



PÉK 2017

15. PEDAGÓGIAI ÉRTÉKELÉSI KONFERENCIA

15TH CONFERENCE ON EDUCATIONAL ASSESSMENT

CEA 2017

SZEGED, 2017. ÁPRILIS 6-8.

SZTE
SZEGEDI TUDOMÁNYEGYETEM



MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA



XV. Pedagógiai Értékelési Konferencia

15th Conference on Educational Assessment



Szeged Tudományegyetem
2017

PÉK 2017

XV. Pedagógiai Értékelési Konferencia
2017. április 6–8.

**PROGRAM ÉS
ABSZTRAKTKÖTET**

Szerkesztette

D. Molnár Éva, Vígh Tibor

Szegedi Tudományegyetem
2017

CEA 2017

15th Conference on Educational Assessment
6–8 April 2017

**PROGRAM
BOOK OF ABSTRACTS**

Edited by

Éva D. Molnár, Tibor Vígh

University of Szeged
2017

ISBN: 978-963-306-529-7

Kiadó:

Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar
Neveléstudományi Doktori Iskola
www.edu.u-szeged.hu/phd

Felelős kiadó:

Csapó Benő, a Neveléstudományi Doktori Iskola vezetője

Technikai szerkesztő:

Börcsökné Soós Edit

Olvasószerkesztő:

Kasik László, Molnár Edit Katalin

Borítóterv, grafika:

Halof Ferenc

Webmester:

Betyár Gábor

A konferencia háttérintézményei:

Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet
Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Doktori Iskola
Magyar Tudományos Akadémia Szegedi Tudományegyetem Képességfejlesztés
Kutatócsoport

A konferenciát támogatta:

Magyar Tudományos Akadémia

A konferencia tudományos programbizottsága:

Bordás Andrea (Partiumi Keresztény Egyetem)
Csapó Benő (Szegedi Tudományegyetem)
D. Molnár Éva (Szegedi Tudományegyetem, a konferencia elnöke)
Markku Niemivirta (University of Helsinki)
Molnár Gyöngyvér (Szegedi Tudományegyetem)
Ollé János (Eszterházy Károly Egyetem)
Vidákovich Tibor (Szegedi Tudományegyetem)
Vígh Tibor (Szegedi Tudományegyetem, a konferencia titkára)

A konferencia szervezőbizottsága:

Betyár Gábor (Szegedi Tudományegyetem)
Gáspár Csaba (Szegedi Tudományegyetem)
Halof Ferenc (Szegedi Tudományegyetem)
Kléner Judit (Szegedi Tudományegyetem)
Molnár Katalin (Szegedi Tudományegyetem)
Virág Petra (Szegedi Tudományegyetem)

A konferencia helyszíne:

Szegedi Akadémiai Bizottság Székháza
6720 Szeged, Somogyi u. 7.

A konferencia honlapja, e-mail címe:

<http://www.edu.u-szeged.hu/pek2017/>
pek2017@edu.u-szeged.hu

Tartalom/Content

*A szakmai anyag olvasásához kattintson annak oldalszámára!/
To read the papers click on the page number!*

KÖSZÖNTŐ/WELCOME	6
PLENÁRIS ELŐADÁSOK/KEYNOTE SESSIONS.....	8
Toward the hybridization of quantitative and qualitative methodology to make educational science more relevant	9
Teszthatás, szétsztott tanulás, metakognitív stratégiák: Mi a mondanivalója a memóriakutatásnak az oktatás módszertana számára?	10
From Vygotsky's concept of Zpd to the current practice of dynamic assessment.....	11
Researching and understanding 21 st century multiliteracies: Why, where, and how?.....	12
SZIMPÓZIUMOK/SYMPOSIA.....	13
Gondolkodási képességek mérése és fejlesztése a természettudományos nevelésben	14
A felsőoktatási tanulmányi alkalmasság meghatározására kidolgozott mérési rendszer a Szegedi Tudományegyetemen	19
A tanítás tanulása: hogyan működhet egy kutatásalapú gyakorlatra felkészítő kurzus az osztatlan tanárképzésben?	24
Examining social and emotional skills and abilities before and during early education	29
TEMATIKUS SZEKCIÓK/THEMATIC SESSIONS.....	34
Koragyermekkorai vizsgálatok	35
Resilience and the effect of background variables	39
Technology-based assessments	43
Tanári nézetek vizsgálata.....	47
Teachers' perceptions	51
Diagnosztikus tesztek, tesztrendszerek fejlesztése	54
Társas kapcsolatok, szociális tér	58
Kiemelt figyelmet igénylő gyermekek az oktatásban.....	62
Assessments in early childhood	66
Tanulók és tanárok attitűdvizsgálata.....	70
The assessment of students' abilities.....	74
The development and the functioning of measurement instruments.....	79
Felnőttek kompetenciái formális és informális környezetben.....	83
Tanulási stratégiák és tanulást meghatározó tényezők	86
POSZTERSZEKCIÓK/POSTER SESSIONS.....	89
Poster session	90
Poszterszekció	93
RÖVID ÉS RÉSZLETES PROGRAM.....	102
SHORT AND DETAILED PROGRAM	118
RÉSZTVEVŐK/PARTICIPANTS.....	134

KÖSZÖNTŐ

A XV. Pedagógiai Értékelési Konferencia – PÉK 2017 Tudományos Programbizottsága és Szervezőbizottsága nevében tisztelettel köszöntjük a konferencia résztvevőit. Örömkre szolgál, hogy a konferencia megrendezésével ez évben is folytathatjuk a hagyományokat. Az első Pedagógiai Értékelési Konferenciát 14 évvel ezelőtt, 2003-ban szervezték meg, Csapó Benő kezdeményezésével és irányításával. A konferencia évről évre formálódott, számos újításon, változáson esett át. Kezdetben a Szegedi Tudományegyetemen végzett pedagógiai értékelés szakos kollégák szakmai fórumaként működött. A meghívott előadók részvételével megrendezett szakmai találkozó 2006-ban alakult át tudományos konferenciává, ami azóta is a lektorált tudományos konferenciák normái szerint működik. A 2012-ben megrendezett jubileumi konferencia ismét változást hozott. A konferencia ekkor vált kétnyelvűvé és nyitottá a külföldi kutatók előtt is, rendszeres találkozási lehetőséget biztosítva a pedagógiai értékeléssel foglalkozó hazai és külföldi szakembereknek.

Követve az előző években kialakult gyakorlatot, a konferencia három napján párhuzamosan zajló angol és magyar nyelvű szekciók mellett plenáris előadásokra is sor kerül. Ebben az évben először négy plenáris előadó fogadta el meghívásunkat. Aleksandar Baucal (University of Belgrade) a kvalitatív és kvantitatív kutatási módszerek integrációjáról, a tudás vizsgálatában betöltött szerepükről tart előadást. Alex Kozulin (Feuerstein Institute) Vigotszkij proximális zóna elméletének széleskörű értelmezését, a többségi gyerekek esetében is alkalmazható lehetőségeit mutatja be. Kristiina Kumpulainen (University of Helsinki) a Finnországban bevezetett sokoldalú műveltség fogalmát ismerteti az egyenlőség, az inklúzió, a 21. századi képességek és a tanulói identitás értelmezése köré csoportosítva. Racsmány Mihály (MTA, BME) a tesztelés újraértelmezéséről, a tanulás és a tudás kialakításában betöltött szerepéről tart előadást.

A Tudományos Programbizottság nevében ezúton is szeretnénk megköszönni a bírálati folyamatban és a konferencia lebonyolításában szekcióelnökként közreműködő kollégák munkáját. A konferencia szervezésében Betyár Gábor, Börcsökné Soós Edit, Halof Ferenc, Kléner Judit, Molnár Edit Katalin, Molnár Katalin és Kasik László nyújtott segítséget. Köszönettel tartozunk a konferencia lebonyolítását segítő neveléstudományi mesterszakos és tanárszakos hallgatóknak is.

A konferencia szervezői nevében minden résztvevőnek hasznos szakmai tapasztalatokat és élményekben gazdag szegedi napokat kívánunk!

D. Molnár Éva
a XV. PÉK elnöke

Vígh Tibor
a XV. PÉK titkára

Dear Colleagues,

On behalf of the Scientific Programme Committee and the Organising Committee of the 15th Conference on Educational Assessment, we warmly welcome the participants of the conference. It is with great pleasure that we continue the traditions of the conference with this year's meeting. The first Conference on Educational Assessment was organised 14 years ago, in 2003, following the initiative and with the direction of Benő Csapó. From its beginnings the conference has undergone several changes and renewals. In the beginning, it functioned as a forum for teachers who had gained expertise in educational assessment at the University of Szeged. From this professional meeting with invited speakers, the event was transformed into a peer reviewed scientific conference in 2006, and it has been operating as such since then. The 2012 jubilee brought the change into a bilingual forum, open to international researchers, thus offering a regular opportunity for exchanging ideas to those in the field of educational assessment in Hungary and abroad.

Following the traditions of the previous years, the three days of the conference feature parallel English and Hungarian sessions as well as keynote speakers. For the first time, this year four distinguished scholars have accepted the invitation of the conference. Aleksandar Baucal (University of Belgrade) discusses the integration of qualitative and quantitative methods and their role in research. Alex Kozulin (Feuerstein Institute) presents a broad understanding of Vigotsky's zone of proximal development and the possibilities of applying it to situations involving all types of learners. Kristiina Kumpulainen (University of Helsinki) introduces the notion of multiliteracies, a key concept in the new Finnish curricula, relating it to the ideas of equity, inclusion, 21st century skills and learner identity. Mihály Racsomány (Hungarian Academy of Sciences; Department of Cognitive Science, Budapest University of Technology and Economics) discusses a reinterpretation of testing, and the role of testing in learning and in the construction of knowledge.

On behalf of the Scientific Programme Committee we would like to thank those who participated in the peer review process and those who agreed to support the conference by chairing sessions. In the organisation of the conference, the contribution of Gábor Betyár, Edit Börcsökné Soós, Ferenc Halof, Judit Kléner, Edit Katalin Molnár, Katalin Molnár and László Kasik is thankfully acknowledged. We are also grateful to the Education majors and the students from the teacher training program helping the organisation and running of this event.

We hope that this year's conference will be a worthwhile event again and wish all participants fruitful sessions and a pleasant time in Szeged.

Éva D. Molnár
Chair of the 15th CEA

Tibor Víg
Secretary of the 15th CEA



PLENÁRIS ELŐADÁSOK

KEYNOTE SESSIONS



TOWARD THE HYBRIDIZATION OF QUANTITATIVE AND QUALITATIVE METHODOLOGY TO MAKE EDUCATIONAL SCIENCE MORE RELEVANT

Aleksandar Baucal

Department of Psychology, University of Belgrade

During last decade educational science was faced with a growing demand to strengthen its relevance for policy making and for the improvement of practice (evidence based policy making) and to intensify its collaboration with policy makers and practitioners (creating a triangle of knowledge – research, policy and practice). Accepting this demand asks from researchers to change typical ways of operating and to develop new communities, concepts, and methodologies. In this paper I am going to pinpoint a need for hybridization of quantitative and qualitative approaches as an essential component of upcoming changes. In the first part, I will discuss the strong and weak sides of quantitative and qualitative approaches in terms of production of relevant knowledge for educational science, policy and practice. The quantitative approach is typically considered as the recommended way for producing sound and relevant knowledge that can inform both policy and practice (for example, a randomized controlled trial). The strong side of this approach lies in the fact that it produces generalized and decontextualized knowledge about the impact of different factors on some educational outcomes. However, the very same characteristic might be considered as its key shortcoming. Education policy and practice are highly contextualized activities of different actors who are framed, structured and mediated (not determined) by different sociocultural context, regulations, institutional settings, and interpersonal dynamics between key actors. This is the reason why a quantitative approach cannot be the only source of relevant knowledge neither for policy makers nor for educational practitioners. Thus, it needs to be combined/hybridized in different ways with the qualitative approach in order to be able to bring back contextual aspects of established general and decontextualized knowledge. Following this conclusion, in the second part I am going to present some examples how the two approaches can be hybridized in a meaningful and productive way.

TESZTHATÁS, SZÉTOSZTOTT TANULÁS, METAKOGNITÍV STRATÉGIÁK: MI A MONDANIVALÓJA A MEMÓRIAKUTATÁSNAK AZ OKTATÁS MÓDSZERTANA SZÁMÁRA?

Racsmány Mihály

Magyar Tudományos Akadémia, NAP-B Kutatócsoport; BME Kognitív Tudományi Tanszék

Az emlékezet folyamatainak kutatói régóta vizsgálják azokat a lényeges feltételeket, amelyek elengedhetetlenek a hatékony és tartósan fennmaradó tudás megszerzéséhez. Az alapvető kérdés az, hogy milyen viszony áll fenn a tanulást követően mérhető átmeneti tudás és a hosszú távú tanulás között. A tanár a tanítást követően képes megállapítani, hogy munkája milyen változásokat eredményezett a diák tudásában, azonban mind elméleti, mind gyakorlati szempontból kulcskérdés, hogy mindebből mi marad fenn a tanítást követő napokban, hónapokban és mi válik a felejtés martalékává. A hagyományos felfogás a tanulást követőtesztet a tudás ellenőrzésének és a további tanulás kiindulási pontjának tekintette. Azonban, az utóbbi évtized legizgalmasabb kísérleti felfedezései rámutatnak, hogy egy korábban elsajátított anyag tesztelése képes gátat szabni a felejtésnek. Korábban a tesztelés hosszú távú emlékezeti megtartásra gyakorolt hatásának vizsgálata kevés figyelmet kapott a kísérleti pszichológiában és az alkalmazott neveléslélektan területén egyaránt. Vegyünk két csoport diákot, akiknek ugyanazt a tananyagot kell elsajátítaniuk. A kezdeti tanulás után az egyik csoport lehetőséget kap, hogy újratanulja az anyagot egy pár alkalommal, míg a másik csoport diákjait ugyanannyi alkalommal tesztnek vetik alá. Abban az esetben, ha később mindenki részt vesz egy végső tesztben, ez utóbbi csoport jobban fog teljesíteni. Ezt a jelenséget nevezi az irodalom teszthatásnak. Annak ellenére, hogy meggyőző viselkedéses bizonyítékok állnak rendelkezésünkre arra vonatkozóan, hogy a tesztelésnek hosszú távú emlékezeti hatásai vannak, a hatás háttérmechanizmusa még korántsem tisztázott. Előadásomban azokat a kutatásokat tekintem át, amelyek a teszt hosszú távú emlékezeti hatásait vizsgálták. Saját kutatási adatainkat is bemutatva demonstrálni fogom az emlékezeti teszt pozitív és negatív hatásait. Áttekintem azokat a feltételeket, amelyek szükségesek ahhoz, hogy a tesztelés hatékonyan szabjon gátat a hosszú távú felejtésnek és kísérletet teszek arra, hogy mindezt összekapcsoljam az emlékezeti előhívás és a felejtés szövevényes viszonyával.

FROM VYGOTSKY’S CONCEPT OF ZPD TO THE CURRENT PRACTICE OF DYNAMIC ASSESSMENT

Alex Kozulin

Achva College & Feuerstein Institute

The notion of the Zone of Proximal Development (ZPD) is often presented as a theoretical basis of the dynamic assessment. However, the theoretical scope of ZPD is much wider than the current practice of dynamic assessment. Vygotsky presented the notion of ZPD in three different albeit interconnected theoretical contexts: developmental, educational, and assessment-related. He suggested that ZPD as applicable not only to such “pure” cognitive functions as perception, attention, and memory, but also to more complex cognitive processes associated with reading, writing, and mathematical reasoning. Historically the majority of dynamic assessment studies focused on a rather narrow task of demonstrating how this type of assessment helps minority children and children with special needs to reveal their “hidden” potential. As a result, some potentially important questions related to ZPD remained poorly elaborated. One of them is the distinction between cognitive performance and learning potential not only in underachieving or special needs students but in all types of learners including high functioning children and adults. Another important question is that of modularity: Does learning potential constitute a general trait of an individual, something like a learning equivalent of general intelligence score (G), or is it modular, dependent on modality and content of the tasks. Finally, whether the ability to learn quickly from cues, models, and other prompts is distinct from cognitive modifiability that requires generalization and transfer? All these issues will be illustrated by recent empirical results of dynamic assessment studies.

RESEARCHING AND UNDERSTANDING 21ST CENTURY MULTILITERACIES: WHY, WHERE, AND HOW?

Kristiina Kumpulainen

Playful Learning Centre, Faculty of Educational Sciences, University of Helsinki

At present, there is a worldwide concern that educational systems are outdated and failing to prepare young people for their futures. As a response to ongoing social, cultural, economic and technological changes and their learning requirements, Finland has recently renewed its national core curriculum for early childhood, pre-school and basic education. These new curricula introduce multiliteracies as one of the key transversal competence areas that will be educationally addressed already from early childhood onwards. The premise of multiliteracies is that "reading" and "writing" today encompass a broad ecology of modalities and forms of communication, ranging from more conventional literacies to new forms of digital communication and expression. In my talk, I will consider current educational efforts in Finland to promote young people's multiliteracy competencies from the viewpoint of a) equity and inclusiveness, b) 21st century skills, and c) learner agency and identity. I will enrich my reflections via examples of educational activities that position young people as active, creative and critical investigators and producers of and with multiliteracies in their social ecologies. These examples underscore the importance of supporting young people for operational, cultural and critical expression and understanding required for informed and accountable participation and learning in contemporary society. My talk will end by pointing out the importance of researching and understanding multiliteracies and related educational efforts not only from the perspective of developing young people's knowledge and skills but also from the perspective of their identity formation, that is, who young people feel they are, how they see and treat others and who they want to become.

This talk is based on a research and development project Monilukutaitoa Opitaan Ilolla, MOI (Let's learn multiliteracy with joy) funded by the Finnish National Ministry of Education and Culture.



SZIMPÓZIUMOK

SYMPOSIA



GONDOLKODÁSI KÉPESSÉGEK MÉRÉSE ÉS FEJLESZTÉSE A TERMÉSZETTUDOMÁNYOS NEVELÉSBEN

- Elnök: **Korom Erzsébet**
*SZTE Neveléstudományi Intézet, MTA-SZTE Természettudomány
Tanítása Kutatócsoport*
- Opponens: **Csíkos Csaba**
ELTE TÓK

SZIMPÓZIUM-ÖSSZEFOGLALÓ

Annak, hogy diákjaink a mindennapokban is alkalmazható tudást, a modern kor kihívásainak megfelelő természettudományos műveltséget szerezzenek, számos feltétele van. Ezek közül az egyik legfontosabb, hogy a tanítás járuljon hozzá gondolkodási képességeik fejlődéséhez, természettudományos gondolkodásuk formálódásához. A természettudományos gondolkodás magában foglal számos általános kognitív képességet (Adey és Csapó, 2012) és a természettudományos vizsgálatok készségeit is (Zimmerman, 2007). Leírásával, összetevőinek meghatározásával az utóbbi évtizedekben számos nemzetközi kutatás foglalkozik, azonban hazánkban ez egy kevésbé kutatott terület. A szimpózium célja, hogy bemutassa annak a kutatásnak az előkészítő munkálatait és előzetes eredményeit, amely a természettudományos gondolkodás tantárgyi tartalomba ágyazott fejlesztését tűzte ki célul a természettudomány-tanulás korai, kisiskolás szakaszától a középiskoláig. A kutatás részeként megvizsgáltuk a természettudományos gondolkodás értelmezését, összetevőinek leírását és mérésének, értékelésének módszereit, mérőeszközeit. A szimpózium első előadása a természettudományos gondolkodás vizsgálatában használt mérőeszközök elemzését mutatja be; eredményei alapul szolgálhatnak a már kipróbált mérőeszközök adaptálásához, illetve hazai mérőeszközök fejlesztéséhez. A második előadás az újgenerációs biológia-tankönyvek feladatainak elemzéséről számol be, és rámutat arra, hogy melyek azok a gondolkodási műveletek, képességek, amelyeket egyáltalán nem vagy alig működtetnek a tankönyvi feladatok. A következő két előadás ezekhez a hiányterületekhez kapcsolódik: a valószínűségi, illetve a rendszerszintű gondolkodás összetevőinek feltárásával és fejlesztési lehetőségeivel foglalkozik a biológia tantárgy tananyagához kapcsolódó példákat is említve. Kutatásunk eredményei hozzájárulnak a természettudományos nevelés szemléletbeli és módszertani megújításához, a tanulók műveltségének, gondolkodásának fejlesztéséhez, az oktatás színvonalának növeléséhez.

A kutatás – az MTA Tantárgy-pedagógiai Kutatási Programjának keretében – a Szakmódszertani Pályázat 2016 támogatásával valósult meg.

MÉRÉSI KONCEPCIÓK ÉS MÉRŐESZKÖZÖK A TERMÉSZETTUDOMÁNYOS GONDOLKODÁS ÉRTÉKELÉSÉBEN

Z. Orosz Gábor *, Korom Erzsébet **

** SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola; MTA-SZTE Természettudomány Tanítása
Kutatócsoport*

*** SZTE Neveléstudományi Intézet; MTA-SZTE Természettudomány Tanítása
Kutatócsoport*

Kulcsszavak: természettudományos műveltség; természettudományos gondolkodás;
papíralapú tesztelés

A természettudományok oktatásában egyre inkább a természettudományos műveltség összetevőinek fejlesztésére helyeződik a hangsúly. Az OECD (2015) koncepciója szerint a természettudományos műveltség kognitív (tartalmi, procedurális és episztemológiai tudás) és affektív (a tudományok és a technológiai témakörök iránti érdeklődés, a tudományos módszerek elismerése, környezettudatos magatartás) összetevőket egyaránt tartalmaz. A kognitív dimenzióhoz köthetők azok a képességek és készségek is, amelyeket összefoglalóan természettudományos gondolkodásnak (Lawson, 2004) neveznek. Ahhoz, hogy az oktatási módszerek fejlesztő hatásait vizsgálni tudjuk, szükség van validált mérőeszközökre. Jelen munkánk során az volt a célunk, hogy megkeressük a szakirodalomban található, leggyakrabban használt és hivatkozott természettudományos gondolkodást mérő tesztek, és áttekintsük azokat a mérési koncepció és az alkalmazási kör alapján. A következő kérdésekre kerestük a választ: (1) A természettudományos műveltség mely elemeit mérik a tesztek? (2) Milyen feladattípusok találhatóak bennük? (3) Milyen korosztály értékelésére alkalmazhatók? A feltáró munka eredményeként a tesztek két csoportra osztottuk. Az egyik csoportba azok kerültek, amelyek kevésbé kötődnek egy-egy szakterülethez, bennük az egyes tudományterületeknek megfelelő tartalmak egyenlő mértékben jelennek meg. Ide tartozik a Classroom Test of Scientific Reasoning (Lawson, 2000) és a Scientific Inquiry Literacy Test (Wenning, 2007). Mindkettő papíralapú, zárt végű, egyszerű választásos feladatokat tartalmaz és a gondolkodás alapvető műveleteit méri. Ezeket a mérőeszközöket széles körben használják középiskolásokból, egyetemistákból és gyakorló tanárokból álló mintákon is. A másik csoportba sorolt tesztek egy adott tudományterület számára készültek. Ilyen például Gormally, Brickman és Lutz (2012) biológia szakos egyetemistákat mérő tesztje (Test of Scientific Literacy), ami az alapvető kutatás-módszertani ismereteket, az episztemológiai tudást és a kutatási készségek egy részét (pl. adatok értelmezése és elemzése) méri. Hátránya, hogy nem interaktív, és bizonyos részterületekhez csak nagyon kevés item tartozik. A középiskolai fizika tantárgyhoz kapcsolódik a Scientific Literacy Achievement Test (Adeleke és Joshua, 2015), melynek hiányossága, hogy főként tartalmi tudást mér, procedurális tudást, kutatási készségeket mérő itemek elenyésző arányban szerepelnek benne. Összegzésként megállapítható, hogy a vizsgált mérőeszközök tartalom és struktúra szerint is változatos képet mutatnak, a kidolgozásuk során figyelembe vett elméleti koncepció eltér, nincs egységesség a természettudományos műveltség és a gondolkodás megközelítésében. Az eszközök rendszerint aránytalanul csak egy-egy részterületre fókuszálnak, a feladattípusok között dominál az egyszerű választás, és főként a középiskolás korosztálytól alkalmazhatók jól. Nagy hiány mutatkozik a fiatalabb korban alkalmazható mérőeszközök és az online tesztek területén.

GONDOLKODÁSFEJLESZTŐ FELADATOK A KÖRNYEZETISMERET-, TERMÉSZETISMERET-TANKÖNYVEK BIOLÓGIA RÉSZÉIBEN ÉS A BIOLÓGIA- TANKÖNYVEKBEN

Nagy Lászlóné *, Kissné Gera Ágnes **

* SZTE TTIK Biológiai Szakmódszertani Csoport; MTA-SZTE Természettudomány Tanítása
Kutatócsoport

** Arany János Általános Iskola, Szeged; MTA-SZTE Természettudomány Tanítása
Kutatócsoport

Kulcsszavak: gondolkodásfejlesztés; biológia; tankönyvelemzés

A természettudományos tantárgyak oktatásának fontos célja a természettudományos gondolkodás fejlesztése (Adey és Csapó, 2012), melynek hatékony eszközei lehetnek a tankönyvek. Kutatásunk a gondolkodási képességeket fejlesztő feladatok arányát és jellegét vizsgálta az OFI kísérleti tankönyveiben. Korábbi hazai tankönyvelemzések (pl. Kojanitz, 2006; Nagy, 2006, 2009) azt jelezték, hogy a természettudományos gondolkodás különböző összetevőit fejlesztő feladatok megjelenése a tankönyvekben nem kiegyensúlyozott, és nem veszi figyelembe a gondolkodási műveletek egymásra épülését. Kutatásunkban arra kerestük a választ, hogy a korábbi megállapítások érvényesek-e az új fejlesztésű tankönyvekre. A vizsgálatba hét tankönyvet (környezetismeret: 1–3., természetismeret: 5–6. és biológia: 7. és 10. évfolyam) vontunk be. Az elemzéshez a természettudomány diagnosztikus értékeléséhez készített tartalmi keret (Csapó és Szabó, 2012) alapján választottuk ki a vizsgált gondolkodási képességeket (általános gondolkodási műveletek, kutatási készségek, problémamegoldás, kritikai értékelés, érvelés), alakítottuk ki az elemzés kategóriarendszerét. Az összes feladatot áttekintettük, kategorizáltuk, de csak azokat elemeztük, amelyek lehetőséget adnak valamely gondolkodási művelet gyakorlására. Eredményeink jelzik, hogy a vizsgált tankönyvekben az összes feladatszámhoz képest viszonylag magas az általános gondolkodási műveleteket fejlesztő feladatok aránya (5. évf.: 26%, 6. évf.: 28%, 7. évf.: 25%, 10. évf.: 24%), de hiányoznak a kombinatív, a korrelatív és a valószínűségi gondolkodást fejlesztő feladatok, illetve az analógiás gondolkodást fejlesztő feladatok száma is elenyésző. A kutatási készségeket fejlesztő feladatok aránya alacsony (5. évf.: 8%, 6. évf.: 10%, 7. évf.: 11%, 10. évf.: 7%), leginkább a megfigyelés, a kísérlet kivitelezése, a tapasztalatok, adatok rögzítése jelenik meg. Az adatok értelmezését, magyarázatát, következtetések megfogalmazását kérő feladatok inkább a magasabb évfolyamokon jellemzők. A vizsgálatok tervezése és az eredmények kommunikálásának kérése ritka. A problémamegoldást fejlesztő feladatok aránya növekszik a legnagyobb mértékben az életkor előrehaladtával (5. évf.: 11%, 6. évf.: 8%, 7. évf.: 18%, 10. évf.: 24%), ám valójában csak bizonyos elemei hangsúlyosak: az információ gyűjtése és szervezése (magasabb évfolyamokon), illetve a problémák megoldásánál a magyarázat kérése. A kritikai érvelést, értékelést fejlesztő feladatok száma kevés (5. évf.: 3%, 6. évf.: 1%, 7. évf.: 0%, 10. évf.: 2%). Biológiából a leggyakoribbak az összehasonlítást, a besorolást, a halmazképzést és az oksági gondolkodást fejlesztő feladatok, ami tükrözi a biológiatudomány speciális sajátosságait. Vizsgálatunk rámutat arra, hogy minden évfolyamon megtalálhatók gondolkodási feladatok, de vannak hiányzó vagy kevésbé reprezentált területek, melyeket a tankönyvek didaktikai szempontú korszerűsítésével, illetve gondolkodásfejlesztő programok kidolgozásával lehet pótolni.

A kutatás – az MTA Tantárgy-pedagógiai Kutatási Programjának keretében – a Szakmódszertani Pályázat 2016 támogatásával valósult meg.

A VALÓSZÍNŰSÉGI GONDOLKODÁS ÉS FEJLESZTÉSI LEHETŐSÉGEI A BIOLÓGIAOKTATÁSBAN

Szántó Anita Piroska *, Nagy Lászlóné **

* SZTE TTIK

** SZTE TTIK Biológiai Szakmódszertani Csoport; MTA-SZTE Természettudomány
Tanítása Kutatócsoport

Kulcsszavak: valószínűségi gondolkodás; tartalomba ágyazott fejlesztés; biológia

A 21. század oktatásában az ismeretek átadása helyett a tanulók képességeinek fejlesztésére helyeződik a hangsúly. A gondolkodás eredményes fejlesztése érdekében az utóbbi évtizedekben számos kutatás tűzte ki célul a kognitív képességek összetevőinek, fejlődésének leírását. Azonban az egyes gondolkodási képességek összetevőinek feltárása és fejlesztése eltérő ütemben halad. A valószínűségi gondolkodás lemaradást mutat e téren, hazánkban még nem készültek fejlesztését célzó programok, fejlettségének mérésével viszont több kutatás is foglalkozott (pl. Bán, 1998; Takács és Takács, 2000; Bálint, 2005; Nagy, 2006). Ezek jelzik, hogy a diákok valószínűségi és statisztikai gondolkodása a vártnál gyengébb, az életkor előrehaladtával nem vagy alig fejlődik. Viszont az élet egyre több területén szükséges ez a gondolkodási képesség, ezért úgy véljük, fejlesztésében kiemelt szerepe van az oktatásnak nemcsak a matematika, hanem más műveltségi területeken is. Az előadás a valószínűségi gondolkodás természettudományos tartalomra történő fejlesztésére irányuló kutatásunk első fázisának eredményeit mutatja be. Munkánk során célul tűztük ki a valószínűségi gondolkodás fejlesztéséhez szükséges információk összegyűjtését: áttekintettünk több, annak összetevőivel, fejlődésének leírásával foglalkozó tanulmányt, különös tekintettel az utóbbi évtized nagyobb, összefoglaló munkáira (pl. Graham, 2005; Bryant és Nunes, 2012; Chernoff és Sriraman, 2014). Megvizsgáltuk az oktatás hazai szabályozóit, és összefoglaltuk, hol és miként jelenik meg a valószínűségi és statisztikai gondolkodás fejlesztése a Nemzeti alaptantervben (2012), illetve a matematika, a természetismeret és a biológia kerettantervekben. Tanulmányoztuk a területre vonatkozó standardleírásokat (OFI matematika standardleírásai, az USA-ban kidolgozott Common Core State Standards). Célunk egy olyan kritériumrendszer kidolgozása volt, amely segíti a nem matematika szakos tanárok munkáját, ha tantárgyuk keretében diákjaik valószínűségi és statisztikai gondolkodásmódját szeretnék fejleszteni. Ehhez kiindulásként a matematika kerettanterveket találtuk alkalmasnak. Rendszerbe foglaltuk az 1–12. évfolyam témaköreinek fejlesztési feladatait, elsajátítandó ismereteit (megfigyelés, adatgyűjtés, ábrázolás; fogalmak; számítások; sejtések, következtetések). Ráműtöttünk olyan témakörökre (pl. természettudományos megfigyelések, mérések, vizsgálatok, az élőlények változatossága, életközösségek, ökológia, élettan, egészség, genetika, evolúció), melyek keretében a természetismeret vagy a biológia tananyagban szükséges, illetve lehetséges a valószínűségi gondolkodás elemeinek fejlesztése. Kidolgoztunk fejlesztőfeladatokat is (összesen 16 db), melyekből néhányat bemutattunk az előadásban. Kutatásunk jelentősége, hogy – a kritériumrendszert alapul véve és az ötleteket továbbgondolva – a pedagógusok összekapcsolhatják a biológia és a matematika tantárgy fejlesztési céljait, elősegítve a tanulók gondolkodásának fejlődését.

A kutatás – az MTA Tantárgy-pedagógiai Kutatási Programjának keretében – a Szakmódszertani Pályázat 2016 támogatásával valósult meg.

A RENDSZERSZINTŰ KOMPLEX GONDOLKODÁS MÉRÉSE ÉS FEJLESZTÉSE A TERMÉSZETTUDOMÁNYI NEVELÉSBEN

Veres Gábor

*Közgazdasági Politechnikum, Budapest; SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola;
MTA-SZTE Természettudomány Tanítása Kutatócsoport*

Kulcsszavak: természettudományi nevelés; rendszerszintű gondolkodás;
képességfejlesztés

A hazai természettudományos nevelés problémáit már korábbi kutatások és a nemzetközi rendszerszintű mérések is jelezték (PISA 2015). A vizsgálatok rámutattak a természettudományos műveltség és gondolkodás fejlesztésének több hiányterületére. Ilyen a komplex, rendszerszintű gondolkodás, mely a természettudományos műveltség fontos eleme, alapvető tantárgyközi képesség; beágyazható a természettudományos diszciplínák vagy a komplex természettudomány tantárgy tanításába (Goldstone és Wilensky, 2008). Segítségével a tanulók lehetőséget kapnak a természet mikro- és makroszintjeinek átfogó értelmezésére, a kísérleti eredmények és megfigyelések magyarázatára (Robbins, 2011). A Nemzeti alaptanterv (2012) Ember és természet műveltségterületének tudás- és képességterületei a rendszerszintű gondolkodás alapjait is magukban foglalják, de a fejlesztési feladatok hatékony implementációja nem valósult meg. Ennek oka, hogy kevés információ áll rendelkezésre e képesség fejlődéséről és fejlesztésének módszereiről. Kutatásunkban az alábbi kérdésekre keressük a választ: (1) Hogyan fejlődik a tanulók rendszerszintű gondolkodása az egyes nevelési-oktatási szakaszokban? (2) Milyen stratégiákat alkalmaznak a tanulók a rendszerekkel kapcsolatos problémák megoldásában? (3) Van-e összefüggés a rendszerszintű gondolkodás és a természettudományos tudás alkalmazásának képessége között? (4) Milyen kapcsolat van a tanulók tartalmi tudása és a rendszerekkel kapcsolatos gondolkodása között? (5) Milyen kvalitatív és kvantitatív módszerek alkalmazhatók a rendszerszintű gondolkodás vizsgálatára? Az előadás e kutatás elméleti háttérével, elsősorban a rendszerszintű gondolkodás értékelésével és fejlesztésével foglalkozik. A képesség mérésével, értékelésével kapcsolatban felmerülő probléma lehet a komplexitás megértéséhez szükséges háttértudás hiánya, a tartalmi kontextusba való beágyazás nehézsége vagy a tanulók életkorával, fejlődési szintjével való összhangba hozás (Cheng és mtsai, 2010). Az értékeléshez használt módszerek egy része kis mintán alkalmazható, mások nagyobb minta statisztikai elemzésére alkalmasak (Assaraff és Orion, 2009). Ilyenek lehetnek például: (1) tanulói rajzok, (2) strukturált tanulói interjú (Lyons, 2014), (3) szóasszociáció, (4) repertoárrács (Kelly, 1995), (5) tanulói feladatlap, (6) komplex diagnosztikus feladatok. A képességfejlesztést megalapozó feladatok a gyerekek mindennapi tapasztalataihoz kapcsolódva kognitív műveleti rutint, metakognitív eszközrendszert alakítanak ki, elősegítve a természettudományos tudás mindennapi környezetben való alkalmazását. A komplexebb feladatok a rendszerek részekre bontását, a részek közötti kapcsolatok vizsgálatát, a környezeti kapcsolatok elemzését és a működés értelmezését egységben kezelik. A kutatás eredményei segíthetik egy tudományosan megalapozott, komplex fejlesztő feladatbank és képességfejlesztő program kidolgozását és kipróbálását.

