágoston Gyakorlóiskolában az elmúlt években az egyik legjelentősebb műhely alakult ki. Előadásomban egyrészt néhány, a tehetség gondozásban alkalmazott jó gyakorlatot szeretnék bemutatni, másrészt a digitális nemzedék médiatudatosságáról készült empirikus kutatás évtizedes tanulságairól szeretnék beszámolni.

A MENTORSZEREPEK ÉRTELMEZÉSE ÉS ÉRTÉKELÉSE

Fischer Andrea (KRE Bölcsészettudományi Kar, Tanárképző Központ)

Majzikné Lichtenberger Krisztina (KRE Bölcsészettudományi Kar, Tanárképző Központ)

A Károli Gáspár Református Egyetem Tanárképző Központjának oktatóiként részt veszünk a hallgatók csoportos és egyéni tanítási gyakorlatának kísérésében, támogatásában, valamint mentorok képzésében is. Tapasztalataink azt mutatják, hogy a mentorszerepek értelmezése, a mentorral szemben megjelenő hallgatói elvárások, illetve az erről való mentori vélekedések sokfélék, a szerepelvárások néha ellentmondásosak. A mentorszerepek tartalma is mutatja ezt a kettősséget és egyben ellentmondásosságot: hogyan lehet a mentor egy személyben szakmai támogató és érzelmi-személyiségbeli segítő is? Hiszen míg az egyik szerep inkább szakmai tudásátadást, direkt irányítást és minősítő értékelést jelent, addig a másik megértést, elfogadást, indirekt irányítást és az önreflexió segítését. Kutatásunk célja a mentorszerepek ilyen irányú vizsgálata, tartalmának differenciáltabb láttatása, az ezzel kapcsolatos gondolatok és vélekedések összehasonlítása. Eredményeinket szeretnénk a mentorképzésben is hasznosítani, a képzés fejlesztésének kiindulópontjaként tekinteni. Vizsgálatunk módszereként a metaforakutatást választottuk, mivel ezzel a nyelvi formával sajátos módon kutatható és írható le a gondolkodás. A mentorszerepekkel azonosított képek elemzésétől azt várjuk, hogy abban újszerű gondolatok, nem tudatos tartalmak, érzések és elvárások fogalmazódnak meg, melyek segítik a mentorszerepek teljesebben látni, úgy, ahogy az a gyakorlat során, a mentor és a tanárjelölt hallgató gondolkodásában él.

A MENTORI-TUTORI RENDSZER EREDMÉNYESSÉGÉNEK, HATÉKONYSÁGÁNAK VIZSGÁLATA

Golyán Szilvia (ELTE Tanító- és Óvóképző Kar)

Kerekes Valéria (ELTE Tanító- és Óvóképző Kar)

A mentorálás pedagógiai szempontú hazai és nemzetközi kutatása még számos megválaszolatlan kérdést tartogat számunkra. A jövőbeni feladataival és irányjaival kapcsolatban az eddigi kutatások főként a különböző mentorálási területek közös hatótényezőinek azonosítását (Du Bois–Karcher 2013), az új mentorálási formák elterjedésével jelentkező kihívások elemzését (Fejes–Kasik–Kinyó 2009), az egyénre szabott mentorálás fejlesztését (Rhodes 2008) emelték ki. Az óvodapedagógus-hallgatók gyakorlati képzésének hatékony működtetése, annak tartalmi megújítása, valamint a gyakorlatokkal kapcsolatos szervezési kérdések átgondolása szükségsszerűvé vált. Ennek megvalósítása érdekében az alábbi feladatok ellátását tartottuk kiemelt jelentőségűnek: a meglévő „képzők képzése” programok megújítása; az egyes specifikus tartalmakra is reflektáló módszertani segédletek kidolgozása; a mentorálási-tutorálási folyamat hatékony támogatórendszerének kialakítása és működtetése; valamint a mentori-

tutori rendszer hatékonyságának biztosítását szolgáló értékelő szempontrendszer kidolgozása. Empirikus kutatásunkban kérdőíves módszerrel vizsgáltuk az ELTE TÓK óvodapedagógus gyakorlati képzését támogató mentori-tutori rendszerrel kapcsolatos mentori visszajelzéseket. Célunk: egyrészt, hogy részletes, ugyanakkor átfogó képet kapjunk a működő mentori-tutori rendszerről (azonosítsuk azokat a tényezőket, melyek leginkább meghatározzák a mentori munkával kapcsolatos vélekedéseket); másrészt feltárjuk a mentori-tutori rendszer eredményességének mutatóit. Kutatásunk többek között megerősítette a gyakorlatvezető mentorok kiválasztásának jelentőségét, a felkészítés tartalmi megújításának szükségességét, továbbá a mentor és tutor hatékony együttműködésének fontosságát.

FORDÍTOTT OSZTÁLYTEREM – MÁSKÉPP (GAMIFIKÁCIÓ ÉS FORMATÍV ÉRTÉKELÉS)

Guba András (Gödöllői Török Ignác Gimnázium)

A szakirodalom alapján a fordított osztályterem elsősorban a munkamódszerek cseréjét jelenti (házi feladat, órai munka, tanári magyarázat tekintetében). A jó gyakorlat során viszont a döntéscserélést vizsgáltam: a diákok dönthették el, hogy milyen szavakból írnak dolgozatot. Az A1/B2 szinten levő nyelvi előkészítő osztály természettudományi angol nyelvű szókinccsfejlesztő órán vett részt. A 14–15 éves tanulók a következő években angol nyelven fogják tanulni a földrajzot, biológiát, fizikát; az előkészítő év ennek alapozását segíti. A diákokkal hatórás blokkban dolgoztuk fel a térképekről szóló tananyagot. Az egység végén házi feladatként a diákok készítettek maguknak egy 25 szavas szólistát a Quizlet online szókártya-programjában. Olyan szavakat, kifejezéseket kellett kiválasztaniuk, melyek újak, nehezen leírhatók vagy nehezen kiejthetők voltak. A szókétyákön egy szó vagy kifejezés és ezek angol jelentése szerepelt. A kész kártyacsomagot megosztották velem digitálisan, majd visszajeltem nekik, hogy megfelelő-e a kártyacsomagjuk. Végül egy dolgozatot generáltam a szavakból a program segítségével. Felkészülésük során a diákok a program különböző gyakorló funkcióit használhatták. A dolgozatot a tanulók a saját maguk által korábban kiválasztott szavakból írták, egy-egy személyre szabott dolgozatot kaptak. A jó gyakorlatot egy elégedettség-vizsgálattal zártam, melyben visszajelzést kértem a módszerről a diákoktól. Előadásom végén összegezni szeretném a módszer előnyeit, korlátait és módosítási, alkalmazási lehetőségeit.

'TELEPRESENCE' – EGY LEHETSÉGES ÚT AUTIZMUSSEL ÉLŐ TANULÓK RÉSZVÉTELÉRE AZ OKTATÁSBAN?

Győri Miklós (ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar)

Őszi Tamásné (ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar)

Az autizmus spektrum zavarral élő tanulók részvétele az intézményes oktatás különféle formáiban fontos kérdéskör napjaink neveléstudományában és oktatási gyakorlatában. Számos kísérlet történt e területen korszerű, evidenciákon alapuló módszertanok kialakítására és bevezetésére (Jordan 2011; Stefanik–Őszi 2013). Az autizmussal járó, az oktatásban való részvételt befolyásoló nehézségek sokfélesége és az oktatási környezet változása e módszertanok fejlesztését, új módszertanok kialakítását teszi szükségessé. A digitális technológiák fejlődése számos lehetőséget nyitott meg már e területen is (Mintz–Gyori–Aagaard 2012). A 'telepresence' technológiák lehetővé teszik, hogy valaki részt vegyen egy adott környezetben folyó eseményekben anélkül, hogy fizikailag jelen lenne e környezetben. Előadásunk célja kettős. Egyrészt elemző-kritikai módon áttekintjük a nemzetközi és hazai szakirodalmat arra vonatkozóan, milyen oktatásmódszertani kísérletek történtek autizmus spektrum zavarral élő tanulók oktatásban történő részvételének 'telepresence' eszközökkel történő támogatására, s milyen eredményekkel. Másrészt, erre építve, néhány kezdeti lépést teszünk meg egy kívánatos módszertani keret kialakítása felé. Az eddigi kutatások alapján ez a technológiai alapú támogatási mód egyes autizmus spektrum zavarral élő tanulók számára biztató megoldás lehet, de széles körben alkalmazható megoldások és módszertanok egyelőre nem állnak rendelkezésre. Felvázoljuk egy olyan átfogó módszertani keret kezdeti elemeit, amely biztosíthatja a lehető legeredményesebb alkalmazást a lehető legkisebb kockázatokkal.

A TESTNEVELÉS-OKTATÁS ÉRTÉKELÉSÉNEK JÓ GYAKORLATA TESTNEVELŐI ASPEKTUSBÓL

Hamar Pál (TE Tanárképző Intézet)

Karsai István (PTE Általános Orvostudományi Kar)

A testnevelés az egyetlen műveltségterület, ahol közvetlen mód nyílik arra, hogy a tanár a tanuló önmagához képest mért teljesítményét objektíven mérje. Ugyanakkor a testnevelésben sem minden teljesítmény mérhető. Ez nemcsak emocionális vagy „jól-érzet” kérdése, hanem pedagógiai és sportszakmai is. Például a labdajátékokban mérhető (számszerűsíthető) a gólok vagy a pontok száma, de nem mérhető le a „csapathasznosság”, a játékban való részvétel. A testnevelésórán történő mérésre, értékelésre számos tudományosan megalapozott ajánlás született (lásd Értékelés a testnevelésórán, ELTE PPK 2005). Kérdés viszont, hogy miként vélekednek erről a testnevelők. Szerintük mi ezen a téren a jó gyakorlat, különösen a mindennapos testnevelés bevezetésének időszakában. Keresztmetszeti vizsgálatunk során, véletlenszerűen

kiválasztott testnevelők egy csoportja (N = 559) nyílt végű válaszokat adhatott a testnevelés jó gyakorlatára. A válaszokat narratívaelemzés módszerrel dolgoztuk fel. A testnevelői válaszok esszenciája, hogy a tanulókat a testnevelésben – a többi tantárgyhoz (műveltségterülethez) hasonlóan – nem lehet autoriter módon értékelni. A testnevelésben elért teljesítményeket nem kérhetjük „mechanikusan” számon. A különböző pontértéktáblázatok, számszerűsített statisztikai eljárások ugyan szükségesek, de az egyes teljesítménypróbákban és -tesztekben elért eredmények nem lehetnek kizárólagos eszközei a testnevelés-osztályzat megállapításának. Fontos, hogy a tanuló megértse a tudatos testmozgás lényegét, aminek természetes része az értékelés, elsősorban a formatív, azaz a kritériumra orientált, segítő értékelés.

SZOCIÁLIS INKLÚZIÓ TEHETSÉGGONDOZÓ ÁLTALÁNOS ISKOLÁBAN

Hegy-Tóth Erika (SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar)

Az előadás célja, hogy ismertesse a szociális inklúzió fogalmát, az ezzel kapcsolatos interakciós, kommunikációs és kooperatív nevelési-oktatási lehetőségeket a mai oktatási rendszerben (Réthyné 2002), majd bemutatásra kerüljön a szegedi Tisza-parti Általános Iskolában pedagógus kollégákkal együtt kimunkált esélyegyenlőségi program. A „jó gyakorlat” tervezése során az alkotók a tanév kezdetén felmért együttműködési igényekből, attitűdökből, illetve ebben tapasztalható különbségekből indultak ki, és rendszerszemlélettel közelítettek az inklúzió kérdéséhez. Bevonták szereplőként és erősítették az integráció során a család, kortársak és pedagógusok támogató szerepét. Az egyéni igényekre épülő, szisztematikusan felépített kooperatív tanulási és szociális készségfejlesztési apparátus mozgósításával nemcsak szociális téren jeleskedtek az érzékenyített tanulók, hanem egyéb tanulási területeken is jobb eredményeket értek el. A projekt kigondolói a roma származású és a mozgásukban akadályozott gyermekek integrációja során autogén tréning- és pszichodramatikus eszközökkel is dolgoztak kiscsoportban, csapatépítő jelleggel együttműködést segítő játékokat terveztek az osztályfőnökkel közösen átbeszélve az osztályban kibomló helyzeteket. Az aktuális feszültségeket feldolgozták, tematizálták. A pedagógusok és az iskolapszichológus projekttervező együttműködését támogató szülőcsoport, és határokat tisztázó beszélgetések kísérték. Pedagógus asszisztens bevonásával a mozgásában akadályozott kislány személyi segítőt kapott, aki hatékonyan működött közre a személyes és fizikai akadálymentesítésben.



AZ INTERNET VESZÉLYEI: HALLGATÓK DOLGOZATAINAK ÉRTÉKELÉSE – A PLÁGIUM KEZELÉSE

Holló Dorottya (ELTE Bölcsészettudományi Kar)

Az internet nagy kincs az oktatásban. Számptalan hasznos oldala mellett azonban veszélyek is rejlnek: az egyetemi oktatásban, ahol a hallgatóknak önálló kutatási feladatokat kell végezniük, nagy kísértés lehet már kész szövegek sajátként való felhasználása a különböző feladatokban. A plágium egyértelműen elítélendő gyakorlat, mégis előfordul. A különféle szabályozások ellenére feltehetően maga a fogalom sem teljesen világos a hallgatók számára. Ez azt jelenti, hogy már akkor kell gyakorlatok során foglalkozni a plágiummal, amikor még meg sem történt, a hallgatók dolgozatainak értékelése pedig nagy kihívást jelenthet. Az elkövetett plágiumvétségeket többféle módon kell kezelni (Horváth 2012). Az intézkedés függhet a plágium súlyosságától, mennyiségétől, feltehető szándékosságától vagy attól, hogy „csak” rendtelenség eredménye-e. A szigorú elveket pedig esetleg nehéz érvényesíteni, amikor a plágiumot elkövető emberrel és történetével, mentségeivel szembesül az oktató. A prezentáció néhány megtörtént esetet mutat be, felvet lehetőségeket a plágium megelőzésére és előfordulása esetén kezelésére, de főként kérdéseket tesz fel a résztvevőkkel és a szélesebb egyetemi nyilvánossággal való együttgondolkodás reményében.

HOGYAN TANÍTSUK A SZÁMONKÉRHETETLENT? – AZ INTERKULTURÁLIS INTELLEKTUS FEJLESZTÉSE AZ IDEGEN NYELVI KÉPZÉSEKBE

Holló Dorottya (ELTE Bölcsészettudományi Kar)

Az oktatás egyik csapdája – minden oktatási szinten –, hogy a tanmeneteket és a tanítás folyamatát erősen befolyásolja és uralja a közvetlenül számonkérhető és mérhető tudás átadása, ezért a gyakorlatban használható, de nehezen vagy egyáltalán nem mérhető készségek fejlesztése gyakran háttérbe szorul. Az egyik ilyen készségterület az interkulturális kompetencia. Az interkulturális intellektus, az interkulturális gondolkodás a jó nyelvtudás mellett kulcs a jó idegen nyelvi kommunikációhoz, ezért az interkulturális kompetencia fejlesztésének helyet kell kapnia a nyelvórákon és a leendő nyelvtanárok, valamint más nyelvi szakemberek képzésének egyéb területein. Az interkulturális készségek természetesen értékelhetőek, sőt a reflektív önértékelés vagy csoportos értékelés további tanulási lehetőséget biztosít, de hagyományos és formális számonkérésük szubjektív, ahogy a gyakorlatban a kommunikáció sikere is, így a tantervkészítők és oktatók gyakran nem tulajdonítanak kellő fontosságot nekik. A prezentáció egy 2016-ban végzett kutatásról számol be, ahol angol szakos egyetemi oktatók számoltak be az interkulturalitás integrált oktatásáról vallott nézeteikről és a témakör oktatásának tapasztalatairól. Véleményeik alapján kirajzolódik az interkulturális intellektus fejlesztésének lehetőségei és kihívásai az idegen nyelvi képzésekben.



A BÍRÓ ÉS A MESTER – AZ ONLINE ÉRTÉKELÉS SZEREPE A PROGRAMOZÁSOKTATÁSBAN

Horváth Győző (ELTE Informatikai Kar)

Horváth Gyula (ELTE Informatikai Kar)

Zsakó László (ELTE Informatikai Kar)

A programozási versenyeken már szinte a kezdetektől fogva (1985) kisebb-nagyobb részben tesztléssel pontozzák a versenyzőket. 1997 óta a versenyeken is megjelent egy automatikus értékelő rendszer, amivel a zsűri a verseny után kiértékelte a versenyzők programjait, ami lényegében a várt és a kapott eredmény összehasonlításán alapult. A 2000-es években megjelentek gyakorlásra szolgáló online felületek (pl. SPOJ, UVA, Timus). Magyarország itt kicsit késve, 2014-ben hozta létre a nyilvános MESTER online programozási feladatgyűjteményt. A 2010-es években a nemzetközi és a hazai versenyeken is megjelentek az online értékelő rendszerek, ahova a versenyzők verseny közben beküldhetik a megoldásaikat és azokról azonnali értékelést is kapnak. Ezeket a magyar rendszereket alkalmazzuk az ELTE Informatikai Karán ZH, illetve beadandó feladatok ellenőrzésére is. Amellett, hogy ezek a rendszerek az értékelésben komoly szerepet kapnak, az önálló tanulásban használhatóak, a tanítási stratégiákat is jelentősen átalakítják: direkt lehetőséget teremtenek az órákon belüli egyéni foglalkozásra, a differenciált előrehaladásra. Az előadás áttekinti az online értékelés lehetőségeit, alkalmazhatóságát az iskolai és a versenyértékelésben. Kiemeli, hogy ilyen rendszerekkel milyen tudás, milyen képességek mérhetőek. Ezenkívül megvizsgálja – differenciált – iskolai oktatásbéli felhasználását, mind a közoktatásban, mind a felsőoktatásban, mellyel az oktatás hatékonyságát emelhetjük.