A kutatás – az MTA Tantárgy-pedagógiai Kutatási Programjának keretében – a Szakmódszertani Pályázat 2016 támogatásával valósult meg.

A FELSŐOKTATÁSI TANULMÁNYI ALKALMASSÁG MEGHATÁROZÁSÁRA KIDOLGOZOTT MÉRÉSI RENDSZER A SZEGEDI TUDOMÁNYEGYETEMEN

Elnök: **Molnár Gyöngyvér**
SZTE Neveléstudományi Intézet

Opponens: **Lannert Judit**
T-Tudok Zrt.

SZIMPÓZIUM-ÖSSZEFOGLALÓ

A magyar felsőoktatás tömegessé válásával az egyetemeken évről évre olyan hallgatói népeség kezd meg tanulmányait, melynek előzetes felkészültsége, tanulási képessége és motivációja nagyon széles skálán változik, és többnyire nem felel meg az adott intézmény, szak elvárásainak. A középiskolás évek során a diákoknak kevés lehetőségük van arra, hogy saját tudás- és képességszintjüket objektív mutatók segítségével megismerjék. A felvételi vizsga szerepét is betöltő érettségi vizsga két szintje, azok egymáshoz való viszonya és a bonyolult pontszámítási rendszer sem teszi lehetővé, hogy a hallgatók reális képet alkothassanak saját képességeikről, felsőoktatási tanulási alkalmasságukról. Az egymással nem összemérhető skálák miatt az egyes intézményekbe bekerülő hallgatók kiválasztásában is sok a bizonytalansági tényező. A heterogenitás következménye a magas lemorzsolódás, a gyenge tudással való továbbhaladás és a diplomaszerezés elhúzódnása. A szimpózium keretein belül bemutatandó elemzések ugyanazon kutatássorozat 2015-ös és 2016-os adatfelvételein, összességében 3738 elsőéves, tanulmányaikat kezdő egyetemista válaszain nyugszanak. A kutatássorozat célja egy olyan online alkalmazható értékelési rendszer kidolgozása volt, amely alkalmas annak megállapítására, hogy a hallgatók milyen induló tudásszinttel kezdik meg egyetemi tanulmányaikat, melyek azok a területek, ahol a lemorzsolódás csökkentése és az egyetemi tanulmányok hatékonyságának növelése érdekében további fejlesztésre szorulnak. Az adatfelvétel mindkét esetben az eDia-platform segítségével történt. Az eredmények egyrészt hozzájárulnak a tanulmányi eredményességet javító egyetemi és kari szintű stratégiák kidolgozásához, másrészt személyre szóló visszajelzést adnak a hallgatóknak egyéni erősségeikről és fejlesztendő területeikről. A szimpózium keretein belül egy átfogó képet adunk a kutatás elméleti háttéréről, gyakorlati megvalósításáról, a kifejlesztett kognitív tesztek jószágmutatóiról, az eredmények megbízhatóságáról és stabilitásáról. A szimpózium tantárgyi területekre vonatkozó elemzései részletesen kitérnek a történelem- és a természettudományi teszteken elért átlagos teljesítményekre és az egyetemen belül megjelenő teljesítménykülönbségekre. A kutatás affektív területei közül az elsajátítási motiváció mérhetősége, a kidolgozott online mérőeszköz megbízhatósága és az egyetemi, valamint a kari szintű főbb eredmények kaptak helyet. Az elemzések alapján megállapítható, hogy kidolgozható egy olyan kognitív és affektív területeket is átfogó számítógépalapú értékelési rendszer, amely azonnali visszacsatolás mellett alkalmas annak megállapítására, hogy a hallgatók milyen induló tudásszinttel, illetve motivációval kezdik meg egyetemi tanulmányaikat.

A FELSŐOKTATÁSI TANULMÁNYI ALKALMASSÁG VIZSGÁLATA: ELMÉLET, MEGVALÓSÍTÁS, FŐBB EREDMÉNYEK

Molnár Gyöngyvér *, Csapó Benő **

* SZTE Neveléstudományi Intézet

** MTA-SZTE Képességfejlesztés Kutatócsoport

Kulcsszavak: online tesztelés; felsőoktatás; tanulmányi alkalmasság

A felsőoktatás tömegessé válásával szükségszerűen együtt járó jelenség, hogy a korábban nagyrészt elitképzéssel foglalkozó egyetemekre nehezebben képezhető hallgatók kerülnek be. E világszerte megfigyelhető jelenséget nálunk súlyosbítja, hogy a középiskolai tanulmányokat lezáró érettségi vizsga nem nyújt megbízható információt a diákok felsőoktatási tanulmányokra való alkalmasságáról. A problémák megoldásának első lépése egy olyan értékelési rendszer kidolgozása, amelyik megbízhatóan és költséghatékonyan felméri a hallgatók felkészültségét, tanulásra való alkalmasságát. Egy ilyen mérési rendszer megalapozhatja a hallgatók előzetes tudásához igazodó támogatórendszer kialakítását, majd később különböző hozzáadottérték-modellek kidolgozását. E cél érdekében a Szegedi Tudományegyetemen 2015, majd 2016 szeptemberében is egy átfogó felmérésre került sor a frissen felvett hallgatók körében. A mérések kiterjedtek a három kötelező érettségi tárgyra, a magyar nyelv és irodalomra, a matematikára és a történelemre. Ezekhez csatlakozott a természettudományos műveltség, az angol nyelv, illetve a tanulók általános problémamegoldó képességének vizsgálata. Az adatfelvétel mindkét évben három héttig tartott, diákonként háromszor két órányi tesztelési időt vett igénybe. 2015-ben a frissen érettségizettek körére szűkítettük a mintát, a részvételi arány 63%-os volt ($N_{2015}=1468$; 58% lány). 2016-ban minden nappalis, egyetemi tanulmányaikat kezdő diák bekerült a vizsgálatba, a részvételi arány 66,5%-os volt ($N_{2016}=2270$; 56% lány). A felmérésekre az eDia online tesztplatform alkalmazásával az egyetemi könyvtár 150 főt befogadó számítógéptermben került sor. A diákok minden teszt megoldása után azonnal megtudták százalékos eredményüket, majd az adatfelvétel után egy héttel személyre szabott, viszonyítási pontokkal és fejlesztési javaslatokkal ellátott visszacsatolást kaptak. Az online tesztek mindkét évben (2015/2016) közel azonos megbízhatósággal (Cronbach- α) mértek (magyar: 0,90/0,90; 126 item; matematika: 0,89/0,90; 63 item; történelem: 0,93/0,93; 162 item; természettudomány: 0,88/0,90; 163 item; angol: 0,96/0,97; 80 item; problémamegoldás: 0,88/0,90; 20 item). A tesztek egymás közötti korrelációinak közepesen erős, a két év távlatában közel azonos értéke jelzi, hogy egyrészt a hallgatók tudása többé-kevésbé egységes, másrészt nem lehet a tesztek egymással helyettesíteni. Erősebb összefüggést láttunk a magyar és a történelem ($r=0,598/0,588$), illetve a matematika és a természettudomány ($r=0,529/0,503$) között. A problémamegoldás a matematikával ($r=0,492/0,490$) és a természettudománnyal ($r=0,401/0,310$) állt szorosabb kapcsolatban, míg a másik három tantárggyal alacsonyabb szinten korrelált. A diákok átlagos tudásszintjét mindkét évben a természettudományos teszt teljesítménye jelezte előre legerősebben. A kutatássorozat eredménye fontos információval szolgálhat az érettségi vizsga megújításához és az egyetemisták tanulmányi sikerességét alapvetően befolyásoló képességek méréséhez.

Az elemzések megvalósítását az OTKA K115497 pályázat támogatta.

A 2016-OS FELSŐOKTATÁSI KOMPETENCIAMÉRÉS EREDMÉNYEI TÖRTÉNELEMBŐL EGY KUTATÓEGYETEM KÜLÖNBÖZŐ KARAIN

Kinyó László

SZTE Neveléstudományi Intézet

Kulcsszavak: online tesztelés; felsőoktatás; történelem

A felsőoktatásba beiratkozott hallgatók körében végzendő felmérés bevezetéséről a nemzeti felsőoktatásról szóló törvény 2015. évi módosítása (CXXXI. törvény) rendelkezett, ugyanakkor az ilyen irányú önkéntes törekvések már korábban megjelentek (pl. Hercz, Koltói és Pap-Szigeti, 2013). A Szegedi Tudományegyetemen már 2015 őszén sor került az elsőévesek felmérésére; a hallgatók természettudományi felkészültségét vizsgáló teszt eredményeiről Korom és munkatársai (2016) adtak áttekintést. Az előadás a 2016-os adatfelvétel történelmi moduljának főbb eredményeit mutatja be. Arra a kérdésre keresi a választ, hogy (1) a hallgatók milyen mélységű történelemtudást sajátítottak el a középiskolában, valamint (2) a teszteredményekben kimutathatók-e különbségek az egyetemi karok szerint. Az alkalmazott online teszt feladatai (162 item) a közép- és az emelt szintű érettségi követelményekhez illeszkedtek, 40%-ban az egyetemes, 60%-ban a magyar történelem eseményeihez kapcsolódtak, a teszt megbízhatósága megfelelőnek bizonyult (Cronbach- $\alpha=0,93$). Az adatfelvételre az eDia-platform alkalmazásával került sor. Az elemzésekbe 1041 hallgató eredményeit vontuk be. A minta kialakításánál a további, mélyebb elemzések megfelelő előkészítése és a reprezentativitás érdekében lényegesnek tartottuk, hogy csak azon diákok válaszai kerüljenek bele, akik (1) a háttérkérdőívet és a tesztet egyaránt végig kitöltötték, (2) a résztvevők az adott karra beiratkozott elsős hallgatók 40–42%-át alkossák, és (3) a kitöltők száma karonként haladja meg a 100 főt. A mintaválasztás szempontjainak hét kar felelt meg: az állam- és jogtudományi (ÁJTK), a bölcsészettudományi (BTK), az orvostudományi és fogorvos-tudományi együttesen (ÁOK, FOK), a gazdaságtudományi (GTK), a mérnöki (MK), valamint a természettudományi és informatikai (TTIK). Eredményeink szerint az elemzésekbe bevont hallgatók átlagteljesítménye 59,40%p (szórás=12,57), a legalacsonyabb teljesítmény 16,05%p, a legmagasabb 92,59%p. A magyar történelem eseményeihez kapcsolódó feladatokon a hallgatók 61,17%p-os eredményt (szórás=14,09), az egyetemes történelem feladatain 56,86%p-os eredményt értek el (szórás=12,44), ami szignifikáns különbséget jelöl ($t=-14,12$; $p<0,01$). Az egyes karok hallgatóinak átlagteljesítménye változó: 54,92%p (MK) és 64,28%p (ÁOK-FOK) közötti intervallumban helyezkedik el. A varianciaanalízis Dunnett T3 utóelemzése alapján a karok két szignifikánsan elkülönülő csoportja különböztethető meg: az ÁOK-FOK, BTK és ÁJTK hallgatóinak eredménye szignifikánsan magasabb, mint a GTK, MK és TTIK hallgatóinak eredménye ($F=13,70$; $p<0,01$). A teszt eredményei alapvetően jól tükrözik az adott kar hallgatóinak humán vagy reál típusú műveltség irányába mutató orientációját, amihez az ÁOK-FOK eredményei kevésbé illeszkednek. Az elemzések újabb szakaszában az egyes karok teljesítményszintek szerinti elemzése tovább árnyalhatja a most kapott eredményeket.

A FELSŐOKTATÁSI TANULMÁNYI ALKALMASSÁG MÉRÉSÉNEK TERMÉSZETTUDOMÁNYI EREDMÉNYEI 2016-BAN

Korom Erzsébet

SZTE Neveléstudományi Intézet

Kulcsszavak: felsőoktatás; tanulmányi alkalmasság mérése; természettudományi tudás

Az esetleges lemaradások pótlását és a hallgatók előzetes ismereteihez igazított oktatás tervezését segíti a hallgatók tudásának feltárása. Az előadás az 2016 szeptemberében, a Szegedi Tudományegyetemre bekerült hallgatók természettudományi mérésének eredményeit mutatja be. A teszt online feladatai (163 item) a fizika, a kémia és a biológia középiskolai tananyagának legfontosabb elemeit (mechanika, hőtan, elektromosság; bevezetés a biológiába, egyed alatti szerveződési szintek, az egyed szerveződési szintje, az ember szervezete, egyed feletti szerveződési szintek, öröklődés, változékonyság, evolúció; általános kémia, szervetlen és szerves kémia; tudományos vizsgálatok) fedik le. A feladatok között a közép- és emelt szintű érettségi követelményeknek megfelelők egyaránt szerepelnek. A tesztet 1329 hallgató oldotta meg. A minta összetétele karok szerint nem reprezentatív. Többségben vannak azon karok hallgatói (N=1053), amelyeken felvételi követelmény legalább egy természettudományos tantárgyból tett közép- vagy emelt szintű érettségi. A teszt a 2016-os adatfelvétel során is megbízhatóan mért (Cronbach-alfa=0,90). A teljesítmények a mintaillesztés hiányában nem vethetők össze a korábbi év eredményeivel, de a tendenciák összehasonlíthatók. A teljes teszten elért átlagos teljesítmény 47,7% (szórás=10,1%), a teljesítmények normál eloszlást mutatnak. A leggyengébb teljesítmény 13,2%, a legmagasabb 85,0%. Az átlaghoz képest egy szórással gyengébben, illetve jól teljesítők aránya egyaránt 16%. A tantárgyi területek között szignifikáns különbség adódott, a kémia részteszten elért eredmény a leggyengébb (35,4%: szórás=16,9%), a biológián a legjobb (47,9%: szórás=13,4%), míg a fizikateljesítmény a biológia tantárgyéhoz áll közelebb (41,9%: szórás=12,9%). Ebben az évben is ugyanazok a témakörök bizonyultak a legnehezebbnek, mint korábban: fizikából a mechanika, biológiából az egyed alatti szerveződési szintek, kémiából a szervetlen kémia. A tantárgyi feladatokhoz képest lényegesen jobban teljesítettek a hallgatók a tudományos vizsgálatok részteszten (62,0%; szórás=13,9%), ami a tudományos vizsgálódáshoz kötődő ismereteket és készségeket méri. Ezek közül legnehezebbnek a vizsgálat tervezése és a változók kontrollja bizonyult, míg legkönnyebbnek a kísérleti eredmények értelmezése, következtetések megadása. A résztesztek közül a biológia és a tudományos vizsgálatok közötti korreláció a legerősebb ($r=0,43$), a természettudományos tantárgyak között gyenge szignifikáns kapcsolatot találtunk. A teszteredmény varianciáját legnagyobb mértékben (45,5%) a kémia részteszt eredménye magyarázza (biológia 21,3%, természettudományos gondolkodás 20,4%, fizika 12,7%). A felmérés eredményei jelzik, hogy a mérőeszköz megbízható és megfelelő belső struktúrával rendelkezik. Segítségével jól azonosíthatók azok a területek, amelyek a középiskolai oktatás során kevesebb hangsúlyt kapnak, illetve nehézséget okoznak a diákoknak.

ELSŐÉVES EGYETEMISTÁK ELSAJÁTÍTÁSI MOTIVÁCIÓJÁNAK VIZSGÁLATA

Bús Enikő

SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola

Kulcsszavak: elsajátítási motiváció; tanulói teljesítmény; felzárkóztatás

Ma Magyarországon minden évben közel 80 ezer fiatal kezdi meg tanulmányait a felsőoktatásban, és felmerül a kérdés, vajon ebből a tömegeből ki válik sikeressé. A diákok oktatási teljesítményét számos kognitív, affektív és szociális tényező befolyásolja, így egyre több országban vizsgálják, milyen az egyetemisták elsajátítási motivációja. Az elsajátítási motiváció „önjutalmazó (intrinzik) pszichológiai ösztönző, ami arra készíti az egyént, hogy kitartó legyen olyan készségek elsajátításában, olyan feladatok megoldásában, amelyek legalább kisfokú kihívást jelentenek számára (Barrett és Morgan, 1995. 58. o.)”. A legutóbbi kutatások alapján az elsajátítási motiváció mértéke jobb előrejelző az iskolai sikeresség tekintetében, mint a tanuló intelligenciaszintje (Józsa, 2013, 2007; MacTurk és Morgan, 1995; Messer, 1993). Az elsajátítási motiváció életkortól független, azonban sok készség esetén működése nem veleszületett, ezért ezek fejlesztéséhez – többek között – pedagógusi támogatás szükséges. A hallgatók elsajátítási motivációjának méréséhez Doherty-Bigara és Gilmore (2015) felnőtteknek szóló, elsajátítási motivációt mérő, magyarra fordított kérdőívét alkalmaztuk. A 24 tételt ötfokú Likert-skálán kellett értékelniük a válaszadóknak. Az elemzés során a kérdőív megbízhatónak bizonyult (Cronbach- $\alpha=0,92$). A faktoranalízis eredménye alapján (KMO=0,95) a mérőeszköz négy alskálásra bontható: kitartás a feladat mellett (Cronbach- $\alpha=0,81$); teljesítmény a kihívások esetén és elmélyülés a feladatban (Cronbach- $\alpha=0,89$); a feladatmegoldással kapcsolatos öröm (Cronbach- $\alpha=0,74$) és önhatékonyság (Cronbach- $\alpha=0,75$). Az elemzésekbe csak azon hallgatók válaszai kerültek bele, akik teljesen kitöltötték a kérdőívet (N=1698). Eredményeink szerint az elsőéves egyetemistákat leginkább a feladatok sikeres megoldásakor érzett öröm jellemzi (átlag=4,26; szórás=0,671). Ebben az egy skálában találtunk szignifikáns eltérést a nemek között: a női hallgatók nagyobb örömet éreznek egy-egy feladat sikeres megoldásakor ($t=-6,197$; $p<0,05$). Az egyes karokon belüli eltérések nem szignifikánsak. Karok közötti összehasonlításban általánosságban elmondható, hogy a bölcsészettudományokat választó hallgatók szignifikánsan kisebb mértékben mélyülnek el egy-egy feladatban ($t=-4,303$; $p<0,05$), és kevesebb ideig tartanak ki a megoldási folyamat során ($t=-3,349$; $p<0,05$); ráadásul alacsonyabb önhatékonyságról is számolnak be ($t=-3,054$; $p<0,05$), mint az egészségüggyel kapcsolatos karokra járó egyetemisták. Az eredmények alapján látható, hogy hasonló elsajátítási motivációval rendelkező hallgatók hasonló képzésre jelentkeznek, ezért érdemes a hallgatókat normaorientált rendszerben értékelni. Feltehetően a kari átlag alatti elsajátítási motivációval rendelkező hallgatók lesznek azok, akik nehézségekkel fognak szembesülni tanulmányaik során, és támogatásra, segítségre fognak szorulni.

A TANÍTÁS TANULÁSA: HOGYAN MŰKÖDHET EGY KUTATÁSALAPÚ GYAKORLATRA FELKÉSZÍTŐ KURZUS AZ OSZTATLAN TANÁRKÉPZÉSBEN?

Elnök: **Molnár Edit Katalin**
SZTE Neveléstudományi Intézet

Opponens: **Halász Gábor**
ELTE PPK

SZIMPÓZIUM-ÖSSZEFOGLALÓ

Az utóbbi három évtizedben a tanárképzésben és -továbbképzésben is egyre inkább teret nyert a reflektív és kutató szemléletű, önmagukat folyamatosan fejlesztő pedagógusok képzésének eszménye. Ugyanakkor jelenleg viszonylag kevés teret kap a pedagógiai-pszichológiai fogalmi keretek megszerzése; a kutatási képességek, a reflexió elsajátítására pedig hagyományosan kis figyelem jut. Továbbá a hazai tanárképzésben érintettek körében nincs konszenzus arról, az egyetemi évek alatt mely tudáselemek milyen módú fejlesztése lesz hosszú távon a leghatékonyabb. Kutatásunk azt vizsgálta, hogyan tudunk kutatási és reflexiós készségeket fejleszteni pedagógiai tartalom, tanítási tevékenységbe ágyazva. Az osztatlan tanárképzésben részt vevő harmadéves hallgatók egyik kötelező tantárgyának célja a kutatásalapú tanári gyakorlatra való felkészítés. A tanórakutatás módszerét használjuk, hogy a gyakorlat és az elmélet közötti kapcsolódási pontokat felfedezzük, támogassuk a szakmáról alkotott nézetek fogalmi váltását, továbbá a pedagógiai metakogníciót, az önszabályozott tanulást, a szakmai közösséggé formálódást, a szakmai kommunikációt. A kurzust a 2016–2017-es tanév első félévében hét csoportban öt oktató tanította 137 tanárjelöltnek. A félév során a hallgatóktól gyűjtött írott és videóanyagok alapján elemeztük szakmai fejlődésük korai lépéseit. Az első előadás egyrészt a szimpóziум bevezetéseként vázolja a kutatás szervezeti keretét. Másrészt bemutatja a kutatáson belül két csoportot érintő kvázi kísérleti eljárást: itt problémaalapú tanulásszervezéssel folyt a munka. A diákok tanítási epizódjainak kvalitatív elemzése szerint e csoportokban a többiekhez képest magasabb fokú lett a félév végére a tanárjelöltek pedagógiai experimentalizmusa. A második előadás a társértékelő szövegek kvalitatív elemzésével megmutatja, a pedagógia jelenségek észlelése, a kritikai szemlélet és a kollegialitás fejlesztése során milyen indulószintet feltételezhetünk. A félév végén a csoportok egységes kurzusértékelő lapot töltöttek ki. A zárt kérdéseket a harmadik előadás négy jól interpretálható faktorba sorolja; az ezek alapján képzett összevont változók átlagai magasak, szórásai alacsonyak, ami a kurzus hatékonyságára utal. A csoportok között nem volt számottevő különbség. A negyedik előadás a kurzusértékelés nyílt kérdéseit elemzi. A hallgatók számára a tanítás lehetősége és a csoportos megbeszélés, értékelés bizonyult nyilvánvaló fejlődési alkalomnak, ám a szakirodalmi, kutatási feladatok, a kiscsoportos munka, a reflektív napló kihívás volt. Vizsgálatunk adatokat szolgáltat az osztatlan tanárképzésben tanulók szakmai fejlődéséről és szocializációjáról. Eredményeink szerint bár van átfedés az oktatói célok és a tanárjelöltek tudásváltozása között, további munkát igényel az adott lehetőségek között az optimális eredményt biztosító tanulásszervezés kialakítása a képzési programban.

HARMADÉVES TANÁRJELÖLTEK PEDAGÓGIAI EXPERIMENTALIZMUSÁNAK VIZSGÁLATA EGY PROBLÉMAALAPÚ KURZUS HATÁSÁRA

Bús Enikő

SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola

Kulcsszavak: tanárképzés; aktív tanulás; induktív gondolkodás

A pedagógusszerep kívánatos és szükséges változásai a 20. század eleje óta folyamatosan hatással vannak a tanárképzés formálására is. Dewey gondolatai a reflektív szellemű, facilitátor szerepben álló pedagógusról már évtizedekkel ezelőtt alakot öltött az OECD-vizsgálatok ma élen járó országaiban. Ezek az országok felismerték, hogy fontos a tanárjelöltek mielőbbi szembesítése a tanári pálya láthatatlan velejáróival és kötelezettségeivel; összekapcsolták a pedagógiai elméletet a gyakorlattal, és reflektív, kutató szellemű tanárjelölteket képeznek, akik későbbi pályájuk során gondolkodó, magasan teljesítő tanulókat nevelhetnek. Kutatásunk célja egy olyan kurzus létrehozása volt, amely beépíti a hazai tanárképzés gyakorlatába a nemzetközi trendeket, vagyis a reflektivitás és a kutatási képességek fejlesztését. A kutatásalapú tanítási gyakorlatra való felkészítés egy teljes 3. éves évfolyamon valósult meg (N=137); két csoportban pedig aktív tanulási formán keresztül történt (NKE=42). Ezekben a csoportokban a hallgatók ugyanazt a tananyagot sajátították el, mint a többi csoportban, azonban mindezt problémaalapú tanulással tették. Feltételeztük, hogy az induktív logikájú elsajátítás hatására a kvázi experimentális csoportok hallgatóinak tanítási epizódjaiban nagyobb arányban jelennek meg induktív logikájú és tanulóközpontú módszerek, feladatok. A hallgatóknak a kurzus során tanítási epizódokat kellett bemutatniuk; az elemzéshez azok videófelvevételeit használtuk. Az adatrögzítésbe 18 tanuló páros egyezett bele. A megfigyelés során Brown (1970) pedagógiai experimentalizmust vizsgáló, hét téma köré csoportosított, 60 tételből álló, validált jelrendszerét alkalmaztuk, majd az eredményeket számszerűsítettük. Míg a skála egyik végén a tanuló-, tevékenység- és problémaközpontú, nyitott, indirekt tanári tevékenység áll, a másik végén a tanárközpontú, tekintélyelvű, direkt tanári tevékenység. Az összesített eredmények alapján a 11 problémaalapú tanulással felkészülő csoportból kilenc tanítási epizód experimentalistának mondható a Brown-féle skála alapján, míg a hét további csoportból csupán egy volt az; ugyanilyen eloszlásban tapasztaltuk az induktív logika megjelenését is. A skála pontértékeit használva, a csoportátlagok tekintetében szignifikáns különbséget tapasztaltunk ($d=-4,96$; $p<0,05$). A két csoport közötti legnagyobb eltérés a szituáció természete és a tényanyag elnevezésű témaköröknél volt, vagyis leginkább az alkalmazott tanítási módszerek és munkaformák, valamint a tanári szerep volt eltérő. Az eredmények igazolják hipotézisünket, a tanárjelöltek képessé válnak induktív logikájú feladatok önálló alkalmazására direkt felkészítés és felkérés nélkül, pusztán a tapasztalat hatására, másrészt képesek a gyakorlatban átélt új módszerek transzferálására a saját tantárgyuk területére. Mindezek azt jelzik, hogy a hazai tanárképzésben is érdemes bevezetni azokat a módszereket, amelyek a nemzetközi viszonylatban már több helyen is jelen vannak.

A TÁRSÉRTÉKELÉS TANULÁSA, AHOGYAN AZT A FORMATÍV ÉRTÉKELÉSEK SZÖVEGEINEK A TARTALMI ÉS MINŐSÉGI JELLEMZŐI MUTATJÁK

Vígh Tibor

SZTE Neveléstudományi Intézet

Kulcsszavak: formatív értékelés; írásbeli visszajelzés; felsőoktatás

A tanulók teljesítményéről készített, részletesen kifejtett, tartalmában komplex, az oktatás céljaira reflektáló, előretuló visszajelzések növelhetik a tanulás eredményességét (Hattie és Timperley, 2007). A tanárképzés egyik fontos célja ezért a fejlesztő értékelés megismertetése (Bárdossy és Dudás, 2009), olyan tanárok képzése, akik elkötelezettek a tanulást támogató értékelés alkalmazása iránt (8/2013. I.30. EMMI-rendelet). Kutatásunk célja tanárjelöltek társértékelő szövegeinek vizsgálata; annak megállapítása, hogy (1) milyen arányban jelennek meg az írásbeli visszajelzésekben elvárt elemek; (2) hogyan fogalmazzák meg a szövegeiket és (3) milyen tényezőkre fókuszálnak. Az elemzett szövegeket az osztatlan tanárképzésben részt vevő harmadévesek egy kutatásalapú tanítási gyakorlatra felkészítő kurzuson készítették. Kis csoportokban közösen készítették elő és valósították meg két 20 perces tanítási epizódot. Az első kört közös megvitatás és olyan pedagógiai-pszichológiai problémák azonosítása követte, amelyek a kutatási feladatuk alapját adta. A társak a reflektív munkanaplóikban rögzítették a formatív értékeléseiket, melyeket anonim módon a csoport tagjai megkaptak, majd e visszajelzések és a kutatási folyamat alapján újabb tanítási epizódot mutattak be. A munkanaplók elemzésébe három csoportból 34 hallgató egyezett bele. Az első tanítást követő társértékelő szövegek elemzésekor először a szakirodalom alapján (Haines, 2004; Brown és mtsai, 2005; Stewart, 2015) határoztuk meg a kategóriákat, majd ezeket a vizsgálat kontextusához adaptáltuk. A MAXQDA tartalomelemző szoftvert alkalmaztuk. Eredményeink szerint (1) a tanárjelöltek társértékelő szövegei 40%-ban tartalmaznak megerősítést, 29%-ban kritikát és 19%-ban javaslatokat; a szövegek 8%-a vonatkozik tartalmi ismertetésre és 4%-a énközpontú megállapításokra. (2) A szövegek három csoportba sorolhatók a visszajelzés megfogalmazásának szintje szerint. Az első csoportban a hallgatók (N=13) főként egyszerű tényközlő és minősítő megállapításokat tettek. Kilenc szövegre jellemző, hogy bennük az indoklások alkalmazásával bár tükröződik a formatív értékelési szemlélet, de a javaslatok elsősorban visszautaló jellegűek. A harmadik csoportba tartozó szövegek írói (N=12) a dicséretek és kritikákat árnyaltabban fogalmazták meg: érveltek és magyarázatot adtak; javaslataikban a tanácsadás dominál. (3) A megerősítő és a kritikai megállapítások elsősorban a tanítási epizód egy-egy tartalmi elemére fókuszálnak (főként a témaválasztásra, időkezelésre). A javaslataikat az epizód lebonyolításában érzékelt hibák kiküszöbölése érdekében fogalmazták meg, és tipikusan nem kapcsolták össze a probléma megoldását a kurzus keretében végzendő kutatási feladattal. Elemzésünk fontos tanulsága, hogy a társértékelő szövegekben a minősítő és a fejlesztő értékelési szemlélet szempontjából jelentős különbséget azonosíthatunk, ezért a tanárjelölteknek a formatív értékelés tanulásában több alkalmazási lehetőségre és segítségre van szükségük.

EGY KUTATÁSALAPÚ TANÁRI GYAKORLATRA FELKÉSZÍTŐ KURZUS TANULÓI KVANTITATÍV ÉRTÉKELÉSE

Bank Éva

SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola

Kulcsszavak: tanárképzés; kurzusértékelés

A 21. századi társadalmak tanárigénye olyan változáson ment át, amire a tanárképzésnek reagálnia kell, a tanári karrier alapját adó kiszélesedett tudásbázis élethosszig tartó tanulást és (ön)képzést kíván a pedagógusjelöltektől (Coolahan, 2007; Csapó, 2015). A megváltozott igényekre válaszként szolgálhat a kutatásalapú tanári gyakorlatra való felkészítés, amivel a tanórákutató módszerén keresztül pedagógiai tartalom, tanítási gyakorlatba ágyazva kívántuk fejleszteni harmadéves tanárjelöltek kutatási készségeit és reflektív gondolkodását. Előadásunk célja bemutatni a hallgatók (N=111) kvantitatív értékelését a kutatásalapú tanári gyakorlatra felkészítő kurzusunkról, amit a 2016–2017-es tanév első félévében hét csoportban öt oktató tanított összesen 137 diáknak. Vizsgálatunkhoz egy 30 tételből álló, saját fejlesztésű kérdőívet használtunk (Cronbach- $\alpha=0,93$), a tanárjelöltek ötfokú Likert-skálán fejezhették ki véleményüket a félév végén. A faktoranalízis eredménye alapján (KMO=0,88) a mérőeszköz a kurzus szervezése és tartalmi elemei (Cronbach- $\alpha=0,93$), kutatás-módszertani ismeretek (Cronbach- $\alpha=0,85$), kritikai gondolkodás fejlődése (Cronbach- $\alpha=0,81$), valamint szociális képességek fejlődése (Cronbach- $\alpha=0,77$) alskálákra bontható. Eredményeink szerint leginkább a szociális képességek fejlődésében tartották hatékonynak a kurzust (átlag=4,2; szórás=0,83), ami magában foglalja a leendő kollégákkal, társakkal, tanulókkal való interakcióknak, kommunikációjuknak és együttműködési képességüknek pozitív irányú változását. Ezt követte a kurzus szervezésének és tartalmi elemeinek megítélése (átlag=3,82; szórás=0,81), a kutatás-módszertani ismeretek gyarapodása (átlag=3,72; szórás=0,74), végül a kritikai gondolkodás fejlődése (átlag=3,65; szórás=0,82). Szignifikáns különbséget találtunk a tanítás komplexitásának múltbéli és jelenlegi megítélése között, vagyis komplexebb tevékenységnek ítélik meg a tanítást a kurzus hatására ($t=7,58$; $p<0,001$). Az összehasonlító vizsgálatok alapján két csoport különbözött egymástól szignifikánsan a kurzus szervezési és tartalmi elemeinek megítélésében ($t=3,75$; $p=0,001$). A kutatás-módszertani ismeretek, a kritikai gondolkodás és a szociális képességek megítélésében a csoportok értékelése homogénnek tekinthető. Az összefüggés-vizsgálatok eredményei szerint a legszorosabb korreláció a kurzus szervezése és tartalmi elemeinek megítélése, valamint a kutatás-módszertani ismeretek gyarapodása között mutatkozott ($r=0,70$, $p<0,001$). A csoportlétszám és a hallgatók értékelése között nincs összefüggés. Vizsgálatunk eredményei hozzájárulhatnak a kutatásalapú tanári gyakorlatra való felkészítés további tervezéséhez, a kutatásalapú tanárképzés megvalósulásához. A hallgatói értékelések iránymutatást adhatnak az oktatott kurzusok tartalmi és szervezési szempontú hatékonyságnöveléséhez.

EGY KUTATÁSALAPÚ TANÁRI GYAKORLATRA FELKÉSZÍTŐ KURZUS TANULÓI KVALITATÍV ÉRTÉKELÉSE

Molnár Edit Katalin *, Kovács Renáta **

** SZTE Neveléstudományi Intézet*

*** SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola*

Kulcsszavak: tanárkutatás; tanárképzés; kurzusértékelés

A tanárképzésben folyamatosan keressük a hatékony módszereket arra, hogy felkészítsük a jelölteket a pályára. A hatásvizsgálatok rendszerint a módszer kidolgozója szemszögéből keresnek (szignifikáns) változást viselkedésben, attitűdökben. Ugyanakkor meglehetősen szűkszavú a szakirodalom arról, ezek a módszerek valójában milyen tanulási tapasztalatot adnak. Az előadásban a kutatáshoz kapcsolódó tanulás-szervezés lehetőségét vizsgáljuk a jelöltek visszajelzései alapján. Egy kurzus hét csoportja félév végi kurzusértékelésének nyílt kérdéseit elemeztük, hogy azonosítsuk, mit nyertek és mit hiányoltak a hallgatóink. A kurzus a tanórákutatás elveit adaptálta egyetemi tanárképző pedagógiai szemináriumi helyzetre. Az elérni kívánt tanulási eredményekként a kutatási ismeretek és képességek fejlődését, a tanítással kapcsolatos reflektivitás növekedését, a kollegiális kommunikáció és együttműködés finomodását határoztuk meg. Mindezt gyakorlatba ágyaztuk, kis csoportban, illetve egyénileg végzett tanítási és kutatási feladatokat rendeltünk hozzájuk; az órákon nagy teret kapott a rövid tanítási epizódok közös megvitatása és minden résztvevő aktivizálása. A csoportok több azonos alapelv követése mellett, bár néhány tekintetben egymástól eltérően szerveződtek. 111 tanárjelölttől kaptunk kurzusértékelést. A kurzus pozitívumaként kétharmaduk emelte ki a tanítási epizódokat, egyharmaduk a közös értékelést; a csoportmunkát és a gyakorlatiasságot említették még többen. Negatívumként szintén majdnem harmaduk tett az értékeléssel kapcsolatos észrevételt, de 20 körüli említést találtunk a kutatással, a heti reflektív munkanaplóval, a feladatok mennyiségével kapcsolatban is. A tanári pályáról való gondolkodás egyértelmű változását a hallgatók legalább fele jelezte. A tanári tevékenységek mibenlétének pontosabb megértéséről számoltak be tipikusan, ami a tanítási feladatok előkészítéséhez és megvalósításához kapcsolódott. Megjelentek affektív tényezők is a közlésekben. Közülük sokan úgy érezték, hogy fejlődtek a kurzus során, és ez nyilvánvaló az értékelésükből is – ám úgy tűnik, ez tapasztalati jellegű volt. A kurzus reflektivitáshoz, értelmezéshez kötődő elemei inkább elutasítottként jelentek meg a nyitott kérdések által előhívott hangsúlyaikban. A tanítás látható elemeit a kurzus folyamán jobban megtanulták érzékelni, de a láthatatlan elemekre csak néhányuk figyelmét tudtuk ráirányítani. Bár a kurzusleírások és az órai megbeszélések explicitté tették ezt, a hallgatók értékeléseiben nem tükröződik, hogy elfogadták volna: egy tanórákutatás jellegű projektet kellett végezniük. Inkább arra utalt több észrevétel, hogy egyéni figyelmet igényelnének, műhely jellegű gyakorlati foglalkozásokat, inkább a konkrét és egyedi szinthez kötve a tanítás tanulását. A vizsgálat eredményei felvetik, hogy képzési keretek kialakításakor érdemes jobban megfontolni a tanárjelöltek jellemzőit, hogy hosszú távon jól alkalmazható szakmai tudást tanulhassanak meg a kurzusainkon.

EXAMINING SOCIAL AND EMOTIONAL SKILLS AND ABILITIES BEFORE AND DURING EARLY EDUCATION

Chair: **Csaba Gáspár**
Doctoral School of Education, University of Szeged

Discussant: **Risto Hotulainen**
University of Helsinki

SYMPOSIUM ABSTRACT

Our social relations, interactions and even our performance is mainly determined by the developmental level of our social and emotional skills and abilities. Several international research projects can prove that it is important to develop these consciously and purposefully from a very young age. It is essential not only for parents to help children's development in the early ages of life but also for teachers do so at every level of education as well. In this process, both parents and teachers have a great role because they serve as role models for their children and students. In the case of teachers, it is also essential to have excellent social competences, which is indispensable for both the direct and indirect social development of students. The first step for successful development is to find the appropriate methods to examine the skills and abilities involved. The primary goal of this symposium is to show the most important theoretical models of different aspects of social development, to present the methods and tools developed for assessing these fields of social competence and to discuss the opportunities for developing social and emotional skills and abilities. The first presentation is about infants' prosocial development from birth to three years. The presenter clarifies the concept of prosociality by giving a literature review about the main models and international results, which shows how it develops during the first 3 years of life. The second presentation continues to discuss prosociality in a kindergarten context. The presenter examined parents' and nursery school teachers' opinions about how a child reacts to other children's distress. The next level of education, elementary school, was examined by the third presenter. The presentation gives a universal model of school attachment and presents an assessment tool which aims to determine its dimensions. The final presentation covers all levels of education, but this time from the point of view of the educators. Teachers' emotional and social competences are also very important if we want to consider what factors influence students' developmental process. The last presentation is about different ways of assessing teachers' empathy and the importance of this skill.

THE PROSOCIALITY OF INFANTS – THE FIRST STEPS TOWARDS HELPING

László Dorner

Department of Psychology, Eszterházy Károly University

Keywords: prosocial behaviour; alleviate others' distress; imitation

Prosocial behaviours encompass a range of helpful, affiliative, supporting behaviours that are aimed at benefiting others (Eisenberg & Fabes, 1998) playing a crucial role in human social interactions. They can foster reciprocity and cooperation, serving as a basis of later helping tendencies which can largely contribute to psychological well-being. These tendencies begin to emerge during infancy and increase in number and sophistication through toddlerhood. The aim of this research was to review the articles related to this issue from the last 20 years with special regard to its psychological correlates based on the available scientific databases (SAGE, EBSCO, Discovery Science, Science Direct, etc.) We carried out a systematic review of the literature on the prosocial tendencies of infants with special regard to its occurrence, basic psychological processes behind helping intentions, the contribution of family background and dynamics, etc. Based on the relevant research, we can state that even toddlers can imitate and emulate prosocial behaviours (helping, caring, comforting and sharing) if they perceive someone in need (evolving through empathic concern and perspective taking abilities) and they can use their capacity in social interactions fairly well. The propensity to act prosocially and to show empathic concern develop over the course of the second year of life. After self and other had been differentiated, the earlier forms of self-distress can be transformed into more constructive and other-oriented patterns such as comforting others (Hoffman, 2000). The decisive role of parents in facilitating these tendencies is evident (e.g. demonstrating caretaking behaviours, explaining or addressing others' distress, offering prosocial television contents to their children, etc.). Though children can learn new prosocial strategies from imitating a model's example to alleviate others' distress (Williamson et al, 2012), spontaneous prosocial responses become more important as children grow older. Based on the review we make recommendations to early childhood educators in order to offer them methods to foster infants' and toddlers' prosocial actions.

REACTIONS GIVEN TO PEER DISTRESS AMONG 3 TO 4-YEAR-OLD CHILDREN BASED ON THE OPINION OF PARENTS AND TEACHERS

Szilvia Hegedűs

Doctoral School of Education, University of Szeged

Keywords: prosocial behaviour; kindergarten; distress

Understanding of the other person's emotional state and responding to it are important elements of social interactions. Prosocial responses derive from affective reactions to the other person's emotions. Children are responding to others' distress very early. They pay attention to crying in the first year of life, but at this age there is not any substantive response given yet. Because of the development of appropriate social and emotional skills in prosocial behaviour, the observer has corresponding skills to understand emotions, the ability of perspective-taking and the feeling of motivation to reduce the other person's negative mental state. Usually this appears at the age of 2 to 3 years, but in many cases delays can be observed. Children's reaction to adults' distress has been widely studied, but responses to other children's negative mental states have been investigated to a lesser degree. In our research we explored the opinion of parents and teachers, those persons who are in the immediate environment of 3- to 4-year-old children (N=57) regarding the response to another child's distress. The ongoing investigation is a part of a larger research project where, while observing children's prosocial behaviour in groups, we became aware that we don't have enough possibility to document such behaviour during the individual observation of children. During the observation of a child for a certain period, those situations don't arise which could be appropriate to observe children's reaction to peer distress. To investigate these, we elicited parents' and teachers' opinion with questionnaires. The instrument of the pilot study is a self-made questionnaire, based on previous observations and work by Phinney, Feshbach and Farver (1986). The questionnaire for parents and teachers includes 24 items about children's responses to another child's crying. The respondents evaluate the behaviour of children on 5 point Likert-scales based on given statements. We also used a family background questionnaire to investigate the effect of parental education, the influencing factors connected with the number of siblings and the role of people involved in child-rearing. According to the prior analyses, we assume that we will get detailed information about how 3- to 4-year-olds respond to another child's distress. Furthermore, we assume that parents and teachers also report positive behaviours regarding their children's responses. In the analyses the relations between the variables are discussed. The data analysis is in process, and the results will be presented at the conference.

DIMENSIONS OF SCHOOL ATTACHMENT IN ELEMENTARY SCHOOL

Krisztina Nagy

Doctoral School of Education, University of Szeged

Keywords: school attachment; elementary school; dimensions

School attachment as a positive emotional attitude that develops continuously from the beginning of school and is affected by multiple dimensions. The degree of school attachment correlates with school performance and educational progress and it is reflected in the social relationships of pupils. Studies have shown that the attitude towards school is affected mainly by the quality of social relations, which can be primarily seen in pupils' relationship with peers, parents and teachers. Besides social relations, instructional methods applied in class, pupils' attitudes towards learning, school subjects and educational environment are emphasised (Eder & Mayr, 2000; Bürgisser, 2006; Nagy, 2015). The goal of our research is to outline a universal model of the emergence and development of dimensions affecting school attachment. A self-made questionnaire aiming to determine the factors influencing school attachment was filled out by nearly 300 elementary school pupils between the ages of 7 and 14. The primary objectives of this research included assessing the applicability of the instrument and to outline those dimensions that influence school attachment in the targeted age group. The questionnaire included factors identified and emphasized by the literature across 5 dimensions: social relations, lectures, background factors, institution, and extracurricular opportunities. Pupils assessed the statements on 5-point Likert scales. The instrument proved reliable. The results to date confirm the findings of the literature. The influence of peers, teachers and parents are predominant in forming attitudes towards the school. In the age group of 10 to 14 only peers have an important influencing role in addition to the increasing importance of the diversity of school subjects and instructional methods. Pupils' attitude towards learning has an emerging role in educational progress at this age, which is mainly due to this being the time when pupils start considering which high school to choose for their future studies. While interpreting the results, further correlations are being explored regarding class, grade and gender.

EXAMINING TEACHERS' EMPATHY

Csaba Gáspár

Doctoral School of Education, University of Szeged

Keywords: empathy; teacher; questionnaire

Empathy is a multidimensional concept, the meaning of which has gone through several alternations in the last century. Empathy is important in socialization, and as secondary socialization takes place in schools, it is essential that teachers can communicate and understand their students properly, thus empathy is a key quality teachers should have. On the other hand, teachers serve as models for their students, this way students can learn how to behave in society, and how to understand others' feelings and express appropriate responses to them. Several studies (e.g. Swan & Riley, 2012) examine teachers' empathy using both qualitative and quantitative methods. According to Davis (1980), empathy is a multidimensional construct with four dimensions (fantasy, empathic concerns, perspective taking and personal distress), which can be assessed by his Interpersonal Reactivity Index (IRI). Based on Eisenberg's (1994) studies, two kinds of empathy can be differentiated: affective and cognitive. For assessing affective components, the Multi-Dimensional Emotional Empathy Scale (MDEES; Caruso & Mayer, 1998) is most commonly used, which comprises six subcomponents (empathic suffering, positive sharing, responsive crying, emotional attention, feeling for others and emotional contagion). The purpose of this study was to create instruments appropriate for examining teachers' empathy, and to explore possible connections between empathy and the number of years of teaching, gender or type of workplace. The instrument of the pilot study is a self-made questionnaire based on the Interpersonal Reactivity Index by Davis (1980) and the Multi-Dimensional Emotional Empathy Scale (Caruso & Mayer, 1998). Participants rated each statement on a 5-point Likert-scale. A background questionnaire was also used to collect data about their current position, living conditions, years of practice and family background. The research project is in an early phase, and the interpretation of the results still in progress. Considering teachers' empathy (N=65) no significant differences were found yet either by gender (female: 83%, male: 17%) or the length teaching experience (33% have taught more than 20 years, 33% taught 7-20 years, 13% 3-7 years and 11% had only up to 3 years of teaching experience). The data analysis is still in process, and the findings will be fully presented at the conference.



TEMATIKUS SZEKCIÓK

THEMATIC SESSIONS



KORAGYERMEKKORI VIZSGÁLATOK

Elnök: **D. Molnár Éva**
SZTE Neveléstudományi Intézet

AZ EGYSZÜLÖTT ÉS AZ IKERGYERMEKEK DIFER KÉSZSÉGEINEK FEJLETTSÉGE ÓVODÁSKORBAN

Bank Éva *, Marótiné Balogh Zita **, Józsa Krisztián ***

** SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola*

*** Szatymazi Óvoda*

**** SZTE Neveléstudományi Intézet*

Kulcsszavak: ikerpárok; óvodáskor; DIFER

A gyermekek fejlődésében a környezeti és a genetikai faktorok egyaránt fontos szerepet játszanak (Boardman és Fletcher, 2015). A terhességi időszak és a szülés lefolyásának jellemzői összefüggésben állnak a gyermekek későbbi fejlettségével, iskolakészültségével (Kull és Coley, 2015; Ross, Krauss és Perlman, 2012). Az ikerterhesség számos további komplikációval járhat, az ikermagzatok fejlődését több tényező veszélyeztetheti, ezek befolyásolhatják a gyermekek fejlődését (Nan és mtsai, 2013; Simpson, 2015). A téma fontossága ellenére nincsenek olyan korábbi hazai kutatások, amelyek az iker és a nem iker gyermekeket hasonlítják össze az iskolai tanulás szempontjából releváns készségek vonatkozásában. Kutatásunkban az egyszülött és az ikergyermek DIFER készségeinek fejlettségét elemeztük, célunk a fejlettségbeli azonosságok és különbségek megismerése volt. Vizsgálatunk mintáját 560 nagycsoportos óvodás gyermek alkotta, ebből 480 volt egyszülött, 80 ikergyermek. Az ikrek közül 15 pár volt egypetéjű (N=30) és 25 kétpetéjű (N=50). Mérőeszközként a DIFER tesztek használtuk (Nagy és mtsai, 2004). A tesztek hét elemi alapkészséget vizsgálnak (írásmozgás-koordináció, beszédhanghallás, relációsózkincs, elemi számolási készség, tapasztalati következtetés, tapasztalati összefüggés-megértés, szocialitás). Minden teszt reliabilitása 0,8 feletti, a teljes készségrendszer 256 itemből áll, reliabilitása 0,97. A DIFER tesztek megbízható mutatói a gyermekek iskolakészültségének, az iskolai tanuláshoz szükséges készségeik fejlettségének. A készségmérés mellett az ikergyermek körében az ikerterhesség főbb rizikótényezőiről gyűjtöttünk adatokat (pl. koraszülés, kis születési súly). Eredményeink szerint az egy- és a kétpetéjű ikerpárok között nincs szignifikáns különbség az elemi alapkészségek fejlettségében. Nem volt kimutatható fejlettségbeli előnye a másodszülötteknek sem az elsőszülöttekkel szemben. Ugyanakkor a koraszülött ikergyermek szignifikáns lemaradást mutatnak több területen is mind az egyszülöttekhez, mind a nem koraszülött ikrekhez képest. Az ikerterhesség rizikótényezői mintegy 20%-át magyarázzák a DIFER-indexben megmutatkozó fejlettségbeli különbségeknek. Az egyszülött gyermekek egyetlen készség esetében sem fejlettebbek a nem koraszülött ikreknél. Ellenben a nem koraszülött ikrek szignifikánsan fejlettebb szociális készségekkel rendelkeznek, mint az egyszülöttek. Kutatásunk az első olyan hazai munkák közé tartozik, amely pedagógiai megközelítésben vizsgálja az ikergyermekeket. Nem találtunk pedagógiai szempontból számottevő különbségeket a tipikus lefolyású született ikrek és a nem ikrek között. Eredményeink illeszkednek a nemzetközi adatokhoz, melyek szerint, a vizsgált tényezők közül elsősorban a koraszületés és az alacsony születési súly áll összefüggésben az ikergyermek iskolakészültségének alakulásával.

AZ OTTHONI KÖRNYEZET HATÁSA AZ ÓVODÁS GYERMEKEK ELSAJÁTÍTÁSI MOTIVÁCIÓJÁRA: EGY LONGITUDINÁLIS VIZSGÁLAT EREDMÉNYEI

Kis Noémi *, Józsa Krisztián **

** SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola*

*** SZTE Neveléstudományi Intézet*

Kulcsszavak: otthoni környezet; elsajátítási motiváció; longitudinális vizsgálat

Mind több kutatás támasztja alá, hogy a gyermek személyiségének fejlődését, képességeinek, motiváltságának alakulását és mindennek köszönhetően iskolai sikerességét jelentős mértékben meghatározza az a családi környezet, amelyben nevelkedik. A családi szocializációs folyamatok, az otthoni érzelmi-fizikai környezet, az anya-gyermek interakció befolyása egyértelmű. Azonban kevés ismerettel rendelkezünk arról, hogy a családi környezet mely tényezőinek van a leginkább szerepe a gyermek elsajátítási motivációjának alakulásában. Kutatásunkban ezekre a kérdésekre kerestük a választ. Kutatásunk célja az volt, hogy megismerjük a gyermek családi, otthoni jellemzőinek ahatását az elsajátítási motiváció változására. Longitudinális vizsgálatunk első adatfelvételére 2014 szeptemberében került sor, a gyermekek ekkor középső csoportosak voltak. A második adatfelvétel nagycsoport májusában történt, így a két adatfelvétel között 20 hónap telt el. A vizsgálatban a gyermekek (N=77) mellett szülei és óvodapedagógusai vettek részt. Az otthoni környezet feltárásához a HOME-leltár (Home Observation for the Measurement of the Environment) 3–6 éves kori változatát alkalmaztuk. E komplex vizsgálati módszer során a gyermek otthonában megfigyelést végeztünk, illetve interjút készítettünk az anyával egy 8 alsókálába rendeződő strukturált interjú alapján. Az elsajátítási motivációt az Elsajátítási Motiváció Kérdőív (H-DMQ) és egy kihívást jelentő számítógépes játék közben végzett megfigyeléssel mértük fel. A kérdőívet, mely öt elsajátítási motívumot vizsgál (értelmi, motoros, felnőtt és kortársi kapcsolatokra vonatkozó szociális elsajátítási motívumok, valamint elsajátítási öröm), a szülők és a pedagógusok is kitöltötték. A számítógépes játék során az elsajátítási motiváció két további jellemzőjét, a gyermek feladatvégzés közbeni érzelmi reakcióit és kitartását figyeltük meg. A számítógépes mérést és a HOME leltárt egyetemisták vették fel, akik a mérést megelőzően felkészítő tréningben vettek részt. A HOME leltárt az előmérés során, az elsajátítási motivációt vizsgáló mérőeszközöket mindkét alkalommal felvettük. A mérőeszközök megbízhatósága jó (Cronbach- α =0,8–0,9 közötti). Elemzéseink során korrelációszámítást és regresszióanalízist végeztünk. Független változónak tekintettük a második mérés során gyűjtött elsajátítási motiváció adatait, a független változók az előmérés változói voltak. Elemzéseink során szignifikáns kapcsolatot kaptunk az otthoni környezeti tényezők és a későbbi elsajátítási motiváció között. Vizsgálati eredményeink alapján feltételezhetjük, hogy az óvodások érzelmi-fizikai otthoni környezetének alakításával lehetőség van a gyermekek elsajátítási motivációját befolyásolni. Mivel az elsajátítási motiváció a tanulási motiváció alapja, mód kínálkozik az otthoni környezeten keresztül a tanulási motiváció, az iskolai teljesítmény befolyásolására, fejlesztésére.

PERZISZTÁLÓ PRIMITÍV REFLEXEK SZEREPE A TANULÁSBAN 1–3. ÉVFOLYAMON

D. Molnár Éva *, Nagy Ágnes Virág **

* SZTE Neveléstudományi Intézet

** Testnevelési és Sporttudományi Intézet, Szeged

Kulcsszavak: tanulás; primitív reflexek; mozgásfejlesztés

Piaget kutatásai óta bizonyított, hogy a mozgás és az értelmi képességek fejlődése egymással szoros összefüggést mutat. A tanulási problémákkal küzdő tanulók esetében mindig is elsődleges formának számított a mozgáson keresztül történő fejlesztés (Schott és Rossor, 2003), napjainkban a többségi tanulók kapcsán is felmerül ennek létjogosultsága (pl. alulteljesítés miatt). A fejlődés, az idegrendszer alapjait a magzati élet során megjelenő primitív reflexek képezik, melyek segítik a születést és az első életév során a túlélést. Ezek a reflexek a tipikus fejlődés során eltűnnek (legátlódnak), azonban ha valami miatt fennmaradnak (perzisztálnak), az az idegrendszer éretlenségére, a fejlődési folyamat megváltozására utalhat. Ennek következményeként tanulási nehézségek, részképesség-zavarok, magatartászavarok alakulhatnak ki (Goddard, 2005). Kutatásunk célja annak megvizsgálása, hogy az általános iskola első három évfolyamában kimutatható-e perzisztáló primitív reflex, és ha igen, az milyen összefüggésben áll a tanulók tanulásával (induktív gondolkodásával, erőfeszítésalapú kontrolljával) és családi háttérével. A vizsgálatban összesen 98 (1–3. évfolyamos) tanuló vett részt két általános iskolából, valamint a tanulók szülei (N=90). A tanulókat egyrészt egyéni vizsgálati helyzetben, másrészt elektronikus úton mértük. A primitív reflexek meglétét, az egyensúlyérzéklet és a mozgás összerendezését egyéni vizsgálatban, hat feladaton keresztül tártuk fel (a maximális pontszám 48). A kísérletvezető ismertette a feladatokat, végeztette a felmérést, és 1-2 pedagógus pontozta a végrehajtást. A vizsgálatokat videóra rögzítettük. A tanulás általános képességeként az induktív gondolkodás fejlettségét vizsgáltuk az e-Dián keresztül (Osztályozás, Sorozatok, Analógiák képzése, összesen 36 item). Ezekon kívül néhány feladat a géphasználat fejlettségét is vizsgálta (17 item). A szülői mérőeszköz-csomag két kérdőívet tartalmazott: az egyik a primitív reflexek viselkedésben megnyilvánuló jeleire vonatkozott (20 item), a másik az erőfeszítésalapú kontrollt – mint az önszabályozás komponensét – vizsgálta (TMCQ-EC – 83 item; Simonds és Rothbart, 2004). Az eredmények azt mutatják, hogy az 1. évfolyamosok 60%-ánál, a 2. évfolyamosok 41%-ánál, míg a 3. osztályos tanulók 50%-ánál figyelhető meg a vizsgált primitív reflexek 50%-os jelenléte. A nemek szerinti csoportosítás azt mutatja, hogy a fiúk 66%-ánál, míg a lányok 60%-ánál figyelhető meg a primitív reflexek 50%-os jelenléte. Sem az évfolyamok között, sem a nemek alapján nincs szignifikáns különbség e tekintetben. Az összefüggés-vizsgálatok során kiderült, hogy azok a tanulók, akiknél jobban megfigyelhetők a perzisztáló reflexek, alacsonyabb induktív gondolkodással rendelkeznek ($r=-0,24$; $p=0,01$). A perzisztáló primitív reflexek és az induktív gondolkodás közötti kapcsolat felhívja a figyelmet a célzott mozgásfejlesztés szükségességére, a szándékos fejlesztő beavatkozásra iskolai kereteken belül.

D. Molnár Éva a tanulmány megírása alatt Bolyai János Kutatási Ösztöndíjban részesült.

BIZTOS KEZDET GYEREKHÁZAK ÉRTÉKELÉSE 2015

Lannert Judit, Gyenge Zsuzsanna
T-Tudok Zrt.

Kulcsszavak: kora gyermekkori nevelés; mérés-értékelés; Biztos Kezdet

A TÁMOP 5.2.1.-12/1 Gyerekesély program országos kiterjesztésének szakmai módszertani megalapozása és a program kísérése című kiemelt program keretén belül a T-Tudok arra vállalkozott, hogy a Biztos Kezdet Gyerekházak bevalását értékelje a gyerekek fejlődése és a szülőkre gyakorolt hatás szempontjából. Az értékelés vegyes módszertant használt, kvantitatív (online vizsgálat a gyermekházak vezetőivel, a dokrendszer adatszolgáltatói felületének vizsgálata) és kvalitatív (interjúk, megfigyelések és csoportos interjúk szülőkkel hat helyszínen) eszközöket egyaránt. Az iskolás gyermekektől eltérően a kisebb korosztályt csak speciális módon lehet megfigyelni és értékelni, az értékelés ezen a téren is újszerű megközelítést alkalmazott. Sor került egy olyan mérőeszköz kidolgozására, amely 22 és 36 hónap közötti gyermekek fejlődési állapotát méri. A kidolgozott mérőeszközt, egy pilot vizsgálat keretében, két településen próbáltuk ki hét 22–28 hónap közötti gyermek bevonásával. A projekt 2015. február 1. és április 20. között zajlott. Az eredmények azt mutatják, hogy szinte minden gyerekházban napi tevékenység a szabad játék és a szülővel való együttes játék, de még az online felmérés adatai alapján is viszonylag ritkábban fordul elő a szülők játéktanulása, mozgásfejlesztő kültéri eszközök használata és különböző anyagok megismertetése. A játék szervezési módjaival kapcsolatban a tapasztalat azt mutatja, hogy uralkodó a szabad játék, ugyan bekapcsolódik a felnőtt vagy a szülő, kialakul a spontán együttjátás, de a különböző tevékenységek fejlesztő hatásának erősítéséhez nincs elég tudatosság. A kvalitatív vizsgálat során elenyésző arányban fordult elő csoportos irányított fejlesztő játéktevékenység, ami nem kell, hogy egyszerre érintse valamennyi jelen lévő gyermeket, szülőt. A statisztikai elemzésekből kirajzolódott, hogy a gyermekek igen nagy egyéni különbségeket mutatnak a különböző fejlődési területeken. A korábbi kutatási eredményekkel ellentétben, a vizsgált gyermekek a gondolkodási képességek és a mozgásfejlődés területén mutatták a legnagyobb elmaradást, míg a szociális fejlődés és az érzelmi fejlődés területén igen magas pontszámot értek el. Korrelációelemzés alapján kirajzolódott, hogy a két területen nyújtott teljesítmény pozitívan korrelál azzal, hogy a gyermek mennyi ideje jár a Gyerekházba. Ez azt jelenti, hogy alacsony elemszám mellett is kimutatható a Gyerekházak pozitív hatása a gyermekek szociális és érzelmi fejlődésére, ami a Biztos Kezdet program egyik alapvető célkitűzése.

A kutatást az EMET támogatta.

RESILIENCE AND THE EFFECT OF BACKGROUND VARIABLES

Chair: **József Balázs Fejes**

Institute of Education, University of Szeged

METHODOLOGICAL POSSIBILITIES TO IDENTIFY RESILIENT STUDENTS

Dóra Fanni Szabó

Doctoral School of Education, University of Szeged

Keywords: resilience; disadvantaged students; methods

One of the most compelling priorities of the international educational agenda is to close the achievement gap between those students who are successful and those who are at risk of failure. One area of research that has important implications for this topic is focused on resilience and resilient students. Resilient students (OECD, 2011) are those who come from a disadvantaged socio-economic background and exhibit high levels of achievement. There has been a growing interest towards studying factors which contribute to resilience. However, more interpretations of resilience are known, which establish different approaches and assessment methods. Significant differences can be discovered in the measurement of the two necessary criteria of this phenomenon: (a) exposure to significant adversity or risk and (b) success or good developmental outcome. This complicates the planning of research and the unification of results. The main purposes of this study are (1) to present different solutions which we can use to measure the two necessary conditions and identify the group of resilient students, and (2) to test these solutions and explore the prevalence of resilience in two primary school samples. In order to reach these goals we analyse data from two separate data collections, which are not suitable for comparison, because of their different methodologies. Altogether 722 4th graders participated in the first data collection, which was carried out via the online eDia platform. In this, we identified 74 disadvantaged students based on official Hungarian classification. Based on the students' professed opinion about their satisfaction with their school performance, more than half of disadvantaged students were resilient (52,7%). We applied the WHO-WBI5 index (Bech, 1996) to evaluate students' psychological well-being, and based on this categorisation, 40.5% of at-risk students qualified as resilient. If we take into account the overlap between these two approaches, we find that 27% of disadvantaged students can be considered resilient. In the second data collection a total of 98 4th graders responded to a paper-based questionnaire, and we used teachers' opinion about their students' family background to identify 43 at-risk students. Less than half of them were resilient based on their reading (46,5%) mathematics (41,8%) and science (41,8%) grades, and 37,2% performed well in every subject. There are just few empirical researches that examine resilience in Hungary, and we have only general information about the ratio of resilient students. In order to initiate investigations which contribute to the improvement of educational efficiency and equity, we need to adapt methodological procedures. In this study we applied two different routes to identify the criteria of risk and three routes to identify the group of disadvantaged students who succeed from different points of view. Theoretical implications of the findings are also discussed, and suggestions for future research are given.

DIFFERENCES BETWEEN RESILIENT AND NON-RESILIENT STUDENTS BASED ON SCHOOL MOTIVATION, SCHOOL ATTACHMENT AND SELF-EFFICACY

Dóra Fanni Szabó

Doctoral School of Education, University of Szeged

Keywords: disadvantaged students; resilience; school-related factors

Academically resilient students are those who succeed in school despite their disadvantaged socio-economic background (OECD, 2011). Both theoretical assumptions and empirical analyses of educational resilience have explored a wide range of school-related and individual characteristics which contribute to success. Investigations suggest that there is strong connection between achievement and students' self-efficacy (e.g. Cassidy, 2015; Martin & Marsh, 2006). Other findings show that positive attitudes towards school and learning are key predictors of resilience. Resilient students are more motivated and more self-confident than their disadvantaged low-achieving peers (OECD, 2011). We can find several investigations in the literature, but only a few empirical research projects examine differences between resilient and non-resilient students in Hungary. This study investigated the factors which we could rely on to help more students succeed at school despite the presence of impoverished socio-economic background. It was done by studying resilient students and what sets them apart from their less successful peers. The objectives of this study were (1) to identify the group of resilient students in a Hungarian school sample, and (2) to examine the differences between resilient and non-resilient students based on the targeted factors, as well as (3) to explore the possibilities of further analyses. Altogether 997 Hungarian 4th (N=497) and 6th (N=500) grade students participated in an online data collection; 183 of them were socioeconomically disadvantaged. The applied scales measured school-related factors (school motivation, school attachment, academic self-efficacy) and an individual factor (general self-efficacy). Learning outcomes were measured by self-evaluation of reading, mathematics and science. We isolated the group of resilient students based on each subject and their combinations, thus we investigated the differences between seven subsamples in both age groups. Grade differences were found: there was a higher ratio of resilient students in the 4th grade. Preliminary results showed that in the cases of school motivation and academic self-efficacy, there were significant differences between most of the resilient and the non-resilient subsamples. But in the cases of school attachment and general self-efficacy, we couldn't find differences, except between the subsamples based on the math and reading variables. This analysis can help policymakers understand the circumstances which contribute to resilience and have the potential to assist in developing and implementing intervention programs targeted at socioeconomically disadvantaged students, and supporting them in improving their academic achievement. The results of this study contribute to a more thorough understanding of the role of individual and school-based factors among Hungarian at-risk students. Theoretical implications and possible practical applications of the findings are also discussed.

THE RELATIONSHIP BETWEEN SOCIO- ECONOMIC BACKGROUND AND TEST PERFORMANCE: THE CASE OF MONGOLIA

Sansarmaa Khurelbaatar

Doctoral School of Education, University of Szeged

Keywords: resilient students; socio-economic status; developing countries

The relationship between family background and school performance is well-known. Some variables are widely used in educational research to describe the socio-economic background of students in empirical studies in developed countries. However, the ones in research in developing countries receive relatively little attention. In general, the most influential background variables on student performance tend to be those that are related to the socio-economic status of the family, often indicators of parental educational level and occupational status as well as cultural possessions and home educational resources (e.g. Bradley & Corwyn, 2002; Martin, Foy, Mullis, & O'Dwyer, 2013; OECD, 2016). However, these factors and their role might be different in developed countries than in developing ones, especially regarding the variables describing the home environment. The goal of the present work is to reveal the relevant background variables in relation with school success among Mongolian students. The study is a part of a research focusing on student resiliency. The results could help in the identification of the disadvantaged background. Data were collected by the Educational Evaluation Center of Mongolia. The sample consisted of 5th (N=3,356), 9th (N=1,969) and 12th (N=3,248) graders from 100 schools from all 21 provinces. Mathematics, reading, science and humanities were assessed with paper and pencil tests. In addition, background questionnaires were also filled out with some frequently used questions from the PISA and the TIMMS surveys and some additional ones focusing on the Mongolian context. The analysis revealed only low correlations between parental educational level and performance in all measured areas. An ANOVA showed notable differences in the performance of students whose parents did not attend school and those whose parents had university degrees. Owning certain possessions were relevant indicators of students' test performance. Among all grades and all measured areas, the most relevant possessions were the following: more than one additional piece of clothing, non-stop electricity, toilet, television, computer and laundry machine at home. The results confirm that the influence of family background is stronger in the case of reading than of mathematics. According to the results, the relation between test performance and traditionally used variables describing the family background, such as parental educational level or number of books at home, is weak. However, significant differences were found in students' performance in relation with the variables representing the country-specific home environment, which differ for Mongolia from the ones generally used. The reported findings suggest that the generalisability of the relationship between family background and school achievement revealed in developed countries is restricted. Taking this into account is essential in the educational research of developing countries.

This study was supported by the Doctoral School of Education, University of Szeged.

FACTORS INFLUENCING THE MUSIC READING ACHIEVEMENTS OF UPPER-GRADERS

Zsuzsa Buzás *, Norbert Szabó **, Tamás Csontos *, Ágnes Maródi *

** Teacher Training Faculty, Pallasz Athéné University*

*** Doctoral School of Education, University of Szeged*

Keywords: music reading; testing; primary education

Although a large number of students learn music, only a few studies examine their music reading skills. Audiation, communication, music reading and writing of students aged 10, 14 and 16 were explored by Erősné (1993), who formulated a possible model of basic musical skills (1993). Proficient readers have relevant knowledge, word decoding ability, competency with a variety of reading strategies, metacognitive skills, etc. (Perfetti, 1985). Music reading also involves the ability to recognize patterns and match them with a previously acquired vocabulary of musical concepts, e.g. tonal and rhythmic patterns, duple or triple meter, musical scales, intervals (Lehmann & McArthur, 2002). Having piloted an online test, a large-scale measurement was conducted in the spring of 2016. The sample consisted of 10-14 year old students (N=811) from Hungarian mainstream and music schools. In the research, the explicit knowledge of the rhythmic and melodic elements, dynamic and tempo signs and musical forms were examined. The data was recorded on the eDia platform. The reliabilities of the tests (Cronbach alpha) proved to be good, varying between .81 and .87. The achievement of mainstream school students and music school students was 55.23% and 76.69%, respectively. When examining the background variables, no significant correlations were found between the mothers' highest level of education and the students' achievement. Moderate and strong correlations were found between music reading achievement and most of the academic subjects (Hungarian literature, grammar, mathematics, biology, history and English). The attitude towards singing moderately correlates with music reading and its components. There are correlations between some components of functional music literacy and music reading achievement. We were interested whether students' spatial skills correlate with their musical skills. A strong correlation was found between the performance in the music reading test and the achievement in the map reading test ($r=.536$). Metacognitive aspects play a linchpin role in music reading. Clapping the rhythms easily, and the speed of music reading show correlations with music reading achievement ($p<.01$). The results can provide a more complete view of the skills required for music reading and also the factors that influence it.

TECHNOLOGY-BASED ASSESSMENTS

Chair: **Gyöngyvér Molnár**

Institute of Education, University of Szeged

DEVELOPING WORD RECOGNITION SKILLS WITH AN ASSESSMENT-BASED, PERSONALIZED ONLINE INSTRUCTIONAL SYSTEM

Gyöngyvér Molnár *, **Andrea Magyar ****, **József Nagy ***

** Institute of Education, University of Szeged*

*** Liszt Ferenc Primary Music School, Hódmezővásárhely*

Keywords: computer-based testing; online instructional system; word recognition skill

Technology offers new opportunities not only for assessment, but also for instructional and developmental processes in education (Bill and Melinda Gates Foundation, 2015; Fullan & Langworthy, 2014). Computer-based assessment has now become mainstream. The main challenge currently lies in shifting assessment paradigms and making the transition from efficient testing to personalized learning with the goal of supporting the personalisation of students' learning (Redecker & Johannessen, 2013). This theoretical model has been used in the development of a complex online system which merges learning and assessment environments by providing personalised feedback and continuously monitored tutoring with this goal in mind. The aim of this project was to test the efficacy of a complex assessment-based, personalised and differentiated online instructional system in the field of word recognition skills in primary education. The sample was drawn from third- to sixth-grade students (N=163). The eDia system provided the technological basis for this integrated assessment and learning platform. The schools' own computer facilities were used for data collection. Students had the opportunity to learn and practise identifying the most frequent 5000 colloquial Hungarian words from four different perspectives of word recognition (headwords, inflected words, synonyms and word meaning) with instant feedback messaging on their progress. The personalized complex system tailored the tasks for the students based on their previous answers and achievement. Results indicated adequate reliabilities both at the entire system level (Cronbach's alpha=.91) and at the individual dimension levels (.75, .84, .78, .85). The difficulty parameters for the items were distributed along a wide range on the ability scale (-19 to 14), so the system proved to be suitable for students with varied word recognition skills. There was a statistically significant difference between results with (M=90.8%, SD=5.4%) and without the learning system (M=81.5%, SD=6.3%; $t=-33.89$, $p<0.01$). Further, Cohen's effect size value ($d=1.53$, $r=.69$) also suggested a high practical significance for the integrated approach and system. The study confirms that this complex, assessment-based personalized online instructional system can be used effectively and reliably to measure and enhance third- to sixth-graders' word recognition skills. The integrated assessment allows learners to be constantly monitored and guided by the electronic environment, thus providing instant and valid feedback both to students and teachers about the learning process through tailored tasks.