A PTE TANÁRKÉPZŐ KÖZPONT JÓ GYAKORLATA KÖZÖSSÉGI PEDAGÓGIAI GYAKORLAT SZERVEZÉSÉHEZ

Jelenszkyne Fábán Ildikó (PTE Tanárképző Központ)

Az előadás „jó gyakorlatként” bemutatja a Pécsi Tudományegyetem Tanárképző Központja által kiírt, A PTE partnerintézménye – Közösségi pedagógiai gyakorlat című pályázatát, a gyakorlat oktatásszervezési tapasztalatait. A tanári felkészítés közös követelményei és az egyes tanár szakok képzési és kimeneti követelményei között mint kötelező iskolai gyakorlat szerepel a képzéssel párhuzamos közösségi pedagógiai gyakorlat teljesítése. A Pécsi Tudományegyetem Tanárképző Központja 2015 decemberében pályázatot írt ki olyan szervezetek, egyesületek, alapítványok számára, melyek neveléssel, oktatással kapcsolatos tevékenységgel is foglalkoznak, képesek a hallgatók számára a követelményekben előírt tanórán kívüli, szabadidős tevékenységek szervezési, vezetési, programkészítési, közösségépítési területein, felzárkóztatásában, vagy pótvizsgára való felkészítésében tapasztalatszerzési lehetőséget nyújtani.

A partnerintézményi kör segíteni kívánja, hogy a hallgatók és a gyakorlatot hasznosítani tudó szervezetek könnyebben egymásra találjanak. A pályázatra jelentkezők közül 23 civil szervezet, alapítvány, tanoda, közművelődési intézmény nyerte el A PTE Partnerintézménye címet. A szervezetek a Tanárképző Központtal kötött együttműködési megállapodás keretében pedagógusjelölteket fogadhatnak a képzésben előírt szakmai gyakorlat teljesítésére és részt vehetnek a PTE által szervezett szakmai műhelyek munkájában. A gyakorlat teljesítésére vonatkozó értékelést, a szakmai véleményt a pedagógus végzettségű mentor készíti el, a gyakorlat teljesítését a szervezet vezetője igazolja. A partneri együttműködés együttesen szolgálja az egyetemi képzést és a partnerszervezetek közösségi érdekeit, szükségleteit.

TANULÁSI ANALITIKA ÉS EDUKÁCIÓS ADATBÁNYÁSZAT

Juhász Levente Zsolt (DUE Tanárképző Központ)

Elsősorban az internetes alkalmazásoknak és más hálózatos technológiáknak köszönhetően, amelyek tetszőleges részletességgel és gyakorisággal képesek a velük végzett interakciókról információt rögzíteni, a rendelkezésre álló adatmennyiség exponenciális mértékben növekszik (*Big Data*). Az oktatási szektorból származó, illetve az oktatási tevékenységek közben keletkező adatok mennyiségi változása hasonló tendenciát mutat. Egyre inkább használjuk az oktatás minden szintjén a digitális pedagógia alkalmazásait, legyen szó elektromos naplóról, leckekönyvről, adaptív tanulói környezetekről, MOOC-ról, vagy éppen kurzusmenedzsment rendszerről. Ezek nagy része alkalmassá tehető az alkalmazói interakciók legfinomabb szintű rögzítésére, így hatalmas adatmennyiséget szolgáltathatnak a tanuló személynek tanulási környezetben mutatott viselkedésének elemzéséhez is. Némileg egymástól szervezetileg és időben is elkülönülten két nemzetközi pedagógiai kutatói kezdeményezés jött létre a megnövekedett, oktatási kontextusból származó adatok pedagógiai elemzésére: Learning Analytics és Educational Data Mining. A két csoport eszközeiben és céljaiban sok az átfedés: a modern többváltozós statisztika és a gépi tanulás eszközeinek használatával olyan mintázatok feltárása, amelyeket egyébként nehéz lenne felismerni a nagy volumenű adathalmazokban (Romero et al. 2010; Pena-Alaya 2013; White 2014). Előadásomban szemléletesen bemutatom a legfontosabb adatbányászati technikákat. Áttekintem ezek néhány jellemző alkalmazását a pedagógiai kutatásokban és további jövőbeli felhasználás lehetséges új útjait.

A MESE A GYERMEKEK SZÖVEGÉRTÉSI FOLYAMATÁBAN DIAGNOSZTIKUS ÉS TERÁPIÁS SZEMPONTBÓL

Kapitány Dóra (KE Pedagógiai Kar)

Laczkó Mária (KE Pedagógiai Kar)

A mese, a mesélés számtalan készség alakulására pozitív hatást gyakorol. Így segíti a szociális kompetencia alakulását, fejleszti a gondolkodást, a szókinccset, a gyermekek erkölcsi ítéletképességét, a hallás utáni szövegek feldolgozását, és ennek következtében az olvasás elsajátítására is pozitívan hat. Napjainkban ugyanakkor az is elmondható, hogy a mese, különösen a népmese mintha kisebb szerepet kapna. Egyrészt a mesélés tűnik kisebb jelentőségűnek, másrészt az iskolai meseolvasás sem megfelelő arányú. A kutatás ezért arra a kérdésre keresi a választ, hogy milyen szerepe lehet napjainkban a meséknek a kisiskolások szövegértési folyamatában. Hipotézisünk szerint a mese, azon belül a népmese olyan irodalmi alkotás, amely a benne foglalt esemény, a szereplők jelleme, kitartása, a mese erkölcsi mondanivalója és tanító jellege miatt egyaránt jól alkalmazható az alsó tagozatos gyermekek szövegértési készségének megítélésére és a szövegértési elmaradások kezelésére. A feltett kérdés megválaszolásához és a hipotézis ellenőrzéséhez empirikus vizsgálatot végeztünk. A kutatásban elemeztük 2. osztályosoknak a meséléshez, a mesékhez fűződő attitűdjét kérdőíves felmérés alapján. A kapott eredmények figyelembevételével kiválasztottunk két, a Fog index alapján egyenértékű népmesét, majd a nyílt kérdések módszerével teszteltük a gyermekek hallásalapú feldolgozását és a nyomtatott szöveg olvasásának megértését. Az előadás részletesen ismerteti az eredményeket, s mindezek alapján hangsúlyozva a mese, s a népmese pedagógiai alkalmazhatóságát és megbízhatóságát a kisiskolások szövegértésének diagnosztikájában és terápiájában, továbbá javaslatokat fogalmaz meg az alsó tagozatosok olvasásának és szövegértési folyamatának népmesékkal történő megítéléséhez és fejlesztéséhez.

AZ EURÓPAI VIZUÁLIS MŰVELTSÉG FRAMEWORK A GYAKORLATBAN: KISISKOLÁSOK HAGYOMÁNYOS ÉS DIGITÁLIS KÉPI NYELVE

Kárpáti Andrea (ELTE Természettudományi Kar)

A Közös Európai Vizuális Műveltség Referenciakeret (KEVIR) a képességek, attitűdök és tudáselemek mellett élethelyzetekben fogalmazza meg a vizuális kompetencia összetevőit, amelyekben a 21. században egyre nagyobb szerephez jutó képi nyelvhasználat működik (Schönauf-Wagner 2016). Az európai modell újdonsága az affektív komponensek előtérbe helyezése, a folyamatos (ön)reflexió és a kísérletezés (Kárpáti-Pataky 2016). A KEVIR befogadói és alkotói képességcsoportjait szituatív alkotói feladatokkal, tervezési feladatokkal, projekt-munkákkal és az SZTE eDIA online diagnosztikus értékelési rendszerének feladataival mérjük. Előadásunkban mintegy 300, 6–10 éves tanuló hagyományos és digitális nyelvhasználatát

hasonlítjuk össze négy énkifejező, tervező, szimbólumalkotó, illetve képkiegészítő feladatban, melyeket narratív kiegészítéssel (tanulói önértékelésekkel) együtt, 45 perces órákon vettünk fel 2015–16-ban. Valamennyi feladat színes rajzként és digitális képként is elkészült. Az értékelés szempontjai a nemzetközi vizsgálatokat követték: feladatorientáltság, formaábrázolás, színhasználat és kompozíció színvonala (Boughton 2013). A 6–10 évesek digitális képi nyelve a hagyományoshoz hasonló stílusú, de a részletezettség, a kompozíció színvonala, a szimbólumok megjelenése szempontjából különböző színvonalat mutat. A digitális eszközezés nem okoz technikai problémát, de kifejezési lehetőségeit el kell sajátítani, mivel a géppel segített képalkotás mára a mindennapi életben és a munka világában is elsődlegessé vált. Ehhez adunk javaslatokat a képességvizsgálat tapasztalatai (pontozások szakértői értékelés és tanulói önreflexiók) alapján.

ISKOLAI MÉRÉSEK ÉS ÉRTÉKELÉSEK FÖLHASZNÁLÁSA AZ INTÉZMÉNYI ÖNÉRTÉKELÉSBEN

Keisz Ágoston (ELTE Trefort Ágoston Gyakorló Gimnázium)

Előadásomban azt vizsgálom, hogy az iskolai életben helyi és országos szinten szervezett különféle mérések hogyan használhatók fel a különféle pedagógiai folyamatok értékelésében és tervezésében, valamint az intézményi önértékelésben. Elemzésem erősen kötődik az oktatáspolitikában a közelmúltban teret nyerő adatközpontú megközelítéshez (*evidence based education policy*), amely szerint az oktatáspolitikai döntéseknek nem ideológiákra és érzésekre, hanem tényekre és adatokra támaszkodva kell megszületniük. Ez a megközelítés alkalmazható intézményi szinten is, hiszen a különféle mérések adatai nem csupán azokkal a jelenségekkel kapcsolatban szolgáltatnak adatot, amelyekre közvetlenül irányulnak. Egy iskola esetében ráadásul lehetőség nyílik arra is, hogy az objektív adatokat összevegyük a szubjektív hétköznapi tapasztalatokkal is. Előadásomban négy adatcsoportot vizsgálok: az országos kompetenciamérést, a gimnáziumi felvételit, az év végi osztályzatokat és az érettségit. Elemzésemben főként a felvételi eredményekre koncentrálok, ám a többi adatcsoportról is megfogalmazok néhány megállapítást. Az adatok elemzése, értékelése során két szempont áll a középpontban. Egyrészt helyi pedagógiai kérdéseket vizsgálok: hogyan változtak a hozánk bekerülő diákok az elmúlt tizenkét év során, mennyire jelzik előre az iskolai teljesítményt a felvételi eredményei, s hogyan segíti az adatok elemzése az osztályba sorolást. Másrészt pedig a helyi tapasztalatok alapján az országos mérések néhány általános jellemzőjére is rá kívánok mutatni.



A MARKMYPROFESSOR JELENSÉG

Király Zsolt (ELTE Bölcsészettudományi Kar)

Amikor Bonyhádi Gábor üzletember 2010 áprilisában beindította a Markmyprofessor.com nevű felsőoktatási tanárértékelő weboldalát, a vállalkozás azonnal óriási siker lett a diákság körében. Az év végére már a magyar hallgatók egyharmada használta több-kevesebb rendszerességgel, és népszerűsége azóta is nő. Kimutatható, hogy az ELTE hallgatóinak legalább fele figyeli a minősítéseket, és figyelembe veszi kurzusainak kiválasztásánál. Ami a diákok érdeklődését illeti, teljesen érthető a dolog: mindannyian tudjuk, hogy nem mindegy, hogy milyen tanárhoz jár valaki, valamint az is egyértelmű, hogy (az egymás közötti kommunikációtól eltekintve) más információforrás nem is nagyon áll a hallgatók rendelkezésére. Az egyetemi értékelések vagy nem hozzáférhetők, vagy nem olyan információkkal szolgálnak, amelyekre a diákok kíváncsiak vagy amelyeket fontosnak tartanak. De ugyanennyire világos az is, hogy a weboldal létezése (bár úgyszólván tabutémának számít egyetemi körökben) a tanárokat is erősen érinti. Ha valaki beírja a nevét egy böngészőbe, már az első lapon ott találja a weblapot, mégpedig rögtön az utolsó értékelés szövegének egy részletével együtt. Természetes, hogy egyáltalán nem mindegy, hogy bárki számára hozzáférhető helyeken miket irkálnak össze az emberről... Az előadás gondolatokat vet fel azzal kapcsolatban, hogy objektíven vizsgálva mennyire tekinthető megbízhatónak és hitelesnek a weboldal minősítése, valamint, hogy mennyire kell az oktatóknak az ott található információkat komolyan venni.

SZEMLELETBELI KÜLÖNBSÉGEK A MAGYAR ÉS AZ ANGOL TANÁRI PÁLYAMODELL KÖZÖTT

Király Zsolt (ELTE Bölcsészettudományi Kar)

Az előadás az angol pedagógus-pályamodell olyan vonásaival foglalkozik, amelyek esetében a magyar pályamoddellel összevetve nagyon tanulságos koncepcionális különbségek mutathatók ki. A jelenlegi magyar pályamodell ihletője jól érzékelhetően az új évszázad első évtizedének angol pályamodellje volt. Azonban a 2010-es évek elejétől az új angol oktatási rendeletek szinte mindent megreformáltak: átszervezték az intézményi háttérrel, egyszerűsítették a kritériumokat és a minősítési eljárásokat, valamint a pályamodell szerkezete is megváltozott. Az új rendszer jóval decentralizáltabb lett, és szinte kizárólag az iskolai értékelésre támaszkodik. A célok tekintetében az állam önmérsékletet tanúsít: inkább a fejlesztés érdekli, és csak a gyakoronkot fenyegeti a pályáról való kizárással, a későbbiekben már csak arról van szó, hogy a fizetési skálán addig nem léphet tovább senki, amíg az új pályaszakasz követelményeinek nem felel meg. A szigorú minimumelvárások kötelezőek, de azon túlmenően a tanárra bízzák, hogy mennyit akar vállalni, akár-e egyáltalán magasabb fizetési fokozatba kerülni. A kritériumokat világosan definiálják, és a minősítésnél mindenképp a betöltendő funkcióval





járó feladatok ellátására való megfelelés vizsgálatára fókuszálnak. A rendszer megbízik az iskolákban (amelyeket a tanfelügyelet rendszeresen és szigorúan ellenőriz), és erősen támaszkodik az igazgatóra és a középvezetőkre. Az értékelés folyamatosan történik az év során, nem pillanatfelvételtként, valamint nem keverik össze a munkaköri leírást a sztenderdekkel.

TANFELÜGYELET, SZAKFELÜGYELET ÉS A TANÁRI TELJESÍTMÉNY ÉRTÉKELÉSE ANGLIÁBAN

Király Zsolt (ELTE Bölcsészettudományi Kar)

Az előadás bemutatja a három pilléren nyugvó angol tan- és szakfelügyeleti rendszert, amely szemléletében sok szempontból lényegesen különbözik a bevezetés előtt álló magyar felügyeleti rendszertől. A különbség lényege úgy foglalható össze, hogy az angol rendszerben az egyes pedagógusok munkájának értékelése (teljesítményértékelés), a vizsgált iskolák összeteljesítményének minősítése (tanfelügyelet) és a szaktárgyi felügyelet (szakfelügyelet) élesen elkülönülnek egymástól. A pedagógusok egyéni teljesítményértékelése az oktatási intézmények éves ciklusokban végrehajtható feladata, amely egy belső minősítési rendszeren keresztül történik, a tanfelügyelet az Ofsted nevű, az Oktatási Minisztériumtól független kormányzati intézmény feladata, amelyet rendszeres felügyeleti látogatásokon keresztül, ötévenkénti gyakorisággal hajt végre. A harmadik pillér, amely reprezentatív mintán végzett, szakfelügyeleti, azaz tantárgyi vagy egyéb pedagógiai tárgyú tematikus vizsgálatokat jelent, teljesen elkülönül a tanfelügyelettől, szintén az Ofsted hatáskörébe tartozik. A tanfelügyeleti és a szakfelügyeleti jelentésekben kizárólag az iskola egészének teljesítményét és nem az egyes pedagógusok munkáját értékelik, olyannyira, hogy egyrészt tilos az egyes tanárok pusztán megnevezése is, másrészt a felügyelőknél kötelezően bemutatandó, belső iskolai teljesítményvizsgálati eredményekben sem szabad névvel szerepeltetni senkit. Más megfogalmazásban: Angliában a kormány fenntartja magának a jogot arra, hogy ellenőrizze, hogy az iskolák megfelelnek-e az elvárt követelményeknek, valamint biztosítja a tantárgyak szakszerű tanításának szakmai felügyeletét is, de az egyes tanárok teljesítményének megítélését magukra az iskolákra bizza.

MÉRÉS ÉS ÉRTÉKELÉS KÖNYVTÁRI KÖRNYEZETBEN

Kiszl Péter (ELTE Bölcsészettudományi Kar)

A hazai könyvtárak mérését és értékelését – a szakfelügyeleti rendszer említése mellett – a Minősített Könyvtár cím és a Könyvtári Minőség Díj kritériumain keresztül elemezzük, a 12/2010. (III. 11.) OKM rendelet, a Könyvtári Közös Értékelési Keretrendszer és az aktuális pályázati kiírások segítségével, illetve az eddig elismert közgyűjtemények főbb adatai összehasonlításával, a kitüntetés presztízsének behatárolásával. Rávilágítunk arra, hogy a kulturális ágazati irányítás által közzétett, nagyjából önértékelésen alapuló szempontrendszer – napjaink



digitális világában – mennyiben adaptálható más szervezetek tevékenységének mérésére, azaz mennyire tekinthető általánosan és széles körben követhető jó gyakorlatnak. „In support of quality library and information services worldwide” – bevált külföldi példaként a Könyvtári Egyesületek és Szervezetek Nemzetközi Szövetsége (International Federation of Library Associations and Institutions – IFLA) országokon átvélő szakmai konszenzuson alapuló, az egységes és objektív mércével összevethető teljesítményértékelést is biztosító szabványosítási törekvéseire kívánunk utalni, kiemelten az iskolai könyvtárakkal kapcsolatos modellértékű kezdeményezésekre, további fejlesztési, együttműködési lehetőségekre. Kitérünk az ELTE BTK Könyvtár- és Információtudományi Intézete által gondozott, 2017 szeptemberétől induló könyvtárostánár osztatlan tanárképzési szakpártag oktatásában a minőségbiztosításnak mint komplex ismeretkörnek a leendő iskolai könyvtárosok vonatkozó szerepvállalását katalizáló domináns jelenlétére, mely a közoktatási rendszer számára általuk nyújtott könyvtári és információs szolgáltatások, valamint a diákok könyvtárhasználati kompetenciafejlesztésének, tanulástámogatásának, egyúttal az esélyegyenlőségnek alappillére.