This study was funded by OTKA K115497.

THE EFFECT OF THE APPLICATION OF PREDEFINED MESSAGES ON COLLABORATIVE PROBLEM SOLVING BEHAVIOUR IN A COMPUTER-BASED TEST ENVIRONMENT

Anita Pásztor-Kovács

Doctoral School of Education, University of Szeged

Keywords: collaborative problem solving; technology-based assessment

Collaborative Problem Solving (ColPS) is one of the skills which are essential for a productive employee in the 21st century (Binkley et al., 2012). To follow its development efficiently, technology-based testing can be a reasonable choice from many aspects. However, we are faced with many methodological problems and open questions in this case. For instance, when using automating coding, which is one of the greatest advantages of computer-based testing, the only option so far is to restrict the dialogue to the exchange of predefined messages. This method has become widely applied in ColPS measurement tools (Hsieh & O'Neil, 2002; Krkovic et al, 2016; OECD, 2013; Rosen & Foltz, 2014). Nonetheless, the questions of how this kind of determined communication affects achievement and whether this communication can be treated as valid and equal to real, non-restricted dialogue has not been investigated so far. In this comparative study we (1) examine whether giving the option of open chat in addition to exchanging predefined messages influences problem solving achievement; (2) analyse the content of open chat to identify if there are communicational aspects which cannot be replaced by predefined messages (3) explore whether it is possible to create a user-friendly ColPS test context which minimizes the need of using open chat. Fourteen year old pupils participate in our study. We appl Human-to-Human design, so pupils need to collaborate in dyads via the eDia online diagnostic platform. Participants need to work on dynamic problem solving tasks based on the MicroDYN model (Greiff & Funke, 2010; Greiff et al., 2013). These tasks have already been adapted to the eDia system in Hungarian (Molnar et al., 2017). By hiding different variables from given members of the group and adding numerous options of communication, we have made the items suitable for collaborative instead of individual problem solving. The resulting ColPS tasks are interdependent, and participants can only solve them by collaboration. To avoid cognitive overload, first an individual test version is registered. Then pupils solve two equivalent ColPS tests (A and B). In one condition, they can only talk through predefined messages and other function buttons serving communication. In the other condition, in addition to these they also have the opportunity to use open chat. Using a mixed design, we the halve sample and register the two tests in opposite condition orders. If performances and the communicational patterns in to the two conditions do not differ significantly, we justify empirically that the exchange of predefined messages is a valid way for assessing ColPS competence. Also, we provide a new ColPS testing platform which eliminates the need of open chat for collaboration. However, if our results indicate great differences between the two conditions, we can suggest the reconsideration of applying predefined messages as the validity of this method will be shown to be highly questionable.

This study was funded by OTKA K115497. Anita Pásztor-Kovács was supported by the ÚNKP-ÚNKP-16-3 New National Excellence Program of the Ministry of Human Capacities.

NETWORK ANALYSIS OF SCIENTIFIC COLLABORATION (BASED ON CO-AUTHORSHIPS) AT THE DOCTORAL SCHOOLS OF EDUCATIONAL STUDIES IN HUNGARY

Péter Fehér, Dóra Orsolya Aknai
ICT MasterMinds Research Group

Keywords: doctoral schools; co-authorship networks; network analysis (SNA)

There is a basic step for becoming an educational researcher: a successful graduation from a Doctoral School. As one of these schools' credo said: 'The Doctoral School of Educational Sciences considers its main objective to train new generations of researchers for educational sciences'. In contrast, Kamler (2008) argues that 'while doctoral research is a major source of new knowledge production in universities, most doctoral students do not receive adequate mentoring or [...] support to publish from their research'. Heath (2010) found that doctoral candidates in science got more support, published more papers, and included their supervisor as co-author more often than did graduates in the social sciences. The purpose of the present study is to examine the relationship of doctoral candidates and their thesis advisors/professors through the analysis of co-authorship data. Co-authorship of a paper/study/book can be interpreted as documenting a collaboration between two or more authors, and these common works form a so-called 'co-authorship network'. According to some recent studies (Fehér, 2014; Fehér & Aknai 2016), the performance of doctoral students/candidates, as measured by the number of publications and their quality, is quite heterogeneous. Our hypothesis is that this performance is correlated with a) scientific collaboration with their thesis advisor b) candidates' earlier scientific background. We analysed the data of four Hungarian Doctoral Schools of Education (ELTE, SZTE, PTE and DE) from *doktori.hu* and *mtmt.hu*. The sample consisted of about 30 professors or leading researchers/thesis advisors of Doctoral Schools and their doctoral candidates since 2006. Data were collected in January 2017. We used SNA (Social Network Analysis) for the exploratory research of connections between actors (with R and Gephi). Results revealed strong differences between the collaboration of thesis advisors and candidates (ranging from 0 co-authorship to more than 50 common articles) in different Doctoral Schools. The average degree of connections between professors and candidates are very different among schools. Co-authorship involving professors of various schools is quite rare, and this also encumbers the collaboration of candidates. Further research is necessary for a qualitative analysis of the attitudes and expectations of doctoral candidates, and the attitudes of professors as well. The key of the success is to find the best motivation and inspiration for their common work, which leads to higher outcomes at the end of doctoral studies. We are going to present and interpret detailed findings in our presentation.

CHINESE STUDENTS' COMPONENT SKILLS OF PROBLEM SOLVING: A PILOT STUDY

Hao Wu *, **Gyöngyvér Molnár ****

** Doctoral School of Education, University of Szeged*

*** Institute of Education, University of Szeged*

Keywords: problem solving; computer-based assessment

Problem solving has been considered as one of the most important cognitive skills for successful learning in the 21st century. According to previous studies, there are several factors that may impact people's problem solving achievement, such as inductive reasoning (Molnár, Greiff & Csapó, 2013), working memory (Wüstenberg, Greiff & Funke, 2012), creativity (OECD, 2014) or some personal factors like demographic characteristics (OECD, 2014), motivation (Frensch & Funke, 1995), learning strategies and ICT literacy (Greiff et al., 2014). The aim of this study is to define background factors which impact the developmental level of student's problem solving skills in China. A pilot test has been conducted in order to (1) explore the applicability of online assessments in China, (2) test the reliability of every cognitive test involved in the project, and (3) achieve a preliminary conclusion to verify the theoretical study and make guidance for further study. The pilot test was implemented in China in June 2016. The participants were sixth graders (N=50, age M=12.28, SD=.50). The tests were delivered by the eDia platform (Molnár, 2015). Test completion was divided into two sessions, each lasting approximately 45 minutes. In session 1, students worked on the inductive reasoning (IR), working memory (WM) and creativity tests. In session 2, students had to complete the problem solving (PS) test and a background questionnaire on demographical data, learning strategies, motivation and ICT usage. All the items were presented in simplified Chinese. The internal consistencies of the tests were good (Cronbach's alpha: PS:.74; IR:.75; WM:.85; Creativity:.90), which confirmed the applicability of online testing in China. Participants' performance in PS had positive correlations with their performance in IR ($r=.440$; $p<.01$) and WM ($r=.522$; $p<.001$), but there was no significant correlation between PS and creativity. Students' PS achievement also showed a strong correlation with their test-taking motivation ($r=.575$, $p<.001$) and a moderate but significant correlation with ICT usage ($r=.308$, $p<.05$). Participants' gender and family background didn't influence their PS performance. The results indicate that students' learning strategies strongly impact their thinking skills development. Students who preferred memorization strategies had significantly lower performance in the IR test than others ($t=-3.141$, $p<.01$); and students who preferred control strategies showed significantly better performance in PS ($t=2.402$, $p<.05$), IR ($t=2.838$, $p<.01$) and creativity ($t=2.197$, $p<.05$) than their peers. Findings support the views that computer-based testing is applicable and the cognitive skills tests in the pilot test are reliable to measure students' component skills of problem solving in China at the age of 11-13. Moreover, the results supported the theoretical statement about one's problem solving achievement being influenced by specific thinking skills and background factors.

This study was funded by OTKA K115497.

TANÁRI NÉZETEK VIZSGÁLATA

Elnök: **Csíkos Csaba**
ELTE TÓK

AZ ÖN TANÓRÁJA „VR-READY?” A VAJDASÁGI ÁLTALÁNOS ISKOLAI TANÁROK MEGLÁTÁSAI A VIRTUÁLIS VALÓSÁGALAPÚ OKTATÁS TERÜLETÉN

Bálint Krisztián *, Tóth Alex **

** Ivan Goran Kovačić Általános Iskola*

*** Szabadkai Városi Múzeum*

Kulcsszavak: virtuális valóság; virtuális tanulási környezet

Az informatika fejlődése vitathatatlan. 20 évvel ezelőtt még elképzelhetetlen volt, hogy a hagyományos táblát fel fogja váltani az interaktív tábla; az e-learning, m-learning mind ismeretlen fogalmak voltak. Ezek az eszközök és oktatási típusok nagy segítséget nyújtanak a szemléltetésnek. Napjainkban a virtuális valóság egyre inkább előtérbe kerül, egyes prognózisok 2020-ra akár 30 milliós eladásokat jeleznek különféle VR-termékekből. Ebből kifolyólag a kutatás elsődleges célja az volt, hogy felmérje, hogyan viszonyulnak a vajdasági általános iskolai tanárok a virtuális valósághoz, hogyan látják a VR jövőjét az oktatásban. Problémafelvetésként fogalmazódott meg, hogy a tanároknak egy olyan eszközzel és új „oktatási típusról” kell véleményt alkotniuk, amelynek jövője bizonytalan és egyelőre megfoghatatlan. A kutatást tovább nehezítette az is, hogy a tanárok 61%-a (71 fő) nem hallott a VR-ról, tehát az ő válaszaikat korlátozottan vettük figyelembe. A kutatásban öt szerbiai, szabadkai általános iskola 117 tanára vett részt. Lényeges szempont volt, hogy a kutatás ne csak informatikát oktató tanárookra fókuszáljon, hanem olyan tanárookra is, akik kevésbé jártasak az informatika világában, hiszen az ő véleményük és meglátásuk is releváns. Az empirikus kutatás során kérdőíveket alkalmaztunk. Az adatokat az SPSS segítségével elemeztük. A megkérdezett tanárok 72%-a az iskoláktól függetlenül (χ^2 ; $p=0,065$) fontosnak tartja a virtuális tanulási környezetet (VTK) az oktatásban. A VR-környezet kialakítását – egy ötfokú Likert-skálán mérve – 17%-uk tartaná kevésbé fontosnak, míg 28%-uk fontosnak és 16%-uk nagyon fontosnak. A tanárok 58%-a szerint az elkövetkező öt évben a számítógépes játékok mellett meg fognak jelenni olyan applikációk is, amelyeket már az oktatásban is kamatoztani lehetne. Meglátásaik szerint a VR oktatási módszer abban az esetben fog szélesebb körben elterjedni, ha erre az iskolák külön támogatást kapnak pályázatok során. A kutatás azt is feltárta, hogy a tanárok szerint az alsó tagozatos tanulók számára szükségtelen és akár veszélyes is lehet a VR. Elképzeléseik szerint a VR használata legkorábban 14 éves korban lenne a legmegfelelőbb. A VR-élmény az oktatásban egyelőre csak egy lehetséges jövőkép. Azt jelenleg nem lehet megállapítani, hogy a VR az oktatás részét fogja-e képezni a jövőben, azonban szükségeszerű ezzel a témával foglalkozni, különböző kutatásokat és értékeléseket végezni, hiszen lehetséges, hogy majd éppen ezek az eredmények járulnak hozzá ahhoz, hogy a VTK mellett a VR is elterjedjen az iskolákban.

JAPÁN TANÁROK NÉZETEI A PEDAGÓGIAI ÉRTÉKELÉSRŐL, ÖSSZEFÜGGÉSBEN SAJÁT TANÁRI TEVÉKENYSÉGÜKKEL

Czók Brigitta

EKE Neveléstudományi Doktori Iskola

Kulcsszavak: japán tanárok; neveléssel kapcsolatos nézetek; pedagógiai antropológia

Napjaink tanárainak munkája egyre összetettebb tevékenységgé vált, melynek egyik fontos eleme a folyamatos szakmai fejlődés és a pedagógiai tudás megújítása. Magyarországon a kompetenciák szélesebb körben való megjelenése és a pedagógusminősítés újra hangsúlyosabbá tette a pedagóguskutatásokat (pl. Dávid, 2011; Fábíán, 2011; Falus, 2004). Mindezen vizsgálatok előtt és mellett a pedagógusok gondolkodása és gyakorlati, alkalmazott tudása egyre jelentősebb témává vált a neveléstudományon belül (pl. Falus és mtsai, 1989; Golnhofer és Nahalka, 2001; Falus, 2006; Szivák, 2010), amely tudás az OECD 2005-ös jelentése szerint is a tanulói eredményességet befolyásoló legfontosabb tényezők egyike. Hagyományosan az értékelés döntően a tanulóra irányuló tevékenység (Golnhofer, 2003), és e tanári tevékenységet számos dolog befolyásolja, köztük a pedagógus tanítással kapcsolatos meggyőződése (Korom, 2010). Ezért jelen munkámban a Budapesti Japán Iskola tanárainak pedagógiai értékelésről vallott nézeteit mutatom be: hogyan áll összefüggésben a saját tanári tevékenységükkel kapcsolatos meggyőződéseikkel és milyen észlelt hatással van mindez a tanórai munkára. A japánok nemzetközileg is elterjedt kutatásalapú tanárfejlesztése (pl. Stevenson és Stigler, 1992; Elliot, 1991; Lewis és Hurdt, 2011), továbbá a Magyarországon működő külföldi alapítványi iskolák is kevésbé ismertek a szélesebb körű magyar pedagógusközösség számára. 2014 októberétől 2016 júniusáig két magyar iskola tanárai között végeztem hasonló jellegű nézetkutatást, aminek eredményeként megfogalmazódott a tanári szakmai közösségek, fórumok megalakulásának igénye. Ezért ezt az összehasonlító vizsgálatot 2016 szeptemberében kezdtem el a fent említett iskolában, melynek célja a tanárok saját pedagógiai tevékenységéről, a tanári szakmával és a multikulturális neveléssel kapcsolatos meggyőzések empirikus vizsgálata. A japán tanárok mellett a későbbiekben a Magyarországon levő koreai, kínai, amerikai és finn alapítású iskola tanárai gondolkodásmódját is szeretném vizsgálni. Fő kutatási kérdéseim, hogy milyen jellegzetességei vannak a tanárok gondolkodásmódjának az egyes iskolákban, kimutathatók-e általános jegyek, milyen különbségek és hasonlóságok azonosíthatók az iskolák tanárainak nézetei között. A japán iskolában zajló kutatásban résztvevő megfigyelőként végzem munkámat; a tanórákról sűrű leírással (Geertz, 2001) feljegyzéseket és hanganyagokat készítek. A tanárokkal félig strukturált és tematikus interjúkat készítek egyénileg és fókuszcsoportban, illetve korábbi óraterveiket és portfólióikat is elemzem velük, hogy feltárhassam, miként jelennek meg neveléssel kapcsolatos meggyőzések. A tanárok gondolkodásmódjának feltárása lehetőséget teremt a közös szakmai kapcsolatok kialakítására, ami az alulról szerveződő szakmai közösségek megerősödéséhez és a kutatásalapú tanárképzés elmélyüléséhez vezethet.

A kutatás az Emberi Erőforrások Minisztériuma ÚNKP-16-3 számú Új Nemzeti Kiválóság Programjának támogatásával készült.

SZÜLŐK ÉS TANÍTÓK NÉZETEI A MATEMATIKÁRÓL MINT ISKOLAI TANTÁRGYRÓL

Csíkos Csaba
ELTE TÓK

Kulcsszavak: szülői nézetek; pedagóguskutatás; matematikai nevelés

Kutatásunkban két olyan populáció matematika tantárgyra vonatkozó nézeteit vizsgáltuk, amely csoportoknak igen jelentős hatása lehet a tanulók matematikai teljesítményére. Rätty, Kasanen és Kärkkäinen (2006) kutatása kimutatta, hogy a 3. osztályos finn gyerekek szülei két tantárgyat, az anyanyelvet és a matematikát tekintik sajátos helyzetűnek a tantárgyak rendszerében. A pedagógusok nézeteinek vizsgálata gazdagabb előzményekre épül, melyek a filozófiai, értékszempléltű kutatásoktól (pl. FitzSimons, Bishop, Seah és Clarkson, 2001) a nagymintás kérdőívvalidálásig terjednek (pl. Platas MDBS kérdőíve). Kutatásunk két fő hipotézise szerint a szülők és a pedagógusok nézeteiben egyaránt kitüntetett szerepe van a matematikának, valamint a matematikát az életben boldogulás különböző aspektusaiból is fontosnak tartják, elsősorban a munkához jutás és a magas fizetés szempontjából. Feltételeztük, hogy a kérdőívet kitöltő két nyelvi csoport nézeteiben nem lesznek markáns különbségek. Általános iskolai tanítók (N=74) és szülők (N=955) töltötték ki ugyanazt a kérdőívet. A mintavétel a soknemzetiségű Vajdaságban zajlott, ahol a résztvevők választhattak, hogy a kérdőív magyar vagy szerb nyelvű változatát töltik ki. A kérdőív hat részéből négyben ötfokú Likert-skálát használtunk, míg kettőben az időbeli gyakoriságra vonatkozó ötfokú rangskálát. A hat rész témái: általános nézetek a tanulásról; tanulási célok fontossága; tantárgyak fontossága; a tantárgyokról való beszélgetés gyakorisága (jegyek és tantárgyi tartalmak szempontjából); a matematika szerepe a jövőbeni boldogulásban. Az első hipotézist több vonatkozásban megerősítették az eredmények. A szülői és a pedagógusi mintán is a második legmagasabb átlagot kapta a tantárgy fontossága (4,87 és 4,96), míg a tantárgyi jegyekről beszélgetés gyakoriságában szintén ez a két tantárgy kapott 5-ös medián értéket, ami a napi szintű gyakoriságot jelenti. A tantárgyi tartalmakról már kevésbé gyakran kérdezik a szülők a gyerekeket (4-es medián értéket kaptunk, ami a hetente többszöri érdeklődésnek felel meg). Második hipotézisünk részben igazolódott. A szülők a munkához jutás (átlag=4,23) mellett a sikeres problémamegoldásban (4,10), a tanítók elsősorban a sikeres problémamegoldásban (4,39) és másodsorban a kreatív ötletekben (3,84) látták a matematika jövőbeni szerepét. A két nyelvi csoport között néhány esetben szignifikáns különbség: a kreativitás és a munkához jutás szempontját jobban kiemelték a magyar válaszadók, míg a matematikának a sikeres problémamegoldásban betölthető szerepét inkább a szerb válaszadók hangsúlyozták. A kutatás eredményeinek hasznosíthatósága a nézetek megismerésén és tudatosításán keresztül a tanulói matematikai teljesítmény és a matematika iránti pozitív attitűd növelésében remélhető.

A kutatást az MTA Tantárgypedagógiai Kutatási Programja támogatta (MTA-ELTE Korszerű Komplex Matematikaoktatás Kutatócsoport).

TÖRTÉNELEMTANÁROK SZAKMAI MEGGYŐZŐDÉSEI ÉS HATÁSUK A KUTATÁSALAPÚ TANULÁS MEGÍTÉLÉSÉRE

Kósa Maja

SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola

Kulcsszavak: történelemtanítás; tanári meggyőződések; kutatásalapú tanulás

Az ezredfordulót követően jelentős változáson ment keresztül a hazai történelemtanítás. A megújulás a tartalmi szabályozó dokumentumokban, a tankönyvekben és a tanárok tanítási gyakorlatában is érezteti hatását (Fischerné Dárdai, 2010). A képességfejlesztés kapcsán előtérbe került a történelmi gondolkodás fogalma, ugyanakkor az ehhez kapcsolódó módszertani váltás még folyamatban van (Gyertyánfy, 2014; Érsek, 2016; Kaposi, 2016). A történelmi gondolkodás fejlesztésében hatékonyak lehetnek a tanulói aktivitásra alapozott módszerek, közöttük a kutatásalapú tanulás (Bain, 2005; Barton és Levstik, 2011; Levy, Thomas, Drago és Rex, 2013). Azonban az új módszerek elterjesztéséhez fontos megismerni a tanárok meggyőződéseit, pedagógiai és módszertani tudását. Kutatásunk célja egy átfogó kép kialakítása a hazai történelemtanárok episztemológiai és tanítási meggyőződéseiről, azok viszonyáról és a kontextuális tényezőkkel való kapcsolatáról. A kutatás első lépéseként került sor az előadásban bemutatandó pilot vizsgálatra, melynek alapját Voet és De Wever (2016) belga középiskolai történelemtanárok (N=20) körében végzett vizsgálata adta. A következő kérdésekre kerestük a választ: (1) milyen meggyőződései vannak a tanároknak a történelem természetéről; (2) milyen céljaik és nézeteik vannak a történelemtanítással, ezen belül a kutatásalapú tanulással kapcsolatban; (3) milyen módon kapcsolódnak a kutatásalapú tanuláshoz a külső tényezők? A félig strukturált interjú magyar nyelvre adaptált kérdéssort kilenc mentortanár (átlagéletkor=49,7 év) kikérdezéséhez használtuk fel a belgiumi kutatók hozzájárulásával. A megkérdezettek átlagosan 25,7 év tanítási tapasztalattal rendelkeztek, és a kikérdezés időpontjában is mentortanári feladatokat láttak el. Az adatok elemzését az NVivo 11 szoftverrel végeztük. Az eredmények alapján a megkérdezettek (N=9) a történelem interpretatív jellegét hangsúlyozzák, ugyanakkor fontosnak tartják a bizonyítékokkal és érvekkel való megalapozottságot, hasonlóan a belgiumi eredményekhez (N=17). A múlt tapasztalatainak jelenben való alkalmazása jelenik meg a tantárgy legfontosabb céljai között minden megkérdezett hazai történelemtanárnál (N=9) és a belgiumi tanárok többségénél is (N=13). A kutatásalapú tanulás értelmezésében sokféleség tapasztalható. A mintánkban hat tanár elsősorban fakultációk, szakkörök keretében, három a mindennapi gyakorlatban is alkalmazhatónak tartja. Mindez összefüggést mutat a legjelentősebb befolyásoló tényezőként megjelenő érettségi vizsgakövetelménnyel (N=9). Vizsgálatunk hozzájárul egy olyan kérdőív kidolgozásához, amellyel a tanárok véleményét kérdezzük a történelemtanításról és a tanításban alkalmazható aktív tanulási módszerekről.

TEACHERS' PERCEPTIONS

Chair: **Csaba Csíkos**
ELTE TÓK

THE RELATIONSHIPS OF BACKGROUND VARIABLES AND TEACHERS' PERCEPTIONS OF THEIR PROFESSIONAL KNOWLEDGE AND DEVELOPMENT NEEDS

Davaajav Purevjav *, Noémi Kis *, Edit Katalin Molnár **

** Doctoral School of Education, University of Szeged*

*** Institute of Education, University of Szeged*

Keywords: structural equation modelling; teacher knowledge; in-service teacher training

Professional development programs are seen as necessary contributors to effective educational systems. Effectiveness eventually depends on the impact these programs have on participants' practice. Such feedback, however, seems to be scarce. Data collected as part of a larger project was used to identify the factors that define teachers' perception of changes in their work they attribute to in-service trainings (IST). A nationally representative sample of 520 Mongolian teachers participated in a paper-and pencil survey. Demographic data collected included gender, educational level, years of teaching experience and school type (primary/secondary). Respondents rated the same list of teacher knowledge components from five perspectives on five point Likert scales in order to provide information on their perceptions of (1) present knowledge levels; (2) importance of professional knowledge in everyday practice; (3) professional development needs; and (4) their own changes after IST. Structural equation modelling was used to test models set up with these variables. Model A included all available knowledge components to create the latent variables (1)-(4), interpreted as teacher's perceptions above. Based on results from a series of factor analyses, Model B used latent variables (1')-(4') composed of four corresponding manifest variables from each perspective, interpreted as 'creating a learning environment', while Model C used latent variables (1'')-(4''), composed of seven other variables, interpreted as 'teaching content in the classroom'. The three model structures were similar, with many significant effects, but only Model B had appropriate model fit indices (RMSEA=.053; CFI=.926; TLI=.913; SRMS=.048). In Model B, the background variables affect teacher perception significantly and directly. The degree and the length of teaching experience influence the perception of present knowledge levels, gender influences perceived importance, and school type influences professional needs regarding creating a learning environment. Present knowledge levels and professional development needs influence the changes of practice after IST directly. Perceived importance and the included background variables make their influence through these variables indirectly. The findings suggest that differences in training and in the characteristics of school type may create different training needs and different training outcomes. This may be investigated further to provide more information for the development of more effective IST programs.

While working on this project, Davaajav Purevjav was the recipient of the Stipendium Hungaricum Scholarship.

**TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS ASSESSMENT AND HOW THEIR
INSTRUCTIONAL CHANGES ARE AFFECTED BY THEIR PERCEPTION OF
STAKEHOLDERS: THE CASE OF MONGOLIA**

Jargaltuya Ragchaa *, **Edit Tóth ****, **Benó Csapó *****

** Doctoral School of Education, University of Szeged*

*** MTA-SZTE Research Group on the Development of Competencies*

**** Institute of Education, University of Szeged*

Keywords: assessment; stakeholders; instructional change

The assessment results and the pressure from the stakeholders are the tools for teachers to change their teaching behaviour. In Mongolia, state level exams are administered by the Ministry of Education to monitor the level of implementing the programs of the pre-, primary and complete secondary education. They are taken by 5th, 9th and 12th graders in Mathematics, Mongolian language, Science and Foreign language subjects. Also, there are official exams to assess students' achievement levels of different subjects by the local educational centres. The aim of the present study was to examine how teachers' attitudes towards different assessments and the pressure from stakeholders reflect on their instructional practices. Participants of this study were teachers of 12 schools from one province. Altogether 303 teachers (15.2% male, 87.5% female) responded to an online questionnaire. Teachers' attitudes towards assessments was targeted by questions about their acceptance of the above mentioned assessments. Regarding the extent of perceived pressure on teachers by different stakeholders, two factors were extracted from the teachers' answers: (1) Professional (colleagues, central administration, and school board) and (2) Non-professional (parents, public). Confirmatory factor analysis was used to identify changes in teachers' instructional practice as a result of system-level assessments ($\chi^2=138.73$; $df=94$; $p=.002$; $CFI=.943$; $TLI=.927$; $RMSEA=.032$ 95% $(CI=.029-.042)$). Five factors were identified from the dataset: (1) homework, (2) instructional change, (3) reallocation of teaching content, (4) test taking strategies, (5) reallocation of teachers' attention among outliers. Multiple regression analyses were conducted to examine the relationship between instructional changes and teachers' attitudes towards the assessments and stakeholders. Teaching content ($R^2=.087$, $F=6.801$, $p<.01$) and test taking strategies ($R^2=.138$, $F=2.797$, $p<.05$) are significantly and positively predicted by all three predictors. Also, perceptions related to non-professional stakeholders significantly predict ($p<.05$) giving more homework. The results reveal teachers' instructional changes are affected by their views related to the acceptance and the usefulness of the assessments as well as to the perceived pressure from stakeholders. These same factors contribute significantly to changes in 'practicing test-taking strategies' as well.

This study was supported by the Doctoral School of Education, University of Szeged.

CHINESE EFL TEACHERS' CONCEPTIONS OF WRITING

Yunjun Kong *, Edit Katalin Molnár **

** Doctoral School of Education, University of Szeged*

*** Institute of Education, University of Szeged*

Keywords: EFL writing; perception of writing; Chinese EFL teachers

Subject matter knowledge is the prerequisite component of the teacher knowledge base. In the field of teaching English as a foreign language (EFL), prior research has focused primarily on vocabulary, syntax and pragmatics. In comparison, however, EFL skill areas seem to be neglected to some extent. This study therefore aims to survey what EFL teachers' conceptions of writing are in the Chinese context. The research questions were: (1) Do teachers consider writing as a multi-faceted construct? (2) Do Chinese teachers favour the exam-oriented function of writing over others? (3) What do teachers see as contributing to the development of writing? And (4) How do teachers view the contribution of linguistic features to good texts? A questionnaire comprising the nature, functions, and development of writing, and text features of good writing was developed to collect data online; items carried 5-point Likert scales (26 items). Demographic information was also included. 486 (male 23.7% and female 76.3%) participants were involved in the sample. Among them, 88.3% are currently teaching. (1) A correlation analysis found that the linguistic, cognitive, social, and cultural characters of writing are strongly related to one another. Still, paired samples T-tests found that these characters significantly differed from each other, except for the linguistic and cultural nature of writing. (2) Paired samples T-tests showed that Chinese EFL teachers favoured writing as a tool for communication, thinking, and creation significantly more, and writing for specific audiences significantly less, than writing for exams and career. (3) The majority (96.1%) thought engagement in reading improves writing, followed by writing activities themselves (93%) and the effect of writing instruction (92.2%). Also, 88.1% accepted the transfer effect of speaking activities. (4) A composite index of the linguistic features was created and then used as the dependent variable in a regression model with these linguistic features of texts as independent variables. With the enter method, the independent variables explained 6-9% of the variance each, contributing mostly equally. However, with the stepwise method, four items explained 90.2% of the variance (text structure, spelling, style, and punctuation). This study gives a rare insight into Chinese EFL teachers' thinking about writing. It seems that they give smaller weight to the social aspects of writing, but they acknowledge its cultural and cognitive ones. When evaluating texts, they do not seem to focus on linguistic features more relevant to foreign language learning (e.g. vocabulary, grammar). These findings may be of interest for in-service teacher trainers.

While working on this project, Yunjun Kong was the recipient of the Stipendium Hungaricum Scholarship.

DIAGNOSZTIKUS TESZTEK, TESZTRENSZEREK FEJLESZTÉSE

Elnök: **Vígh Tibor**

SZTE Neveléstudományi Intézet

AZ ELEMİ KOMBINATÍV KÉPESSÉG KRITÉRIUMORIENTÁLT DIAGNOSZTIKUS TESZTJE 4–8 ÉVES GYERMEKEK SZÁMÁRA

Zentai Gabriella *, Hajduné Holló Katalin **, Józsa Krisztián ***

** SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola*

*** Egerlövő-Borsodivánka Napköziotthonos Óvoda*

**** SZTE Neveléstudományi Intézet*

Kulcsszavak: kombinatív képesség; kora gyermekkor; diagnosztikus mérés

A kombinatív képesség a gondolkodás alapképessége, meghatározott feltételek alapján adott számú dolog, esemény kiválasztását, ezekből az összes lehetséges összetétel létrehozását értjük alatta. Már az óvodás gyermekek gondolkodásában is megjelennek bizonyos kombinatív mozzanatok, a kombinatív képesség egyszerűbb műveletei már ebben az életkorban kialakulnak. Ha ezeknek a készségeknek a fejlettségét már kora gyermekkorban diagnosztizálni tudjuk, játékos fejlesztőprogramokkal hatékonyan segíthetjük a gyermekek fejlődését. Kutatásunk keretében új tesztet és diagnosztikus értékelési eljárást dolgoztunk ki 4–8 éves gyermekek kombinatív gondolkodásának mérésére. A teszt egyéni vizsgálattal vehető fel, illeszkedik a DIFER Programcsomag tesztrendszerébe. Kutatásunk célja: (1) a diagnosztikus, kritériumorientált mérőeszköz értékelési eljárásának kidolgozása, (2) a teszt rövid változatának elkészítése, (3) a tesztváltozatok reliabilitásának vizsgálata. Az elemi kombinatív képesség tesztjeinek bemérésére keresztmetszeti vizsgálatot végeztünk. A felmérés mintáját 212 középső, 416 nagycsoportos óvadás, 146 első, 109 második és 93 harmadik osztályos tanuló alkotta. A teszt korábbi kutatásokban azonosított összetevőkre épül (Nagy, 2004): variálás, kombinálás, permutálás; ezek ismétlés nélküli és ismétléses változatai. A mérés egyénileg történik, időtartama körülbelül 10-15 perc. A manipulatív teszttel végzett vizsgálat során fagyis játékot játszunk színes korongokkal és fagyitölcsérekkel. A gyermekek által kirakott összetételek értékelésére négy szempontot dolgoztunk ki, így minden feladat esetében 4-4 item van. A diagnosztikus teszt 10 feladatot, 40 itemet tartalmaz. A tesztnek elkészítettük a rövid változatát is, melynek 6 feladata (24 item) strukturálisan lefedi a diagnosztikus tesztet. A rövid változatot regresszióanalízissel hoztuk létre, ami 94%-ot magyaráz meg a teljes teszt varianciájából. A rövid és a hosszú teszt korrelációja nagyon erős (0,97). Mindkét tesztváltozat reliabilitása magas, a tíz feladatból álló teszté 0,94, a rövid változaté 0,92. Kutatásunknak köszönhetően egy újabb területtel bővült a DIFER Programcsomag. Az elemi kombinatív képesség fejlettségének diagnosztikus, kritériumorientált értékelése a hatékony képességfejlesztés alapjául szolgálhat.

A kutatást az OTKA K 83850 támogatta.