SIKET HALLGATÓK A TANÁRKÉPZÉSBEN: HELYZETÉRTÉKELÉS AZ ÉRINTETTEK SZEMSZÖGÉBŐL

Kontráné Hegybíró Edit (ELTE Bölcsészettudományi Kar)

A mérés és értékelés az oktatásban nemcsak a tanulókra irányul, hanem időről időre mérlegre kell tennünk saját teljesítményünket is mint oktatók, intézmények, programalkotók. A Magyarország által ratifikált *ENSZ egyezmény a fogyatékossgal élők jogairól* (United Nations 2007) leszögezi, hogy a siketek számára alanyi jogon kell biztosítani az oktatást a számukra legmegfelelőbb nyelven, kommunikációs módszerrel és eszközökkel. E jogok érvényesülése érdekében az aláírók vállalják olyan tanárok, köztük fogyatékossgal élők képzését, akik megfelelő képesítéssel rendelkeznek a jelnyelv oktatására, illetve a szaktárgyak jelnyelvi közvetítéssel történő tanítására. A 2009. évi CXXV. törvény *A magyar jelnyelvről és a magyar jelnyelv használatáról* megteremti a magyar jelnyelvet és a többségi társadalom hangzó magyar nyelvét együttesen használó bilingvális oktatás lehetőségét, és 2017-re irányozza elő a szükséges feltételek megteremtését. Röviddel a határidő lejárta előtt szembe kell néznünk azzal, hol tartunk. Bár 2009 óta megnőtt a felsőoktatásba bekerülő hallássérültek száma, részvételük még mindig elenyészőnek mondható. A különböző tanár szakokon csak elvétve jelennek meg siket hallgatók. A szerző és munkatársai az elmúlt tíz évben számos adatot gyűjtöttek arról, hogy a jelnyelvhasználó tanulók milyen előnyeit látnák annak, ha siket tanáraik lehetnének (vö. Kontra–Csizér 2013). Hólabda-módszerrel felkutatott hat tanár szakos hallássérült esetének felhasználásával az előadás rávilágít az esélyegyenlőség érvényesülését gátló akadályokra a tanárképzésben.

A 6–10 ÉVES KISISKOLÁSOK VIZUÁLIS ÁBRÁZOLÓ KÉPESSÉGÉNEK FEJLŐDÉSE

Kovács Hajnalka (PAE Pedagógusképző Kar)

A 21. században a képi kifejezés domináns kommunikációs forma lett, ugyanakkor alapvetően megváltoztak a képkalkotás eszközei és formái. A 6–10 éves kisiskolások túlnyomó többsége rendelkezik digitális fotók és videók készítésére alkalmas telefontal vagy/és más hordozható mobil kommunikációs eszközzel, és rendszeresen készít és oszt meg digitális képeket. Ugyanakkor nem csökkent a korosztályban a hagyományos, papírra, ceruzával, tollal, festékekkel-ecsettel vagy más nyomhagyó eszközzel készített, kifejező vagy ábrázoló célú művek jelentősége sem. Kutatásunk során az EnVIL – Európai Vizuális Írástudás Keretrendszer (<http://www.envil.eu/>) – kutatási projekt (Comenius Pályázat 2011–2015) keretében, az ELTE Természettudományi Karán működő MTA Szakmódszertani Kutatócsoport által végzett óvodai képességvizsgálatokat folytatva, iskolai méréseket végeztünk. Két általános iskola alsó tagozatának 4 évfolyamán, több mint 300 diákkal vettük fel a négy szituatív rajzi feladatot. Minden feladatot elkészítettek a gyerekek hagyományos és digitális eszközökkel egyaránt. Vizsgálatunkban arra keressük a választ, hogy hogyan írható le a 6–10 évesek ábrázoló teljesítménye; hogyan alakul az egyes képességelemek fejlődése, a kifejezés minősége és kommunikatív tartalma. Előadásunkban bemutatjuk az iskolai rajzi feladatok mérésére kidolgozott rendszerünket, továbbá konkrét példákön keresztül kitérünk a korosztály rajzi teljesítményét jellemző tendenciákra, és a kutatás során megfogalmazódott szakmódszertani szempontokra.

KOOPERATÍV CSOPORTMUNKA ÉS FEJLESZTŐ ÉRTÉKELÉS

Kropog Erzsébet (ELTE Radnóti Miklós Gyakorló Általános Iskola és Gyakorló Gimnázium)

Az előadás „jó gyakorlatot” mutatna be, amelyben végigkövetek néhány olyan kooperatív csoportmunkán alapuló feladatot, amelyek osztálytermi körülmények között történtek. Az előadás célja megmutatni, hogy milyen formában lehet megvalósítani diagnosztikus és fejlesztő értékelést magában a munkafolyamatban. Kitér olyan lehetőségekre, amelyek során a tanulók önértékelése, illetve társaik/egymás munkájának minősítése is megvalósul. A fejlesztő értékelés szinterei gazdag lehetőségeket biztosítanak a tanár és a tanuló számára egyaránt. A tanuló megtanul saját munkájáról reflektálni, társai munkáját értékelni. A tanár megtanul együttműködni tanítványaival, és a számukra megfelelő tanulási formákat alakíthat ki. A tanulási-értékelési folyamat első lépcsője a csoport, amelyben tanulók spontán értékelik egymás tevékenységét – ezek a hatások a személyes kapcsolatok miatt tartós hatásúak. A munka követése során a tanár folyamatosan értékeli, véleményezi az adott csoport és egyes tagjainak előrehaladását. A következő lépcsőben a csoportok az osztály színe előtt mutatják be a csoportmunka eredményét. Ekkor értékelik az egyes csoportok munkáját, illetve megtörténik a csoporton belül az egyének „hivatalos” értékelése (ki-ki mennyivel járult hozzá a csoport

sikeréhez). Az értékelés befejező lépése, amikor a tanár értékeli az egész osztály munkáját. Az előadás végén kitérek az „osztályozzuk-e a csoportmunkát?” problémájára, illetve arra, hogy milyen viszonyban van a szummatív értékelés és a kooperatív csoportmunka gyakorlata.

NYOM VAGY POR? SZEREPKERESÉS, SZEREPFELISMERÉS, SZEREPVÁLLALÁS TIZENÉVES KORBAN A DIGITÁLIS TECHNIKA VILÁGÁBAN

Laczkó Mária (KE Pedagógiai Kar)

Napjaink digitális nemzedéke közismerten nyelvi, kifejezési problémákkal küzd. Az is elmondható, hogy egyfajta értékválság veszi őket körül, hiszen a tradicionális értékeknek – ennek számtalan oka van – egyre kisebb a jelentősége. A felnövekvő nemzedék sokszor céltalannak érzi a létét, nem látja „dolgát ezen a világon”, azt, hogy valójában neki is küldetése van. Más-kor a célok eléréséhez vezető utat nem látják, vagy éppen a küzdeni akarás, a tetterekészség hiányzik. Az életút megtervezésének feladata előtti bizonytalanság az ifjúságkutatók „kapunyitási pánikként” diagnosztizált jelensége. Ekkor a személyiséget érintő kérdések fokozottabban jelennek meg, a társadalmi szerepekre készülés hangsúlyozottá válik. Mit tehet és hogyan a pedagógus ebben a helyzetben? Hogyan alakul a mai online világban élő fiatalok szerepkeresése, mennyire ismerik/ismerhetik fel szerepeiket és hogyan képesek azokat felvállalni? Az előadás e kérdésekre keresi a választ egy irodalmi alkotás feldolgozásán keresztül. Tradicionálisan abból indulunk ki, hogy a jól megválasztott irodalmi alkotás alkalmas erkölcsi kérdések megvitatásához, és a hozzá kapcsolódó feladatok eszközként való használata lehetőséget teremt a különböző életkorú fiatalok gondolkodásmódjának és erkölcsi értékrendjének felmérésére is. Az előadásban ismertetjük a feldolgozás módszerét, az alkalmazott feladattípusokat és az eredményeket, rámutatva arra, mennyiben alkalmasak mindezek annak a megítélésére, hogy a tanulók ráébredjenek saját küldetéstudatukra, arra, hogy mivel tudnak/tudnának nyomot hagyni az utókornak. Felvetjük azt a kérdést is, hogy vajon a választott irodalmi alkotás és a hozzá kapcsolt feladatsor mennyiben alkalmazható különböző életkorú fiatalok útkeresésének felismertetésére, gondolkozási folyamataik változásának megítélésére.

DIKTÁLÁS VAGY DIGITÁLÁS? – AZ INFORMATIKAI ESZKÖZÖK HATÁSA KÜLÖNBÖZŐ ÉLETKORÚ GYERMEKEK ÍRÁS- ÉS FOGALMAZÁSI KÉSZSÉGÉRE

Laczkó Mária (KE Pedagógiai Kar)

Süvegyártó Tiborné (KE Pedagógiai Kar)

Napjainkban minden életkorban gyakori a digitális technika használata. Ez forradalmasítja annak a korosztálynak a nyelvfejlődését, akik ezeken az eszközökön szocializálódnak. Pedagógiai tapasztalatok és empirikus kutatások eredményei mutatják, hogy a tanulók előszeretettel használják az sms-nyelvet a beszédben és az írásban is. Néhány vizsgálat arra is rávilágít,

hogy a digitális eszközök használatával megváltozott a gyermekek írása, helyesírása, átalakulóban vannak olvasási szokásaik. Hipotézisünk szerint a digitális forradalom hatása fogalmazási készségüket is befolyásolja, hiszen az írás a legmagasabb rendű kommunikációs tevékenység, ami a beszédet és az olvasást egyaránt feltételezi. A kutatás 5. és 7., illetve 9. és 11. osztályos diákok fogalmazási folyamatának vizsgálatára irányul. A tanulók szerkesztésmódját és gondolkodásának menetét papíralapú és számítógépen írt fogalmazások alapján vetjük össze. A diákok mindkét esetben 20-20 percet kapnak a feladatokra, amelyeket egymáshoz képest időeltolódással hajtanak végre, a fogalmazásokhoz azonos témát és címet kapnak. Mindkét esetben vizsgáljuk a fogalmazások terjedelmét (szószám, mondatok), koherenciáját (mondatok szerkesztettségi mutatója), a használt szerkezetek gazdagságát (KFM mutató). A hibaelemzések alapján követjük a gondolkodási és szerkesztési folyamatokat. Az utóbbihoz a számítógépes fogalmazásokban a Spyrix Free Keylogger nevű programot alkalmazzuk. Az előadás részletesen bemutatja a kutatás eredményeit, és mindezek tükrében pedagógiai konzekvenciákat fogalmaz meg.

TERELD MÁΣ MEDERBE A FOLYÓT! AVAGY ÖNÉRTÉKELÉS A TANÁRI PRAXISBAN

Ladnai Attiláné (PTE Bölcsészettudományi Kar)

Az iskolában történő értékelési elvek és módszerek a pedagógiai kultúra markáns részét képezik, ugyanakkor napjainkban egyre inkább szükséges az ezekből adódó, „hagyományos” véleményezési eljárások felülvizsgálata is (értékeljünk pozitívan). Az élet kihívásaira megeléendő útként célszerű tekinteni, ehhez pedig nélkülözhetetlen önmagunkat ismerni (Fredrickson 2015). A pozitív pedagógia eszköztára a pozitív pszichológia tudományos eredményeinek felhasználásával erre hívható életre, hiszen Seligman és munkatársai (2012) megerősítették, hogy egyértelmű kapcsolat áll fenn a tanulás és a jóllét között, továbbá állítják, hogy ez utóbbi növekedése együtt jár a hatékonyabb tanulóval is. Oláh rávilágított (2012), hogy mindezt tanítani kellene az iskolában. Ennek belátható feltétele, hogy a tanár rendelkezzen objektív önértékeléssel, a pozitívitás formáival, és az étellel való megküzdés módozatainak hatékony elsajátítási módjaival. Mindezek bár növelhetik a pozitívitási arányt, mégsem képezik a napi tanítási rutin részét; holott segítségével mielőbb bekövetkezhet mindenki számára a jövő ígéréte: áramlat, akár az iskolapadban ülve! Elméleti megközelítésű beszámolómban annak gyakorlati hozamát vázoló fel; hogyha tanárként rendelkezünk az autotelikus személyiséggel (Csíkszentmihályi 2008), akkor diákjainknak is meg tudjuk könnyíteni a flow megvalósulását, és az annak útján történő haladását.

ÉRTÉKELÉS A FIZIKAÉRETTSÉGIN

Leitner Lászlóné (Szent Imre Katolikus Gimnázium, Általános Iskola, Kollégium és Óvoda)

A középiskolai tanulmányok záróakkordja, a felsőoktatási intézménybe való belépés feltétele az érettségi vizsga. A választható érettségi tárgyakból való megmérettetés a vizsgázók többségének nem pusztán a tanulmányok zárását jelképezi: felvételi jellegű, vagy képesítő, minősítő vizsga. A vizsgára jelentkezők egy része a természettudomány iránt érdeklődő, tehetséges tanuló. Az OH által évente elvégzett elemzések a választható tárgyakra vonatkozó megközelítést nem tartalmazzák. A fizika középszintű érettségi írásbelit két rész alkotja. A vizsgázók tudásukról zárt és nyílt végű feladatokban adhatnak számot. A zárt végű feladatokban a helyes válasz megtalálásának valószínűsége fizikai ismeretek nélkül is magas. Ugyanakkor egy tehetséges, jól felkészült tanuló is hoz rossz döntést. Előzetes tudás nélkül a nyílt végű kérdésekre nem tud válaszolni a vizsgázó, mivel az a problémamegoldó gondolkodást, matematikai és logikai elemek alkalmazását és a stratégiai tervezést egyaránt megkívánja. A két vizsgarész eltérő aktivitást és eltérő tudáselemeket mér. Munkámban arra keresek választ, milyen szoros a kapcsolat a fizika középszintű érettségi írásbeli feladatának két része között. Mennyire illeszkedik az írásbeli két része a vizsgaeredményhez? Különbözik-e a megoldás aránya a nemek között? A kutatás időszaka a kétszintű érettségi kezdeteitől napjainkig. Az adatokat a középszintű érettségi eredmények felhasználásával választottam ki. A mintavétel többlépcsős: a megyei arányt és a nemek arányát tartalmazza.

A TANÁRJELÖLTEK ÓRÁINAK LÁTOGATÁSA MINT FEJLESZTŐ ESZKÖZ

Major Éva (ELTE Bölcsészettudományi Kar)

A tanítási gyakorlat a tanárképzés jelenlegi és korábbi formáiban is a képzés elengedhetetlenül fontos része. Ezen belül kiemelt szerepe van az ún. „bemutatóóráknak”, (lásd még „vizsgatanítás”, „zárótanítás”), amikor a vezetőtanár/mentor mellett egyetemi tanárképző szakember (szakmódszertant vagy pedagógiát/pszichológiát oktató) is jelen van és megfigyeli a tanárjelölt óráit. Az elnevezések egy folyamat lezárását sugallják, amikor a hallgató „megmutatja, hogy mit tud”, milyen mértékben sajátította el a szükséges tanári kompetenciákat. A hagyományos megítélés szerint tehát ez egyfajta szummatív értékelés, egy szakaszt lezáró minősítés. Általában azonban a látogatás időpontja nem a folyamat vége, hanem annak középső szakasza, amikor a tanárjelölt már túl van a kezdeti nehézségeken, de még messze nem ért a konkrét tanulási folyamat végére. Milyen körülmények és eszközök szükségesek ahhoz, hogy az óralátogatás inkább fejlesztő, mint minősítő jellegű legyen? Mik a látogatás előkészítésének, lebonyolításának és az óra utáni megbeszélésnek az egyes szakaszai, lépései? Hogyan vonhatjuk be magát a tanárjelöltet az óra értékelésébe, és hogyan érhetjük el, hogy ne érezze úgy, hogy kívülről, a kontextus teljes ismerete nélkül értékelik? A prezentáció a szakirodalom és az

előadó saját és környezetének gyakorlatán keresztül a fenti kérdésekre keresi a választ, bemutatva egy olyan megközelítést, amelynek elsődleges célja a helyzetfeltárás és a fejlesztés.

A SZEMINÁRIUMI TÁRSÉRTÉKELÉS HATÁSA A TANÁRI TUDÁS FEJLŐDÉSÉRE

Molnár Edit Katalin (SZTE Bölcsészettudományi Kar)

A csoportos tevékenységek a tanári szakmai fejlődés során is egyre nagyobb szerepet játszanak (pl. mikrotanítás, tanórákutató, életpályamodell). Ugyanakkor viszonylag keveset tudunk arról, mennyiben és hogyan segíti a tanári tudás megszerzését a csoportos tanulási helyzetekben a társértékelés a tanárképzés éveiben. Az előadás egy akciókutatásra épül, amelynek során az osztatlan tanárképzésben másodéves diákok a tervezés tanulása során folyamatosan értékelték egymást egy gyakorlat keretében (N = 39; a 28 ezt engedélyező diák adatait elemezzük). A kurzus során a diákok megterveztek, majd megvalósítottak egy 15 perces tanítási epizódot. Ezt rövid egyéni írásbeli reflexió követte, amely aztán 60 perces csoportos diskusszió alapjául szolgált. Így a tanulás nagymértékben társ- és önértékelésen keresztül folyt, az oktató inkább irányított, hangsúlyokat adott; kevés esetben kellett új elemzési szempontokat bevezetnie. A félév során rögzített társértékelések mellett kérdőíves kikérdezések is történtek. Gyenge negatív korrelációt tapasztaltunk az adott és kapott tanácsok hasznosságának megítélése között. Többen felfedezték, hogy ez a formatív értékelés explicit, középponti szerepű, jó hatású; hosszú távú tanulságként a közös megbeszélést magát kevesen emelték ki, viszont a visszatérő témáit sokan. A diákok nagyon támaszkodtak az írásban összegyűjtött gondolataikra, kevés további értékelést generáltak a megbeszélésben. A társértékelésben leggyakoribb észrevételt (gyakran csak egyet) a terveik átdolgozása során igyekeztek figyelembe venni.