ONLINE, DIAGNOSZTIKUS, GYERMEKKORI ZENEI ÉSZLELÉST MÉRŐ TESZT ALKALMAZÁSA ISKOLÁBA LÉPŐ GYERMEKEK KÖRÉBEN

Asztalos Kata

Szegedi Tudományegyetem

Kulcsszavak: zenei észlelés; gyermekkori zenei fejlődés; online, diagnosztikus értékelés

Az IKT-eszközök alkalmazása az elmúlt évtizedekben számos új lehetőséggel gazdagította az iskolai értékelési kultúrát. A gyors, megbízható és könnyen kiértékelhető képességmérő tesztek az ének-zene órákon is hatékonyan segíthetik a pedagógiai munkát. A korai visszacsatolásnak köszönhetően a lemaradásból adódó hátrányok időben kompenzálhatók, ugyanakkor a kiemelkedő teljesítményekre is korábban felfigyelhetnek a pedagógusok. Kutatásunk célja, hogy feltárjuk az online zenei képességmérésben rejlő lehetőségeket általános iskolai környezetben, illetve megvizsgáljuk a mért zenei észlelési képességek tulajdonságait, szerkezetét az iskolába lépő korosztályban. A kutatás keretei között kidolgozott gyermekkori zeneiészlelés-teszt a legalapvetőbb hallási képességek vizsgálatára alkalmas. A dallam-, a ritmus- és a hangmagasság-észlelés mérését szolgáló feladatok mindegyike 15 itemet tartalmazott, az átlagos kitöltési idő 15 perc volt. A zenei mintákat szigorú paraméterek mentén alakítottuk ki. A hangkészlet és a ritmikai kontextus megfelel a korosztály gyermekdalainak, és a minták számos szempont alapján összehasonlíthatók. Az adatfelvétel az eDia online elektronikus diagnosztikus rendszerrel valósult meg, az országos tesztelést 169 fős pilot vizsgálat előzte meg. A diákok saját iskolájuk számítógépes termeiben oldották meg a feladatokat fülhallgatók segítségével. A mérésben összesen 153 iskola 5288 elsős diákja vett részt. A mérőeszköz belső konzisztenciája 0,82. A teszt átlaga (53,09%) és szórása (15,19) alapján megfelel a mért korosztály képességszintjének. A legkönnyebb feladatnak a ritmusészlelés bizonyult (átlag=59,36; szórás=20,56), míg a legnehezebbnek a dallamészlelés (átlag=48,57; szórás=15,29). A teljes teszt és a feladatok korrelációi alapján a mért képességstruktúra homogén. A legmagasabb korrelációt a teljes teszt és a hangmagasságot mérő feladat mutatta ($r=0,86$; $p<0,01$), ugyanakkor a ritmus- és dallamhallás közötti kapcsolat gyenge ($r=0,43$; $p<0,01$). A teszteredmények eloszlásgörbéje többnyire szimmetrikus tendenciát tükröz, de fontos kiemelni, hogy a jól teljesítők száma meghaladja a rosszul teljesítőkét, a 80% fölött teljesítők aránya 4,3%, és összesen négy diák ért el maximális pontszámot. A kidolgozott mérőeszköz és a segítségével nyert adatok a későbbiekben hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a zenei észlelési képességek gyermekkori fejlődését és struktúráját elemezzük, összevethessük más háttérváltozókkal. A mérőeszköz lehetőséget biztosít az óvoda-iskola átmenet longitudinális vizsgálatára, objektív, könnyen áttekinthető információt nyújt a pedagógusok számára. Az így nyert adatokkal a zenei nevelés tudatosabban tervezhető, nagyobb az esély az egyéni fejlesztésre és a hátrányok kompenzálására. A bemutatott kutatás alapján elkészült a mérőeszköz zenei tréningben részt vevő gyermekek számára kibővített, összetettebb változata, mellyel jelenleg is zajlik az adatfelvétel longitudinális program keretében.

TERMÉSZETTUDOMÁNYI TUDÁST VIZSGÁLÓ TESZTRENSZER MŰKÖDÉSE 10–14 ÉVESEK KÖRÉBEN

Szabó Zsófia Gabriella *, Korom Erzsébet **, Nagy Lászlóné ***

** SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola*

*** SZTE Neveléstudományi Intézet*

**** SZTE TTIK Biológiai Szakmódszertani Csoport*

Kulcsszavak: természettudományi tudás; teszrendszer; Rasch-modell

A tanulók fogalmi ismereteinek feltárásával és a fogalmi fejlődés elemzésével számos kutatás foglalkozott az utóbbi évtizedekben. A vizsgálatok főként a megértésre, a fogalomrendszer átstrukturálódására (Øyehaug és Holt, 2013), illetve a fejlesztőprogramok hatékonyságának kimutatására irányultak (Novak, 2005), és többségében kvalitatív módszereket használtak (White és Arzi, 2005). A tanulók természettudományi tudásának nagymintás, teszrendszer alkalmazó, a tananyag bővülését figyelembe vevő felmérésére kevés példa akad. Kutatásunk célja egy olyan mérőeszköz-rendszer kidolgozása volt, amely tágabb életkori skálán (4., 6. és 8. évfolyam) alkalmas a tanulók természettudományi tudásában bekövetkező változások vizsgálatára. Előadásunkban bemutatjuk az alkalmazott tesztek szerkezetét, kapcsolatát, itemeik működését, valamint a vizsgált korosztály természettudományi tudásának alakulását. Az adatfelvétel papíralapú tesztekkel valósult meg a Szegedi Iskolai Longitudinális Program keretében ($N_4=4428$; $N_6=3673$; $N_8=3614$). A három mérőeszköz (itemek száma: 72, 98, 97) esetében a mért tartalmak a természettudomány alapvető témakörei köré szerveződnek, illetve igazodnak a tananyag bővüléséhez. A tesztek – az összehasonlíthatóság érdekében – 21 horgonyitem kapcsolja össze. Az adatelemzés során a valószínűségi tesztelmélet eszköztárával dolgoztunk (Rasch-modell). A vizsgált minták esetében a tesztek megbízhatóan működtek (EAP/PV-reliabilitások: 0,93; 0,92; 0,93). Az itemek nehézségmutatói ($M_4=-1,29$; $M_6=0,36$; $M_8=0,79$) és a diákok képességszintjei (használt paraméter: PV; $M_4=-1,50$; $M_6=-0,94$; $M_8=-0,78$) alapján a 4. évfolyamos teszt itemei illeszkednek leginkább a vizsgált tanulók képességszintjeihez, a magasabb évfolyamos tesztjeiben többségben vannak a diákok képességszintjénél nehezebb itemek. Szándékunknak megfelelően, a tesztek nehézsége az évfolyamok előrehaladtával nő, valamint a diákok képességszintje évfolyamról évfolyamra szignifikánsan emelkedik ($F=487,35$; $p<0,00$). A három központi témakörhöz (élőlények rendszerezése és jellemzői; élőlény és környezet; halmazállapotok) kapcsolódó feladatok esetében az évfolyamok között számottevően nő ($F_1=521,27$; $F_2=515,97$; $F_3=522,91$; $p<0,00$) az adott itemcsoportok átlagos megoldási valószínűsége, így feltételezhetjük, hogy a természettudományi alaptudás ezen elemeivel egyre több tanuló rendelkezik. Kutatásunk hozzájárul a természettudományi alaptudás 4–8. évfolyam közötti alakulásának megismeréséhez. A kifejlesztett mérőeszköz-rendszer alkalmas a tanulók tudásában bekövetkező változások pontosabb feltárására, az egyéni fejlődési utak megismerésére, a fogalmi fejlődésben bekövetkező változások nyomon követésére.

A kutatást az MTA-SZTE Képességfejlődés Kutatócsoport támogatta.

MOHOLY-NAGY VIZUÁLIS MODULOK: BESZÁMOLÓ A SZÍNPERCEPCIÓ ÉS VIZUÁLIS KOMMUNIKÁCIÓS TESZTEK PILOT VIZSGÁLATÁRÓL 1., 5. ÉS 9. OSZTÁLYOS TANULÓK KÖRÉBEN

Tóth Alisa *, Simon Tünde **, Kárpáti Andrea ***

** SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola*

*** Pető András Főiskola*

**** ELTE TTK Természettudományi Kommunikáció és UNESCO Multimédiapedagógiai
Központ*

Kulcsszavak: Moholy-Nagy Vizuális Modulok; színpercepció és vizuális kommunikáció;
technológiai alapú mérés

A Közös Európai Vizuális Műveltség Referenciakeret (Schönau és Wagner, 2016) kompetenciamodelljében a vizuális nevelés esztétikai szempontjain kívül az elsajátított tudás mindennapos élethelyzetekben való használhatóságát célozza. A modellben a hagyományosan kutatott vizuális képességek (pl. színek befogadása, alkalmazása a képi kifejezésben, téralkotás és -megjelenítés) szociáliskompetencia-elemekkel egészülnek ki (Kárpáti és Pataky, 2016). Erre a rendszerre épül a „Moholy-Nagy Vizuális Modulok – a 21. század képi nyelvének tanítása” szakmódszertani kutatás, mely négy tantervi témakörben – Vizuális kommunikáció, Vizuális média, Környezetkultúra és Kortárs képzőművészet – fejleszti és értékeli 6–18 évesek vizuális képességeit. Mindennapi élethelyzeteket idéző feladatokkal vizsgál színpercepciót és vizuális kommunikációt mérő tesztsomagunk is, melynek pilot vizsgálatainak eredményeit ismertetjük. A kutatás céljai között szerepel a vizuális és a kombinatív, divergens gondolkodás közötti összefüggések feltárása, a vizuálisképesség-fejlesztő modulok hatásának elemzése. Az iskolai kísérletekben 2017 januárjában 720 fő, 1., 5. és 9. osztályos tanuló kezdi meg az új rajzpedagógiai módszerek és tartalmak kipróbálását. A vizuális képességek mérésre alkalmas tesztsomagokat az előmérésekben, a 2018 tavaszán várható köztes és a 2020-as utómérésekben fogjuk használni. Ezúttal az online színpercepció és vizuális kommunikáció tesztek eredményeit mutatjuk be, melyeket az eDia (Molnár, Makai és Ancsin, 2015) platformján rögzítettünk. A tesztek elsődlegesen a következő öt képességelemet vizsgálják: vizuális felismerés és értelmezés, szimbolizáció, absztrakció, modalitásváltás és színpercepció (színérzékelés, szín-és formafelismerés, színmemória). Az 1. évfolyam 52 itemből álló tesztet töltött ki (N=51; Cronbach- α =0,92). A tesztanyagot részben előre bemért, más tesztkörnyezetben jól teljesítő feladatokból válogattuk össze. Az 5. évfolyamosok számára kifejlesztett, 80 itemből álló tesztet 48 diákkal próbáltuk ki (Cronbach- α =0,73). Az infit paraméterek illeszkedésmutatói az itemek többségében 1.0 értéket mutattak. A kutatás következő lépése a megbízhatóság vizsgálata és a feladatok opcionalizálása. A 9. évfolyamra új, 77 itemből álló feladatsort fejlesztettünk, amit 51 diák töltött ki (Cronbach- α =0,96). A teszteket pedagógusok is kipróbálták. A tesztekéről készült kérdőívek elemzése alapján a feladatok a mindennapos gyakorlatban hasznosak és hatékonyak. A legnépszerűbb feladatok közé a piktogramokat és infografikákat felismerő és elemző, valamint a színes, illusztratív feladatok tartoznak. A tesztek nagymintás mérésre való előkészítése folyamatban van.

A közlemény alapját képező kutatás az MTA-ELTE Vizuális kultúra szakmódszertani kutatócsoport Moholy-Nagy Vizuális Modulok – a 21. század képi nyelvének tanítása projekthez is kapcsolódik. Az előadás elkészítését az MTA Tantárgypedagógiai Kutatási Programja, valamint az SZTE Neveléstudományi Intézete támogatta.

TÁRSAS KAPCSOLATOK, SZOCIÁLIS TÉR

Elnök: **Kasik László**
SZTE Neveléstudományi Intézet

ÉLMÉNYPEDAGÓGIAI FOGLALKOZÁSOK HATÁSA AZ OSZTÁLY TÁRSAS SZERKEZETÉRE

Besnyi Szabolcs *, Szabó Dóra Fanni **

** Katalizátor Pedagógusképző Központ Bt.*

*** SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola*

Kulcsszavak: élménypedagógia; társas kapcsolatok; szociometria

A szociális készségek, képességek fejlettségének és a társas kapcsolatok minőségének az iskolai eredményességre gyakorolt hatása széles körben ismert. Azonban a hazai kutatások több szociális képesség esetében is a fejlődés alacsony fokáról számolnak be (pl. Kasik, 2006; Zsolnai és Józsa, 2002). A témával foglalkozó kutatók a társas viselkedés fejlődésének támogatásában az intézményes nevelés szerepvállalásának növelését hangsúlyozzák. A szociális képességek fejlesztésének módszertani lehetőségei ismertek, azonban további eljárások kidolgozása és az alkalmazási lehetőségek vizsgálata szükséges. Hazánkban kevés az élménypedagógia alkalmazásának hatásáról szóló empirikus kutatás, pedig az aktív tanulási formák létjogosultsága a társas kapcsolatok fejlesztése területén is megkérdőjelezhetetlen. A játékos, kihívásokat nyújtó, társas élményekre építő élménypedagógia alkalmas eszköze lehet a tanulók fejlesztésének. Előadásunkban – az élménypedagógia alapelveinek és alkalmazási lehetőségeinek ismertetésén túl – egy kísérleti fejlesztőkísérlet eredményeit mutatjuk be, melynek célja az osztály társas szerkezetének alakítása és az iskolával való kapcsolat befolyásolása volt, felhasználva a társas aktivitásra építő élménypedagógia eszközrendszerét. Kísérletünkben egy 3. évfolyamos (N=15) osztály vett részt, a kontrollcsoportot (N=21) egy azonos intézménybe járó másik osztály alkotta. A kísérleti csoportban fél éven keresztül kétheti rendszerességgel, két tanórát felölelő foglalkozásokon vettek részt a tanulók, melyeket a foglalkozásokat vezető facilitátor több szempontot figyelembe véve tervezett meg. A csoportszerkezetet a többszempontú szociometria módszerével vizsgáltuk, az iskolához való érzelmi viszonyulást az Iskolai Kötődés Kérdőív (Szabó és Virányi, 2011) tíz tételével mértük. Az eszköz minden értékelői minta esetében megfelelő megbízhatósággal működött (Cronbach- α =0,74–0,78). Az iskolai kötődés esetében nem találtunk szignifikáns különbséget sem a kontrollcsoport eredményeihez képest, sem az elő- és utómérés eredményeinek összevetése alapján. Az osztályban létrejövő társas kapcsolatok jelentős változáson mentek keresztül, több, korábban laza és kölcsönös kapcsolat megerősödött. A számszerű mutatók közül a kiinduló sűrűségi index (1,33), a kohéziós index (19%) és a kapcsolatok ideális szintje (82,22%) növekedett (1,46 – 20,95 – 91,11%). A kontrollcsoport értékei nem vagy alig változtak. A minta mérete nem ad lehetőséget általánosítható eredmények levonására, de alkalmas lehet a tapasztalatok összegyűjtésének megkezdésére. A kutatás eredményei rámutatnak a sajátélmények megtapasztalásán alapuló módszer szociális képességek fejlesztésében betöltött szerepének fontosságára.

AZ ÖNSZABÁLYOZOTT TANULÁS ÉS A SZOCIÁLISPROBLÉMA-MEGOLDÁS ÖSSZEFÜGGÉSEI 4. ÉVFOLYAMON

D. Molnár Éva *, **Tóth Edit ****, **Kasik László ***

* SZTE Neveléstudományi Intézet

** MTA-SZTE Képességfejlesztés Kutatócsoport

Kulcsszavak: önszabályozott tanulás; szociálisprobléma-megoldás; iskolai boldogulás

A sikeres iskolai boldogulás egyik alapvető feltétele a hatékony tanulásszervezés, valamint a szociális (interperszonális, társas) problémák hatékony kezelése. A tanulás terén olyan tanulási stratégiák alkalmazására és motívumok meglétére van szükség, amelyek révén a tanulók személyes felelősségüknek tekintik a tanulást, és képesek gondolataik, érzelmeik és viselkedésük kontrollálására (Zimmerman, 2011). Társas kapcsolataik alakításában, a társas problémák megoldásában szintén fontos szerepet játszik a felelősségvállalás és a tudatosság, annak eldöntése, hogy szeretnék vagy sem és amennyiben igen, milyen módon megoldani problémáikat. Vizsgálatunk célja az önszabályozott tanulás és a szociálisprobléma-megoldás összefüggéseinek feltárása volt 4. évfolyamos diákok körében (N=4082). A tanulók az Önszabályozott tanulás és a Szociálisprobléma-megoldás kérdőív elektronikus változatát töltötték ki 2015-ben az e-Dia felületén. Az első mérőeszköz 88 itemet és két főskálát (Tanulási stratégiák: CFI=0,97; TLI=0,96; RMSEA=0,029; Tanulási motívumok: CFI=0,95; TLI=0,93; RMSEA=0,033) tartalmaz. A tanulási stratégiákon belül vizsgáltuk a memorizálást, kidolgozást, tervezést, monitorozást, időgazdálkodást, erőfeszítés-kontrollt, segítségkérést, halogatást. A tanulási motívumok skálába az elsajátítási, a teljesítménykereső, a teljesítménykerülő motívum, a pozitív és a negatív énhatékonyság, illetve a szorongás tartozik. Az utóbbi mérőeszköz tételeinek száma 30, melyek hat faktorba csoportosulnak (Pozitív orientáció, Negatív orientáció, Racionalitás, Impulzivitás, Elkerülés, Szociális kíváncsiság; CFI=0,95; TLI=0,94; RMSEA=0,033). A két kérdőív által mért területek között igen sok – többségében gyenge és közepes erősségű ($r=0,20-0,34$; $p<0,05$) – a kapcsolat. Az önszabályozott tanulás és a problémamegoldó területek között leginkább a bevonódás/távolodás, pozitív és negatív énhatékonyság, valamint a valamivel való foglalkozás/nem foglalkozás szándéka mentén magyarázhatók a kapcsolatok. Például a racionális problémamegoldói stílus (alternatív megoldási módok keresése) pozitív kapcsolatban áll a tervezéssel, az erőfeszítéssel és az elsajátítási motívummal; a pozitív problémaorientáció (sikeres megoldásba vetett hit) az elsajátítási motívummal, az időgazdálkodással, az erőfeszítés-kontrollal és a pozitív énhatékonysággal. Negatív a kapcsolat a nyomon követés és két problémamegoldói stílus (impulzivitás, elkerülés), valamint a negatív problémaorientáció (megoldhatatlannak gondolt probléma), illetve a pozitív énhatékonyság és a negatív problémaorientáció között. Az eredmények rávilágítanak arra, hogy a társas területeken alkalmazott sikeres stratégiák együtt járhatnak a tanulás hatékony stratégiáival, míg a problémahelyzetek érzelmealapú vagy elkerülő megoldásai a monitorozás hiányával, szorongással, a képességek alacsony megítélésével társulhatnak. Mindezek alapján ígéretesnek bizonyul a szociálisprobléma-megoldás és önszabályozott tanulás fejlesztésének összekapcsolása.

A kutatás ideje alatt D. Molnár Éva és Kasik László Bolyai János Kutatási Ösztöndíjban részesült. A tanulmány megírását a K 119591 (NKFIH/OTKA) pályázat támogatta.

„NEM SZERETNÉM MEGOLDANI.” A KORTÁRSI PROBLÉMÁK MEGOLDÁSÁVAL KAPCSOLATOS NEGATÍV ORIENTÁCIÓ JELLEMZŐI SERDÜLŐK KÖRÉBEN

Kasik László *, Gál Zita **

* SZTE Neveléstudományi Intézet

** SZTE Pszichológiai Intézet

Kulcsszavak: kortársi problémák megoldása; serdülők; negatív orientáció

Igen sok információval rendelkezünk a személyközi problémák serdülőkori megoldásának jellemzőiről, ám az utóbbi évtizedben egyre több kísérlet, segítő-fejlesztő program eredménye mutatott rá arra, hogy a különböző mérőeszközök által nyújtott információk nem mindig elegendőek a hatékony fejlesztéshez (pl. Eskin, 2013). A szociálisprobléma-megoldás esetében a legtöbb elemzés a negatív orientációval kapcsolatban jutott erre a következtetésre. Egy longitudinális felmérés során (N=180) három éven át vizsgáltuk a kezdetben 12 éves tanulók szociálisprobléma-megoldását, majd a második évben egy pilot kutatás keretében tártuk fel részletesebben, miért nem szeretnék, nem akarják az akkor 13 éves tanulók (N=52) megoldani kortársaikkal kapcsolatos személyközi problémáikat. A longitudinális mérést a Social Problem Solving Inventory–Revised (SPSI–R; D’Zurilla és mtsai, 2002) általunk adaptált változatával végeztük, ami a pozitív és a negatív orientáció (problémához és annak megoldásához való viszonyulás), valamint a racionális (tényekre összpontosító), az impulzív (érzelemalapú) és az elkerülő (halogató, abbahagyó, várakozó) megoldási stílus mérésére alkalmas. A pilot kutatásba azokat a diákokat vontuk be, akik egyaránt magas értéket értek el a negatív orientáció és az elkerülés faktoron mindkét évben. Két kérdésre kellett írásban válaszolniuk: (1) Általában hogy érzed, szeretnéd megoldani a társaiddal kapcsolatos problémáidat? (2) Ha nem, miért nem? A kérdőíves vizsgálat alapján 12–14 éves kor között a pozitív orientáció nem változik, az impulzivitás fokozatosan nő, a racionalitás, az elkerülés és a negatív orientáció 13 éves kortól jelentősen nő. A negatív orientáció háttérében álló okok kategóriái közül több teljes mértékben megegyezik az SPSI–R által megfogalmazott tételek tartalmával (pl. negatív énhatékonyság, szükségtelenség), ám több olyan kategóriát különítettünk el (pl. szokás/minta, várakozás/kezdemenyezés, pozitívum), amelyekről nem nyújtott információt a kérdőíves vizsgálat. A kismintás kutatás is alátámasztja azt a feltételezést, miszerint a problémával és annak megoldásával kapcsolatos negatív orientáció értelmezéséhez szükséges a legtöbb kérdőív által mérteken kívül más területek figyelembevétele. A jövőben további, nagyobb mintán végzett feltáró elemzéseket, illetve egy új – a negatív orientációt részletesebben feltáró – kérdőív kidolgozását tervezzük.

A kutatást az OTKA K 119591 támogatta. Kasik László a kutatás és fejlesztés ideje alatt Bolyai János Kutatási Ösztöndíjban részesült.

ELÉGEDETT ÉS ELÉGEDETLEN PEDAGÓGUSOK: A MUNKÁVAL, VALAMINT A MUNKAHELYI ÉS KÖRNYEZETI VÁLTOZÓKKAL VALÓ ELÉGEDETTSÉG VIZSGÁLATA

Mihálka Mária *, Pikó Bettina **

* SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola

** SZTE ÁOK Magatartástudományi Intézet

Kulcsszavak: munkával való elégedettség; munkahelyi társas támogatás; munkahelyi környezet

Empirikus vizsgálatunk célja, hogy választ kapjunk arra, hogyan függ össze az egészség – ezen belül a lelki egészség, kiemelten a kiégés és az egészségmagatartás – a munka-család interferenciával pedagógusok körében. Azt vizsgáljuk, milyen korrelációt találunk az egészség, a lelki egészség, az egészségmagatartás és a munka-család életterületét érintő változók, előzmények és következmények között. Jelen előadásunkban arra fókuszálunk, hogy milyen összefüggést találunk a munkával való elégedettség, a munkahelyi társas támogatás, a munkahelyi szerepkonfliktus, a munkahelyi szerepkéértelműség, a munkahelyi időnyomás, a munkába való bevonódás, illetve egyéb, a munkahelyi környezethez kötődő jellemzők (pl. anyagi és társadalmi megbecsültség, szakmapolitikai döntésekkel való elégedettség) között. Ismertetjük a munka-család életterületének elméleteit, valamint bemutatjuk a témánkat érintő fontos fogalmakat, illetve a fontosabb nemzetközi és hazai kutatásokat. Célunk megvalósításához egy empirikus vizsgálat keretében végzett adatelemzés szolgált. Adatgyűjtésünk egy online kérdőíves adatfelvétel útján történt. A kérdőívet országosan valamennyi működő köznevelési intézménybe eljuttattuk. A köznevelési intézmények elérhetőségét az Oktatási Hivatal köznevelés információs rendszerének (KIR) központi oldaláról letölthető közérdekű köznevelési adatok adatbázisa biztosította. Az adatfelvételre 2016. december 13-a és 2017. január 12-e között került sor. A kérdőív részben nemzetközi szinten validált skálákból, részben hazai és saját kérdéssorokból állt. A vizsgálat eredményeit 2063 válaszadótól érkezett adatok elemzésére alapozzuk. A leíró statisztikai adatok kiterjednek az alapstatisztikán túl a férfiak és a nők közötti különbségekre, valamint a köznevelés különböző területein dolgozó pedagógusok eltérő helyzetére. A munkával való elégedettség, a munkahelyi társas támogatás, a munkahelyi szerepkonfliktus, a munkahelyi szerepkéértelműség, a munkahelyi időnyomás, a munkába való bevonódás és egyéb munkahelyi környezeti jellemzőkhöz kapcsolódó összefüggéseket keresztábla-, korreláció- és regresszióelemzés segítségével értékeltük, bemutatva az utóbbiak szerepét a munkával való elégedettség alakulásában. A kutatás elméleti és oktatási relevanciáját megerősíti, hogy a témában igen kevés elméleti és empirikus kutatást találunk. A pedagógusok munkahelyi körülményei nagymértékben befolyásolják az oktatási, nevelési feladataik ellátásának minőségét, ami közvetlenül vagy közvetve mindenképpen hatással van a pedagógusokra bízott gyermekek iskolai jóllétére. E kihívásokra való releváns válaszadás megkívánja a téma feltárását és a lehetséges beavatkozási területek megjelölését.

KIEMELT FIGYELMET IGÉNYLŐ GYERMEKEK AZ OKTATÁSBAN

Elnök: **Fejes József Balázs**
SZTE Neveléstudományi Intézet

OKTATÁSI REZILIENCIA – MIT TUDUNK EDDIG?

Fejes József Balázs
SZTE Neveléstudományi Intézet

Kulcsszavak: oktatási reziliencia; hátrányos helyzet

Az oktatási rezilienciával foglalkozó kutatások arra a kérdésre keresik a választ, hogy a hátrányos helyzetű tanulók egy része miért sikeres az iskolában, miközben hasonlóan hátrányos helyzetű társaik többsége sikertelen. Bár egyre gyorsabban bővül a reziliens tanulóakra fókuszáló empirikus kutatások száma, e vizsgálatok rendszerezése, a megközelítés előnyeivel és további lehetőségeivel kapcsolatos következtetések levonására napjainkig alig tettek kísérletet. Az előadás célja, hogy a nemzetközi szakirodalom áttekintésével összefoglalja az oktatási rezilienciával foglalkozó kutatások fontosabb eredményeit, valamint értékelje azokat. A pszichológiai kutatásokhoz hasonlóan az oktatás esetében sem alakult ki széles körű konszenzus a reziliencia előfeltételének tekinthető nehézségek meghatározásában. Általában a hátrányos helyzetű, valamint egyszerre hátrányos helyzetű és kisebbségi csoportba tartozó tanulókat vizsgálják. Az oktatási reziliencia fogalma elsőként a lokális problémák megoldására fókuszáló, jellemzően néhány osztályra, iskolára kiterjedő kutatásokban tűnt fel, melyek jelentősen eltérő szemléletet követtek a reziliens tanulók azonosításakor (pl. Martin és mtsai, 2010; Rivera és Waxman, 2007; Waxman, Garcia és Read, 2008). A kutatások újabb vonulatát a nemzetközi tudásszint-vizsgálatok jelentik, melyek a fogalom egységesítésének irányába mutatnak. A PISA- és a TIMSS-felmérések is kitérnek a reziliens tanulók arányára, amit leginkább a családi háttér összevont mutatója alapján az alsó negyedbe, de teljesítményüket tekintve a felső negyedbe tartozó tanulókkal azonosítanak (pl. Erberer és mtsai, 2015; OECD, 2016). Adott országon belül a reziliens tanulók iskolák közötti eloszlásának feltárása a megközelítés egy további területe, amit jellemzően az iskolák egyéb szempontok szerinti összevetésével egészítenek ki az eltérések feltárása érdekében (pl. Agasisti és Longobardi, 2014; Papp, 2013; Széll, 2015). Az említettek mellett további, a tanulók fejlődését – főként longitudinális vizsgálatokkal – követő munkákkal ugyancsak találkozhatunk, melyek a beavatkozási pontok idejét vagy a befolyásoló tényezők interakcióját tekintve kínálhatnak értékes tudást (pl. Cutuli és mtsai, 2012; Csapó és mtsai, 2016). A nem rendszerszinten végzett vizsgálatok a reziliens és a nem reziliens hátrányos helyzetű tanulók között elsősorban a tanulási környezet észlelése, a pedagógusok osztálytermi gyakorlata, valamint a tanulók motivációs jellemzői, önszabályozása kapcsán találtak eltéréseket. A nemzetközi mérések eredményei főként korábbi tudásunk megerősítéseként értelmezhetők, új faktorok, összefüggések azonosítása eddig rendszerszinten alig látható, habár az oktatás méltányosságának egy további, lényeges indikátorához jutottunk általuk. Az egy-egy iskolarendszer egészére fókuszáló kutatások előnyeinek kiaknázása – hasonlóan a követéses vizsgálatokhoz – vélhetően a rendelkezésre álló további információk gazdagságától függ leginkább.

KAPCSOLAT KIALAKÍTÁSA AUTIZMUSSEL ÉLŐ GYERMEKSEL ÉLMÉNYT NYÚJTÓ HELYZETEK ÁLTAL – PEDAGÓGIAI KÍSÉRLET CSONGRÁD MEGYÉBEN

Hevesi Tímea Mária

PTE Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola

Kulcsszavak: autizmus; élmény; szocializáció

Az élmény jellegű tanulás során a pedagógus egyik célja, hogy a gyermek emberi értékei kibontakozhassanak (Klein, 2012; Rogers, 2015). Autizmussal élő gyermekeknél a szociális interakciókkal kapcsolatos tevékenységek kezdeményezése iránti motiváció alacsony (Matson és Sturmey, 2011; Chevallier és mtsai, 2012). Kutatásunk célja autizmussal élő gyermekek szocializációjának segítése. Azt vizsgáljuk, hogy Csongrád megyében ellátott, autizmussal élő óvodáskorú gyermekekkel való kapcsolat fokozatos kialakítása segíthető-e élményt nyújtó helyzetekkel. Vizsgálatunkban kétcsoportos pedagógiai kísérleti helyzetet hoztunk létre, melyben vizsgálatot végeztünk autizmussal élő 3–7 éves (N=40) gyermekek részvételével, 7 intézmény bevonásával (N_{kísérleti}=27, N_{kontroll}=13). Kutatásunkban a vizsgált populációnak megközelítőleg a 60%-a vett részt. A minta kiválasztásánál az önkényes mintavételi módszert alkalmaztuk. A kísérleti csoportban három szakaszban (akklimatizáció, szabad játék és csoportfoglalkozás), az intervenció 3 hónapos időszaka alatt alkalmaztunk élményt nyújtó helyzeteket (pl. zenehallgatás, akadálypálya). A kutatás során elő- és utóvizsgálatokat végeztünk egy általunk összeállított megfigyelési szempontsor és kérdőív alapján, az adatokat SPSS-szel dolgoztuk fel. Az elő- és utóvizsgálatokon készült videófelvételek alapján három független kódoló töltötte ki a 304 itemből, többségében zárt végű megállapításokból álló megfigyelési szempontsorokat. A gyermekkel foglalkozó szakember a zárt kérdésekből álló, 25 itemet tartalmazó kérdőívet töltötte ki. A megfigyelési szempontsorból az elemzések során negatív korrelációt mutató itemeket kivettük, így a továbbiakban 263 itemet értékeltünk. A megfigyelési szempontsor esetében a Chronbach- α összesítve 0,93, szakaszonként 0,86–0,87 közötti, a kérdőív reliabilitásmutatója 0,94. Előadásunkban a kapcsolat kialakítására utaló mérési eredményeket mutatjuk be. Az eredmények alapján az akklimatizáció időszakában, 22 item vizsgálata alapján, a kapcsolat kialakítását az élményt nyújtó helyzet alkalmazása nem segítette. A kapcsolat kialakításának szempontjából, 5 item vizsgálata alapján, a szabad játék (t=-2,77; p<0,05), illetve a csoportfoglalkozás során, 11 item vizsgálata alapján (t=-2,24; p<0,05) szignifikánsan jobb eredményeket kaptunk a kísérleti csoportnál. A kérdőívből 13 itemet vizsgáltunk, a kísérleti csoport eredményei szignifikáns javulást (t=-4,56; p<0,05) mutattak, míg a kontrollcsoporton belül nem tapasztaltunk jelentős eltérést. Eredményeink arra mutatnak, hogy az élményt nyújtó helyzetek alkalmazásával kapcsolatosan érdemes kutatásokat folytatni, melyek bővíthetik az óvodáskorú autizmussal élő gyermekekkel foglalkozó pedagógusok eszköztárát a szocializáció segítésének területén.

ALSÓ TAGOZATON TANULÓ TIPIKUSAN FEJLŐDŐ ÉS SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ TANULÓK SZÍNHASZNÁLATÁNAK ÉS ISKOLÁHOZ VALÓ VISZONYÁNAK ÖSSZEHASONLÍTÁSA

Krausz Anita, Nagy Krisztina, Tóth Alisa
SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola

Kulcsszavak: sajátos nevelési igény; iskolához való viszony; színhasználat

Kutatások igazolják, hogy az iskolához való viszony több tényező együttes hatásaként alakul ki. A szülőkhöz, a pedagógushoz és az intézményhez való érzelmi viszonyulás mellett elhanyagolhatatlan a társak hatása, melyek összességében meghatározzák, hogy a gyermekek mennyire szeretnek iskolába járni, illetve befolyásolják a tanulmányi teljesítményüket és a társas interakciókban való részvételüket (Bürgisser, 2006; Eder és Mayr, 2000; Nagy, 2015). Nemzetközi kutatások 4–11 éves, tipikusan fejlődő gyermekek rajzainak vizsgálata során kimutatták, hogy a pozitív élményhez köthető és a pozitív tulajdonságokkal ellátott rajzok esetében a gyermekek színhasználatuk gazdagabb, többféle, elsősorban világos, telített színek használata jellemző, és gyakrabban választják az általuk szeretettnek mondott vagy kedvenc színeiket. Az elsődleges és a másodlagos színek előfordulása gyakoribb a pozitív, mint a negatív karakterek esetében, ahol leggyakrabban a sötét színek és azok többé-kevésbé kevert árnyalatai fordulnak elő (Burkitt és mtsai, 2003, 2009; Burkitt és Tala, 2007). A sajátos nevelési igényű tanulók fejlesztésének egyik sikeres módja a vizuális művészetterápia (Lee és mtsai, 2016), azonban színhasználatukról keveset tudunk. A jelen kutatásunk célja alsó tagozatos (1–4. évfolyamos) tipikusan fejlődő (N=42) és sajátos nevelési igényű (N=40) diákok iskolához való viszonya és a rajzolásban megfigyelhető színhasználatuk közötti kapcsolat feltárása volt. Kutatásunkban saját készítésű kérdőívet használunk, amit egy részben adaptált rajzteszttel (Burkitt és mtsai, 2003) egészítünk ki. A tanulók a kérdőív elején nyilatkoznak arról, hogy szeretnek-e iskolába járni, majd egy színezős feladatban az iskolához fűződő pozitív vagy negatív viszonyaikat fejezik ki színes ceruzák használatával. Kutatásunk hipotézise szerint azok a diákok, akik a kérdőív szerint szeretnek iskolába járni, elsősorban a világosabb vagy az általuk kedvelt színeket fogják használni, míg azon tanulók rajzain, akik saját bevallásuk szerint nem szívesen járnak iskolába, várhatóan a sötétebb színek dominanciája lesz megfigyelhető mindkét csoport esetében. A tipikusan fejlődő és a sajátos nevelési igényű tanulók esetében elsősorban a színhasználatban, a sötét és a világos színek dominanciájában feltételezünk különbséget. A nemek és évfolyamok között nem számítottunk szignifikáns különbségre. A vizsgálat eredménye elsősorban a pedagógusok számára nyújt visszajelzést, egyrészt a gyermekek általános színhasználatáról pozitív és negatív élmények esetén, másrészt segítheti az iskolához való pozitív viszonyulás kialakítását vagy megtartását segítő oktatási módszerek kiválasztását.

AZ ISKOLA HATÁSA A KEDVEZŐTLEN CSALÁDI HÁTTERŰ GYEREKEK TANULÓI TELJESÍTMÉNYÉRE

Sági Matild

Eszterházy Károly Egyetem, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet

Kulcsszavak: tanulói teljesítmény; reziliencia; Országos kompetenciamérés

Az iskolai teljesítménnyel foglalkozó korábbi kutatások rámutattak arra, hogy ugyan a családi háttérnek meghatározó jelentősége van a tanulói teljesítmények alakulásában, de ezt az iskola jelentős mértékben módosítani tudja. A szakirodalomban két, egymásnak ellentmondó koncepció van jelen azzal kapcsolatban, hogy miként hat az iskola azokra a diákokra, akiket a rossz családi háttérük miatt az a veszély fenyeget, hogy rosszul teljesítsenek az iskolában. A kumulatív hatásmodell (cumulative effects model) szerint az, hogy egy iskola hogyan befolyásolja a diákok egyéni teljesítményét, független a diákok családi háttérétől: egy jó iskola a magasabb és az alacsonyabb társadalmi helyzetű gyerekek teljesítményét is erőteljesen javítani tudja, egy rossz iskola, a gyerekek származásától függetlenül, minden diákra egyformán negatívan hat. Ugyanakkor az oltalmazó modell (protective model) szerint a különböző családi háttérű gyerekekre másképp és más mértékben hat az iskola: a hátrányos családi háttérű gyerekek sokkal többet tudnak profitálni egy jó iskolából, mint a jobb családi háttérű gyerekek (Creemers, Kyriakides és Sammons 2010; Fergusson és Horwood, 2003; Garmezy és mtsai, 1984; Masten és mtsai, 1990; Rutter, 1985; Rutter, 1987 idézi OECD 2011). Jelen elemzésünk során arra a kérdésre kívánunk választ kapni, hogy vajon e két elméleti hatásmechanizmus közül melyik érvényesül (inkább) a magyar oktatásban. Ugyanolyan mértékben, irányban, erősségben befolyásolják-e az iskolák a különböző családi háttérű gyerekek kompetenciaméréssel jellemzett tanulási eredményeit, vagy másképp hatnak a hátrányos családi háttérű gyerekekre, mint a magasabb státuszúakra? Elemzésünk során az Országos kompetenciamérés 2015. évi 8. osztályos adatait egyéni szinten összekapcsoltuk saját 6. osztályos adataikkal, valamint az iskolájuk (feladatellátási helyük) releváns adataival. Az elemzésbe csak azokat az általános iskolai tanulókat vontuk be, akik 6. és 8. osztály között nem váltottak iskolát, de azok adatait is bevettük az adatbázisba, akik nem 2013-ban, hanem korábban voltak 6. osztályosok. A standardizált családháttér-index alapján a diákok három csoportját alakítottuk ki: (1) nagyon rossz családi háttérű, (2) nagyon jó családi háttérű, (3) átlag körüli. E három adatbázison külön-külön alkalmaztuk ugyanazokat a lineáris regressziós modellsorozatokat, ahol a függő változók a kompetenciamérés különböző kimenetei (6. osztályos nyers kompetenciamérési eredmények, illetve a 6. és a 8. osztályos eredmények egyéni szintű különbségei), a magyarázó változók az iskolájuk különböző jellemzői voltak. Az iskolai hatások azonos vagy különböző voltára a három tanulói csoport egymásnak megfelelő lineáris regressziós együtthatóinak összehasonlításából következtettünk. Az eredmények szerint az egyes iskolai jellegzetességek a hátrányos családi háttérű diákok tanulói teljesítményét lényegesen erőteljesebben befolyásolják, mint a magas státuszú családból származókat.

ASSESSMENTS IN EARLY CHILDHOOD

Chair: **Attila Pásztor**

MTA-SZTE Research Group on the Development of Competencies

THE ACQUISITION OF FUNCTIONAL CATEGORIES IN HUNGARIAN AND IN ENGLISH BETWEEN THE AGES OF 18 AND 30 MONTHS

Zsuzsa Buzás *, **Ágnes Maródi ***, **Tamás Csontos ***, **Norbert Szabó ****

** Teacher Training Faculty, Pallasz Athéné University*

*** Doctoral School of Education, University of Szeged*

Keywords: first language acquisition; grammar; functional categories

First language acquisition covers an intensive period of development. At the age of 1, children can only babble, however, two years later they are able to produce adult-like sentences and they do so without any instruction or effort. Our aim is to discuss first language acquisition before the age of 30 months from a syntactic point of view. The development of two syntactically different languages, i.e. English and Hungarian will be analysed and compared with a special emphasis on functional categories and their emergence. In the acquisition literature, the period between the 18th and the 24th month is often referred to as the telegraphic stage (Brown & Fraser, 1963). Radford's (1993) claim is that all utterances produced by children at this stage are purely thematic, thus these sentences have a lexical categorial status, i.e. they consist of projections of the primary lexical categories (nouns, verbs, adjectives and prepositions). At the following stage (24th to 30th month) the nonthematic system comes into operation, whose constituents belong to functional categories (i.e. determiners, auxiliaries, complementisers and their projections). Functional elements are generally phonologically and morphologically dependent. They are generally stressless, often clitics or affixes, and sometimes even phonologically null. According to Radford's (1993) maturational view, certain universal principles might be (genetically) programmed to come 'on line' at different stages of maturation. The functional categories are supposed to emerge around the age of 24 months, while lexical categories at the age of 20 months. The Hungarian language has more verbal inflections and hence the language provides more data on the acquisition process to work with. English has less verbal inflections and is more irregular. Therefore, if linguistic concepts do not mature, we might expect Hungarian children to start showing evidence of the knowledge of inflections earlier than English children do. We followed the grammatical development of eight children, 5 Hungarian and 3 English. The corpora were collected by making audiotape recordings of children's spontaneous speech behaviour in a natural setting to build up a comprehensive picture of the overall linguistic development at a given stage. The corpora are freely available and can be downloaded from CHILDES (Child Language Data Exchange System). In our study we analysed approximately 2,300 utterances. The results show that both in English and in Hungarian functional categories emerge later than lexical categories. In Hungarian the acquisition of the topic phrase and the functional phrase was preceded by the inflectional system. The Hungarian children acquired the I-system earlier than the English children, before the age of two. In English, the first element belonging to the inflectional system appeared only after the second year of age. In three-word sentences, the complements show random word order in early child grammar.

DEFINING STABILITY AND ITS ROLE IN EARLY CHILDHOOD ASSESSMENT

Niek Frans, Wendy Post
University of Groningen

Keywords: stability; early childhood

According to Nagle (2000) preschool children comprise a qualitatively different population due to their rapid, diverse and discontinuous developmental change across various domains. The unique characteristics both in development and test-taking behaviour may lead to the characteristically low stability of test scores commonly observed in early childhood. As noted by Kagan (1971), knowledge of stability permits early diagnoses by facilitating the prediction of future behaviour and as such determines the significance that can be placed on responses. Similarly Cronbach (1971) explains that the capability of test results to improve inferences about future functioning validates their use in any decision-making process. He states that any decision is a choice between several courses of action and that the validity of a decision is ‘...based on the prediction that the outcome will be more satisfactory under one course of action than another’ (p. 448). Both Kagan and Cronbach emphasize how knowledge on stability of scores is vital to the use of assessment outcomes in educational decisions. This knowledge becomes increasingly pressing in a population where scores are described as ‘characteristically unstable’. Rather than a singular concept, stability can be defined as a collective term that describes any sort of coherence between responses to particular tasks over time. This study explores several theoretically and empirically distinct definitions of stability and examines the relation between each definition and the role of early childhood assessment in an educational decision making process. Four prominent distinct definitions that can be found throughout the literature are discussed, namely: 1) Absolute stability, which is defined as the absence of intra-individual change in response; 2) Stability of differences, defined as a constant rate of change in response over time; 3) Stability of rank order, defined as a consistent rank order in response over time; and 4) Stability of the process of change, which defines response as a consistent function of age. We show how each definition is linked to a unique model of change and can be placed on a hierarchy of stability. In addition, differences between these models are explored empirically, using multilevel models. Finally the relation between each definition and the inferences that can be made from assessment outcomes is discussed.

This study was supported by the University of Groningen through The Netherlands Organization for Scientific Research (NWO) Graduate Program.

INCLUSIVE STUDY GROUPS BASED ON MAGNE NYBORG'S CONCEPT TEACHING METHOD: EFFECTS OF A COGNITIVE INTERVENTION PROGRAM ON TYPICAL AND SEN PRE-SCHOOLERS

Krisztina Bohács

*Special Education Institute of Atypical Behaviour and Cognition, ELTE Bárczy Gusztáv
Faculty of Special Education*

Keywords: cognitive intervention programs; cognitive acceleration of SEN children in inclusive settings; effect study

Many researchers have been urging systematic activation of children with regular and atypical development since the 1960's, when the so called 'cognitive movement' started to unfold. Several cognitive acceleration programs have been created which explicitly teach abstract concepts, inductive reasoning and different metacognitive strategies for both populations. (A non-exhaustive list: Bright Start, Brooks & Haywood 2003; Instrumental Enrichment, Feuerstein, 1980; Tools of the Mind Program. Bodorova-Leong, 2007; Denktraining für Kinder I, II., Klauer, 1989 and Klauer & Phye, 1994; 2008). However, only those cognitive acceleration programs can be recommended for further use that prove to have high effect sizes and possibly can serve inclusive processes of SEN students into mainstream classes (Lebeer, 2011). The aim of our study was to explore the effects of a Norwegian cognitive intervention program, Nyborg's 'Concept Teaching Method' (Nyborg 1985; Sonnesyn-Hem 2006). Our experimental group were typically developing pre-school children from two kindergartens and typically developing first-graders from public schools in Budapest (N=60, age mean=5.3, SD=.48). The same institutions provided us with a control group (N=60, age mean=5.2, SD=.47), which have not participated in any intervention programs besides their general pre-school/first-grade school instruction. In addition to our typically developing students, we have included 6 children with moderate intellectual disability (N=6, age mean=7.8, SD=.43) into our experimental group after a two week sensitization period given for the mainstream children. We have chosen control-match pairs for the 6 ID children from special schools in Budapest (selection criteria: same school-type, same type of disability, same SES, same IQ level and same gender). Our SEN participants in the experimental group gained cognitive activation together with their mainstream peers in so called 'inclusive study groups'. The intervention involved 3 hours per week for 6 months. We hypothesized that the program would have a positive effect on general intellectual abilities (g) in case of both populations; on understanding syntactic structures and relations in linguistic modalities as well; and it would enhance school-maturation in case of relation-comprehension. As for pre- and post-test measurements, we used a general intelligence test; a test for understanding syntactic structures; and a school-maturation test (part Relations). Results show that Nyborg's CTM program has a positive effect on both populations. (We used ANOVA). The effect of the program is high in case of children with average intelligence (Eta Squared is 20,7%; Cohen d is 1.022). Results concerning children with ID are also positive (significant post-test measures in all domains), however, due to our small sample, further investigations are needed. Relevance of our study: remediation of un- or underdeveloped conceptual categories should be supported in the pre-school years.

The present study was supported by the Norwegian Civic Fund.

THE ROLE OF INDUCTIVE REASONING IN EARLY LITERACY AND NUMERACY AT THE BEGINNING OF PRIMARY SCHOOL

Attila Pásztor *, **Ágnes Hódi ****, **Renáta Kiss ***, **Attila Rausch *****

** MTA-SZTE Research Group on the Development of Competencies*

*** Juhász Gyula Faculty of Education, University of Szeged*

**** Institute of Education, Eötvös Loránd University*

Keywords: inductive reasoning; early literacy; early numeracy

Inductive reasoning has been considered as an important factor in many domains of human cognition and knowledge acquisition (Csapó, 1998; Feeney & Heit, 2007; Klauer & Phe, 2008; Molnár et al., 2013). Thus, it is essential to understand its relation to other skills and to foster it in a wide-range of educational settings. The aim of this study is to explore the role of inductive reasoning in early literacy and numeracy at the beginning of primary school. 4,832 first grade students participated in the study from 164 Hungarian primary schools (mean age=7.3 years, SD= .94). The inductive reasoning test consisted of 26 figurative items divided into two subtests: 13 series and 13 analogies tasks (Cronbach's alpha=.89; M=42.9% SD=23.8%). Early literacy was assessed with 40 tasks aiming to measure the syllable and phonemic level of phonological awareness (Cronbach's alpha =.90; M=54.6% SD=21.3%). The early numeracy test also consisted of 40 items and it comprised four subtests: basic counting, number word sequence, numeral recognition, and magnitudes and numerals (Cronbach's alpha=.90; M=62.1% SD=19.0%). All tests were computer-based and administered in schools' ICT rooms via the eDia platform (Molnár & Csapó, 2013). Students had to use the click on and the drag and drop functions to solve the tasks. In order to provide an opportunity for practising mouse use skills, students also completed an ICT familiarity test (Cronbach's alpha=.85; M=93.9% SD=9.0%). The ceiling effect indicates that students had no difficulties handling the mouse during the testing. We found significant correlations between all test achievements: $r(4039)=ind_literacy=.51$ $r(4067)=ind_math=.55$ $r(4390)=literacy_math=.66$ ($p<.01$ in all cases). When controlled for inductive reasoning on the relationship between early literacy and numeracy, data still show a moderate partial correlation $r(4036)=literacy_math=.53$ ($p<.01$). Multiple regressions were carried out in order to examine if figural series and analogies predicted early literacy and numeracy. Using the enter method, we found that both series and analogies significantly predicted early literacy scores, $\beta=.26$, $t(4040)=14.8$; $\beta=.30$ $t(4040)=16.9$, $p<.01$, respectively. They explained a significant proportion of variance in numeracy achievements, R^2 series=12.1, R^2 analogies=14.2, $F(2, 4038)=717.85$, $p<.01$. The results were similar for early numeracy, too: $\beta=.33$, $t(4068)=19.0$; $\beta=.28$ $t(4068)=16.3$, $p<.01$ respectively; R^2 series=16.7, R^2 analogies=13.9, $F(2, 4066)=898.03$, $p<.01$. Our findings revealed that inductive reasoning plays a significant role in early literacy and numeracy. However, a large proportion of variance remained unexplained and the partial correlation analyses also indicated that we have to consider other factors as well. General intelligence or social background are possible variables but further research is necessary to clarify these assumptions.

TANULÓK ÉS TANÁROK ATTITÚDVIZSGÁLATA

Elnök: **Kinyó László**
SZTE Neveléstudományi Intézet

4. ÉS 6. OSZTÁLYOS TANULÓK EXPLICIT ÉS IMPLICIT INTERKULTURÁLIS ATTITÚDJEINEK ÖSSZEHASONLÍTÁSA

Dancs Katinka
SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola

Kulcsszavak: személyiségfejlődés; szociális kompetencia; állampolgári kompetencia

A tanulók személyiségfejlődésének része, hogy beilleszkednek az őket körülvevő közösségekbe, ezzel párhuzamosan személyiségük társas identitáskategóriákkal gyarapodik. Ugyanakkor a csoport, a „mi” megkülönböztetése magában hordozza más csoportok értékelését, velük kapcsolatos viszonyulások kialakulását is. Kutatásunkban általános iskolások attitűdjeit vizsgáltuk más nemzetekkel, kisebbségekkel kapcsolatban. Arra kerestük a választ, hogy a tanulók expliciten és impliciten kifejezett viszonyulásai azonosak-e a vizsgált csoportokkal kapcsolatban. Összesen 244 általános iskolás, 4. osztályos (N=132) és 6. osztályos (N=112) diák töltötte ki kérdőívünket 2014 októberében. Az attitűdöket explicit, azaz direkt módon egy vonástulajdonításos feladat (l. Barrett, 2007) segítségével mértük. A tanulók hat pozitív és hat negatív tulajdonság közül tetszőleges számút választhattak ki a vizsgált csoportokkal kapcsolatban. Az implicit viszonyulás mérésre egy szemantikus szelekciós tesztet (l. Szabó, Németh és Nafrádi, 2013) alkalmaztunk. Az eljárás során 16 előre meghatározott kép közül kellett a tanulóknak nyolcat választaniuk az attitűdtárgyakkal és dimenziószavakkal kapcsolatban. Az alkalmazott eljárások megbízhatónak bizonyultak, így alkalmasak a tanulók attitűdjeinek jellemzésére. Eredményeink szerint a tanulók explicit és implicit viszonyulásai nem különböznek szignifikánsan. Legpozitívabban a lengyeleket értékelik, őket az amerikaiak, a kínaiak és a románok követik. Legkevésbé kedveltnek a romák bizonyultak. A teljes mintában az elemzések során egyik esetben sem találtunk különbséget a csoportok iránt tanúsított attitűdökben. A kétféle mérőeljárás eredményei között gyenge és közepesen erős kapcsolatokat találtunk. Klaszteranalízis segítségével megvizsgáltuk, hogy milyen válaszadói mintázatok azonosíthatók. Az elemzések során két klaszter rajzolódott ki. Az első klaszterbe tartozók szinte minden esetben pozitívabban explicit és implicit viszonyulásokat tanúsítottak, mint a másik klaszter tagjai. Utóbbiakat inkább a csoportok negatív értékelése jellemzi. Az eredmények kétféleképpen is magyarázhatók. Egyrészt elképzelhető, hogy a szocializációs folyamatok révén a társadalmat jellemző viszonyulások újratermelődnek. Másrészt feltételezhető, hogy a tanulók önmagukról kialakított képe, valamint önértékelése hatással van arra, miként értékelnek másokat. A további kutatások feladata ezen összefüggések tisztázása. A témában folytatott kutatások hozzájárulnak ahhoz, hogy a személyiségfejlődés egyik dimenzióját alaposabban megismerjük, és feltárjuk, hogy a tanulók életkori sajátosságai, valamint az iskola milyen módon befolyásolja azt.

ÁLTALÁNOS ISKOLÁS TANULÓK, TANÁROK ÉS INTÉZMÉNYVEZETŐK ATTITÚDJE AZ ISKOLÁN KÍVÜLI TANÓRÁK IRÁNT

Fűz Nóra

SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola

Kulcsszavak: iskolán kívüli tanulás; tantermen kívüli tanóra

Az iskolán kívüli színtereken történő tanulást (out-of-school learning) az utóbbi évtizedekben világszerte egyre nagyobb érdeklődés övezi. A tantermen kívüli foglalkozások hatékonyságát számos kutatás bizonyítja, elsősorban az adott téma iránti érdeklődés felkeltésében, a tanulási motiváció növelésében, valamint a személyes és közösségi élmény tekintetében. Ezen kívül a kognitív tanulási folyamatokra gyakorolt hatása is jelentős lehet az iskolán kívüli program jellegétől, módjától függően. Így például egy tananyagba illesztett iskolán kívüli foglalkozás segíthet a téma mélyebb megértésében, a megtanult ismeretek gyakorlati alkalmazásában, s a tanteremhez képest új, élménygazdag környezet révén az információk hosszabb távú raktározásában, előhívásában is. A tanárok és intézményvezetők hozzáállása a tantermen kívüli oktatás alkalmazhatóságáról, pedagógiai hasznáról hazánkban különösen nagy befolyással bír az osztályok, iskolai csoportok részvételére, hiszen nincs olyan oktatáspolitikai dokumentum, amely részletesen kidolgozott ajánlással élne az iskolán kívüli tanulás oktatásba történő integrálására. Az, hogy egy osztály milyen mértékben és minőségben él az iskolán kívüli tanulási színterek nyújtotta lehetőségekkel, nagymértékben az adott iskolától, pedagógustól függ. Annak érdekében, hogy megismerhessük az intézményvezetők és tanárok mint szervezők, valamint a tanulók mint résztvevők véleményét, a 2015–2016-os tanév végén egy online kérdőíves felmérést végeztünk, egy átfogó, az iskolán kívüli tanulást vizsgáló kutatás részeként. A kérdőív a GFT-AT (Attitudes toward Field Trips in General, Orion és Hofstein, 1991) előzetesen magyar nyelvre adaptált és bemért változata (Fűz, 2014), melyhez az eDia (Molnár és Csapó, 2013) rendszer nyújtott online platformot, 3–8. osztályos diákok (N=4680), pedagógusok (N=118) és intézményvezetők (N=69) számára. A négyfokú Likert-skálás kérdőív 23 itemből áll, melyek az iskolán kívüli színtereken történő affektív és kognitív tanulási folyamatokat befolyásoló szociális és didaktikai faktorok köré szerveződnek. A kérdőív reliabilitása minden szubteszt esetében jó (Cronbach- $\alpha \geq 0,80$). A statisztikai elemzés (t-tesztek, gyakoriság, átlag) során elsősorban azt szeretnénk felderíteni, hogy milyen a válaszadók általános attitűdje az iskolán kívüli foglalkozásokról, valamint milyen mértékben tartják hasznosnak a tanulás, az egyéni fejlődés és a társas kapcsolatok szempontjából. Kíváncsiak voltunk továbbá arra is, hogy vajon az affektív (pl. élmény, érdeklődés, motiváció) vagy a kognitív (pl. ismeretszerzés, megértés, alkalmazás) szempont dominál az iskolán kívüli színtereken történő tanulás megítélésénél, illetve vannak-e, és ha igen, milyen jellegű különbségek az említett három célcsoport attitűdjében. Az adatok alapján mind az intézményvezetők és pedagógusok, mind a diákok igen pozitívan ítélik meg az iskolán kívüli tanulást, és elsősorban affektív hatását tartják hasznosnak.

A tanulmány az Emberi Erőforrások Minisztériuma ÚNKP-ÚNKP-16-3 számú Új Nemzeti Kiválóság Programjának támogatásával készült.

ÁLTALÁNOS ISKOLÁS TANULÓK ÉRZELEM-FELISMERÉSE, ATTITÚDJE

Krausz Anita *, Dombi Edina **

** SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola*

*** SZTE JGYPK Tanító- és Óvóképző Intézet Alkalmazott Pedagógiai és Pszichológiai
Tanszék*

Kulcsszavak: érzelem; attitűd; érzelmek felismerése

Érzelmeknek fontos szerepe van a társas érintkezésben, Buck (1985) szerint saját belső állapotaink jelzése mellett információközlésre is szolgálnak. Szerepet játszanak környezetünk értelmezésében, illetve hatással lehetnek az információ feldolgozására. Vizsgálatunkban alsó tagozatos, tipikusan fejlődő általános iskolások érzelem-felismerésére és a fogyatékosághoz kapcsolódó attitűdjeire voltunk kíváncsiak. Hazánkban a mai napig nagy arányban tanulnak szeparáltan, szegregált keretek között a fogyatékosággal élő gyermekek, ezért elemzésünk feltáró jellegű. A kutatás hipotézise szerint a magyar gyermekek érzelem-felismerése fejlett, azonban saját érzéseik kinyilvánítása során nehézségekbe ütköznek, amiben befolyásoló tényező lehet a társadalmi kívánatosság. Kíváncsiak voltunk arra is, hogy tesznek-e különbséget a tanulók a kisgyermek és felnőtt fogyatékosággal élők, illetve a fogyatékosági kategóriák között. Kutatásunkban egy vidéki általános iskola 2–4. évfolyamos diákjai (N=78) vettek részt. Vizsgálatunk során egy 36 kérdésből álló tesztet alkalmaztunk, ami kisiskolások számára is könnyen használható, mivel színes képek, illetve rövid instrukciók szerepelnek benne. Az érzelmek felismerésének képességét Baron-Cohen és munkatársai (1997) nyomán kidolgozott érzelem-felismerési tesztet vizsgáltuk. A papír-ceruza teszt ezen részében a diákoknak különböző arcképek melletti ellentétpárból (pl. érdeklődő vagy érdektelen; biztos a dolgában vagy bizonytalan) kellett kiválasztaniuk a képre jellemzőt. A teszt második felében fogyatékosággal élő gyermekek és felnőttek képei mellett a saját érzéseiket kellett jelölniük. Ennél a feladatnál a tanulók már nem ellentétpárokat kaptak, hanem Ekman (1992) megközelítése alapján a hat alapérzelemből (düh, undor, félelem, öröm, szomorúság és meglepődés) választhattak. A tesztet egy rövid háttérkérdőív előzte meg, melyben a tanulók személyes érintettségüket is jelezheték fogyatékosággal élő személyekkel kapcsolatban. Erre azért volt szükség, mert az előzetes tapasztalatok befolyásolják a diákok attitűdjét, továbbá hatással lehet a környezetük hozzáállására is (Staub, 2005). Kutatásunk hipotézise alapján az általános iskolás gyermekek érzelem-felismerése megfelelő, azonban saját érzelmeik kifejezésében nehézségek adódhatnak. Azon tanulóktól, akik rendelkeznek fogyatékosággal élő ismerőssel, barátokkal, családtaggal, pozitívabb attitűdöt remélünk. A nemek és évfolyamok között nem számítottunk szignifikáns különbségre. A vizsgálat eredménye elsősorban a pedagógusok számára nyújthat visszajelzést a gyermekek érzelem-felismerésének fejlettségéről, illetve visszacsatolást ad fogyatékosággal kapcsolatos attitűdjükről, annak kifejezéséről.

6–8 ÉVES TANULÓK IRODALOM IRÁNTI ATTITÚDJE AZ 1960-AS ÉVEKBEN ÉS NAPJAINKBAN – KOMPARATÍV VIZSGÁLAT

Vass Dorottea

PTE BTK Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola

Kulcsszavak: olvasásszociológia; Tóth Béla; 6–8 éves korosztály

Idén 50 éve annak, hogy Tóth Béla (1967) – feldolgozva Nógrády László 1917-ben végzett kutatását – első osztályos gyerekek körében egyéni interjút végzett azzal a céllal, hogy feltárja 6–8 éves tanulók irodalmi érdeklődésének világát. Tóth Béla az említett korosztállyal interjút készített, melynek kapcsán pszichológiai vizsgálatot végzett több településen. Megállapította, hogy e korosztály irodalom iránti attitűdjét nagyban befolyásolja a rendelkezésükre álló irodalmi szövegek állománya, melynek kapcsán fontos odafigyelnünk a nemek közötti ízléskülönbségekre is. Rámutatott arra, hogy a 6–8 éveseknek még mindig nagy a mese iránti igénye, a reális tartalmú olvasmányok (pl. harcos, kalandos), illetve a gyerekek életéről szóló történetek még nem vonzzák annyira őket. A harcos és kalandos olvasmányok iránt a fiúk érdeklődése második osztályban mutat jelentős változást, a lányok esetében pedig ez inkább a gyerektörténetekre érvényes. Arra, hogy változott-e az 1960-as évektől napjainkig a 6–8 évesek irodalmi igénye, az előadás során bemutatott kutatás eredménye nyújt betekintést. 2016 tavaszán bővített szempontrendszerrel megismételtem Tóth Béla kutatását. Ebben a kutatásban a vajdasági általános iskolák magyarajkú első osztályos tanulói vettek részt (N=267), akikkel személyes, egyéni interjút folytattam. Az előadás az 1960-as években végzett interjúkutatás és a tavasszal végzett kutatás eredményeinek komparatív vizsgálatát mutatja be, ami a következő kérdésekre tud választ adni: Változott-e korunk tanulóinak olvasáskészsége? Módosult-e a tanulók irodalmi igénye? Változott-e a gyerekek szüzséigénye? Megváltozott-e a gyerekek saját könyvállományának száma és összetétele ez alatt a az időszak alatt? A feldolgozott eredmények egy átfogó képet mutatnak majd a két korszak 6–8 éves korosztályának olvasási szokásáról és annak változásáról.

A kutatást a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskolája és Pécsi Tudományegyetem Doktorandusz Önkormányzata támogatta.

THE ASSESSMENT OF STUDENTS' ABILITIES

Chair: **Mari-Pauliina Vainikainen**

Centre for Educational Assessment, University of Helsinki

PREDICTING STUDENTS' ATTAINMENT IN PISA MATHEMATICAL AND SCIENCE LITERACY TASKS

Jarkko Hautamäki, Sirkku Kupiainen

University of Helsinki

Keywords: PISA; predicting educational attainment ; between-school and between-class differences

Any educational index poses three research questions related to time. The first is cross-sectional and regards the composition of the index and its relation to other concurrent measures. The second regards predicting the index with earlier cognitive or attitudinal measures and the third is the predictive validity of the index regarding future attainment. In the present study, we focus on the first two questions using a sample of open OECD PISA tasks. The data is from the ongoing Helsinki longitudinal study begun in autumn 2007 with a random sample of 800 first graders, extended to cover the whole age cohort at grade 9 (N=4,500) with five measurement points across the grades. In this study, we use cross sectional data from grade 9 and longitudinal data from grades 1, 7 and 9. Accordingly, there are two sample sizes in the study: for PISA descriptive data for school-class-student level variance estimation N=3,971 for students, N=47 for schools and N=219 for classes; and for longitudinal prediction N=5,054. The cognitive measures used in the model (SEM) comprise the Finnish First Steps for grade 1 (working memory, Piagetian water level task and geometrical analogies), the Finnish Learning to Learn Scales for grades 7 and 9 (working memory, arithmetical operations, verbal reasoning), and nine PISA tasks (18 items) in the domains of mathematical and science literacy (OECD, 2009). Motivational measures for grades 7 and 9 comprise attitudes toward school, agency: effort, achievement orientation, self-handicapping, avoidance orientation, and means-ends-belief: luck). Data on gender, class and school were used for analyses on variance. The analyses were performed using SPSS-AMOS and MLwiN statistics. The decline of the results of the Helsinki students in relation to the PISA students of the 2003 and 2006 cycles was to be expected (mean correct 47% vs. 66%). The role of the class, missing in the official PISA data, was shown to be decisive in Finland; explaining 20.2% of the variance with 8.7% explained by the school (for TIMSS 2011, see Yang Hansen, Gustafsson & Rosén, 2014). The model was supported by the data (Chi square=128.035, df=14: CFI=.969; TLI=.920, RMSEA=.040). The model explained 42% of the variance in students' PISA score with and independent impact of the cognitive domain at all grade levels (.12 for grade 1, .24 for grade 7 and .34 for grade 9) while only grade 7 detrimental attitudes and grade 9 positive attitudes had an independent impact on the score (-.08 and .11, respectively). International comparative studies have gained in importance in education policy since the inauguration of the OECD PISA in 2000. Yet, there is relatively few studies linking PISA to other educational measurements so the present study, even if not relying on original PISA data, offers a rare view to factors predicting the development of the kind of knowledge and skills measured in PISA.

**THE POSSIBILITY OF AN ONLINE ASSESSMENT OF SCIENTIFIC REASONING,
INDUCTIVE REASONING AND MOTIVATION TO LEARN SCIENCE: A PILOT STUDY IN
NAMIBIA**

Linus Kambeyo

Doctoral School of Education, University of Szeged

Keywords: scientific reasoning; inductive reasoning; motivation

Of late, many studies have accentuated the importance and benefits of computer-based assessment (CBA; Csapó et al., 2012). A number of instruments, including observation protocol, tests and item banks, are made available which can be used to assess different aspects of general cognitive development including reasoning skills which learners are expected to master at school (de Konig, 2000). The purposes of this study were to explore the possibilities of online assessment and to investigate the relationship between scientific reasoning, inductive reasoning and motivation to learn science in Namibia. The sample of the study was drawn from fifth (N=275) and seventh graders (N=346). The online assessment tool (Csapó, Korom & Molnár, 2015) for scientific reasoning skills consisted of 36 items with 16 tasks assessing conservation; proportional, correlational, probabilistic reasoning and classification skills in science context. The inductive reasoning test consisted of 38 items: 18 figural inductive reasoning items and 20 numerical inductive reasoning items (some items have been deleted due to low items correlation). The Cronbach alpha for the inductive reasoning was good at .839. The Science Motivation Questionnaire II. (SMQ, Glynn et al, 2011) was also used to explore the relationship between reasoning skills and motivation to learn science. The eDia platform was used to collect the data. Learners were ferried from their schools to the University of Namibia's ICT rooms. Due to the low reliability in grade 5 (Cronbach alpha=.64) we excluded them from further analyses. For grade 7, Cronbach alpha=.70. Both tests were moderately hard for the students, scientific reasoning (SR) tasks being at M=40.56%; SD=13.47% and inductive reasoning task (IR) at M=31.73% SD=16.61%. One-parameter Rasch analyses showed that there were few items to differentiate students at low skill levels. The reliability of the SMQ was good, Cronbach alpha=.91. Average scores were relatively high, thus students reported that they are motivated to learn science. Except self-efficacy, significant ($p<.05$) but weak correlations were found between scientific reasoning and motivation. On the other hand, moderate positive correlation ($p<.001$) was found between inductive reasoning and motivation to learn science ($r=.169$). Results revealed that both reasoning skills tests might need to be revised in order to carry out reliable assessment in this age cohort in Namibia. Further, there is a need for the revamp of the Namibian education system to improve the reasoning skills among the learners. Our findings indicate that online assessment may provide schools and teachers with user-friendly assessment instruments, but for this purpose Namibian education system need to pay more attention on the development of basic ICT infrastructures within schools.

EXPLAINING INCREASING PERFORMANCE GAPS BY TEST-TAKING EFFORT IN A LONGITUDINAL LARGE-SCALE ASSESSMENT STUDY IN FINLAND

Mari-Pauliina Vainikainen *, **Samuel Greiff ****, **Jarkko Hautamäki*****

** Centre for Educational Assessment, University of Helsinki*

*** University of Luxembourg*

**** University of Helsinki*

Keywords: time on task; log data analysis; longitudinal educational assessment

It is a widely acknowledged problem that reduced effort may influence the results of low-stakes educational assessments. For example, increasing gender differences in some countries may be partially due to the greater effort girls put in their schoolwork. Low performers may underperform in the assessment situation by not doing their best when facing tasks that look demanding. Measures for effort have been developed also earlier, but until the implementation of computer-based assessments (CBA) they have been based on self-reports. This is relatively unreliable and it has been claimed that effort should be evaluated through log data analysis of time investment instead. The aim of this study is to test whether the interplay of self-reported effort and time investment could explain the increasing gender gap in performance and clarify why pupils in need of support are falling behind in their performance over time. All seventh graders of the Helsinki metropolitan area participated in the study in 2011 and again in the ninth grade in 2014. The data of pupils providing data in both data collections were included in the present study (N=7,052). The mean age of the students at the ninth grade was 15.9 years (SD=.43). We assessed pupils' quantitative reasoning skills by seven cognitive items and self-reported effort by three items. Time on task was extracted from the log files of CBA. Self-reported gender (49% girls) and teacher-reported support/special education needs (N=1,162) were used as dummy-coded background variables. We applied structural equation modelling in Mplus 7.2. After controlling for measurement invariance across the two time points, two models were compared, one with gender and support needs as predictors and another with self-reported effort and time on task as mediators. Fitting the first model to the data showed that there was a small gender difference in favour of girls in the initial quantitative reasoning skills. The difference between pupils with support needs and others was larger. There were more boys than girls who needed support. The gender difference slightly increased over time, and regarding support needs the incremental effect was somewhat larger. The results of the second model showed that time on task mediated the effect of prior abilities on later performance. Girls invested more time and also reported slightly higher effort in schoolwork. Pupils with support needs spent a little less time on tasks and reported slightly lower effort in schoolwork. Time on task and self-reported effort fully mediated the gender effect on the ninth grade performance and there was a partial mediation in regard to support needs. It was concluded that the gender gap always observed in educational assessment studies in Finland is a matter of effort. However, the increasing gap related to support needs cannot be explained by reduced effort and further research is needed to address the problem in detail.

MODELLING STUDENTS' CHOICE OF BASIC VS. ADVANCED MATHEMATICS IN UPPER SECONDARY EDUCATION

Sirkku Kupiainen
University of Helsinki

Keywords: STEM choice; gender; mathematical self-concept

Building on the work of Woods (1976) and Sammons (1997), Van de Werfhorst, Sullivan, and Cheung (2003) introduced into the discussion regarding students' choice of subjects and educational paths the concept of comparative advantage to refer to their relative success in different subjects. The notion is especially valuable in view of the continuing gender difference in the STEM fields despite the late decline in between-gender differences in the STEM subjects in international assessments, such as PISA and TIMSS. The focus of the present study is on the relative role students' grades in the STEM vs. language/ humanistic subjects play in their choice of basic vs. advance math in Finnish upper secondary education, a choice shown earlier to predict students' overall success in the Finnish matriculation examination (Kupiainen, Marjanen & Hautamäki, 2015). The data is drawn from an ongoing longitudinal study of 10,000 students from the beginning of lower secondary to the end of upper secondary education, including register data on students' grades at the end of compulsory education. In the structural equation model (SEM), students' choice of basic vs. advanced (values 1–3 including change from advance to basic before grade 11) mathematics is predicted on their report card math grade at grade 6, mathematical competence measured at grades 7 and 9 with two different tests (mathematical thinking and arithmetic), and mathematical self-concept at grades 7 and 9. The difference between students' grades in the STEM and non-STEM subjects (comparative advantage) at their final grade 9 report card will be used as a mediator in the model. Earlier phases of the study have shown that in the grade 9 report card, girls have higher grades than boys do in all subjects. In addition, there are considerable between-subject differences in the grades with the STEM subjects graded more strictly, leading to smaller between-gender differences, emphasising the potential for comparative advantage. Boys and girls choosing advanced math differ little except for boys' slight advantage in the arithmetic task at all grade levels. The model fit is good (CHI-SQUARE=187.873/48; CFI=.994; TLI=.983; RMSEA=.011), explaining 45 % of the variance in the choice. The comparative advantage has as strong an effect on the choice as do the independent effects of grade 7 and 9 math competence (.15 each). The effect of grade 7 math self-concept is mediated by the comparative advantage whereas students' math self-concept at grade 9 proves to have the strongest independent effect on the choice (.32). The study provides light on the effect of between subject differences in grading on students' later educational choices and on the development of their academic self-concept.