A TUDÓSTANÁR SZEREPE A RETENCIÓBAN, PEDAGÓGUS-ÉLETPÁLYAMODELLHEZ KAPCSOLÓDÓ ÉRTÉKELÉSE ÉS OKTATÁSPOLITIKAI KÖRNYEZETE

Mrázik Julianna (PTE Bölcsészettudományi Kar)

Tanulmányunkban a pedagógus-életpályamodellhez kapcsolódó mérés keretében a tudóstanári státusz (oktatáspolitikai, társadalmi) környezetét vizsgáljuk. Trendkutatással vizsgáljuk a tudóstanári státusszal kapcsolatos elfogadottságot. Előfeltételezzük, hogy a tudóstanári státusz elfogadott és elismert a szülők körében, szívesebben választják azokat az iskolákat, ahol tudóstanárral működik; feltételezzük, hogy minőségibb iskola jöhet létre a tudóstánárokkal, s hogy a kutatótanári pozícióval rendelkező iskolák magas elfogadottságúak lesznek a népeség körében, ami a negatív trendeket csökkentheti. Átrendeződik a köznevelési intézmények demográfiai-oktatáspolitikai közege, így markáns trendek körvonalazhatók. A tudóstanári státusz oktatáspolitikai, demográfiai környezete jellemzői, hogy a 2013/2014-es tanévben

1 millió 804 ezer gyermek és fiatal vesz részt nappali képzésekben. Az általános iskolákban a nappali tagozatosok száma 0,6%-kal emelkedett, a középfokon 7%-kal. Az óvodások 2,9%-kal lettek kevesebben. A köznevelési intézményekben a 2013/2014-es tanévben 151 ezer pedagógus dolgozik. A gyermekcsoportok száma is emelkedett, ezzel nemcsak az egy pedagógusra, hanem az egy csoportra jutó gyermeklétszám is kedvezőbben alakult. Az óvodások közül az SNI-s gyermek 7,4%-kal több, mint tavaly, a korai iskolaelhagyók aránya 11,8%. A 2013/2014-es tanévben az elsősök 1,87, a 2014/2015-ös tanévben 2,08, idén 2,27 százaléka kezdte meg magán- vagy alternatív iskolában tanulmányait. Az egyházi intézményekben tanulók száma növekszik, az összes elsőshez viszonyítottnan 2013-ról 2014-re 12,9 százalékról 13,5 százalékra nőtt.

TANÁRJELÖLTEK MOTIVÁCIÓS LEVELEINEK ÉS EGYETEMI TELJESÍTMÉNYÉNEK ÖSSZEFÜGGÉSEI

N. Kollár Katalin (ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar)

Az osztatlan tanárképzésre jelentkezők alkalmassági vizsgájára készített motivációs leveleinek összefüggéseit vizsgáltuk a diákok további tanulmányi teljesítményeivel. A korábbi vizsgálataink szerint a motivációs levelekhez adott instrukció lényegesen befolyásolja a motivációs levél tartalmát. Összehasonlítva az osztatlan tanárképzésre 2014-ben és 2015-ben jelentkezett hallgatók motivációs leveleit az eltérő instrukció tartalmi hatását sikerült kimutatni. A 2014-es évfolyam tanulmányi teljesítményének követésével azonosítottuk a motivációs levelek azon tartalmi elemeit, amelyek a jobb tanulmányi eredmények prediktorai lehetnek. A kutatáshoz 386, jelenleg harmadéves, 412 másodéves osztatlan tanár szakra járó hallgató motivációs leveleit vizsgáltuk tartalomelemzéssel. A tartalmi kategóriákat a Richardson és Watt által kidolgozott FITT CHOICE tanári motivációs skála faktorai és a korábbi tartalmi elemzéssel nyert tapasztalataink alapján alakítottuk ki. A motivációs leveleket húsz szempont mentén kódoltuk. Vizsgáltuk a megjelenő tartalmi körök összefüggését az elvégzett tanegységek mennyiségével, a tanulmányi eredményekkel globálisan és a pedagógiai-pszichológiai és szaktárgyi képzésben elért eredményekkel. Háttérváltozóként vizsgáltuk a nem és a tanult szakok humán/reál/vegyes irányultságának hatását is. Korlátozott számban, de érdekes összefüggéseket találtunk a pályamotiváció tartalmi elemei és a tanulmányi eredményesség összefüggéseivel kapcsolatban. Eredményeink fontos információkat szolgáltatnak arra is, hogy milyen pályaszocializációs szempontokra érdemes a képzés során figyelni annak érdekében, hogy csökkentsük a korai pályaelhagyók számát.



AZ IMPROVIZÁCIÓS KÉSZSÉG FEJLESZTÉSÉNEK IKT ESZKÖZÖKRE ÉPÜLŐ MÓDSZERTANA

Nagy Gyula (Kitaibel Pál Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola)

Az improvizációs készség fejlesztésének IKT eszközökre épülő módszertana gyakorlatilag IKT eszköz segítségével történő skálázás. A gyakorlásnál alkalmazott hangsorok egy kissé eltérnek a klasszikus tananyagban tanított dúr-moll hangsoroktól. Alkalmazásuk lehetővé teszi az improvizáció alakítását és tervezését az előrehaladó zenei folyamatban. A harmóniaváltásokhoz igazodó dallamok kialakításának képessége és a hangszertechnika egyszerre fejleszhető, a fejlődés mértéke pontosan mérhető. A módszer alkalmas az intonáció fejlesztésére, mivel a játék „hangszeres” kísérettel történik. A ritmikai fejlesztés történhet a metronóm bekapcsolásával, de a legkülönbébb ritmusok segítségével is. Az általam alkalmazott hangsorok és figurácók a zene minden területén megtalálhatók, így természetesen a jazzben is. Az akkordjelölések értelmezése is ránézésre a jazz-jelölésekre emlékeztet. A lényeges különbség, hogy nem másol semmilyen stílust, hanem az egyént zeneileg fejleszti. Kialakítja az előgondolkodás képességét, a harmóniailag korrekt „inside” játéktechnikát, fejleszti az összefüggő zenei gondolatok játéknak képességét. A különböző ritmusok segítségével történő gyakorlás szélesíti az egyén ritmikai palettáját.

MÉRÉSHATÁR – A MÉRÉSES VIZSGÁLATOK JELLEGÉRŐL, ALKALMAZÁSUK HATÁRAIRÓL

Nagy Imre (MKE Tanárképző Tanszék)

Elméleti kérdések a mérésről, a normatív és az inspiratív módon elért eredmények kapcsolatáról a tanulásban, a tanításban. A mérést tekinthetjük a tapasztalás egyik formájának, tárgyalhatjuk úgy, mint absztrakciós folyamatok megnyilvánulását, vagy úgy, mint hatást gyakorló tényezőt, a benne kódolt szemléletmód hordozóját és terjesztőjét. A mérés egy olyan láncolatban értelmezhető, amelynek az alapja az, hogy a jelenségek sokaságából néhány meghatározott elemet választunk ki. Ez az absztrakciós művelet szükséges ahhoz, hogy modellt alkothassunk, vonatkoztatási rendszert hozhassunk létre, amely várakozást fejez ki. A várakozás alapján célképzet formálódhat, és ez normák megfogalmazásában is kifejeződhet. Megkonstruálható a követelmények tételes rendszere, ami lehetővé teszi a teljesítmény vizsgálatát. Az absztrakció által pontosan körülhatárolt, előzetesen rögzített keret alkalmazása olyan képet állít elénk a világról, amelyet a pragmatizmus, vagy az utilitarizmus megnyilvánulásaként azonosíthatunk. Nem tagadható sem a pragmatista, sem az utilitarista felfogás értéke, mindemellett egyoldalú jelenlétük torzító hatása sem tagadható. A vizsgált kérdések: A méréshez kapcsolódó megismerési motivációk szerint hogyan értelmezhetjük a mérés két, karakteresen eltérő felhasználását, a kutató célú vizsgálatot és a szabályozó célú aktivitást?



A tanulás és a tanítás mint alkotó tevékenység során milyen kapcsolat alakul ki a normák érvényesítése és az alkotó lehetőségek feltárulása között? Eredmény: a mérésrel kapcsolatos kutatási irányokat jelző további kérdések.

TELJESÍTMÉNYÉRTÉKELÉS A MOOC-OK VILÁGÁBAN

Nagy Júlia (Budapesti Corvinus Egyetem)

2012-ben robbantak be az amerikai köztudatba a tömeges, nyitott online kurzusok, vagyis a MOOC-ok, melyek során több tíz- vagy akár százezer résztvevő tanulhat együtt, akár a legnevesebb egyetemek oktatóitól. Az új tanulási forma számos kérdést fölvetett, többek között azzal kapcsolatban, hogy hogyan lehet ennyi „hallgató” teljesítményét megfelelően értékelni. Előadásomban egyrészt feltárom, hogy milyen gyakorlatokat követnek ezen a téren a MOOC-ok, másrészt, hogy milyen előnyei és hátrányai vannak ezeknek a gyakorlatoknak. Mind Kolowich (2013) MOOC-instruktorok körében végzett kérdőíves felmérése, mind saját, 75 kurzus felületének tartalomelemzésén alapuló vizsgálatom megerősítette, hogy a nagy, ismert platformok kurzusai leginkább az automatikus, megoldókulcs segítségével történő értékelést használják. A tanulóújság általi értékelés ritkábban fordul elő, illetve, amennyiben az automatikus javítással együtt használják, eredménye kisebb súllyal számít a végső pontszámában. A nagyobb platformok inkább tananyag- és tanárközpontú, behaviorista megközelítést alkalmazó kurzusaival szemben az inkább konnektivistá jellegű MOOC-ok esetében a teljesítményértékelés spontánul, nem pontok, hanem hozzászólások, megosztások, „lájkok” formájában érkezik a közösség tagjaitól (Kulcsár 2009). Az értékelés főntebb felsorolt módjai különböző előnyökkel és hátrányokkal járnak a tanulókra nézve. Közös problémájuknak tekinthető, hogy a MOOC-ok formális elfogadhatóságát nem feltétlenül támasztják alá. Ez megnehezíti, hogy a résztvevők teljesítményükért kreditet kapjanak vagy munkaerőpiaci előnyökhöz jussanak (pl. Radford és mtsai 2014).

SZÁMONKÉRÉS – KICSIT MÁSKÉPP

Nagy-Varga Zsolt (ELTE Bölcsészettudományi Kar)

A számonkérés és az értékelés a pedagógusi munka nélkülözhetetlen, ám kevésbé kedvelt eleme. Sok kezdő pedagógus ódzkodik a feleltetéstől, az osztályzatok adásától, és (talán a nem kezdő kollégák számára is) nehéz a diákokat öt értékelési tartományba sorolni. Az előadás a mindennapi tanítási gyakorlatban kipróbált számonkérési és értékelési lehetőségek közül mutat be néhányat. Az előadásban példa látható a tanulói portfólióra, egy többhetes projekt munka eredményének bemutatására és értékelésére, tanulói gyűjtőmunkákra a tantárgyközi kapcsolatok erősítése céljából stb. Az előadás a feladatokat elhelyezi a tanítás-tanulás folyamatában, összeköti a fejlesztési célokkal és az értékelés funkcióival. Az előadás



az érintett tanulóktól felvett kérdőív eredményeinek bemutatásával zárul, amelyben a diákok reflektálnak a számonkérés módjára (az elvégzett feladattípusra) és annak hatékonyságára, valamint értékelik saját tanulási folyamatukat.

IDEGEN NYELVI MÉRÉSEK A HAZAI KÖZOKTATÁSBAN, AZAZ MI SZÁMÍT IGAZOLT NYELVTUDÁSNAK MA NÁLUNK?

Öveges Enikő (ELTE Bölcsészettudományi Kar)

A nyelvtanulás örökzöld téma, nemkülönben a valódi nyelvtudás és ennek igazolása, mérése. Hazánkban az utóbbi évek jelentős változásokat hoztak a közoktatásban téttel bíró nyelvi mérések számában és szerepében – mindezek újra felhevítették a vitákat a használható nyelvtudás fogalmának értelmezéséről, a közoktatásban elvárható nyelvi fejlesztéssel kapcsolatos követelményekről, valamint a megbízható és érvényes nyelvi mérések mibenlétéről. Az előadás fókuszában a hazai közoktatásban folyó nyelvoktatásban alkalmazott nyelvi mérések állnak: a bemutatás kitér a kétszintű nyelvi érettségire, ezen belül a 2017-től várható változásokra, a 2015-ben bevezetett 6. és 8. osztályos idegen nyelvi mérésekre, a 2014-ben elindított célnyelvi mérésekre a két tanítási nyelvű intézmények 8. és 10. évfolyamain, és érinti az akkreditált nyelvvizsgák idevágó részleteit. Az összefoglalás számos szempontból vizsgálja majd a nyelvi vizsgákat. A leíró részeket (bevezetés és megvalósítás körülményei, statisztika, digitalizáció szerepe) egy vázlatos teszteléselemleti megközelítés finomítja, majd az egészet megnézzük az oktatáspolitikai szemüvegén keresztül. Megvizsgáljuk a mai hazai gyakorlatot az európai dimenzióban, beszélünk a különböző vizsgák presztízséről, a nyelvtanárok és a nyelvtanulók szerepéről a folyamatban és az esélyegyenlőségről. Megvitatjuk a mérések várható pozitív és negatív hatásait, és felvázoljuk a javasolt fejlesztési lehetőségeket.

A NYELVI SOKSZÍNŰSÉG: ELŐNY VAGY HÁTRÁNY?

Parapatics Andrea (PE Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar)

A tanulók értékelése során (is) szem előtt tartandó olyan alapelvek, mint a sokszínűség tiszteletben tartása, a tolerancia és az egyéni sajátosságok szerinti differenciálás, máig nem jutottak kellő érvényességre a nyelvhasználat területi változatosságát illetően. Néhány korábbi vizsgálaton túl (a legátfogóbbként I. Guttman 1995) több mint 100 fős, friss empirikus anyag (Parapatics 2016a), és a középiskolai tanári munkából adódóan egy évtizedes részt vevő megfigyelés bizonyítja: a regionalizmusok a nyelvjárási beszélőkre vonatkozó általános tévhitek ellenére számos fiatal nyelvhasználatában is fellelhetők ma is, ám ezek a szociolingvisztikai szemlélet terjedése ellenére is helyesírási, illetve nyelvhelyességi hibának számítanak az írásbeli dolgozatok és a szóbeli feleletek, s akár az érettségi vizsga értékelése során (pl. intervokális nyúlás, rövidülés, több alaktani és mondattani nyelvjárási jellemző, l. még



Hegedűs 2009). Így a nyelvjárási háttér az elméletben nagyra becsült sokszínűség részeként valójában stigmatizált, a tanulók iskolai előmenetelében pedig hátrányt is jelenthet (l. még Kiss 1999; Péntek 2002). Az előadás természetesen nem e jelenségek figyelmen kívül hagyása mellett érvel a dolgozatok és a feleletek értékelésében, hanem – egy 50 fős attitűdvizsgálat eredményeire is hivatkozva – a magyartanárok képzésének ezt illető hiányosságaira felhívja a figyelmet, s kínál megoldást nemzetközi példákon (elsősorban Löffler 1980) és saját ötleteken alapuló jó gyakorlatok (Parapatics 2011; 2016b) formájában.

PEDAGÓGIAI PROJEKT A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN

Rádi Orsolya (ELTE Tanító- és Óvóképző Kar)

Aggné Pirka Veronika (ELTE Tanító- és Óvóképző Kar)

A projektorientált tervezés egy szaktárgyon túlmutató, egységes, összefüggő, komplex elméleti és gyakorlati munka. Az ELTE Tanító- és Óvóképző Karán egy pilotprojekt keretében a 2009/2010-es tanévben került sor az első egyhetes projekthét megszervezésére. A pedagógiai projekt mint ún. „jó gyakorlat” bevezetésének célja az volt, hogy a hallgatók saját élményeiken keresztül megismerjék a pedagógiai projekt egyes lépéseit, melyek birtokában eredményesen vállalkozhatnak a projektpedagógia megvalósítására. Célunk, hogy a hallgatók a projektoktatás történeti gyökereire építve; az elmélet gyakorlatba való átültetésével legyenek képesek a projektre jellemző tervezés, szervezés, megvalósítás, értékelés folyamatának végrehajtására. A pedagógiai projekt a hallgatókat alkalmassá teheti a komplex feladathelyzetekben való tájékozódásra, a projektpedagógiai módszerek, eszközök használata feltételezi a kooperációra való hajlandóságot. A projekt az integrált nevelésben, oktatásban is adekvát pedagógiai eljárás. A projekt zárásaként pedig egy önértékelést kell készíteni a hallgatóknak, amelyben bemutatják a projekt szakmai munkáját, a munka folyamatát és az elért eredményeket. Előadásunkban egyrészt bemutatjuk a pedagógiai projekt egy lehetséges felsőoktatási működési mechanizmusát, másrészt pedig a hallgatók reflektív, önértékelő gondolkodását a pedagógiai naplók alapján.

MEGJEGYZÉSEK ÓRÁRÓL ÓRÁRA

Radnóti Katalin (ELTE Természettudományi Kar)

Több évtizedes pályafutásom során sok fizikaórát láttam, mint főiskolai és később egyetemi oktatóként tanárjelöltek vizsgaóráit, illetve már pályán lévő tanárok bemutatóóráit. Az előadásban ezek tapasztalatait kívánom megosztani. Az elemzés szempontjai: 1. Milyen mértékben képesek a tanárok a fizikaórákon fejleszteni a tanulók gondolkodását? Mennyire jut ez szerephez, milyen mértékben uralja a tanórát a minél több ismeret átadása, az új fogalmak, törvények memorizálása, gyakorlása? 2. Mivel a tanórákon alapvetően új információk kerülnek

feldolgozásra, ezért fontos szempont az, hogy a tanárok milyen mértékben érvényesítik a természettudományos megismerés alapvetéseit. Alapvető megállapításaim: 1. A tanórákon inkább az új fogalmak memorizálásán van a hangsúly, és a gondolkodásfejlesztő elemek csak ritkábban tudnak megjelenni, hiszen nagyon sok tananyagot kell feldolgozni. 2. A természettudományos megismerés során fontos szerepe van a kísérletnek, melyet a tanár vagy a diákok végeznek el, vagy ha erre nincs lehetőség, akkor is hivatkoznak rá, azonban az ismeretszerzés teljes menete nem jelenik meg a tanulók számára. A munka során kvalitatív elemzést alkalmaztam. Az előadásban kitérek a fizika tanítása során megvalósítható képességfejlesztési lehetőségekre, elsősorban a gondolkodási képesség fejlesztésére, az alkalmazott tanulásszervezési eljárásokra, a tanári szaktudás minőségére és mennyiségére, továbbá az IKT eszközök alkalmazásának gyakoriságára és módjára. Az egyes lényeges momentumokat, megfigyeléseimet konkrét eseteleírásokkal támasztom alá.

FORMATÍV ÉRTÉKELÉS A TANÁRKÉPZÉSBEN

Sályiné Pásztor Judit (PPKE Bölcsészettudományi Kar, Vitéz János Tanárképző Központ)
Pelczér Katalin (Budapest II. Kerületi II. Rákóczi Ferenc Gimnázium)

Az utóbbi évek számos, a tanárképzést érintő oktatáspolitikai rendelkezése a kompetenciák fejlesztésének és értékelésének mikéntjéről szűkszavúan nyilatkozik. Magyarországon az oktatási hagyományokból nem következik szervesen, hogy a diákok felelősséget vállaljanak saját tanulmányi fejlődésükért, illetve hogy ismerjék és alkalmazzák az önszabályozó tanulási stratégiákat, amelyekről folyamatos visszajelzést kapnak. Szükséges, hogy a gyakorlatot vezető tanár segítséget nyújtson a tanárjelölteknek, hogy tudatosítsák saját tanítási-tanulási szokásaikat, megerősítsék az eredményes tevékenységeket, és elhagyják azokat, amelyek nem hatékonyak. Az előadásban két nézőpontból – az egyetemi tanításkísérő szeminárium és az iskolai gyakorlat lehetőségei – vizsgáljuk a formatív értékelés szerepét az egyetemi hallgatók kompetenciáinak fejlesztésében. Pozitív hatása lehet a tanárjelöltek teljesítményére, ha a mentortanár – különböző mérési technikák alkalmazásával – feltárja a jelölt tanítási módszereit, és egyéni tanácsadással segít. A gyakorlat mellett a tanítást kísérő szemináriumon az elméleti összegzésre, tudatosításra is szükség van. A kompetenciaterületek közül a tapasztalatok szerint a csoportos gyakorlat idején leginkább a szaktárgyi tudáson alapuló tervezés kérdését, míg az összefüggő egyéni gyakorlatban a tanulás támogatásának, az életkori és csoportosajátosságoknak a kompetenciáját szükséges fejleszteni. A megoldásra kísérletet tevő mintafeladatok és értékelésük bemutatása szisztematikus, adott rendszer szerint történik, ahol a szakirodalomból való kiindulást a mentori tanács, az aktuális feladatok, a példák, majd az értékelési eljárások követik.

SAZKÓDSZERTANI INNOVÁCIÓ: TCI AZ ANYANYELV TANÍTÁSÁBAN

Sápiné Bényei Rita (DE Kossuth Lajos Gyakorló Gimnáziuma és Általános Iskolája)

Azok az elképzelések, miszerint a diákok a tudomány nyelvén megfogalmazott tanokat képesek változatlan formában megérteni, elsajátítani, már nem állják meg maradéktalanul a helyüket. Ha a tanulókat önállóságra neveljük a tananyag elsajátításában és a nyelvelsajátításban, akkor a fejlesztés nemcsak a tanulással kapcsolatos motivációra lehet pozitív hatással, hanem későbbi tanulásuk, a munkaerőpiacon betöltött helyzetük stabilitásában is. Erre az önállóságra, együttműködésre motiváló módszerek megtalálására, kifejlesztésére, adaptációjára adja meg a lehetőséget az egyetemi szakmódszertani háttér. A legújabb tudományos eredmények disszeminációja a vezetőtanárokkal való együttműködésben lehetőséget ad a gyakorlatban való kipróbálásra. Előadásunkban a tanuláselméleti modellek közé illesztve mutatunk be egy Magyarországon még új, német nyelvterületen már ismert tanári módszert, a *témacentrikus interakciót* (TCI). Az anyanyelv tanításában helyi innovációként működő módszer hatásvizsgálata már folyik a Debreceni Egyetemen. A hagyományos tanítási módszerek és a kívánatos iskolai gyakorlat összehasonlításával mutatjuk be a módszer jellemzőit. 2015-ben az MTA módszertani megújulást támogató pályázatában többek között olyan projekt valósult meg, amelyben a Debreceni Egyetem magyar szakos hallgatóit ismertettük meg a módszer elemeivel. A módszer használatának kvantitatív vizsgálati eredményei a hallgatók visszajelzéseiből készültek.

„VERSTEHEN WIR UNS GUT?” A KORAI NÉMET MINT IDEGENNYELV-TANULÁSBAN ELÉRT EREDMÉNYEK FELTÁRÁSÁNAK ÉS ÉRTÉKELÉSÉNEK LEHETSÉGES ESZKÖZEI

Sárvári Tünde (SZTE Juhász Gyula Gyakorló Általános és Alapfokú Művészeti Iskolája,
Napközi Otthonos Óvodája)

Minden tanulási folyamatban, így a nyelvtanulásnál is fontos az elért eredmények feltárása és értékelése, a visszajelzés. Az idegen nyelvek esetében a különböző nyelvi szinteknek megfelelő vizsgák eredményei tükrözik az elért nyelvi eredményt: az egy- és kétnyelvű nyelvizsgák, a közép- és emelt szinten is választható nyelvi érettségi vizsga, illetve a 2014/2015. tanév óta általános iskolában bevezetett idegen nyelvi mérés. A szintek egységes meghatározásához a Közös Európai Referenciakeret (KER) szintleírásai (A1–C2) nyújtanak segítséget. A korai idegen nyelv-oktatás azonban egy speciális terület. Mint az a magyar oktatás és nevelés két alapdokumentumában, a Nemzeti alaptantervben (NAT) és a Kerettantervben is olvasható, ennek a fejlesztési szakasznak a végére a tanulók által elérhető nyelvi szint nem adható meg KER-szintben. A NAT korábban az A1- jelölést alkalmazta, ezzel is utalva arra, hogy ez a szint nem éri el a KER-ben meghatározott A1, azaz alapszint követelményeit. Az említett vizsgák és

feladattípusaik tehát irrelevánsak ebben az esetben. Jelen előadás arra keres választ, milyen eszközökkel tárhatóak fel és értékelhetőek a korai német mint idegennyelv-tanulás során elért eredmények a célcsoport életkori és nyelvi fejlettségi szintjének figyelembevételével. A vizsgálat alapját a korai idegennyelv-tanítással kapcsolatos hazai és külföldi ajánlások, valamint saját, több mint két évtizedes tapasztalataim és megfigyeléseim képezik.

A KÉMIATUDÁS ÉS A KÉMIATANULÁS, VALAMINT A VEGYIPARRAL SZEMBENI ATTITÚD KORRELÁCIÓJÁNAK TOVÁBBI VIZSGÁLATA

Schróth Ágnes (ELTE Trefort Ágoston Gyakorló Gimnázium)

A TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-0007 „Országos koordinációval a pedagógusképzés megújításáért” című projektben az ELTE Kémiai Intézet megbízásából szak módszertani kutatás is történt. A projekt keretében 12 iskolában 15 tanár közreműködésével és 660 diák részvételével végeztek empirikus kutatást, amelynek elsődleges célja a kutatásalapú tanulás (*inquiry-based science education*, rövidítve IBSE) módszereinek bevalásvizsgálata volt. A kutatásban részt vevő kémiatanárok három reakciókinetika tárgyú kémiaórát tartottak a kapott óravázlatok alapján azokkal az osztályokkal, akiket bevontak a kutatásba. A három reakciókinetika-órát megelőzően a készen kapott előtesztet, majd azokat követően pedig a szintén készen kapott utótesztet írták meg a tanárok minden, a kutatásba bevont tanulóval. A tanulók által megírt tesztekét kémiatanáruk értékelték ki a megadott útmutató alapján. A beavatkozási csoport 335 diákja és a kontrollcsoport 325 diákja ugyanazokat az elő- és utóteszteket töltötte ki. A tesztek részét képezte a kémia társadalmi megítélésére, a kémia tantárgyra és a kémiai kísérletekre, valamint a szociális kompetenciákra vonatkozó attitűdvizsgálat is. Az elő- és utóteszt ilyen tárgyú kérdéseire adott válaszok összehasonlítása, valamint azoknak a tanulók szaktárgyi teszteken elért eredményeivel való összevetése fontos adatokkal szolgálhat a kémia tantárgyban tanítandó tartalmak és a tanítás során alkalmazott oktatási módszerek vonatkozásában. Az előadás ezek közül a legfontosabb összefüggéseket mutatja be.

A KÖNYVTÁROSKÉPZÉS ÉRTÉKELÉSE A HALLGATÓK SZEMÉVEL

Senkei-Kis Zoltán (ELTE Bölcsészettudományi Kar)

A kutatás célja az informatikus könyvtáros hallgatók vélekedéseinek feltárása a könyvtárosképzésről és választott pályájukról. Arról szerettem volna képet alkotni, hogyan viszonyulnak a képzéshez az egyetemi évek alatt, hogyan alakul szakmai szocializációjuk a vélekedéseik tükrében, milyen ma Magyarországon a könyvtároshivatás megítélése. A hallgatói vélekedések feltárásához fókuszcsoportos interjúkat készítettem. A módszer kiválóan alkalmas egy adott közösség által létrehozott reprezentációk feltárására, a diskurzusok során feltároló képek mélyebb rétegeinek az elemzésére. Az adatokat a szociális reprezentáció elméleti keretében

dolgoztam fel, valamint a fő tartalmi köröket tartalomelemzéssel vizsgáltam meg. A főbb tartalmi körök a következők voltak: pályaválasztási motiváció, a szakma külső és belső megítélése, a képzés hozzáadott értéke, a diploma értéke, szakmai identitás, jövőkép. A hallgatói vélekedések vizsgálatával feltárhatjuk a szakmáról alkotott kép struktúráját, tisztázhatjuk a hallgatók attitűdjeit, elvárásait a képzéssel és a pályával kapcsolatban. A hallgatói vélekedések elemzésével elősegíthetjük a hallgatók szakmai szocializációját, felhívhatjuk a figyelmet a pályaszocializációs problémákra. A kutatási eredmények azt mutatják, hogy a hallgatók percepcióiban határozottan szétválik a külső és belső szakmai kép, vagyis a hallgatók máshogy vélekednek a könyvtárosi hivatásról, mint ahogy szerintük a nem szakmabeliek vélekednek. Természetes, hogy egy adott szakma művelői differenciáltabban, kevésbé sztereotipikusan, több pozitív tartalommal jellemzik a hivatásukat, mint a kívülállók. A képzés hozzáadott értékét differenciáltan, sok szempontból értékelik.

HALLGATÓI ÉS OKTATÓI REFLEKTÍV FOLYAMATOK A PEDAGÓGIAI ÉRTÉKELÉSBEN

Serfőző Mónika (ELTE Tanító- és Óvóképző Kar)

Bajzáth Angéla (ELTE Tanító- és Óvóképző Kar)

F. Lassú Zsuzsa (ELTE Tanító- és Óvóképző Kar)

A felsőoktatásban folyó tanulás eredményessége egyre inkább a hazai és nemzetközi folyamatok (Tuning projekt, Bologna-folyamat) fókuszában áll. Alapvető fontosságú az oktatók reflexiója a képzési folyamatra, hogy tervezni és támogatni tudják a tanulási környezetet (Schön 1995). Hallgatóink középiskolai tanulmányaik alatt kevés támogatást kaptak ahhoz, hogy gondolkodni tudjanak kompetenciáikról, önállóan kitűzzenek célokat. A képzésben alkalmazott visszajelzések hozzásegíthetik őket ahhoz, hogy felelősséget tudjanak vállalni fejlődésükért és kialakuljon az önszabályozó tanulási folyamat (Savery 2006). Előadásunkban a reflexió fejlődését támogató értékelési eljárásainkról, jó gyakorlatainkról fogunk beszélni. Bemutatjuk, hogy egy kurzus keretében végzett csoportos feladathoz kapcsolódó többirányú értékelés hogyan támogatta az önszabályozó tanulást. A folyamatos monitorozás mellett a végén a hallgatók írásos visszajelzést adtak egymásnak, a csoport értékelte önmagát, egyénileg a kurzus feladatait, az oktatók a csoport produktumait. A teamek egy részével átbeszéltük, hogy miben fejlődtek. 2015–2016 folyamán elsőéves hallgatók 88 csoportos értékelését és 316 egyéni visszajelzését dolgoztuk fel. Az önértékelések és visszajelzések árnyaltak, mutatják, hogy nem egyszerű csoportban dolgozni, megosztani a feladatokat, döntéseket hozni, irányítani vagy elfogadni az irányítást, igazodni az egyéni munkavégzési stílusokhoz; ugyanakkor izgalmasnak találták, hogy őket érdeklő valós problémával foglalkozhattak. Mindezen visszajelzéseket értelmezzük a képzési programok értékelési és fejlesztési ciklusában is, amely egy hosszú távú innovációt tesz lehetővé (Descy–Tessaring 2001).



ÚJ KIHÍVÁSOK ÉS MEGOLDÁSOK A MAGYAR ZENEPEDAGÓGIÁBAN: SIKERRE LEHET-E VINNI A MEGKEZDETT REFORMOKAT?

Stachó László (Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem)

Az utóbbi másfél-két évtized társadalmi és kulturális változásai, s ezekkel párhuzamosan az infokommunikációs technológiák tudásszerveződésünket áthangoló fejlődése révén a zene-pedagógia több oldalról is új kihívásokkal áll szemben. Hogyan lehet ma a legjobb, nemzetközi viszonylatban is korábban versenyképesnek bizonyult magyar zene-pedagógiai hagyományt megújítani értékeinek megőrzésével? Hogyan lehet ma fejleszteni a felnövekvő nemzedékeknek azon képességeit, amelyek révén „bejárásuk” lehet a zene klasszikus kultúrkincseihez? A zenei képesség milyen, a sztenderd gyakorlattól eltérő új koncepcióját és a zenei teljesítmény értékelésének milyen új módjait kell alkalmaznunk, hogy megfeleljünk a kihívásoknak? Egy megújult zene-pedagógiai rendszer hogyan reagálhat a zeneipar utóbbi években történő változásaira, s vállalhat-e ebben katalizáló szerepet? A zenetanárképzés új, osztatlan rendszerének tartalmi tervezőjeként és a pedagógus-életpályamodellel keretén belül a szakirányú zenei közoktatásban dolgozó tanárok értékelési kritériumainak felelős szerzőjeként ezekre a kérdésekre kerestem választ szakértői teammunka keretében, olyan egységes, modern és hatékony szemléletmód kialakítását megcélózva, amely értékonzervatív is egyben. Előadásomban a rendszer kialakításában és a benne foglalt pedagógiai paradigmaváltásban rejlt kihívásokat és a működtetéssel kapcsolatos buktatókat szeretném röviden összefoglalni, valamint olyan előzetes tanulságokat levonni, amelyek segítségével a jelen szakmai környezetben is – alapvető értékeinek és a benne foglalt jó gyakorlatok megőrzésével – működtethető maradhat mind a zenetanárképzés, mind pedig a pedagógusok értékelésének új rendszere.

KIVITELEZHETŐ? KIHÍVÁSOK ÉS SIKEREK AZ AUTIZMUSSEL ÉLŐ GYERMEKEK INTEGRÁCIÓJÁBAN

Stefanik Krisztina (ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar)

Havasi Ágnes (ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar)

Az autizmussal élő gyermekek integrációja elsősorban emberi jogi, másodsorban szakmai kérdés. A nemzetközi kutatások számos veszélyre hívják fel a figyelmet: a fejlődést hátráltató lehet az integráció autizmusspecifikus támogatás nélkül. Ugyanakkor a jól kivitelezett integráció előnyökkel jár, ami a társas/kommunikációs készségek javulásában érzékelhető (Schroeder et al. 2014). Előadásunkban bemutatjuk az autizmusspecifikus megközelítést, az integráció alapfeltételeit, valamint azokat a kritikus pontokat, amelyek a többségi oktatásban/nevelésben dolgozó pedagógusoknak kihívást jelenthetnek. Három pilotvizsgálat eredményein keresztül demonstráljuk az autizmussal élő gyerekek integrációjának lehetséges következményeit és kereteit. Vizsgálataink fókuszában az autizmus pedagógiájának kulcsfontosságú



elemei állnak: (1) Óvodai környezetben vizsgáltuk az önállóság előmozdítását a TEACCH-program szempontsorával (Hume et al. 2011). (2) A spontán kommunikációt általános iskolákban strukturált megfigyeléssel mértük (Pasco et al. 2008). (3) A középiskolai szociometriai státusz és az iskolai zaklatás összefüggéseit viktimizációs skálákkal és többszemponút szociometriával térképeztük fel. Eredményeink rámutatnak, hogy (1) óvodai integrációban kiépíthető az autizmus-barát környezet; (2) általános iskolai integrációban kevesebb számú és gyengébb minőségű spontán kommunikáció figyelhető meg, szignifikánsan több kortárs-interakció mellett; (3) még a befogadásra felkészült középiskolákban is a periférián „ragadnak” az autizmussal élő tanulók, de nem válnak iskolai zaklatás áldozatává. Úgy tűnik, többségi óvodában/iskolában az autizmusspecifikus támogatás kivitelezhető. Valódi befogadásról még nem beszélhetünk, de az odavezető úton már elindultunk.

PROJEKTEK ÉRTÉKELÉSE A FELSŐOKTATÁSBAN

Sütő Erika (SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar)

A felsőoktatásban is egyre nagyobb szerepet játszik a tanulási eredményekre épülő szemlélet (Vámos 2011). A tanulási-tanítási folyamat tervezése nem tartalmak, hanem célok mentén történik. Az oktató kiindulópontja, hogy mire kell képessé tennie a hallgatót a kívánt tanulási eredmények elérése érdekében, s ehhez milyen szintű ismereteket, kompetenciaelemeket, milyen módszerekkel és eszközökkel kell tanítani és fejleszteni. A tanulási eredmény alapú megközelítés lényegi eleme a mérés-értékelés. Az értékeléssel szemben támasztott követelmények is megváltoznak, hiszen meg kell határozni, hogy az adott tanulási eredményt hogyan lehet a legobjektívebben és legeredményesebben mérni és értékelni. A tanulási eredményekre épülő pedagógia módszerei az előadó-központú módszerektől a résztvevőközpontú, a közös munkát lehetővé tevő projektek felé tolnak. Az előadás egy ilyen projektet, jó gyakorlatot kíván bemutatni. Az előadó 2011 óta oktatói mentora az SZTE JGYPK hallgatói által szervezett Közművelődési Konferenciának. Az előadás röviden bemutatja a projektet, kitér az új pedagógusszerepre a felsőoktatásban, és részletezi a projekt értékelő szakaszát. A cselekvő hallgató önértékelése, a csoporttársak értékelése, a mentortanár és a konferencia programjain szakmai látogatóként jelen lévő oktatók szempontja is segíti az önismeret fejlesztését, a reális, pozitív énkép megerősítését, a csoportkohézió erősítését, a nyílt visszajelzés gyakorlását. A KMK megvalósítása során saját élményű, életszerű, használható tudást szereznek a hallgatók.