TECHNOLOGY-ENHANCED TEACHER FEEDBACK TO PUPILS AND PARENTS IN FINNISH BASIC EDUCATION

Sanna Oinas, Mari-Pauliina Vainikainen

Centre for Educational Assessment, University of Helsinki

Keywords: technology-enhanced feedback; parent-teacher collaboration; information and communication technology (ICT)

Information and communication technology, ICT, permits various modes of parent-teacher collaboration. In Finland, online ICT-based platforms are used in most municipalities for giving feedback to pupils and parents. Despite the importance of parent-teacher collaboration and its emphasis in the Finnish Core Curriculum, there are substantial obstacles for successful collaboration. Indeed, there is some variation in how ICT-based platforms are used, and concerns have been expressed in regarding the potential harmful effects of cumulative negative feedback some pupils seem to receive. However, no systematic analyses have been conducted regarding the nature and the accumulation of feedback using any of the available platforms in Finland. Therefore, the aim of this study is to explore how technology-enhanced feedback is utilised in Finnish schools and to determine what kind of feedback pupils and parents receive from their teachers using such ICT-based platforms. To arrive at the conclusions, the entire set of online communication registered in the most common feedback platform in one middle-sized municipality during one school year was analysed. Altogether, 704 teachers provided feedback for 7,811 pupils in 211,003 separate actions during school year 2014-2015. The results show that, first, both positive and negative feedback is given using the tool; second, boys receive more negative feedback than girls; and third, feedback is distributed unevenly among students so that negative feedback is concentrated to a relatively small number of pupils. Whereas the first two results confirm earlier knowledge, the third finding provides new insights into negative feedback accumulation. The results indicate that more specific guidelines for technology-enhanced feedback is needed to avoid unequal treatment of pupils and to prevent harmful effects of constant negative feedback from emerging. Feedback is usually intended to enhance learning and behaviour of pupils. With the commonly used online platform in Finland, feedback from teacher is delivered to parents, thus impacting on parent-teacher collaboration. There are only few earlier studies describing technology-enhanced feedback-practices in parent-teacher collaboration. Therefore, the results of this study are discussed in the light of earlier studies about creating a trusty, warm parent-teacher collaboration.

THE DEVELOPMENT AND THE FUNCTIONING OF MEASUREMENT INSTRUMENTS

Chair: **Edit Katalin Molnár**

Institute of Education, University of Szeged

PSYCHOMETRIC PROPERTIES OF THE HUNGARIAN VERSION OF THE ACADEMIC COPING SCALE

Éva Bank

Doctoral School of Education, University of Szeged

Keywords: academic coping scale; psychometric properties; academic stress

School plays an important role in the lives of children and adolescents. The continuous fulfilment of school tasks could be a major stressor for students. The way how children and adolescents deal with academic demands influences their academic success (Pitzer & Skinner, 2016; Vierhaus, Lohaus & Wild, 2016). Despite this, we have not enough knowledge about students' coping with academic stress. Researches on coping usually do not separate different kinds of stressors, even though it is well known that the kind of stressor is a major factor in the way of coping (Zimmer-Gembeck & Skinner, 2015). Thus it can be difficult to generalize the results of studies on coping (Sullivan, 2010). In Hungary there is not available any coping questionnaire in the academic domain, so the goal of our ongoing pilot study is to examine the psychometric properties of the Hungarian version of the Academic Coping Scale. We have adapted this self-report instrument by Skinner, Pitzer & Steele (2013) which has 55 four-point Likert-scale items. Five adaptive (strategizing, help-seeking, comfort-seeking, self-encouragement, commitment) and six maladaptive (confusion, escape, concealment, self-pity, rumination, projection) ways of coping are included. Each of the 11 coping subscales consists of five items. According to the international results, the instrument showed satisfactory internal consistency (Cronbach's $\alpha=0.86$) and cross-time reliability (Pitzer & Skinner, 2016). Self-report data are being collected from fourth, sixth and eighth grade students ($N=120$). After the data collection (which is still in process) we examine the reliability of each subscale and also the factor structure of the instrument. We investigate how the questionnaire works in each grade. Our results will provide more information about the functioning of the Academic Coping Scale in a Hungarian sample, which includes a comparison of the results in different age groups. These findings will also be important for developing the instrument for future studies, because the coping process in the academic domain is an as yet unexplored area in Hungary.

A PILOT STUDY OF EXAMINING THE VALIDITY AND RELIABILITY OF RESEARCH QUESTIONNAIRES

Thongsay Phongphanit

Doctoral School of Education, Szeged

Keywords: validity; reliability; measurement

Rovinelli and Hambleton (1977) discussed regarding the Index of Item of Objective Congruence (IOC) as a procedure used in test development for evaluating content validity at the item development stage. Likitwattana (2010) suggested the measuring of IOC to be conducted with 3-5 specific experts to check and omit an item if it has a low average IOC score at $<.50$, and then a reliability test to be conducted to observe the consistency of the score produced. This study aims to assess two sets of self-constructed questionnaires by focusing on detecting and eliminating the erroneous wording and phrases in each item in case of an inappropriate and incongruent wording between sub-scales and items. The first set consisted of six sub-scales with 63 items in total, broken down as job analysis (9 items), recruitment and selection (9 items), pre-service training (9 items), performance appraisal (11 items), compensation (18 items), and training needs assessment (7 items). The second set consisted of 25 items. There were 50 participants, first ten experts and senior teachers to evaluate and rate of the validity of the instrument, and then 40 academic teaching staff to rate its reliability. Data collection took place at the Ministry of Education and Sport, and at Souphanouvong University, Laos, in July-August 2016. The results indicated that 19 out of 63 items under the six sub-scales in the first set and 7 out of 25 items in the second set needed to be omitted. The average score of IOC was $\leq .50$ and the sum scores were of the packages $\sum IOC = .60$ and $\sum IOC = .68$, respectively. As regards reliability, for the first set the agreement was at a moderate level (3.27; $SD = 0.22$, $\alpha = .801$; $r = .395$; $KMO = .588$) and for the second set, a moderate level was found, too (3.33; $SD = 0.86$, $\alpha = .956$; $r = .996$; $KMO = .652$). This small scale study in examining the validity and reliability of instruments found the two sets gradually satisfying and statistically appropriate. Thus they seem to be feasible to be employed to collect data in the full-scale study in the near future.

DEVELOPMENT OF ACHIEVEMENT AND TEST TAKING BEHAVIOR – A CLASS-CENTERED ANALYSIS

Risto Hotulainen, Mari-Pauliina Vainikainen, Ninja Hienonen
University of Helsinki

Keywords: between-class differences; social capital; large-scale assessment

In Finland, differences between schools were in the PISA 2000, 2003 and 2006 studies one of the lowest in the OECD, accounting for only about 5 to 8 percent of the variance (OECD, 2001; 2004; 2008). However, there is much less research on within-school effects in Finland, with only a few exceptions (Hotulainen, 2016; Thuneberg, Hautamäki & Hotulainen, 2015; Yang Hansen, Gustafsson & Rosén, 2014). These studies have shown that there are considerable class level differences in both school achievement and scientific reasoning ($\approx 15\%$) already at the beginning of lower secondary education (7th grade) and such differences increase up to 18–19% by the end of the nine-graded comprehensive school (Hotulainen, 2016). The present study deepens this knowledge by providing detailed evidence on how classes differ from each other at the end of the ninth grade. Two theories provided ground for the chosen approach. First, the achievement goal orientation theory was used to detect if there was variation between classes regarding qualities of motivation that could be associated with test-taking behaviour. Goal orientation means here a student's tendency to favour and select certain types of goals (five different ones). Second, the theory of social capital was used to provide another explanation, which might be linked to achievement and test taking behaviour (e.g. Coleman 1988; 1990). Here, social capital comprises two different elements, namely perceived class social capital (four variables) and family social capital (three variables). The final study population filling out the questionnaires and achievement tests (math and reading) in 2011 (7th grade) and 2014 (9th grade) contained 5,219 students (51.3% girls) from 462 classrooms and 117 schools. Latent profile analysis and ANOVAs were executed with aggregated class level data. The results showed that based on repeated achievement measures, it was possible to find three class achievement profiles: P1: increasing (69%), P2: moderate (19%) and P3: decreasing (13%). Class profiles differed in goal orientations: P1 and P2 had higher learning orientation, and P1 higher achievement and lower ego-orientation than other class-profiles. Regarding class social capital, P1 had both higher acceptance and more academic peers, and P1 and P2 had higher academic motivation than other class-profiles. With respect to family social capital, P1 had higher parental expectations, more positive parental views concerning education and more positive student-parent relationship than other class-profiles. This study showed that the development of low-stake test achievement and behaviour is associated with class level goal orientations and social capital. The 'hidden tracking system' created by students' and parents' deliberate choices concerning school and study subjects creates class level quality differences in the pre-conditions for learning.

This study was supported by the University of Helsinki, Centre for Educational Assessment.

WHAT DO TEACHERS LEARN FROM IN-SERVICE TEACHER TRAINING?

Davaajav Purevjav *, **Edit Katalin Molnár ****

** Doctoral School of Education, University of Szeged*

*** Institute of Education, University of Szeged*

Keywords: in-service teacher training; professional development; teacher knowledge

In-service teacher training (IST) is seen as an important contributor to personal professional development, and to systemic change in schools as well. Little is known, however, about the effectiveness of IST. The research mostly seems to be focused on the effects of particular methods of IST. This paper presents a project that collected information from a nationally representative Mongolian sample (N=520) to explore how they were influenced by their local and compulsory national IST sessions. As contextual information, data was also collected from national trainers (N=40). As a part of a larger project, a paper-and-pencil questionnaire was administered in early 2016. A list of teacher knowledge components was presented. Teachers indicated on five-point Likert scales how much they changed in their practice regarding each of these components. They rated a list of teaching and learning activities for usefulness in IST. They were also asked to comment on the most important element of their IST (625 comments from 331 respondents). Trainers were only asked to show the emphasis they give to the same teacher knowledge components and to rate the same activities on five point Likert scales. Quantitative and qualitative methods were used in processing data. Even without the possibility of statistical comparison of the two groups on knowledge components, the results are informative. The means were high. Some of the trainer curricular emphases on knowledge components are echoed by the frequencies of teacher comments, but there is no clear pattern of similarity between trainer concerns and teacher changes. In some cases (e.g. planning, assessment, commitment to promoting the learning of all students) the training seems enough to induce change, but in others, it does not (e.g. psychology of learning, using information from research). Regarding activities, the majority of the methods were evaluated similarly by the two sub-samples. A few but interesting significant differences surfaced (e.g. trainers preferred lectures less, but explanations more). Teachers did not mention traditional methods in their comments. However, when identifying most important elements in IST, 72 comments referred to collaboration, 66 to observation and discussion, and 59 to groupwork. All in all, teachers focused on activities more often than on knowledge components. Quantitative and qualitative information together gave a more detailed picture of the effects of IST and its long term impressions became clearer. The effectiveness of active learning was confirmed in a culture where it has not had a strong tradition. At the same time, one third of the respondents did not identify important effects from the training, while indicating considerable changes resulting from it. This phenomenon may be investigated in further research.

While working on this project, Davaajav Purevjav was the recipient of the Stipendium Hungaricum Scholarship.

FELNŐTTEK KOMPETENCIÁI FORMÁLIS ÉS INFORMÁLIS KÖRNYEZETBEN

Elnök: **Lannert Judit**
T-Tudok Zrt.

A REFLEKTÍV GONDOLKODÁS ÉRTÉKELÉSE TANÍTÓKÉPZŐS HALLGATÓKNÁL

Bordás Andrea
Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyvárad

Kulcsszavak: szituatív tanulás; reflektív gondolkodás; önértékelés

A pedagógusok szakmai fejlődése jellemzően szituatív természetű, amit a tevékenység gyakorlása közben megfigyelhető hozzáértőbb mesterek (Lave, 1997; Lave és Wenger, 1991) és a reflektív gondolkodás egyformán támogatnak. Éppen ezért a pedagógusképzés során kiemelt szerepet kap a pedagógiai gyakorlat. A reflektivitás hosszú egyéni tanulási folyamat alatt alakul, amit meghatároz az oktatási rendszerben uralkodó tanítási kultúra (Szivák, 2014). Ha egyetértünk Lave antropológus elképzelésével, miszerint a tanulás minden formájában enkulturáció, bevonódás egy közösség kultúrájába (Brown, Collins és Duguid, 1989; Lave, 1997; Allal, 2001), a reflektív gondolkodás kialakításának azért is kiemelt szerepet kell szentelni a pedagógusképzés folyamatában, hogy a kezdő pedagógus az uralkodó tanítási kultúra pozitívumainak és negatívumainak azonosítása és ez utóbbiaktól való elhatárolódása által képes legyen a tudatos önfejlesztésre. A romániai oktatási rendszerben jellemző formalitáskultúra, a lepapírozás jelensége (Bordás, 2015) reális veszéllyel fenyegeti a rendszerbe újonnan belépő diplomásokat. Ezzel a veszéllyel való megküzdés támogatásaként felsőoktatási intézményünk tanító- és óvóképző szakán kiemelt hangsúlyt fektetünk a reflektivitás kialakítására, gyakorlására. Jelen kutatás célja a tanítási pedagógiai gyakorlat értékelőmappájába kerülő szöveges önértékelések kvalitatív vizsgálata által annak megállapítása, hogy kialakult-e a reflektív gondolkodás legalsó, technikai szintje, s ezen a szinten milyen problémák foglalkoztatják a hallgatókat, milyen minőségű a pedagógiai helyzetek leírása, elemzése és a cselekedetek önértékelése. Feltételezem, hogy az érzelmek mint gátló tényezők jelentősen befolyásolják a reflektív gondolkodás színvonalát. A 18 végzős hallgató szöveges önértékelésének elemzése rámutatott arra, hogy az önértékelés egyik meghatározó eleme a helyzethez kapcsolódó érzelmek tudatosítása. Az elemzés gyakran csak érzelmi szinten történik meg, nem képesek még érzelmileg eltávolodni a sikertelen helyzetektől. A sikeres helyzetek értékelésében ugyanígy ritkán elemzik alapos részletességgel a problémát.

MÉRNÖKINFORMATIKUS HALLGATÓK KOMPETENCIÁINAK VIZSGÁLATA

Holik Ildikó

Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ

Kulcsszavak: kompetenciamérés; felsőoktatás

Az utóbbi évtizedekben egyre hangsúlyosabb célként fogalmazódik meg, hogy a felsőoktatási tanulmányok végső eredménye a sikeres és színvonalas munkavégzés, a világban való jobb eligazodás legyen (Kiss, 2010). Ennek megfelelően egyre nagyobb figyelmet kap a felsőoktatásban a hallgatók kompetenciáinak mérése (Kiss, Lerner és Lukács, 2010; Biró, Csányi és Vincze, 2007; Hercz, Koltói és Pap-Szigeti, 2013). Kutatócsoportunk – figyelembe véve a korábbi kompetenciakutatások eredményeit, azonban azoktól eltérő szemléletmóddal – a mérnökinformatikus hallgatók kompetenciáinak feltérképezésével és a fejlesztési lehetőségek mérlegelésével foglalkozott. A kutatás során az alábbi területek vizsgálatára került sor: háttér adatok felmérése, kompetencialista, intelligencia, tanulási stílus, személyiségvizsgálat, érzelmi intelligencia, teljesítménymotiváció, énhatékonyság. Kutatásunkat 2016 szeptemberében végeztük a mérnökinformatikus képzésbe belépő 188 hallgató körében. Elsőként egy álláshirdetések és korábbi kompetenciamérések alapján összeállított 24 tételes listával azt vizsgáltuk, hogy a hallgatók megítélése szerint az adott kompetencia mennyire szükséges leendő szakmájukhoz, illetve mennyire rendelkeznek jelenleg az adott kompetenciával. Kutatási kérdésként azt tettük fel, hogy milyen hasonlóságok és különbségek fedezhetők fel, illetve milyen összefüggések mutatkoznak a munkaerőpiacon szükséges és a már meglévő kompetenciák között. A kapott adatok közötti összefüggéseket keresztábla-elemzéssel, korrelációanalízissel és főkomponens-elemzéssel vizsgáltuk. Megállapítottuk, hogy a hallgatók szerint leginkább a problémamegoldó készség, a precizitás, az összefüggés-megértési képesség és a megszerzett tudás alkalmazásának képessége szükséges leendő szakmájukhoz. A felsőoktatásban leginkább akkor tudunk ehhez segítséget nyújtani, ha gyakorlatorientált képzést biztosítunk számukra. Legkevésbé az íráskészséget, a konfliktuskezelést, az önismeretet és a szervezőkészséget tartották szükségesnek a munkaerőpiacon. Megítélésük szerint fejlett alkalmazkodóképességgel, céltudatossággal és a megszerzett tudás alkalmazásának képességével rendelkeznek. A legnagyobb különbséget a jelenlegi és a munkaerőpiacon szükséges kompetenciák között a figyelem-koncentráció, a tanulási képesség és a problémamegoldó készség esetében tapasztaltunk, tehát ezeken a területeken lenne leginkább szükséges a fejlesztés. Meglepő eredmény, hogy három esetben (önismeret, íráskészség és fogalmazási képesség, valamint a konfliktuskezelés) úgy vélték a hallgatók, hogy magasabb szinten rendelkeznek az adott kompetenciával, mint amennyire szükséges lesz a munkaerőpiacon. Az adatokból azt a következtetést vontuk le, hogy feltétlenül szükséges a hallgatók személyiségének fejlesztése (különös tekintettel a figyelem-koncentrációra, a tanulási képességre és a problémamegoldó készségre), illetve a munkaerőpiac kihívásaira való felkészítésük.

HELYZETKÉP A VALIDÁCIÓ ALAKULÁSÁRÓL EURÓPÁBAN A 2016-OS EUROPEAN INVENTORY TÜKRÉBEN

Kovács Anett

SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola

Kulcsszavak: felnőttképzés; nem formális környezet; nemzetközi validációs gyakorlatok

Az iskolán kívül szerzett tanulási eredmények elismerésének kérdése az oktatásfejlesztés egyik legfontosabb témája lett az utóbbi években. Az Európai Unió Tanácsa 2012. december 20-i ajánlásában arra kéri a tagállamokat, hogy legkésőbb 2018-ra hozzák létre saját validációs rendszerüket a nem formális utón megszerzett kompetenciák elismerésére. Tegyük ezt annak érdekében, hogy polgáraik a nem formális és informális környezetben megszerzett kompetenciákat elismertethessék, és a nem formális és informális tanulási tapasztalataik validációja alapján teljes vagy részleges képesítést kaphassanak. A validáció témaköre 1995-ben jelent meg először az európai szakpolitikai dokumentumokban (White Paper on Education and Training). Két évtized távlatából szükséges, hogy reflektáljunk az eddig elért eredményekre és az előttünk álló feladatokra. Az előadás célja egyrészt az eddigi eredmények bemutatása, másrészt a legfontosabb feladatok meghatározása annak érdekében, hogy az EU ajánlásában foglaltakat teljesíteni lehessen 2018-ra, illetve meghatározhatók legyenek a 2018 utáni fejlesztési irányok. Az EU több módon segíti a tagországokat, hogy a validációs eljárást minél több tagország alakítsa ki és alkalmazza hatékonyan. Az egyik legjelentősebb eszköz a European Guidelines for validating Non-formal and Informal Learning kiadványok mellett a European Inventory on Validation of Informal and Non-formal Learning dokumentumok. Az Inventory-k (2005, 2007, 2010, 2014) az európai aktuális érvényesítési gyakorlatokról tájékoztatnak, esettanulmányok és elemzések készülnek az eljárás fejlődéséről a köz-, a magán- és civil szektorban. A CEDEFOP a 2016-os jelentést 2017 januárjában publikálta. Kutatásunk a 2016-os kiadványon alapul, mely során a dokumentumelemzés módszerét alkalmaztuk. A téma azért is rendkívül fontos Magyarország számára, mert a 2012-es EU Tanácsa ajánlással összhangban 2014. november 4-én elfogadott egész életen át tartó tanulásról szóló kormánystratégiában a magyar kormány is vállalta, hogy legkésőbb 2018-ra kidolgozza nemzeti szintű validációs rendszerét. Kutatásunk célja annak vizsgálata, hogy a validációs gyakorlatok hol tartanak 2016-ban, milyen formálódások történtek az eljárás terén az elmúlt években. Az elemzési szempontok között szerepelt: A tagországokban milyen mértékű a társadalmi elfogadottság; a munkaerő-piaci célú vagy a képzési célú validációt részesítik-e előnyben; célcsoportokban vagy szektorokban való használatra törekszenek inkább? Milyen módon, milyen eszközökkel mérik, értékelik az előzetes tudást? Munkánk elméleti jelentősége abban rejlik, hogy átfogóan bemutatjuk a validáció eddigi alakulását, másrészt aktuális képet nyújtunk az európai validációs trendekről. Az eredmények alapján megállapítható az Európában kirajzolódó validációs irányvonal. Elemző munkánk végén új információkkal szolgálhatunk, segítve a hazai validációs rendszer gyakorlatban való kiépítését.

TANULÁSI STRATÉGIÁK ÉS TANULÁST MEGHATÁROZÓ TÉNYEZŐK

Elnök: **Habók Anita**

SZTE Neveléstudományi Intézet

A NYELVTANULÁSI STRATÉGIÁK ÖSSZEFÜGGÉSE NÉHÁNY TANULÁSSAL KAPCSOLATOS JELLEMZŐVEL

Habók Anita *, **Magyar Andrea ****

** SZTE Neveléstudományi Intézet*

*** Hódmezővásárhelyi Liszt Ferenc Ének-zenei Általános Iskola*

Kulcsszavak: nyelvtanulási stratégiák; tanulási jellemzők; kérdőíves vizsgálat

A nyelvtanulási stratégiák kutatása az 1970-es évektől egyre intenzívebbé vált, azóta egyre szélesebb kontextusba helyezték, például a tanulási stílussal, az affektív változókkal, a személyiségjellemzőkkel és az attitűdökkel kapcsolatban vizsgálják (pl. Al-Qahtani, 2013; Magogwe és Oliver, 2007; Oxford, 2003; Robinson, 2005; Wong és Nuan, 2011). Kutatásunk célja a nyelvtanulási stratégiák tanulásfelfogáshoz történő kapcsolása volt. Célunk annak feltárása volt, hogy a nyelvtanulási stratégiák milyen kapcsolatban állnak néhány tanulási jellemzővel felső tagozatos (N=1598) tanulók körében. Mérőeszközünk az Oxford (1990) Strategies Inventory for Language Learning (SILL) és a PISA 2000 vizsgálatban használt Tanulási szokások kérdőív volt. Míg a SILL a memória-, a kognitív, a metakognitív, a kompenzáló, az affektív és a szociális stratégiákat fedte le, addig a Tanulási szokások kérdőívől az igyekezet és kitartás, az önhatékonyság, az instrumentális motiváció, a kooperatív és versenyorientált tanulás preferenciájának területe került be mérésünkbe. A tanulók a metakognitív stratégiák igen gyakori használatáról számoltak be, míg a legalacsonyabb a kompenzáló stratégiák használata (52–42%). Az általános tanulási jellemzők területén az instrumentális motiváció volt kiemelkedően magas (83%), míg az igyekezet és kitartás, valamint az önhatékonyság ennél alacsonyabban alakult, 64% volt mindkét esetben. A kooperatív és versenyorientált tanulás preferenciája ennél valamivel magasabb volt (68%). Útvonalelemzésünk során megfelelően illeszkedő modellt állítottunk fel, ami alapján az igyekezetet és kitartást 45%-ban tudtuk magyarázni a kognitív, a memória- és az affektív stratégiákkal, valamint az önhatékonysággal, az instrumentális motivációval és a kooperatív tanulás preferenciájával. Az önhatékonyság megmagyarázott varianciája 31%, amiben a memória- és a szociális stratégiák, a versenyorientált tanulás preferenciája és az instrumentális motiváció hatása mutatkozott. Az instrumentális motiváció esetében csak a metakognitív és a memória mint stratégia használata volt kimutatható. A kooperatív tanulás preferenciája területén a szociális és affektív stratégiák szerepe jelent meg, valamint a memóriastratégiák, és az instrumentális motiváció hatása is megmutatkozott, azonban az összes hatás mértéke alacsony (13%). A versenyorientált tanulás preferenciáját befolyásoló hatások valamivel magasabbak (24%), és az affektív, a memória-, a metakognitív stratégiákból, az instrumentális motivációból, valamint a kooperatív tanulás preferenciájából tevődtek össze. Eredményeink megerősítik azt, hogy a nyelvtanulási stratégiák használata nemcsak a nyelvtanulással áll összefüggésben, hanem a tanulási jellemzőket, a tanulási attitűdöt is meghatározza.

MUNKAMEMÓRIA ÉS VÉGREHAJTÓ FUNKCIÓK IDŐSKORBAN

Juhász Dóra

SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola

Kulcsszavak: munkamemória; végrehajtó funkciók; időskor

A kognitív képességek vizsgálata nagy népszerűségnek örvend az oktatásban, a pszichológiában, valamint az orvostudományok terén egyaránt. A munkamemóriát mint kognitív képességet, illetve annak fejlődését az iskolai képességekkel összefüggésben elsősorban a gyermekek esetében igyekeztek feltérképezni. Azonban egyre öregedő, ezzel párhuzamosan egyre későbbi életkorig kitolódó „kötelező” aktív életet megkívánó társadalmunkban mindinkább hangsúlyosabbá válik a középkorú, valamint idős személyek képességeinek vizsgálata is. Az idegrendszer érésének sajátosságai azt mutatják, hogy az életkor előrehaladtával az idegrendszeri kapcsolatok (frontális lebeny) gyengülése miatt a személyek kognitív teljesítménye egyre hanyatlik, azonban érdekes kérdést vet fel, hogy a hanyatlás a fiatalabb korúakhoz képest az egyes részképességeket tekintve milyen mértékű. Az eddigi kutatások alapján az idős személyek esetében a rövid távú emlékezeti funkciók jelentősen romlanak, míg a hosszú távú emlékezet viszonylag megtartott, valamint a komplexebb, több figyelmet igénylő feladatok esetében jelentősebb a hanyatlás mértéke az egyszerűbb, kevesebb összpontosítást igénylő feladatokhoz képest. Jelen kutatás célja a Számterjedelem, Számlálási Terjedelem, Hallási Mondatterjedelem, valamint a Betű, Szemantikus és Cselekvés Fluencia Tesztek segítségével megvizsgálni, hogy a fiatalabb és idősebb korcsoportok egymáshoz képest hogyan teljesítenek a munkamemóriát és a végrehajtó funkciókat mérő teszteken. A kutatásban 85 személy vett részt, akiket két életkori csoportra bontottunk. Az eredmények arra utalnak, hogy minden teszt esetében a fiatal korcsoport szignifikánsan jobban teljesít az idős csoporthoz képest, azonban az egyszerűbb, rövid távú emlékezetet mérő Számterjedelem Teszt esetében a fiatal korcsoporthoz képest az időseknél tapasztalható hanyatlás mértéke kisebb, mint a komplex munkamemóriát vizsgáló Számlálási, illetve Hallási Mondatterjedelem Teszt esetén. Az idősebbek eredményeit tovább elemezve azt találtuk, hogy teljesítményük egymáshoz képest az életkor növekedésével arányosan is hanyatlást mutat, ami erőteljesebb 70 év felett, illetve a végrehajtó funkciókat vizsgáló Fluencia Tesztek esetén. Jelen kutatásban számos tesztet alkalmaztunk, ami segítségül szolgálhat a munkamemória és a végrehajtó funkciók időskori változásainak komplexebb feltérképezéséhez.

TANULÁST HÁTRÁLTATÓ STRATÉGIÁK KOMPONENSEI ÉS PEDAGÓGIAI VETÜLETEI

Nagy Zoltán *, D. Molnár Éva **

** Szegedi Tudományegyetem*

*** SZTE Neveléstudományi Intézet*

Kulcsszavak: önszabályozott tanulás; nem hatékony tanulási stratégiák

Régóta köztudott, hogy a tanulmányi sikerek egyik legfontosabb feltétele a tanulás hatékony működtetése, vagyis olyan stratégiák és motívumok alkalmazása, amelyek révén képesek vagyunk tudatosan irányítani a folyamatot céljaink elérése érdekében. Azonban nem minden tanulási stratégia visz közelebb céljainkhoz, így különbséget kell tenni hatékony (adaptív) és nem hatékony (maladaptív) tanulási stratégia között. A maladaptív stratégiák rendszerezésében és elnevezésében nem található egyértelmű meghatározás; az egyik általános megfogalmazás szerint olyan stratégiáknak tekinthetők, amelyek aláássák a teljesítményt (Urđan és Midgley, 2001). Nem hatékony tanulási stratégiának számít például a gyakorlás mellőzése, az elvárások csökkentése, az önhátráltatás vagy a túl magas, elérhetetlen elvárások megfogalmazása. Az előadás célja a nemzetközi szakirodalom alapján feltárt tanulókat hátráltató, maladaptív stratégiák (pl. önhátráltatás, védekező pesszimizmus, halogatás, perfekcionizmus) ismertetése, komponenseinek feltárása, valamint pedagógiai vetületeinek, korrigálási lehetőségeinek felvázolása. A szakirodalom alapján kirajzolódik, hogy az önhátráltatás, védekező pesszimizmus, halogatás és perfekcionizmus háttérben meghúzódó tényezők között nagy az átfedés, mivel a nem hatékony tanulási stratégiákat alkalmazóknak jellemzően alacsony vagy ingadozó az önbecsülésük, gyakran szoronganak és céljaik fókuszában a tananyag elsajátítása vagy saját kompetenciáik növelése helyett az esetleges kudarcok elkerülése áll, így hiányosságokkal küzdenek az önszabályozott tanulás terén is (Eckert és mtsai, 2016; Ross és mtsai, 2000). A maladaptív stratégiák korrigálásában az eddigi kutatások eredményei alapján sikeresnek bizonyult a tanulók elsajátítási motivációjának megerősítése az osztálytermi légkör feladatközpontúvá tételével, a szorongás csökkentése és az önbecsülés növelése önfogadási technikák alkalmazásával, valamint az érzelmi önszabályozás fejlesztése, ami segít tolerálni a tanulás folyamata során fellépő averzív ingereket (Eckert és mtsai, 2016). Véleményünk szerint a tanárképzésben résztvevőket hasznos lenne megismertetni a nem adaptív tanulási stratégiák működésével, okaival és javítási lehetőségeivel, hogy azokat később, a tanulási-tanítási folyamat során felismerhessék, és segítséget nyújthassanak leküzdésükben. Feltételezésünk alapján a maladaptív stratégiák korrigálása hosszú távon hozzájárulna a hatékony önszabályozott tanulás fejlődéséhez, ezáltal a tanulók tanulmányi teljesítményét is javítaná.

D. Molnár Éva a tanulmány megírása alatt Bolyai János Kutatási Ösztöndíjban részesült.



POSZTERSZEKCIÓK

POSTER SESSIONS



POSTER SESSION

Chair: **László Kinyó**

Institute of Education, University of Szeged

ROLE OF COGNITIVE ACCELERATION PROGRAMS IN THE EDUCATION OF ETHNIC MINORITY AND IMMIGRANT CHILDREN

Krisztina Bohács

*Special Education Institute of Atypical Behaviour and Cognition, ELTE Bárczy Gusztáv
Faculty of Special Education*

Keywords: cognitive intervention programs; cognitive acceleration of ethnic minority children; instruction of immigrant students

Many researchers have been urging the implementation of various cognitive–affective acceleration programs in the classroom since the 1960’s. Most of these programs teach abstract concepts, mental operations and cognitive/metacognitive strategies in an explicit way. (Such programs include, but are not limited to Instrumental Enrichment, IE, Feuerstein, 1980; Bright Start Program, Brooks & Haywood, 2003; Tools of the Mind Program, Bodorova & Leong, 2007; Denktraining für Kinder I, II. Klauer & Phye, 2008). Despite the differences in interaction with the learner (mediated learning experience, graduated prompts, scaffolding etc.), the theoretical framework of these programs is constructivism and socio-constructivism. The aim of our study was to conduct the first empirical evaluation of a socio-constructive program, namely Feuerstein’s new Instrumental Enrichment Basic Program (FIE-B, Feuerstein et al, 2006) in case of ethnic minority/immigrant children. Participants: A group of low-achieving ethnic minority and immigrant kindergarten children ($N_{\text{Exp}}=60$, Roma, Turkish, Syrian and Pakistani; mean age 5.8) recruited from Hungarian kindergartens, originally from low socio-economic backgrounds. Form and time of intervention was individual sessions (four times 45 minutes per week) for 10 months. Pre- and post-test results of the experimental group were contrasted with those of the control group: another group of ethnic minority and immigrant children ($N_{\text{Control}}=60$, Roma, Turkish, Syrian and Pakistani; mean age 5.9). Their kindergarten teachers ($N=15$) applied a general kindergarten program, one especially used with Roma kindergarten children. The intervention in the control group was also one-to-one sessions for 10 months. All children in the experimental and control groups have been assessed with different static and dynamic tests: Raven’s CM (Raven, 1938); TROG Test (Bishop, 1983); DIFER (Nagy, Józsa, Vidákovich & Fazekasné, 2004) and Dynamic Tests: Cognitive Abilities Profile (Deutsch & Mohammed, 2010). The intervention: FIE-Basic and general MLE in the following areas: (1) Basic Concepts (colour, shape, size, number and quantity, time, cause and effect relationships, feelings and moods, the human body). (2) Adaptive Behaviours (physical self-care, eating and table manners, orientation in environment, independence and helping in home activities, general knowledge about the immediately experienced world). (3) Primary Cognitive Behaviours (attending to stimuli, focusing, imitative behaviours, symbolic play, question and answer responses, adaptive play). Dynamic assessment results show that students in the experimental group outperformed their peers in the control group by 48.1 to 57.4 percentage points in the above indicated areas. Cohen d values for Raven: 0.407; TROG: 0.802; DIFER: 0.850; and for the 3 tests together 1.022. The systematic and intensive Mediated Learning Experience and the IE-Basic Program can create modifiability and high levels of adaptation of culturally different and ethnic minority children.