TANULÁSI SZOKÁSOK ÉS ÉRTÉKELÉS – EGY ESETTANULMÁNY

Szabó Csaba (ELTE Természettudományi Kar)

Szeibert Janka (ELTE Természettudományi Kar)

Zámbó Csilla (ELTE Természettudományi Kar)

A tanulási szokások, a számonkérés és az értékelés összefüggéseit vizsgáljuk egy esettanulmányban. A matematikatanár szakos hallgatók számára az egyik legnehezebb tárgy az absztrakt algebra. Egy összetett tanulásszokási felmérést végeztünk a harmadéves tanár szakos hallgatók körében. Többek közt azt vizsgáltuk, hogy a hallgatók algebratanulási szokásai hogyan függenek össze az általuk kapott érdemjeggyel. Kutatásunkban feltételeztük, hogy az absztrakt algebra esetén a látens tanulás több időt igényel, így az intuíció elérése hosszabb ideig tart, mint a hagyományos tárgyaknál. Emellett azt a sejtést fogalmaztuk meg, hogy a maradandó tudás megszerzéséhez az elsajátítás módszerei és annak időbeli elrendezése járulhatnak hozzá. A fentiek vizsgálata mellett kutatásunknak két másik fő kérdése van. Az egyik, hogy a hallgatókban mikortól tudatosulnak az absztrakt fogalmak. Ennek megválaszolásához a számonkérési és értékelési rendszerben változtatások történtek (késleltetett dolgozat, extra vizsgasegítség stb.). A másik, hasonlóan fontos kérdés, hogy meddig tartanak ki a már tudatosult fogalmak. Előadásunkban beszámolunk kísérletünk eredményeiről.

AZ AFFEKTÍV RÁHANGOLÁS HATÁSA A KREATIVÍTÁSRA. TEREPKUTATÁS

Szabó Nóra (PTE Művészeti Kar)

A vizsgálati eszköz: vizuális alkotómunka, színes papírcsíkokból kialakítandó aktuális érzelmi állapot ábrázolása. A kutatás célja, újdonsága: a gyermekek érzelmi, önmonitorozó képességének fejlesztése, az érzelmeik vizuális megjelenítése közben átélt elmélyült alkotási folyamat felismerése, fontossága. A tanár-diák kapcsolat elmélyítése, boldogság, szomorúság, frusztráltság érzések megjelenítése, ezekről való gondolkodás, szabad véleménynyilvánítás. Problémafelvetés: a diákokra ránehezedő életkori sajátosságaikból adódó terhek (iskolai túlterheltség) feldolgozására lehetőséget kínáló vizuális feladat megalkotása. Cél: ezzel az egyszerű anyagigényű feladattal képessé váljanak feldolgozni, megélni az aktuális problémájukat, erről nyíltan beszélni, majd alkotási folyamat során vizualitás útján megélni. Hipotézisek: affektív motiválással bevezetett vizuális feladat növeli a kreativitás szintjét és mértékét. A kevésbé jó kézügyességgel rendelkező gyermekek érzelmi motivációra épülő feladatban nagyobb kreativitást produkálnak. A vizsgált korosztály általános iskolás, illetve középiskolás tanulók koedukált korcsoportja. Az adatgyűjtés módszerei és a kutatómódszertani feladatok: az óra végére elkészült alkotások, kreativitást vizsgáló egyénileg kialakított szempontok szerinti, összehatás, színek dinamikus használata, 2 dimenzióból való kiszakadás 3 dimenzióba téralakítás, originalitás, fluencia által való kiértékelése, rajzelemzéssel. Kikérdezés és a gyerekek munka közbeni megfigyelése.



A hipotézisek megválaszolása: Az összesítés során az originalitás illetve a fluencia kimagaslóan magas százalékban jelen vannak a munkákon. A másik fontos tényező az alkotás miértje, hiszen saját maguk érzéseit kellett vizuálisan megfogalmazniuk, ami nagyon inspirálóan hatott rájuk.

AZ EMELT SZINTŰ MAGYAR ÍRÁSBELI ÉRETTSÉGI ÉRTÉKELÉSÉRŐL

Szabó Roland (ELTE Bölcsészettudományi Kar)

Előadásomban a magyar nyelv és irodalom emelt szintű írásbeli érettségik értékelésének hiányosságaira és pozitívumaira reflektálok. Többéves felkészítő-, javítótanári és javításvezetői tapasztalatom alapján elmondhatom, hogy mind a régi, mind az új típusú (2017. évi) írásbeli érettségi vizsgák típusfeladatai új szaktárgyi és oktatásmódszertani kérdéseket vetnek fel, ugyanakkor a megszokott módszertani kultúra megújítására ösztönöznek. Előadásomban a magyar nyelv és irodalom emelt szintű írásbeli vizsgák típusfeladatainak összehasonlításával rá kívánok mutatni az egyes feladattípusok értékelésének szubjektív jellegére, mely különösen a javítótanár részéről dilemmák sorozatát vonja maga után. Ugyanakkor – a feladattípusok összehasonlításából adódóan, valamint felkészítő- és javítótanári gyakorlatom alapján – egyértelműnek látszik az, hogy sok feladattípus viszonylagos kiszámíthatóságot biztosít, de ezzel párhuzamosan – még az igen tehetséges tanulók helyzetéből nézve is – jelentős nyomást jelent az egyes feladattípusok értékelés-módszertanából adódó nagyarányú szubjektivitás, amely nem jelölhető meg sem a vizsgázó, sem a javítótanár felelősségeként. Másrészt a vizsgatípus értékelésének szempontjai és módszerei sokkal inkább a hagyományos ismeretközlési rendszer vonalába illeszthetők be, ahol a kreativitás és a másképp gondolkodás akár hátrányként is értelmeződhet. Összességében a vizsgatárgy egyes feladattípusainak értékelési keretei nem mindig kezelik kellőképpen rugalmasan az irodalomértés többirányúságából adódó adekvát, de mégis elkülönülő válaszlehetőségeket. Végezetül a kérdés kapcsán az új típusú vizsgarendszer pozitív irányú elmozdulásáról kívánok szólni.

A SZAKOKTATÁS ÉS A SZAKMÓDSZERTAN VISZONYA A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN, MATEMATIKÁBÓL

Szalay István (SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar)

Az értékelést megelőző kérdés: milyen ismeretanyagot kívánunk értékelni, avagy mit tanítunk a leendő matematikatanárnak. Az okleveles matematikatanár (matematika műveltségi terület) képzési céljaiban az általános szakterületi ismereteken túl még öt területet (algebra és számelmélet, analízis, geometria, sztochasztika és diszkrét geometria) jelöl meg, ami az összes anyagnak mintegy kétharmada. Ezen túlmenően szerepel két terület (elemi matematika és módszertan, szakmódszertani ismeretek). Csaknem fél évszázados tapasztalatom alapján, amely kiterjed a középiskolai tanárképzésre, az általános iskola felső tagozatában tanító tanárok



képzésére és a tanítóképzésre, úgy látom, hogy a gyakorlatban matematikát tanítók a felsőoktatásban tanultaknak igen kevés részét használják fel. Úgy vélem, hogy erre nem a szakmódszertan, illetve elemi matematika tárgyak oktatóinak, hanem a szaktárgyakat tanító kollégáknak a figyelmét kell felhívni. Kívánatos lenne, hogy egyes elméleti matematikai tételek után olyan példák kerüljenek bemutatásra a szakoktatásban, melyek hasznosíthatók az iskolai matematikát tanítók számára is. Néhány példát mutatok ezekre az integrálszámítás, a kétváltozós Taylor-formula és a kombinatorika témakörében.

KUTATÁSALAPÚ TANULÁST, DE HOGYAN?

Szalay Luca (ELTE Természettudományi Kar)

A természettudományos tárgyakat tanító tanárok munkájának eredményessége végső soron azon áll vagy bukik, hogy diákjaik képesek lesznek-e tanórán kívül, sőt egész későbbi életük során racionális döntéseket hozni akkor, amikor természettudományos problémákkal kerülnek szembe. A nem természettudományos pályát választók számára ezek például olyan formában jelentkeznek, hogy érdemes-e egy adott terméket, illetve szolgáltatást megvásárolni, vagy hogy milyen életmódbeli szokásokat alakítsanak ki. Ehhez a jól rendszerezett ismeretek és gondolkodási képességek párhuzamos és egymást erősítő fejlesztésére van szükség. Ezért a tanulási folyamat tervezése és a tanulók munkájának értékelése is ki kell terjedjen mindkét területre. A természettudomány-oktatás nemzetközi szakirodalmában nyomon követhető a kutatásalapú tanulás (*inquiry-based science education*, IBSE) alkalmazhatóságáról és eredményességéről szóló vita (Hmelo-Silver–Duncan–Chinn 2007). Bár a módszercsoport terjesztését az Európai Unió hatalmas összegekkel támogatta (pl. Bolte és mtsai 2012), a tanárok fenntartásai tartósan mutatkoznak (Bernard és mtsai 2015). Ezért az „Országos koordinációval a pedagógusképzés megújításáért” című TÁMOP projekt keretében 15 kémia tanár és 660 tanuló bevonásával végzett kutatás során azt vizsgáltuk, hogy fejleszti-e a természettudományos gondolkodást az IBSE megvalósításának azon legegyszerűbb módja, amikor a hagyományos tanulókíséreltek egy vagy több lépését a tanulók csoportjainak kell megterveznie és megvitatnia, illetve hogy milyen hatással van ez az ismereteik gyarapodására. Az előadásban részletezendő első eredmények biztatóak.

COACHINGGAL TÁMOGATOTT VIDEOTRÉNING – A PEDAGÓGUS MUNKÁJÁNAK EREDMÉNYES ÉRTÉKELÉSE

Szarka Emese (Apor Vilmos Katolikus Főiskola)

A „jó” értékeléssel a pedagógus erőt ad, támogat; biztos viszonyítási pontot jelent és fejlesztő jellegű a tanuló számára, módszereiben és eszközeiben pedig kreatív, differenciáló és adaptív a visszacsatolás, amelynek révén csiszolja az önbecsülést. Ugyanezen pedagógusnak

a kollégáival történő kommunikációja azonban messzi árnyéka ennek a megnyilvánulási formának, amely intraperszonális szinten devalválódhat, az önbecsmérléssel telt belső monológok pedig akár kiégéshez is vezethetnek. Hogyan lehet a fentebbi pozitív jellemzőket megadni bármely pedagógus számára? Videotréníngről az 1980-as évek végétől beszélhetünk, amely Colvin Trevarthen humánetológus nevéhez fűződik, aki kutatásaiban az anya-gyerek spontán interakcióit elemezte (Schepers–König 2002). A videotréner munkájával megtámogatott felvétel elsősorban az adott tanórán folyó interakciókra, a pedagógus-diák kapcsolatra fókuszál, a visszajelző ülés pedig a sikeres helyzeteket emeli ki és elemzi. A videós visszajelzés érzelmi hatása, a visszajelzés mint információforrás és a videó mint eszköz mind magukban hordozzák a kívánt változást (Hung–Rosenthal 1981). Előadásom célja, hogy rövid bejátszások kíséretében egy összefoglaló képet adjak a coachinggal támogatott videotréníng felhasználási lehetőségeiről és arról, hogyan változik meg a pedagógus önmagáról és a kihívást jelentő helyzetek felfogásáról alkotott véleménye, ennek következtében pedig munkájának eredményessége.

FORMATÍV ÉRTÉKELÉSI MÓDSZEREK AZ IDEGENNYELV-ÓRÁN

Tankó Gyula (ELTE Bölcsészettudományi Kar)

Piniel Katalin (ELTE Bölcsészettudományi Kar)

Az előadás célja az idegennyelv-órán használható formatív értékelés főbb típusainak és eredményességüknek produktív nyelvi teljesítményminták segítségével történő rövid bemutatása. A formatív értékelést a képzés közben végzett folyamatos segítségnyújtás és minősítés jellemzi, ami lehetővé teszi a tanulási és oktatási folyamat gyenge pontjainak felismerését és azok szükség szerinti módosítását (ITK 2004; Wiliam 2011). A minimális tanári visszajelzés hatásával szemben a nyelvi készségek jobban fejlődnek, ha a tanuló feladatspecifikus önértékelést végez, illetve ha alapos és strukturált tanári és társértékelést kap, valamint ha ezek segítségével átgondolja, és, amennyiben az lehetséges, a feladatot újra megoldja és a teljesítményére további minőségi visszacsatolást kap (Black–Wiliam 1998). Az előadás során három formatív értékelési típust szeretnénk bemutatni: a feladatspecifikus ellenőrző listák segítségével végzett nyelvi ön-, társ- és tanári értékeléseket. Írásbeli teljesítménymintákat elemezve szeretnénk szemléltetni a formatív értékelési típusok használatával elérhető nyelvi fejlődést. Továbbá mindhárom típus esetében tárgyaljuk az előnyöket, hátrányokat, és praktikus, gyakorlati tanácsokat adunk az értékelési formák tanórai használatához. Egy tanóra keretében a három értékelési típus külön-külön, vagy bármilyen kombinációban használható, a tanmenet, nyelvtanfolyam, nyelvtanuló vagy a nyelvtanár sajátos igényeihez és lehetőségeihez igazítva. Előadásunkkal segítséget szeretnénk nyújtani nyelvtanár kollégáinknak a sikerrel alkalmazott tanári támogatással történő tudásalkotásra és a nyelvtanulóik aktív tanulási eszköztárának bővítésére.

IKT ESZKÖZÖK A TANÓRÁN

Tóth Anna (Svetits Katolikus Gimnázium)

Előadásomban olyan módszereket szeretnék bemutatni, melyekkel az IKT eszközöket hatékonyan használhatjuk a tanórákon. Két témára fókuszálva (értékelés IKT eszközökkel, játékok a tanulás szolgálatában) szeretnék példákat mutatni erre a saját gyakorlatomból. Az értékelést megkönnyítő eszközök közül a Socrative-ot fogom kiemelni, melyet elsősorban formatív értékelésre használok a matematika- és a kémiaóráimon. Hasznos segítség a digitális pedagógus kezében, hogy azonnali, naprakész információval rendelkezhet diákjai aktuális tudásáról, mindezt könnyen elkészíthető tesztek segítségével. A tesztek lehetnek nyílt végűek, többszörös és egyszeres választásos feladatok is, csatolható hozzájuk ábra, kép. Az ingyenes szoftver segítségével a válaszokat egyből kiértékelve, táblázatba foglalva kapjuk meg. Kiváló eszköz a hiányosságok diagnosztizálására, korrigálására. A játékok esetében offline és online működő, IKT eszközökkel könnyen és gyorsan elkészíthető játékokat fogok bemutatni, melyeket a tanórákon összefoglalásra, órai eleji ismétlésre, óra végi rövid összefoglalásra, sőt otthoni gyakorlásra is alkalmazhatunk. Az offline működő játékok közül a bingót és a triominót szeretném kiemelni, bemutatni, hogyan készíthetjük el az eszközöket gyorsan és mire használhatók a tanórán. Az online játékok közül a LearningApps-ot mutatom be, mellyel változatos feladatokkal mérhetjük diákjaink tudását, láthatjuk egyéni eredményeiket. A rendszer segítségével otthon is gyakorolhatnak, egymásnak is készíthetnek feladatot a diákok.

AZ ÉRTÉK VIZSGÁJA – A VIZSGA ÉRTÉKE

Trentinné Benkő Éva (ELTE Tanító- és Óvóképző Kar)

A mérés-értékelés izgalmas területe az oktatásnak. Jelentősen kihat a tanulás-tanítás folyamataira és eredményeire; erős érzelmek és meghatározó emlékek kapcsolódhatnak hozzá. A kéttannyelvű általános iskolai oktatásban gyakran felmerül a „mit értékeljük és hogyan” kérdése. De mit értékeljük és hogyan a korai kétnyelvű tanításra-nevelésre felkészítő pedagógusképzésben? Egy kétnyelvi pedagógusnak számos kompetenciával kell rendelkeznie, feladatköre rendkívül összetett, kihívások végeleáthatatlan sora várja a pályán nap mint nap. Ezért „a kétnyelvűség elmélete és gyakorlata” elnevezésű féléves szakmai-módszertani alapozó kurzus kollokviuma sem lehet egy hagyományos tételhúzó-felmondós vizsga. „A diákok érdemi értékelésének ma már nem az ismeretanyag pusztá visszaadását kell mérnie, hanem a gondolkodási folyamatok mélységét, eredetiségét, tisztaságát”, áll a konferencia felhívásában (tudostanar.elte.hu). Értékelési elveink, szempontjaink és módszereink átgondolása, és ha kell, megváltoztatása fontos feladata és felelőssége a mindenkor pedagógusképzésben oktatóknak. Az előadás egy empirikus kutatáson alapuló „jó gyakorlatot” mutat be az ELTE TÓK kétnyelvi pedagógusképzéséből. A megújított vizsgagyakorlat legfontosabb elemei a kreatív

alkotómunka és a reflektív gondolkodás. A cél a hallgatók kompetenciáinak (Falus 2011), tanulási eredményeinek (Vámos 2011) megismerésén túl az értékelés összekapcsolása a tanulás támogatásával a vizsgára való felkészülés és a vizsgázás tudatosabbá és élményszerűbbé tétele révén. A pedagógusképzés-kutatás és a fejlesztés egyidejű megvalósítását segíti az eredmények, hallgatói visszajelzések, oktatói tapasztalatok folyamatos beépítése a gyakorlatba.

A KÉTSZINTŰ FÖLDRAJZÉRETTSÉGI – EREDMÉNYEK, KÖLCSÖNHATÁSOK, DILEMMÁK

Ütőné Visi Judit (Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal)

2015-ben már a tízéves évfordulóját „ünnepeltük” a rendszerváltozás utáni oktatási reformok talán egyik legjelentősebbikének, a közoktatásra és a felsőoktatásra is jelentős hatást gyakorló kétszintű érettségi bevezetésének. Ebből az alkalomból érdemes visszaillesztani az elmúlt évekre, és számot vetni az oktatáspolitikai változások földrajzoktatásra és a földrajzérettségire gyakorolt hatásával. Emellett érdemes számba venni a kétszintű érettséginek a földrajz tárgy oktatására, a módszertani, szemléleti és mérés-értékelési kultúra megújítására gyakorolt hatását is. Előadásomban bemutatom, hogy hogyan alakult az elmúlt 11 év során a földrajzérettségit választók száma emelt és középszinten, hogyan befolyásolták ezt az oktatáspolitikai döntések. Bemutatom a tanulói teljesítmények alakulását, kitérek a teljesítményértékelés tantárgyi sajátosságaira. Átfogó képet kívánok adni a feladatsorok tartalmi, szemléleti és feladattipológiai jellemzőiről. Elemzem azt is, hogy az elmúlt időszakban milyen mértékben jelentek meg a földrajzi kompetenciák mérésére alkalmas feladatok az egyes feladatsorokban. A tapasztalatok összegzéseként felvázolom a vizsgafejlesztés lehetséges módjait, kitérve a földrajzérettségiben várható tartalmi-szemléleti változásokra.

AUTIZMUS SPEKTRUM ZAVARRAL ÉLŐ GYERMEKEK ÉS CSALÁDJAIK TÁRSADALMI INTEGRÁCIÓJÁNAK MÓDSZERTANI TÁMOGATÁSA

V. Molnár Márta (ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar)
Borsos Zsófia (ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar)
Havasi Ágnes (ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar)
Horváth Endre (ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar)
Őszi Tamásné (ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar)
Stefanik Krisztina (ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar)
Szekeres Ágota (ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar)
Győri Miklós (ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar)

Szaktárgyszertani koncepcióknak több diszciplína (pedagógia, pszichológia, egészségtudományok) bevonásával dolgozik, célcsoportjának fókuszában az autizmus spektrum zavarral (ASD) élő gyermekek és családjaik korszerű, evidenciákon alapuló támogatása áll. Tervezett kutatási



és intervenciós projektünk lényege a magas ASD populációs arányok mellett is hazánkban rendkívüli hiányterületnek számító, az érintett személyeket, családjaikat és pedagógiai környezetüket több lépésben támogató, bizonyítékokon alapuló komprehenzív-szupportív technikák kidolgozása. Munkánk során célunk az ASD-vel élő személyek és családjaik erőforrásainak és nehézségeinek feltárása (reprezentatív mintán életminőségük felmérése), továbbá célirányos, személyre szabott és szakszerű ellátási formáknak, elsősorban az intézményes nevelés keretein belüli működési jellemzőiknek a megismerése (integráció/szegregáció és szociális háló digitális támogatással történő vizsgálatai), s erre épülő, többirányú, befogadást támogató eljárás kidolgozása (digitális alapú, középtávú, befogadást segítő kísérleti szakmódszertan összeállítása és kipróbálása, hatékonyságának mérése). A szakmódszertani fejlesztés munkacsoport tagjai a saját részterületükön hazánk kiemelt jelentőségű szakemberei, s a megvalósításba bevont pedagógusok releváns szerepkörrel rendelkeznek e projekt keretein belül (új, kísérleti módszer megismerésének és kipróbálásának aktív résztvevőivé válhatnak). Vizsgálatainkkal és kísérleti mérési eredményeinkkel feltárhatjuk az ASD-vel élő személyek hazai ellátási igényeit, jellemzőit, így támogatási pontokat állapíthatunk meg; hasonlóképpen az ASD-ben érintett gyermekek intézményi nevelési körülményeiről, csoporton belüli társas helyzetükről, ill. kifejlesztünk egy hiánypótló, strukturált, befogadást támogató szakmódszertant az integratív kortársismeret és -szemlélet javítására.

A PROJEKTSZEMINÁRIUM ÉRTÉKELÉSI GYAKORLATA A BAJOR GIMNÁZIUMOKBAN

Vincze Beatrix (ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar)

Az előadás témája a bajor állam oktatásfejlesztésének egyik eleme, a 11–12. évfolyamokon, a gimnáziumokban, 2009-től bevezetett projektszeminárium és kutatószeminárium, annak szerepe, mérési gyakorlata és eredményessége. A bemutatáshoz felhasznált források jelentős részét az iskolai dokumentumok adják, továbbá a tartományi és szövetségi szintű elemzések, személyes válaszok (kérdőív a szemináriumot vezető tanárokkal, iskolavezetéssel). A német szövetségi és tartományi reformok életre hívásában hatottak a nemzetközi méréseken mutatott kedvezőtlen eredmények (a PISA-sokk, 2000), továbbá az EU-harmonizációs elvárások, az erősödő globalizációs kihívások (migráció, munkaerőpiaci és képzési igények), a tudományos és technikai változások. Bajorországban mintának tekintik a sikeres finn modellt. A bajor fejlesztések tiszteletben tartják az intézmények autonómiáját, ám támogatják a felülről történő kezdeményezéseket is. A sikeres innováció egyik eleme a rugalmas tanulmányi idő bevezetése, amely igazodva az egyéni képességekhez egyéniesíti a tanulást. A másik vívmány, a gyakorlatorientált P- és W-szemináriumok feladata a pályorientáció és a felnőtt életre való előkészítés, intenzív kapcsolat és együttműködés az iskolán kívüli világgal. A nemzetközi jó gyakorlatok között érdemes a bajor tapasztalatokba betekinteni, különös tekintettel az érté-



kelési nehézségekre, a tartalmi elemek/témák közötti versengésre (humán-reál), illetve ezek összefüggéseire. Mindamellett Bajorország bizakodó, úgy érzi, hogy a befektetett pénz és energia megtérül.

AZ OSZTÁLYOZÓ ÉRTÉKELÉS SZOKÁSRENDSZERE A TESTNEVELÉSBEN

Vincze Tamás (Eszterházy Károly Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium)

Egy testnevelőtanár számos tanórai feladata közül kiemelkedő jelentőséggel bír tanítványai munkáját értékelő tevékenysége. Ezen összetett tevékenységrendszer időben első, diagnosztikus formája a tanulók felkészültségét vizsgálva a további beavatkozásokra van hatással, az ezt követő formatív szakasz a tényleges tanulási folyamat segítésére irányul, míg a záró szummatív szakaszban e folyamat minősítésére, jellemzően egy ötfokú skálán történő osztályozására kerül sor. A testnevelés tantárgy legfőbb célját, a motoros tevékenységek közepette megvalósuló komplex személyiségfejlesztést az értékelés lezáró szakasza kiemelten támogatja, hiszen a tanulók tanulási folyamatban mutatott teljesítményének értékéről ad egyértelmű visszajelzést. Egy félév/tanév végére kialakuló osztályzat az iskola mérési rendszerében meghatározottak szerint az adott időszakban adományozott érdemjegyekből alakítható ki. Nem egyértelmű azonban a tanulói teljesítményeket értékelő érdemjegyek meghatározásának szokásrendszere. Azaz mit és hogyan alakítsunk érdemjeggyé annak érdekében, hogy mindez az adott tanuló fejlődését legoptimálisabban szolgálja? Mindez különösen izgalmas kérdésként merülhet fel egy pályakezdő pedagógus esetében. Előadásomban azon lehetőségekre igyekszem rávilágítani, amelyek hatással lehetnek egy testnevelőtanár összegző értékeléssel kapcsolatos nézeteire, majd bemutatom azt az értékelési eljárást, amit az iskolai tanítási gyakorlaton lévő tanárjelöltek felkészítésekor is képviselvek.

A SZÖVEGÉRTÉSI KÉPESSÉGMÉRÉSEK TARTALMI KERETÉNEK ALKALMAZÁSA A DIAGNOSZTIKUS ÉS A FEJLESZTŐ ÉRTÉKELÉS TÁMOGATÁSÁVAL A FEJLESZTÉS FOLYAMATÁBAN (OSZTÁLYTERMI GYAKORLAT, 7. OSZTÁLY)

Zs. Sejtes Györgyi (SZTE Bölcsészettudományi Kar)

Az elmúlt húsz év rendszerszintű, hazai és nemzetközi olvasás- és szövegértési méréseinek le-sújtó eredményei (Csapó et al. 2014) égető problémaként folyamatosan jelen vannak a társadalmi és a pedagógiai köztudatban, azonban a mindennapi osztálytermi gyakorlatba építhető szövegértési képességfejlesztés tartalmának, módszereinek kidolgozása a jelen sürgető feladata. A méréseredmények (Balázsi et al. 2015) azt mutatják, hogy még az igen jó eredményeket elérő osztályok tanulói között is nagyok (kompetenciamérés 1–7. szint) a különbségek a szövegértési képesség tekintetében. A probléma egyik lehetséges megoldási módja a mérések tartalmi keretének (Balázsi et al. 2014) beépítése a szövegértési képességfejlesztés

folyamatába, valamint a differenciálás alkalmazása. Jelen munkában egy olyan, az osztálytermi gyakorlatban statisztikailag igazoltan bevált szövegértés-képességfejlesztési folyamatot és annak taneszközét szeretném bemutatni, amelyben a differenciálás alappilléret az országos kompetenciamérés tartalmi keretének (Balázs et al. 2014) szegmensei: a szövegtípusok és a gondolkodási műveletek adják. A feladatsorok megoldását különböző szövegértési műveletek segítségével végzik a tanulók, ezekhez különböző szövegértési szintek tartoznak. A diagnosztikus (elő)mérés, értékelés alapján a pedagógus jelöli ki, hogy az adott tanuló melyik művelethez tartozó, milyen szintű feladatot végez el az adott időben (differenciálás). A feladatmegoldások utáni folyamatos fejlesztő (formatív) értékeléssel a tanuló állandó visszajelzést kap, ezáltal a szövegértési képességfejlesztéshez nélkülözhetetlen metakognitív tudása fejlődik, támogatást kap egyéni szövegértési stratégiáinak kialakításához, ami lehetővé teszi számára a magasabb szintre jutást.

PLENÁRIS KEREKASZTAL-BESZÉLGETÉS

MŰVÉSZETPEDAGÓGIA A 21. SZÁZADBAN: A KÉPESSÉG, KOMPETENCIA, TEHETSÉG ÉS SZEMÉLYISÉG FEJLESZTÉSE ÉS ÉRTÉKELÉSE

Moderátor: Kárpáti Andrea

Beszélgetőpartnerek:

Bényei Judit, Moholy-Nagy Művészeti Egyetem

Kárpáti Andrea, ELTE Természettudományi Kar

Bodnár Gábor, ELTE Bölcsészettudományi Kar

Novák Géza Máté, ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar

A művészetpedagógia körébe tartozó tantárgyakat: az ének-zenét, drámát, mozgóképkultúrát és médiaismeretet, táncot és a vizuális kultúrát a magyar közbeszédben évtizedekig szokás volt „képzőművészeti tárgynak” nevezni. Ez a fogalom a nemzetközi pedagógiai szakirodalomban ismeretlen, hiszen a zenei, dramatikusan, mozgásos vagy vizuális kompetencia nem adottság, hanem jól fejleszthető képességek együttese. A panelbeszélgetésen bemutatjuk, hogyan segíti a pedagógus munkáját a tanév során végig kísérő fejlesztő értékelés, és milyen eszközökkel dolgoznak, és milyen eredményekre jutnak az egyes képességelemeket feltáró (például a zenei hallást és analízist; az egyéni előadást és társas zenélést és színpadi játékot; a színpercepciót és a térképességeket; a dramatikusan megjelenítést vagy a mozgókép befogadását és saját fotós, filmes közléseket) művészetpedagógusok és kutatók. A művészetpedagógia hatása túllép az esztétikai nevelés keretein, hiszen alapképességeket fejleszt. A médiaműveltség az információszerzést és -feldolgozást támogatja, a drámaalapú tanulás, a társas zenélés vagy a vizuális projekt munka az egyéni és csoportos problémamegoldó gondolkodást és a mindennapi élet kihívásaira rugalmasan reagáló pszichológiai immunkompetenciát is hatásosan fejleszti. A kutatásalapú pedagógiát támogató európai dokumentumok sorában idén megjelent Vizuális Műveltség Framework egyik fontos célja, a szociális képességek fejlesztése, minden művészetpedagógiai területen jelen van. A panelbeszélgetés résztvevői kutatási eredmények alapján bizonyítják, hogy a 21. században újragondolt művészeti tárgyakra minden tanulóknak szüksége van – készségeitől függetlenül, harmonikus képességfejlődése érdekében.

POSZTERBEMUTATÓK

„VISSZAJELZÉS A VISSZAJELZÉSRŐL” – PEDAGÓGUSHALLGATÓK REFLEXIÓJA A KÉSZÉGFEJLESZTÉSRE

Böddi Zsófia (ELTE Tanító- és Óvóképző Kar, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar,
Neveléstudományi Doktori Iskola)

Szathmári Edit (ELTE Trefort Ágoston Gyakorló Gimnázium)

Serfőző Mónika (ELTE Tanító- és Óvóképző Kar)

A pedagógusok képzésében kiemelt figyelmet igényel a fejlesztő értékeléshez (Lénárd–Rapos 2009; Rapos 2009) kapcsolódó kompetenciák fejlesztése. Az ELTE óvodapedagógus- és tanítóképzés egyes pszichológiai-pedagógiai kurzusaiban a tananyag feldolgozásában integráltan célunk a hallgatók egyéb kompetenciáinak, így a visszajelzés készségének fejlesztése is. A módszer elsajátításának része a társak munkájára való szakszerű visszajelzés feladata is. A mentor-óvodapedagógusok képzésében a hallgatók/gyakornokok munkájának értékelése külön kurzust képez, mely szintén fókuszál a visszajelzésre. A visszajelzés adásának és fogadásának gördülékenysége kulcsfontosságú, kihat a pedagógusjelölt szakmai fejlődésére és a mentor-mentorált kapcsolatra. Képzésfejlesztést célzó feltáró vizsgálatunk a visszajelzési gyakorlat hatékonyságáról szól. Óvodapedagógus-, tanító- és mentor-óvodapedagógus hallgatókat kérdeztünk kérdőív segítségével. Kutatási kérdéseink: Milyen szempontokból tartják fontosnak a konstruktív visszajelzés elsajátítását? A gyakorlat mely momentumaira emlékeznek leginkább? Mely aspektusokat tartják a leghasznosabbnak? Értékeléseik készítésekor a visszajelzésről tanultakból mit építenek be? Vizsgálatunk alapján kirajzolódik, hogy a pedagógushallgatók a visszajelzés „módszertanából” mely elemeket és milyen szempontokból tartanak a fejlesztő és támogató értékelés meghatározóinak. Eredményeink elemzésekor kiemelt figyelmet fordítunk a mentorhallgatók tapasztalataira, mivel a hallgatók és gyakorlók értékeléséhez kulcsfontosságú, hogy elsajátítsák a visszajelzés adásának és fogadásának megfelelő módját. A képzésre történő reflexió egyúttal visszajelzés a pedagógusképzés fejlesztésének nézőpontjából.

A GÉPÍRÁSTANULÁS EREDMÉNYESSÉGÉNEK ÉRTÉKELÉSE TANULÓI SZEMMEL – TANÍTÁSI MÓDSZEREK ÉS ESZKÖZÖK, HASZNOSSÁG MEGÍTÉLÉSE A 9. ÉVFOLYAMON

Hajdicsné Varga Katalin

(BGSZC Berzeviczy Gergely Két Tanítási Nyelvű Közgazdasági Szakgimnáziuma)

A sikeres digitális oktatás elengedhetetlen feltétele, hogy a kézírás és olvasás mellett a tízujjas gépelést is meg kell tanítani a gyerekeknek (Digitális Jólét Program). A digitális eszközhasználat mellőzöttsége különösen a középiskolában esélyegyenlőségi hátrányt eredményez, csökkenti a munkaerőpiaci érvényesülést. Az IVSZ 'Szövetség a digitális gazdaságért' beavatkozást javasol, 2018-ig elérendő cél: „A gépirás tanítása legyen kötelező az általános iskola felső tagozatában!” Jelenleg néhány általános iskolában tanítják a gépirást szakkör keretében, kötelezően közgazdaság és ügyvitel szakmacsoportban tanulják a diákok. Az utóbbiban négy éven keresztül, így professzionális gépelőkké válnak. A közgazdaságiban csak a 9.-esek tanulnak gépelni, nagyon eltérő eredménnyel. Kutatótanárként a 2016–2020 között megvalósítandó programom célja annak kiderítése, hogy a) melyik korosztályban van létjogosultsága a tízujjas vakírás tanulásának, b) eredményességének javításához milyen online oktatóprogramok készítése szükséges. A kutatás első évében a közgazdasági ágazat 9. évfolyamának 290 tanulóját kérdeztem meg Budapesten és Pest megyében, hogy a gépirásban elért szintet eredményesnek tartják-e, milyen módszerekkel, eszközökkel tanulnának szívesen. A válaszolók 90%-a szerint a házi feladatok, projekt munkák elkészítésében azonnal hasznosítani tudják, és jövőbeli tanulmányaikban, munkájukban is alkalmazni fogják. A többség elégedett az oktatási módszerekkel, ugyanakkor szükségesnek tartják a bárhol elérhető oktatóprogramokkal való tanulását, amelyek lehetővé tennék az otthoni gyakorlást is. Érdekes adalékként szolgál, hogy néhány tanuló szerint a sikernek az is záloga, hogy szabályosan gépelni tudó, szakképzett pedagógus tanítsa a tantárgyat.

A MUNKASZERVEZÉS ÉS A MUNKAFORMÁK SZEREPE A TANULÓK KÖZÖTTI ÉRTÉKELÉS, ILLETVE AZ ÉRTÉKELÉS TANÁRI KOMPETENCIÁJÁNAK FEJLESZTÉSÉBEN

Huszthy Alma (ELTE Bölcsészettudományi Kar)

Az olasztanárképzés során a hallgatóknak olyan didaktikai tevékenységeket tanítunk, amelyek önmagukban meghatározzák, mely módon, mely munkaformában működnek. A tevékenységek segítségével a leendő olasztanárok már iskolai gyakorlataik során megpróbálnak az iskolai, mesterséges közegbe a valósághoz közeli nyelvelsajátítási helyzeteket varázsolni. A kollaboráció a kommunikatív szemléletű nyelvtanítás alapvető munkaszervezési formája: a diákok egymással OLASZUL megosztják tudásukat, információikat, hipotéziseiket és így, a pármunka és a csoportmunka folyamán – az idegen nyelvet valós kommunikációs eszközként használva –

eljutnak a megoldásig. Maga a munkaforma segít tehát elérni a fő célt: a használható nyelvtudást. A középiskolai nyelvórák az osztállyal szemben álló tanár képe már talán a múlté, de elmondhatjuk ugyanezt arról a közegről is, ahol a leendő nyelvtanárokat képezzük és ahol „megtanítjuk” nekik, majd tulajdonképpen elvárjuk tőlük, hogy friss pályakezdőként hiteles facilitátorok, moderátorok stb. legyenek? Az olasztanárképzésben az a célunk, hogy a hallgatók olyan tanárokká váljanak, akik a célokat, szükségleteket figyelembe véve meg tudják szervezni a megfelelő munkaformákat és módokat. Ezt segíti a szakmódszertanórák során a fel szabadult, barátságos légkör, amelyben a tanárjelölt hallgatók megfigyelnek, véleményeznek, vitáznak. A nyelvroi tevékenységeket, illetve a tanárképzésen alkalmazott munkamódszereket főképp az értékelés szempontjából szeretném vizsgálni: a pármunkában, csoportmunkában részt vevő diák / tanárjelölt hallgató középpontba kerül, így, többek között, lehetősége nyílik értékelni társa, társai munkáját. Akár írott vagy hangzó szöveg értéséről, akár nyelvtani szabályok megfogalmazásáról van szó, a felmerülő téves hipotéziseket a tanulótársak képesek megcáfolni. Ha a tanulótársak közötti értékelés már a középiskolai nyelvórák teret kapna, a tanárképzésben is talán több minőségi visszacsatolás érkezne a hallgatótársak részéről, könnyebb lenne az értékelés tanári kompetenciájának fejlesztése.

AZ ÉRTÉKELÉS SZEREPE A PEDAGÓGUSHALLGATÓK REFLEKTÍV GONDOLKODÁSÁNAK ALAKULÁSÁBAN

Janek Noémi (ELTE Tanító- és Óvóképző Kar)

„A tanárképzés hatékonysága elsősorban azokban a folyamatokban jelenik meg, ahogyan a hallgatók látják a tanárrá válást, illetve önmagukat mint tanulókat és autonóm szakembereket.” (Calderhead 1994, idézi Szivák 2010:11) A pedagógusképzésben kiemelt az értékelés szerepe, hiszen olyan szakembereket kell kibocsátania, akik a jövő nemzedékét hivatottak nevelni és tanítani. Ezért elengedhetetlen, hogy a „képzők képzői” tisztában legyenek ezzel a felelősségteljes szerepkörrel. A mai digitális korban valamelyest átalakulóban van az oktatói szerepkör is, ami többletterhet róhat az oktatóra, de sok lehetőséget is rejthet magában azáltal, hogy nem csak formális keretek között valósítható meg a reflektív gondolkodásra serkentő oktatói munka. Nagyon fontos az elméleti tudás és a gyakorlat összekapcsolása is, hisz a képzésüket párhuzamosan végigkíséri a gyakorlat. Az oktatói értékelés szerepe azért kulcsfontosságú, mert a visszacsatolás serkenetheti a hallgatók szakmai fejlődésének tudatosságát, saját reflektív gondolkodásukat. Mindezeket figyelembe véve választottam poszterem témájaként azon „jó gyakorlatok” bemutatását – különös tekintettel az oktató szerepére –, amelyek elősegíthetik ezen képességek alakulását, fejlődését. A poszter a következő elemeket tartalmazná: olyan szemináriumi feladatokra példák (önreflexivitást, tantárgyi tartalmak összekapcsolását, elméleti-gyakorlati tudás összekötését és probléma felismerést-megoldást célzó feladatok), amelyek valamilyen formában elősegíthetik a hallgatók reflektív gondolkodásának

megalapozását, fejlődését. Ezen belül az oktató szerepkörének meghatározásait, kiemelten az értékelésre vonatkozóan.

A MINDENNAPOS TESTNEVELÉS HATÁSÁNAK KIMUTATÁSA A NETFIT FELMÉRÉS SEGÍTSÉGÉVEL

Kubicza János (ELTE Trefort Ágoston Gyakorló Gimnázium)

Kéri András (ELTE Trefort Ágoston Gyakorló Gimnázium)

Kéri Annamária (Laboratory for Waste Management, Paul Scherrer Institute [PSI],
Switzerland és Institute for Geological Sciences, University of Bern, Switzerland)

Lutter Anett Eszter

Munkánk aktualitását a 2014/2015-ös tanévtől bevezetett NETFIT (Nemzeti Egységes Tanulói Fittségi Teszt) felmérés, valamint a felmenő rendszerben megvalósuló mindennapos testnevelés adja. Célul tűztük ki, hogy az ELTE Trefort Ágoston Gyakorló Gimnázium tanulóinak eredményeit két egymást követő évben, valamint az országos eredményekkel is összehasonlítsuk. Ezenkívül kíváncsiak voltunk arra is, hogyan alakulnak az eredmények a heti három- és ötórás testnevelésben részesülő tanulók esetében. Vizsgálatunk során a NETFIT rendszerhez tartozó négy különböző fittségi profilnak megfelelő tesztekot végeztük el. Az eredményeket statisztikai módszerekkel dolgoztuk fel, majd grafikusan ábráztuk. Az eredmények a várakozásainknak megfelelően alakultak, iskolánk tanulói a felmérések 79%-ában túlteljesítettek. A tanulók eredményei a 2015/2016. évben az előző tanévhez képest 45 felmérésben javultak, és csak 18 esetben romlottak. A legörvendetesebb tény az volt, hogy a heti ötórás testnevelésen részt vett tanulók eredményjavulása nagyobb volt, mint azoké, akik csak heti három testnevelésórán fejlesztették állóképességüket. Az egységes módszertani háttérű fittségi tesztek segítségével ki tudtuk mutatni iskolánk diákjainál a mindennapos testnevelés pozitív hatását.

AZ ÖNELLENŐRZÉS ÉS ÖNÉRTÉKELÉS KÉPESSÉGÉNEK KIALAKÍTÁSA A „RAJTAM MÚLIK” PROGRAMBAN

Szénásiné Steiner Rita (ELTE Trefort Ágoston Gyakorló Gimnázium)

A „Rajtam múlik” program egy tanulásmódszertan-program, melynek célja, hogy az iskolai nyelvoktatás keretei között, a tanórákba ágyazva megtanítsa a diákokat idegen nyelvet tanulni, elősegítse önállóságukat a nyelvtanulás hatékonyságának növelése és az egész életen át tartó tanulás előkészítése érdekében, hogy az iskola befejezése után képesek legyenek fenntartani, továbbfejleszteni nyelvtudásukat, illetve önállóan elsajátíthassanak egy újabb idegen nyelvet. A program két alapvető célkitűzése: 1) a tanulók önállóságának és tudatosságának fejlesztése, 2) a hatékony idegennyelv-tanuláshoz szükséges alapvető készségek kialakítása. A rendszeres értékelés igen fontos szerepet tölt be a programban. Funkciója kettős, egyrészt

hogy a tanulók visszajelzést, megerősítést kapjanak előrehaladásukról, hogy felismerjék eredményeiket, feltárhassák az esetleges problémákat, s meghatározhassák a továbblépés irányát. Másrészt segítenie kell az értékelésnek abban, hogy a tanulók tudatos irányítójává váljanak saját tanulási folyamatuknak, fejlődjön önértékelésük; az ellenőrzés, értékelés módszereinek elsajátításával megértsék, milyen folyamatok milyen eredményekhez vezethetnek; megtanulják, hogy az elért eredményeket milyen szempontok alapján, milyen módszerekkel értékelhetik reálisan. Ebben segítséget nyújtanak számukra a közös és egyéni megbeszélések, a különböző felmérések és játékos tesztek, a rövid és hosszabb távú önmegfigyelési feladatok, illetve a nyelvtanulási napló, melyben feljegyezhetik a megfigyelés során szerzett tapasztalataikat, illetve az azokból adódó következtetéseket. A poszteren a program felépítését, alapelveit és az önértékelés fejlesztésére kidolgozott módszereket mutatom be.

NÉVMUTATÓ

Név	E-mail cím	Oldalszám
Abonyi-Tóth Andor		12, 29
Aggné Pirka Veronika	pirka.veronika@tok.elte.hu	20, 63
Ambrus András	ambrus@cs.elte.hu	13, 29
Ambrus Gabriella	ambrusg@cs.elte.hu	13, 30
Antalné Szabó Ágnes	a.szabo.agnes@btk.elte.hu	15, 30
Asztalos Anikó	aniko880916@gmail.com	20, 30
Baditzné Pálvölgyi Kata	bpkat79@gmail.com	20
Bajzátth Angéla	banaibajzath@gmail.com	12, 67
Balogh Andrea	tudomanszervezes@tkk.elte.hu	3
Barátné Hajdu Ágnes	hajdu.agnes@btk.elte.hu	13, 31
Barsy Anna	barsy.anna@gmail.com	19, 32
Bényei Judit	benyeiju@gmail.com	17, 79
Bodnár Gábor	bodnar.gabor@btk.elte.hu	16, 17, 33, 79
Bognár Amália	amalia.bognar@gmail.com	12, 33
Borsos Zsófia		16, 75
Böddi Zsófia	boddi.zsafia@gmail.com	12, 17, 34, 80
Bredács Alice	alice.bredacs@gmail.com	11, 34
Bukta Katalin	bkata@lit.u-szeged.hu	11, 35
Buzásné Mokos Boglárka	boglarka.mokos@gmail.com	18, 36
Czető Krisztina	czeto.krisztina@ppk.elte.hu	18, 36
Csapó Benő	csapo@edpsy.u-szeged.hu	7, 10, 21
Csapodi Zoltán	csapodi.zoltan@trefort.elte.hu	3
Csepicsényi Lajos Lászlóné Balogh Melinda	csepicsenyine@gmail.com	11, 37
Cserné Adermann Gizella	cserneadermann@gmail.com	18, 37
Dávid Gergely	david.gergely@btk.elte.hu	11, 13, 15, 38, 39
Doró Katalin	dorokati@lit.u-szeged.hu	11, 39
Dringó-Horváth Ida	dringo.horvath.ida@kre.hu	18, 40
Együd Bence Norbert	dugye5@gmail.com	12, 41
F. Lassú Zsuzsa	flassu@gmail.com	12, 67
Fábián László	lfabian78@gmail.com	16, 41
Felvinczi Katalin	felvinczi.katalin@ppk.elte.hu	16

Fischer Andrea	andrea.fischerbp@gmail.com	18, 42
Frank Tibor	tzsbe@hu.inter.net	3, 6, 10, 21
Garam Ágnes	garama@apaczai.elte.hu	18
Golyán Szilvia	szilvia.golyan@gmail.com	12, 42
Gonda Zsuzsa	zsuzsi.gonda@gmail.com	18, 40
Guba András	andraas.guba@gmail.com	12, 43
Győri Miklós		16, 44, 75
Hajdicsné Varga Katalin	hajvarka@gmail.com	17, 81
Hamar Pál	hamar.pal@tf.hu	14, 44
Havasi Ágnes		16, 68, 75
Heizlerné Bakonyi Viktória		12, 29
Hegyi-Tóth Erika	hegyitothera@gmail.com	14, 45
Holló Dorottya	hollo.dorottya@btk.elte.hu	11, 13, 46
Homonnay Zoltán	homonnay.zoltan@tkk.elte.hu	3, 9, 10, 20
Horváth Endre		16, 75
Horváth Győző		12, 47
Horváth Gyula	horvath@inf.elte.hu	12, 47
Hunyady György	hunyady.gyorgy@ppk.elte.hu	3
Huszthy Alma	huszthy.alma@gmail.com	17, 81
Janek Noémi	janek.noemi@gmail.com	17, 82
Jelenszkyné Fábíán Ildikó	fabian.ildiko@pte.hu	18, 47
Juhász Levente Zsolt	juhaszle@mail.duf.hu	19, 48
Kapitány Dóra		19, 49
Károly Krisztina	karoly.krisztina@tkk.elte.hu	3, 6, 10
Kárpáti Andrea	andrea.karpati@tkk.elte.hu	9, 11, 17, 20, 49, 79
Karsai István		14, 44
Keisz Ágoston	keisz.agoston@gmail.com	19, 50
Kerekes Valéria	kerekeske@yahoo.com	12, 42
Kéri András	keri@caesar.elte.hu	17, 83
Kéri Annamária		17, 83
Király Zsolt	kiraly.zsolt@btk.elte.hu	12, 13, 16, 51, 52
Kiszl Péter	kiszl.peter@btk.elte.hu	13, 52
Kontráné Hegybíró Edit	kontra.h.edit@btk.elte.hu	15, 53
Kovács Hajnalka	kovacs.hajnalka@tfk.kefo.hu	16, 54
Kriska György	kriska@ludens.elte.hu	12, 41

Kropog Erzsébet	kropog.erzsebet@gmail.com	20, 54
Kubicza János		17, 83
Laczkó Mária	laczkoma@gmail.com	11, 19, 49, 55
Ladnai Attiláné	szerencsesanita5@gmail.com	18, 56
Leitner Lászlóné	hudak64@gmail.com	18, 57
Lutter Anett Eszter		17, 83
Major Éva	major.eva@btk.elte.hu	15, 20, 57
Majzikné Lichtenberger Krisztina	lichtenk@yahoo.com	18, 40, 42
Mikonya György	mikonya.gyorgy@tok.elte.hu	3, 6, 10, 22
Molnár Edit Katalin	molnar@edpsy.u-szeged.hu	11, 58
Molnár Katalin	molnar.katalin@radnoti.elte.hu	3, 8, 15, 23
Mrázik Julianna	mrzik.julianna@pte.hu	16, 58
Munkácsy László	munkacsy@apaczai.elte.hu	3, 8, 15, 24
Nagy Anett	tanarkepzes@ehok.elte.hu	3
Nagy Gyula	gyulaalto@freemail.hu	11, 60
Nagy Imre	nagy.imre.mke@gmail.com	13, 60
Nagy Júlia	njuli85@hotmail.com	19, 61
Nagy-Varga Zsolt	nagy.varga.zsolt@gmail.com	20, 61
Németh Katalin	nemeth.katalin@btk.elte.hu	13, 31
N. Kollár Katalin	kollar.katalin@ppk.elte.hu	11, 13, 59
Novák Géza Máté	novak.geza@barczy.elte.hu	17, 79
Őszi Tamásné		16, 44, 75
Öveges Enikő	oveges.e@upcmail.hu	13, 62
Papp Gabriella	gabriella.papp@barczy.elte.hu	3, 7, 10, 14, 24
Parapatics Andrea	parapatics.andrea@gmail.com	19, 62
Patkós András	patkos@galaxy.elte.hu	6, 10, 25
Pelczer Katalin	kispelc@t-online.hu	11, 64
Piniel Katalin	brozik-piniel.katalin@btk.elte.hu	15, 17, 73
Pongrácz László	Pongracz.Laszlo@oh.gov.hu	8, 15, 25
Raázt Judit	raatz.judit@btk.elte.hu	19
Rádi Orsolya	radi.orsolya@gmail.com	20, 63
Radnóti Katalin	rad8012@helka.iif.hu	18, 20, 63
Révész Judit	revesz.judit@btk.elte.hu	12
Salmi, Hannu	hannu.salmi@helsinki.fi	6, 10, 26
Sályiné Pásztor Judit	salyine.pasztor.judit@btk.ppke.hu	11, 64

Sápiné Bényei Rita	sbrrr@hotmail.com	19, 65
Sárvári Tünde	sarvari@jgypk.szte.hu	15, 65
Schróth Ágnes	schroth78@gmail.com	18, 66
Senkei-Kis Zoltán	senkei-kis.zoltan@btk.elte.hu	13, 66
Serfőző Mónika	serfozo.monika@tok.elte.hu	12, 17, 34, 67, 80
Stachó László	stacho.laszlo@lisztakademia.hu	16, 68
Stefanik Krisztina	krisztina.stefanik@barczy.elte.hu	16, 68, 75
Sütő Erika	serika@jgypk.szte.hu	11, 69
Süveggyártó Tiborné	s.veronika33@gmail.com	11, 55
Szabó Csaba	csaba@cs.elte.hu	15, 70
Szabó Éva	szabo.eva@trefort.elte.hu	20
Szabó Nóra	sznoral88@gmail.com	11, 70
Szabó Roland	tanar.szabo@gmail.com	19, 71
Szalay István	szalay.istvan22@gmail.com	13, 71
Szalay Luca	luca@chem.elte.hu	18, 20, 72
Szarka Emese	dr.szarka.emese@gmail.com	18, 72
Szathmári Edit	szathmari.edit@gmail.com	12, 17, 34, 80
Szeibert Janka	jakacsa@gmail.com	15, 70
Szekeres Ágota		16, 75
Szénásiné Steiner Rita	belarita55@hotmail.com	17, 83
Szivák Judit	szivak.judit@ppk.elte.hu	8, 15, 16, 27
Tankó Gyula	tanko.gyula@btk.elte.hu	13, 15, 73
Tasnádi Péter	tasi@ludens.elte.hu	7, 10, 19, 27
Tél Tamás	tel@general.elte.hu	3
Tóth Anna	tothanna85@gmail.com	19, 74
Trentinné Benkő Éva	tbenko.eva@gmail.com	15, 74
Ütőné Visi Judit	judit.uto.visi@gmail.com	18, 75
V. Molnár Márta	marta.molnar@barczy.elte.hu	16, 75
Vancsó Ödön	vancso.odon@gmail.com	13
Vincze Beatrix	vincze.beatrix@ppk.elte.hu	20, 76
Vincze Tamás	vinczet@ektf.hu	14, 77
Zámbó Csilla		15, 70
Zs. Sejtes Györgyi	sejtes@hung.u-szeged.hu	19, 77
Zsakó László	zsako@caesar.elte.hu	3, 10, 12, 28, 29, 47