THE FEASIBILITY AND RELIABILITY OF COMPUTER-BASED ASSESSMENT OF INDUCTIVE REASONING IN NAMIBIA AND CHINA: A COMPARISON STUDY

Hao Wu *, Linus Kambeyo *, Gyöngyvér Molnár **

* *Doctoral School of Education, University of Szeged*

** *Institute of Education, University of Szeged*

Keywords: computer-based assessment; inductive reasoning; comparison study

In recent years, a large number of studies have highlighted the importance and benefits of computer-based assessment (CBA; Csapó et al., 2012). A broad range of instruments, including observation protocol, tests and item banks, are available which can be used to assess different aspects of general cognitive development including reasoning skills which learners are expected to master at school (de König, 2000). The goal of our study was (1) to examine the feasibility and reliability of computer-based assessment in Namibia and China, in two culturally and infrastructurally different countries and (2) to compare students' development of inductive reasoning, the developmental level of which strongly influences the success of knowledge acquisition and application (Molnár et al., 2013), and thus the effectiveness of learning. The data collection was conducted in Namibia (N=621; 268 boys; 348 girls) and China (N=50; 27 boys; 23 girls) via the eDia platform in June 2016. Both the Namibian and the Chinese participants were average 12-year-old students (Namibia: age mean=12.40, SD=1.19; China: age mean=12.28, SD=.50), but in Namibia, they were 5th and 7th graders, and in China, 6th graders. Students had 40 minutes to complete an online test measuring inductive reasoning. The test administered in Namibia consisted of 66 items, while the test prepared for Chinese students contained 53 items. The test versions contained 42 anchor items allowing achievement scores to be represented on a single scale. Both instruments comprised four subtests: figural series, figural analogy, number analogy and number series. The Rasch model was carried out for scaling the data. The reliabilities proved to be high in both countries (Cronbach's alpha for Namibia: .846; China: .725). Test completion did not mean any problem for the students in either country. Chinese students highly outperformed (M=2.17, SD=.83) Namibian students (M=-1.38, SD=.84) in both test (t=28.684, p<.001) and subtest level (figural series: t=21.063, p<.001, figural analogy: t=16.469, p<.001, number analogy: t=18.859, p<.001 and number series: t=18.536, p<.001). This confirms our hypotheses based on the PISA results of China. There was no significant development detectable between grades 5 and 7 in Namibia (t=1.822, p>.05), which means Namibian students do not have explicit inductive reasoning training in this age-range at school. However, this is the age when almost the fastest development is expected to occur regarding thinking skills (Molnár et al., 2013). There was no significant gender difference detectable in either of these countries. The results suggested that computer-based assessment is feasible and reliable in both Namibia and China even despite the huge cultural and infrastructural differences. Namibian students' inductive reasoning skills are far below the developmental level of Chinese students and are not explicitly enhanced at school, which must be a very important task for the future in the Namibian primary education.

This study was funded by OTKA K115497.

INNOVATIVE ASSESSMENT DESIGN IN TEACHER EDUCATION

Mónika Serfőző, Angéla Bajzáth

ELTE Faculty of Primary and Pre-School Education Department of Education

Keywords: assessment in teacher training; self-regulated learning; cyclical planning of training programs

In initial teacher training for kindergarten and elementary grades, trainees generally receive little support to become able to think about competence and to set learning goals individually. Complex and differentiated assignments used in training help them to take responsibilities so they can develop and shape their the self-regulated learning process (Savery, 2006). Systematic feedback encourages intrinsic motivation and creates an environment where they can be more and more autonomous (Ryan & Deci, 2000). Both teachers and students can benefit from relevant feedback from the learning processes which emphasises the strengths and achievements as well as areas of weaknesses. Systematic constructive feedback can be a tool to increase the success of the teaching-learning process (Duffy, 2013). It is essential for the instructor's reflection on the training process to be able to plan and optimize the program and the learning environment (Schön, 1995). In our study we focus on how courses organised around groupwork on tasks and the related multi-directional assessment facilitated self-regulated learning. The students gave written feedback to each other on their presentations; to the instructor about the whole course and about the learning process. Furthermore, the groups evaluated themselves and the trainers gave feedback, too. We performed content analysis of 92 group's self-evaluations and 341 personal reflections. The comments showed that this work was not an easy task: to share, make decisions, manage or accept the control, adapt to individual work styles. At the same time, it was an exciting challenge to be involved in a real problem. As an outcome of the research we revised the assessment methods and we redesigned the learning environment. Data were obtained through reflections with students and teachers; observations of sessions and lessons as well as the feedback from students from the assessment in the framework of teacher training development in cyclical planning (Descy-Tessaring, 2001).

POSZTERSZEKCIÓ

Elnök: **Vígh Tibor**

SZTE Neveléstudományi Intézet

TANULÁSI MOTIVÁCIÓ ÉS A SZÜLŐI HÁTTÉR ÖSSZEFÜGGÉSE ÉRTELMI SÉRÜLT TANULÓK KÖRÉBEN

Aknai Dóra Orsolya

IKT MasterMinds Kutatócsoport; Bartos Sándor Óvoda, Általános Iskola és EGMI, Várpalota

Kulcsszavak: értelmi sérült; családi háttér; tanulási motiváció

Kutatások eredményei azt mutatják, hogy a különböző szociokulturális környezetből érkező gyerekek képességeinek, készségeinek színvonalában számottevő eltérések vannak (Csapó, 2003; Józsa, 2004). Kevés empirikus adattal rendelkezünk arról, hogy az otthoni környezet milyen módon fejt ki hatását az iskolai teljesítményre. Különböző kutatások foglalkoznak a hátrányos helyzetűek tanulási motivációinak jellegzetességeivel (Fejes és Józsa, 2005), sérült gyerekekkel kapcsolatban a nevelési ártalmak, a szegénység és az iskolai szelekció hatásaival (Gáti, 2005; Szabó, 1996), ám alig talákoztunk olyan empirikus eredményekkel, amelyek az értelmi sérült gyermekek családi háttérének hatásait vizsgálta volna a tanulók iskolai előmenetelére. Kutatásunk első (pilot) szakaszában nyolc értelmi sérült, autizmuspektrum-zavarral élő gyermeket és azok családjait vizsgáltuk. Kutatásunk célja annak feltárása volt, hogy a családi háttér milyen hatással van az értelmi sérült gyerekek tanulási motivációjára, tanulási eredményeire, hogy csoportszinten elemezhetővé váljanak a tanulók szociokulturális háttérének és mért teljesítményének összefüggései. A vizsgálat során közvetlen, illetve közvetett (fotók, filmek, jegyzetek) megfigyelést alkalmaztunk a tanulók teljesítményének megállapításához, illetve tanulói kérdőívet a tanulási motiváció vizsgálatához. A háttérkörülmények felderítésére szülői kérdőívet használtunk. A felvett adatok közé tartoznak a családok társadalmi helyzetével foglalkozó kérdések is. Itt az egyik legjellemzőbb adat a szülők iskolázottsága, ezért ezt használjuk a család kulturális háttérének jellemzésére. A szakirodalom szerint jellemzően az anyák iskolai végzettsége a meghatározó a gyermek iskolai teljesítményére (Takács, 2000). Ez a mi esetünkben is valószínűsíthető, a gyerekek érzelmileg jobban kötődnek az anyához, ő az, aki többnyire foglalkozik velük. Az anyák (N=8) közül az általános iskola befejezése után kettő tanfolyamot, egy szakmunkásképzőt, egy szakképző iskolát, három szakközépiskolát, egy pedig egyetemet végzett. Ezzel szemben az apák (N=6) közül négyen végeztek szakmunkásképző iskolát, egy szakképző iskolát, és a legmagasabb iskolai végzettség a főiskola. Az eredmények alapján a családok negyedénél tapasztalható, hogy bevonhatók a nevelés-oktatás folyamatába, szívesen veszik az otthoni foglalkozásra, gyermekkel kapcsolatos életvezetésre vonatkozó javaslatokat. Mivel a szülők többsége motiválatlan a továbblépésre, a tanulók kevés pozitív példát látnak a környezetükben, gyenge a külső motiváció. Belső motivációjukat a kíváncsiság és érdeklődés jellemzi, de mivel a kognitív funkciók jelentős mértékben sérültek, a kulcskompetenciák alapszintű fejlettsége sem éri el a kívánatos szintet, lehetőségeik igen behatároltak. A kutatás következő szakaszában szándékunkban áll a kutatást nagyobb mintára (elsőként Veszprém megyében) kiterjeszteni.

EGYETEMI HALLGATÓK BITCOIN ALAPÚ OKTATÁSI IGÉNYEINEK FELMÉRÉSE SZERBIÁBAN

Bálint Krisztián *, Tóth Alex **

** Ivan Goran Kovačić Általános Iskola*

*** Szabadkai Városi Múzeum*

Kulcsszavak: bitcoin; altcoin

A 21. században, a számítástechnika és az elektronikus kereskedelem rohamos fejlődésének köszönhetően, a papírpénz mellett megjelent a digitális pénz, 2009-ben pedig a kriptovaluta. A pénz társadalmunkkal együtt fejlődött. Ebből kifolyólag a kutatás elsődleges célja, hogy felmérje hallgatók körében a kriptovaluta elfogadottságát és értékelje a kapott válaszokat, melyek kihathatnak akár egy bitcoin alapú tárgy oktatásának bevezetésére a felsőoktatási intézményekben. Problémafelvetésként fogalmazódik meg, hogy a Szerb Nemzeti Bank (NBS) 2017-ig nem ismerte el a bitcoint mint pénznemet. Kijelentette, hogy az törvényileg, országos szinten nem szabályozott virtuális pénznem, így számos kockázatot rejt magában. Ebből kifolyólag igencsak összetett feladat egy olyan pénznem kutatását elvégezni, amit állami szinten nem ismernek el. A kutatásban három szerbiai felsőoktatási intézmény hallgatói vettek részt: Szabadkai Közgazdasági Egyetem (Marketing szak), Szabadkai Műszaki Főiskola (Technikai kommunikáció és menedzsment, Internet és elektornikus ügyviteli szak) és a Singidunum Egyetem (Bankügyvitel, Közgazdaságtan és pénzügyi adminisztráció szak). A kérdőívet 123 hallgató töltötte ki. Az empirikus kutatás során kérdőíveket alkalmaztunk. Az eredmények alapján a hallgatók 37%-a (45 fő) nem hallott még a bitcoinról, ezért az ő válaszaikat korlátozottan vettük figyelembe, hiszen ők nehezen adhatnak releváns információt e témában. Az eredmények arra is rávilágítottak, hogy a hallgatók, egyetemektől függetlenül (χ^2 ; $p=0,06$), 63%-a szabadon választható tárgy formájában felvenné a BTC tantárgyat. Legtöbbjük (37%-uk) előadás formájában tanulna legszívesebben a kriptovalutáról, 20%-uk a projektmunkát választaná, míg 17%-uk leginkább az e-learning típusú oktatást részesítené előnyben, amennyiben e tárgy oktatása megvalósulna. A hallgatók, egyetemektől függetlenül (χ^2 ; $p=0,08$), 24%-a az informatikai oldalról, 27%-uk a közgazdasági oldalról, míg 49%-uk mindkét oldalról megközelítve szeretné tanulni ezt a tárgyat. Továbbá arra is rávilágítottak az eredmények, hogy a hallgatók mindössze 1%-a fizetett bitcoinban internetes vásárlás alkalmával, 20%-uk a PayPal, 30%-uk a kreditkártya, 12%-uk a postai átutalás, valamint 37%-uk az e-banking fizetési megoldást választja. A hallgatók 51%-a évente 2-3 alkalommal vásárol az interneten, ám 21%-uk egyáltalán nem vásárolt még ilyen formában, holott ők a digitális generációhoz tartoznak. A hallgatók szerint a BTC oktatása során megszerzett tudást a mindennapi életben a multinacionális cégeknél, az újíttásra nyitott magánvállalkozásokban, valamint egyes pénzügyi befektetések területén tudnák a leginkább hasznosítani.

NARRATÍV GONDOLKODÁS: ESETTANULMÁNYOK AZ ÜZLETI DÖNTÉSEK TÁMOGATÁSÁRÓL

Velencei Jolán, Szeghegyi Ágnes
Óbudai Egyetem Keleti Károly Gazdasági Kar

Kulcsszavak: narratívák; szakértői rendszer; döntéstámogatás

Kutatásunk célja egy olyan esettanulmány-írási módszer kidolgozása, amelynek során üzleti mesterszakos hallgatóink valós üzletei helyzeteken gyakorolhatják a döntések előkészítését és elfogadtatását. Ennek elsődleges célja a tanultak és a praxis összekapcsolásán keresztül a döntéstan fogalmainak kontextusba helyezése, a szakértői szintű tudás modellezésének gyakorlása, az írás- és a prezentációs készség fejlesztése. A hallgatók mint tudásrendezőik kisvállalatok döntéshozóival készített mélyinterjúk során meghatároztak egy döntési dilemmát és összegyűjtötték az elvárásokat. Ebből kiindulva egy szakértői keretrendszerben tudásbázisokat építettek fel, majd az eredményt megvitatták a döntéshozókkal. Az esettanulmányok lényeges fejezete volt ezeknek a beszélgetéseknek, történeteknek az elmesélése, hiszen a verbális reprezentációnak (Kinyó, 2005) meghatározó szerepe van a döntések elfogadtatásában. Hasznos lenne a narratív gondolkodási forma előtérbe helyezése az üzleti mesterképzésekben, hiszen a tanulási folyamat mindenkiben magában zajlik, a beszélgetést, az olvasgatást és a tűnődést is beleértve (Bruner, 2004). Már Herbert Simon megmutatta, hogy vannak programozható és programozhatatlan döntési folyamatok. Ennek ellenére még mindig sokan hisznek abban, hogy minden döntés világosan körülírható és optimális megoldás található rá. A legtöbb szervezet egy impozáns várhoz hasonlít, ahol azon igyekeznek, hogy valamennyi folyamatot programozhatóvá tegyenek, azaz átadjanak a gépeknek. Amit érdemes vizsgálni, az a programozhatatlan döntések megértése. Az esettanulmányok készítéséhez és feldolgozásához egy fogalmi keretre van szükség, amit két közgazdasági Nobel-díjas, Herbert Simon (Simon, 1982) és Daniel Kahneman (2013), valamint James March (2000), Malcolm Gladwell (2005), Sheena Iyengar (2010) és Dan Ariely (2014) elképzelései körvonalaznak. A hallgatók által készített esettanulmányok egy-egy valós üzleti helyzetet mutatnak be, szembesítve őket azzal, hogy a valóságban nincs egyetlen helyes válasz a felmerülő kérdésekre.

INNOVATÍV GONDOLKODÁS AZ INFORMATIKAI FELSŐOKTATÁSBAN: TERVEZŐ SZEMLÉLETMÓD

Orosz Gábor Tamás

Óbudai Egyetem Alba Regia Műszaki Kar

Kulcsszavak: adaptivitás; visszacsatolás; tervező gondolkodás

Az informatikai felsőoktatásban kiemelkedő szerepet játszik az algoritmikus gondolkodásmód, illetve a biztos alapok és az integrált rendszerszemlélet elsajátítása. Mindehhez szilárd alapok szükségesek, melyek megtanulását a tantárgyak elmélet, gyakorlat és házi feladatok formájában támogathatnak. A jól bevált módszerek és eszközök alkalmazása mellett jelen előadás olyan innovatív, tervező szemléletmódú módszertant mutat be, amely kapcsolatot teremt az iskolapad és az üzleti igények között. A tervező szemlélet alkalmazása új típusú, innovatív módszerként jelenik meg az integrált vállalatirányítási rendszerek oktatásában. Az előadás olyan empirikus kutatáson alapszik, amelynél a pedagógiai értékelés során a hallgatók szilárd tudását és innovatív gondolkodását együttesen értékeltük. A tervező szemléletmód feltételezi, hogy az egyén problémamegoldó képessége magas szinten ötvözi az elemző és az intuitív képességeket. A tervezésalapú szemlélet egy emberközpontú gondolkodás, ahol a megoldás új ötleteken nyugszik. Ennek eredményeként olyan új termék jön létre, amely alkalmazza a tervező eszköztárát, felhasználja a technológiai lehetőségeket és integrálja a felhasználók elvárásait. A tervező szemlélet alkalmazása akkor a leghatékonyabb, ha a termék csapatban készül, és a csoport tagjai multidiszciplináris szemléletükön keresztül több szempontból is előkészítik, vizsgálják, tesztelik a szoftveres megoldást. Mivel a létrejövő szoftver általában többfunkciós, így többnyire sok lépésből álló tervezési, újratervezési folyamatokon, lépések sorozatán keresztül jön létre. Az ilyen típusú átfogó, összetett funkciók nagymértékben segítik a hallgatók asszociatív képességének változását. Az új metodikát mérnökinformatikus, műszaki menedzser és geoinformatikus hallgatók szabadon választható informatikai kurzusánál alkalmaztuk. A hallgatóság vegyes összetételű volt, elsőtől negyedéves hallgatókig. A vizsgálat adatainak kiértékelése azt igazolta, hogy az új, tervező szemléletmód oktatása során célszerű a hallgatók egyéni előrehaladását figyelembe venni. Eredményes módszernek bizonyul, ha a kiadott feladatoknál adaptivitást és visszacsatolást alkalmazunk. Biztosítottuk ezzel, hogy az új módszertant eltérő tempóban elsajátító hallgatók mindegyike teljesíteni tudja a tantárgyi követelményrendszert. Azt tapasztaltuk, hogy a sikeresség mozgatórugója a hallgatói kíváncsiság és az újdonságok iránti nyitottság. E két kulcstényező jelentősen befolyásolta a résztvevők kreativitását. További vizsgálatunk tárgya, hogy a tervező szemléletmód hogyan alkalmazható csapatban, projektfeladatoknál.

AZ ISKOLAI KÖRNYEZET EGÉSZSÉGET ERŐSÍTŐ ÖSSZETEVŐI

Karácsony Iлона

PTE BTK Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola

Kulcsszavak: iskolai környezet; egészség; értékátadás

Az Ottawai egészségfejlesztési charta alapján az egészség szempontjából a kedvező környezet biztos alapként szolgálhat és fontos feladat az egészséget erősítő környezeti feltételek megteremtése. Az iskola épülete szinte minden intézményben azonos, de mégis mitől lesz egészségorientált az egyik iskola és a másik nem? Környezetünk folyamatosan hat ránk életünk valamennyi időpontjában. Vizsgálatom a környezet teljességének megismerésére irányul az iskola intézményén belül, kitekintve annak az egészségre irányuló hatásaira. A népegészségügyi előírások egységesek minden iskolára nézve, de a tárgyi környezetet, a szabályok betartása mellett, minden iskola saját maga teszi egyedivé, ami hatással van az ott lévő egyének munkájára, egészségére, fejlődésére. A neveléstudomány a tanítási-tanulási folyamatot szabályozza, ki tanít kit, hol, hogyan, milyen módszerekkel, eszközökkel, melyek meghatározóak a tanulás során. Az oktatáspolitikai a mit tanítunk kérdését irányozza elő, a tananyag tartalmát, és az ahhoz szükséges működési feltételeket. Az egészséggel kapcsolatos ismeretek egy része a különböző tantárgyak résztartalmait között található, másrészt különböző nem pedagógiai szakemberek kompetenciaköre, harmadrészt vannak olyan tudástartalmak, amelyek meg sem jelennek az iskolai oktatás keretein belül. A nevelésszociológia az iskola belső világának megértésére fókuszál, kutatja a társas helyzetek indukálta szocializációs hatások következményeit, a nem tervezett szocializációs folyamatok hatásait a pedagógiai tevékenységekre. A tanár – informális szerepe révén is – nevel, formálja a tanulók értékviselkedését, melyek az egészségvédő szokások elsajátítására is irányulnak. Az egészségorientált iskolai környezet – az adott szervezetre szabott szakmai, fizikai, pszichoszociális struktúrájával – az adott társadalmi környezetbe illeszkedve, az optimális fizikai környezet bázisán, a megfelelő oktatástechnikai feltételek mellett az egészség választását előmozdító ismeretek és készségek fejlesztését segíti elő az egészséget preferáló cselekvő humán közeg bevonásával, részvételével. A bevezető kérdésre a következő válasz adható: az egészség szempontjából az iskola tárgyi környezete igen fontos, amit több tudományterület elvárásaihoz igazodva kell kialakítani, de hogy ezek az egészségvédő feltételek mennyire válnak a tanulók sajátjaivá, az ott dolgozók munkája, együttműködése által válhat értékkövetővé. A tárgyi és a személyi feltételek nem két külön halmaz, s nem is részalmazai egymásnak, hanem a tárgyi környezetet teljesen körülöleli a személyi feltétel formáló hatása. Az egészség mint legfontosabb értékünk az iskolai évek alatt erősödik vagy gyengül, válik a felnőtt élet előnyévé vagy hátrányává. A környezeti feltételeket áttekintve a konstans tárgyi tényezők mellett a pedagógus személyisége, tudása, az iskola légköre kiemelkedően meghatározó a jelen és jövő nemzedékének egészsége szempontjából.

KÖZÉPISKOLÁSOK ÉS EGYETEMISTÁK PROBLÉMÁS INTERNETHASZNÁLATA MINT PEDAGÓGIAI KIHÍVÁS

Kiss Hedvig, Pikó Bettina
SZTE ÁOK Magatartástudományi Intézet

Kulcsszavak: problémás internethasználat; magányosság; társadalmi egyenlőtlenségek

Az internet napjainkra már a legkényelmesebb és leggyorsabb módjává vált az ügyintézésnek, vásárlásnak, információszerzésnek. Számos előnye mellett azonban nem hagyhatjuk figyelmen kívül negatív hatásait sem, melyek befolyásolhatják a fizikális és mentális egészséget, interperszonális kapcsolatokat, továbbá munkahelyi vagy iskolai problémákat generálhatnak. A mai tizen- és huszonevesek szinte semmilyen téren nem kerülhetik meg az online létet, hiszen beiskolázásukhoz, tanulmányaikhoz, baráti kapcsolataik fenntartásához, pénzügyeik rendezéséhez nélkülözhetetlen az internet használata. Emellett a serdülők identitáskeresési krízisen mennek át, ami miatt szintén fontos szerepet tölt be mindennapjaikban a kortársakkal történő online kommunikáció. Azonban a túlzott vagy kontrollálatlan internethasználat könnyen vezethet problémás internethasználathoz (PIH). Online adatgyűjtésen alapuló kutatásunkban (12–26 évesek, N=237) a PIH magányossággal való összefüggését vizsgáltuk, ami vitatott terület, hiszen egyrészt az internet épít a társas kapcsolatokra, másrészt el is távolíthat az offline kapcsolatok létesítésétől. A PIH előfordulása mintánkban 7,6%, ami közel azonos érték más, hasonló nagyságú középiskolás mintán végzett kutatás adataival összevetve, illetve az országonkénti összehasonlításban leginkább az USA-beli fiatalok értékeihez áll közel. A fiúk körében gyakoribb és súlyosabb a PIH, továbbá az életkor és a család anyagi helyzete nagyban hozzájárul nemcsak a PIH-hoz, hanem a magányosság előfordulásához is. Erős pozitív kapcsolatot állapítottunk meg a PIH és a magányosság között; legerősebb a kapcsolat a PIH affektív komponensével. Az adatok felhívják a figyelmet a PIH felismerésére és a megelőzés szükségességére. Az általunk bemutatott PIH mérési módszer alkalmas rizikómérésre is. Fontosnak tartjuk, hogy a probléma felismerése után a diákok számára legyenek olyan elérhető segítségkérési módok (pl. önszervező csoportok, önellenőrzést segítő szoftverek, mentorrendszer), amelyeket nem szégyellnek igénybe venni, és általuk hosszú távon is fenntartható eredményeket tudnak elérni. Továbbá a prevenciónak szem előtt kell tartania az olyan – PIH-hoz vezető és azt elősegítő – állapot megelőzését és kezelését, mint a magányosság.

A TANULÁSSZERVEZÉSI FORMÁK ALKALMAZÁSÁNAK TANULÁSA

Krausz Anita

SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola

Kulcsszavak: tanulásszervezési formák; tanárképzés

A tanulásszervezési formák változatos alkalmazása nélkülözhetetlen feltétele az eredményes pedagógusi munkának. Az oktatási módszerek sokszínű használata érdekessé teszi a tanítási, tanulási folyamatot (Tang és mtsai, 2012), azonban Sári (2009) szerint hazánkban sokszor még a gyakorló pedagógusok sem tudják pontosan definiálni az óráikon használt módszereket. Ugyanakkor a TALIS (2009) vizsgálatban részt vevő magyar pedagógusok 70%-a nélkülözhetetlennek tartotta munkájuk elvégzésében az innovatív módszerek és technikák használatát. A hazai szakirodalomban viszont kevés szó esik a pedagógusok tanítási módszereiről, munkaformáiról, illetve a tanárszakos egyetemisták tanulásszervezési módjairól. Vizsgálatunkat kevés tanítási tapasztalattal rendelkező harmadéves tanárszakosok (N=17) gyakorlati kurzusán végeztük. Arra kerestünk választ, hogy melyek azok a tanulásszervezési módszerek és munkaformák, amelyeket ismernek és szívesen alkalmaznak. Illetve mennyire jellemzi munkájukat a módszerek változatos és tudatos használata. A kurzus elején az elméleti ismeretekre, például a tanítási módszerekre, azok szemléltetésére, megbeszélésére helyeztük a hangsúlyt. Később a hallgatóknak – a szakirodalom feltárása mellett – lehetőségük is volt kipróbálni ezeket: kisebb csoportba szerveződve tanítási epizódokat tartottak és kapcsolódó beadandó feladatokat készítettek. Kutatásunkhoz ezen feladatok közül egyet használtunk, ami két részfeladatból tevődött össze: a tanárjelöltek egy általuk választott tanulási módszerről vagy munkaformáról írtak esszét, kiegészítve egy önálló tanórai feladattal. Emellett a félév során kis csoportokba szerveződött hallgatók tanítási epizódjainak óravázlatait és a tanítási epizódok alapján elkészített oktatói megfigyeléseket használtuk fel munkánkhoz. A kutatás hipotézise szerint a diákok az előzetes élményeikre támaszkodnak, amikor tanítási módszert, munkaformát választanak óráik megtervezésekor. Eredményeink is arra utalnak, hogy a feladatvégzés során a számukra kevésbé ismert módszerektől – például a strukturálás – elzárkóznak, esetükben alkalmazásuk nem tudatos. Az esszéikben kevésbé választották a magyarázat, a kérdve kifejtés és a szemléltetés módszerét, a tanítási epizódok során viszont mindegyikre gyakran sor került. A szerepjáték és a vita módszeréről többen írtak esszét, de órai alkalmazásuk csak keveseknél valósult meg. Az esszék alapján leggyakoribb tanítási munkaformának a csoportmunka, módszernek a projekt módszer bizonyult, azonban sok esetben nem tudtak ezekhez megfelelő tanulói tevékenységet rendelni. Vizsgálati eredményünk arra enged következtetni, hogy a tanárképzésben tanulóknak több strukturált lehetőségre volna szükségük a különböző módszerek megtapasztalására, kipróbálására és megvitatásra. Ahhoz viszont, hogy megtudjuk, milyen tanulási környezet kedvez a sokszínű módszertani repertoár elsajátításához, további vizsgálatok szükségesek.

A KÉPZÉSI ELÉGEDETTSÉG ÉS AZ ÉRZELMI JÓLLÉT KAPCSOLATÁNAK EMPIRIKUS VIZSGÁLATA

Lőrincz Éva Anna

BME GTK Műszaki Pedagógia Tanszék

Kulcsszavak: képzési elégedettség mérése; érzelmi jóllét; oktatói-hallgatói véleményezés

Az oktatói-hallgatói véleményezés igen szubjektív. A felsőoktatási intézményekben komoly tapasztalaton és jelentős szakmai alapokon nyugvó képzési elégedettségmérési módszert alkalmaznak. Mégis előfordulnak olyan félévek, amikor hiába teszünk meg minden tőlünk telhetőt, akkor sem a várt pozitív értékelést kapjuk. Hogyan lehetne az oktatói-hallgatói véleményezést a szubjektivitásból az objektivitás irányába fordítani? Doktori kutatásom középpontjában ez a kérdés áll, annak keretében egy gyakorlatban is alkalmazható modellt szeretnék felállítani az objektív képzési elégedettség mérésének eléréséhez. A modell felállításához egy pedagógus-továbbképzési szak hallgatóit veszem górcső alá. Egy szakirányú továbbképzési szak minőségi mutatóin nagyon sok múlik, mert egy ilyen szak esetében minden folyamat sokkal gyorsabban megy végbe, mint egy alap- vagy mesterszaknál. A vizsgált két éves képzéssel párhuzamosan a hallgatók aktívan dolgoznak, és ha a képzés jó minőségét sikerül megőrizni vagy akár javítani, akkor a nagyfokú képzési elégedettség okán számíthatunk egy adott oktatási intézményből újabb kollégák jelentkezésére. Egy szakirányú továbbképzési szak önálló gazdálkodással rendelkezik abban a tekintetben, hogy a hallgatói költségtérítést kell szembeállítani az összes kiadással. Ezért nagyon fontos a stabil hallgatói létszám biztosítása, megőrzése. Egy kérdés vezetett a témában való elmélyedésemhez, a kutatás megkezdéséhez: ismerik-e az oktatók az őket értékelő hallgatókat? Egy egyetemi nagyelőadás keretében, ahol 300-400 hallgató ül egy nagyelőadásban és hallgat egy oktatót, igen nehéz feladat lenne a hallgatókat megismerni. A hallgatóinktól a véleményezésünk során – többek között – a következőket kérdeztük: Az oktató érthetően magyarázott? Megfelelő felkészítést adott a zárthelyi dolgozatra, vizsgára? Az oktató megfelelően felkészült volt? Amennyiben nem ismerjük az adott hallgatót személyesen, aki az értékelést adja, honnan tudjuk, hogy maximális jóindulattal felvértezve, valamint annak tudatában válaszol a kérdésekre, hogy az oktatói munkánkat tekintve jelentős befolyásoló hatással bír a hallgatói véleményezés. Egyes képzések esetében akár az oktatói bérezést is befolyásolja a kapott eredmény. Biztos, hogy helyes ez ebben a formában? Biztos, hogy a tudásátadás mértékét és az esetleges fejlesztendő területek feltárását célozza a képzési elégedettségmérés? Lehetetlen küldetésnek tűnik, hogy nagy előadások közepette megismerjük a hallgatóinkat, és ismerve pozitív vagy negatív érzelmi beállítódásukat, személyiségüket, valós képet kapjunk az értékelésükről. Közel 500 pedagógus továbbképzési szakos hallgatóval készítettem kérdőíves felmérést, a kérdőíveket kvantitatív módszerrel elemeztem (pl. korrelációanalízis, átlag-szórás, konfidenciaintervallum-meghatározás). Bemutatom keretében ismertetem a kapott eredményeket, melyek arra irányulnak, hogy felmutatható-e a kapcsolat az adott hallgató érzelmi jólléte és képzési elégedettsége között.

A kutatást a BME GTK Műszaki Pedagógia Tanszéke támogatta.

A LEMORZSOLÓDÁS EGYÉNI ÉS INTÉZMÉNYI TÉNYEZŐI EGY SZAKKÉPZÉSI CENTRUMBAN

Salamon Anikó

Budapesti Gazdasági Szakképzési Centrum

Kulcsszavak: lemorzsolódás; szakképzés

Kutatásunk célja a lemorzsolódás tényezőinek vizsgálata egy közel 8000 fős szakképzési centrumban. A lemorzsolódás hosszú távú folyamat (Bánkuti, Horváth és Lukács, 2004; Liskó, 2003), háttérben egyéni és intézményi tényezők állnak (Rumberger, 2012 idézi Fehérvári, 2015). A szakképzésben tanulókat érinti leginkább, jelen van a szakgimnáziumi (korábban szakközépiskolai) és a szakközépiskolai (korábban szakiskolai) képzésben is (Fehérvári, 2015). Kutatásunkban arra a kérdésre kerestük a választ, hogy milyen módon jelennek meg egy szakképzési centrum 18 tagiskolájában a lemorzsolódás olyan egyéni tényezői, mint az igazolatlan hiányzások vagy a tovább nem lépő tanulók száma. Elemeztük továbbá, hogy milyen kapcsolatban állnak ezek a tényezők az intézményi tényezőkkel: az iskola fejlesztőhatásával, a tagiskolába első helyen jelentkezők számával és az emelt szintű érettségik számával. Elemzésünkhöz nyilvánosan elérhető adatokat használtunk fel (KIR adatok a 2015–2016-os tanévről és a 2015. évi Országos kompetenciamérés jelentései), illetve a centrum által biztosított létszámadatokra is támaszkodtunk. A tanév elejéről a tanév végére 7986-ról 7654-re változott a centrum tanulóinak létszáma. Ez 4%-os csökkenés, ami jóval az országos átlag alatti érték. A tagiskolák közötti legmagasabb lemorzsolódási arány 12%. A tovább nem lépő tanulók aránya 1 és 12% között mozgott, a centrum szintjén ez a mutató 5%. Tíznel több igazolatlan órával rendelkezett a tanév végén 1478 tanuló, közülük 348 diák tanköteles. A tovább nem lépők és a tíznél több igazolatlan órával rendelkezők között szignifikáns együttjárást ($r=0,66$; $p<0,01$) tapasztaltunk. Statisztikailag jelentős mértékű ($p<0,05$) az összefüggés a tíznél több igazolatlan órát szerzett tanulók aránya és a tagiskolai emelt szintű érettségik száma ($r=-0,57$), a tagiskolába első helyen jelentkezők száma ($r=-0,51$), illetve a motivációs index (OKM-jelentés; $r=-0,55$) között. A tovább nem lépő tanulók aránya matematikából, a tíznél több igazolatlan órával rendelkezők aránya szövegértésből mutatott jelentős összefüggést ($r=0,76$ és $r=0,73$; $p<0,05$) az iskola fejlesztő hatásával. A tovább nem lépő tanulók aránya a matematikából az országos átlag felett teljesítő tagiskolákban kisebb, mint az átlag alatti eredményt elért tagiskolákban ($x_{\text{feletti}}=3,2\%$ és $x_{\text{alatti}}=7,4\%$; $t=6,64$; $p<0,01$). Hasonló különbséget tapasztaltunk a szövegértési eredmények esetén is ($x_{\text{feletti}}=2,8\%$ és $x_{\text{alatti}}=6,7\%$; $t=3,61$; $p<0,01$). A lemorzsolódás megelőzését szolgáló, országosan bevezetett korai jelző- és pedagógiai támogató rendszer részletes adatokba ad majd betekintést a közeljövőben. A téma aktualitása a munkába való átmenet szempontjából is jelentős. Egy olyan oktatási intézményt, ahol szívesen vesznek részt a tanórákon a tanulók, nem vagy kevésbé veszélyeztet a lemorzsolódás, ami az intézményi, pedagógiai tényezők vizsgálatát a jövőben is indokoltá teszi.

XV. Pedagógiai Értékelési Konferencia

RÖVID ÉS RÉSZLETES PROGRAM



Szegedi Tudományegyetem

2017

RÖVID PROGRAM

2017. április 6. (csütörtök)

09.00–09.30 Regisztráció

09.30–10.00 Megnyitó (Díszterem)

10.00–11.30 Szimpózium (SZ1), Tematikus szekció (T1)

SZ 1	Gondolkodási képességek mérése és fejlesztése a természettudományos nevelésben (elnök: Korom Erzsébet; opponens: Csíkos Csaba)	Díszterem
T 1	Koragyermekkorai vizsgálatok (elnök: D. Molnár Éva)	110. terem

11.30–11.45 Kávészünet

11.45–13.15 Szimpózium (SZ2), Tematikus szekció (T2)

SZ 2	A felsőoktatási tanulmányi alkalmasság meghatározására kidolgozott mérési rendszer a Szegedi Tudományegyetemen (elnök: Molnár Gyöngyvér; opponens: Lannert Judit)	Díszterem
T 2	Resilience and the effect of background variables (elnök: Fejes József Balázs)	110. terem

13.15–14.15 Ebédészünet

14.15–15.30 **PLENÁRIS ELŐADÁS** (Díszterem)

Baucał, Aleksandar (*Department of Psychology, University of Belgrade*): **Toward the hybridization of quantitative and qualitative methodology to make educational science more relevant**

Levezető elnök: *Molnár Gyöngyvér, SZTE Neveléstudományi Intézet*

15.30–15.45 Kávészünet



15.45–17.15 Tematikus szekciók (T3–T4)

T 3	Technology-based assessments (elnök: Molnár Gyöngyvér)	Díszterem
T 4	Tanári nézetek vizsgálata (elnök: Csíkos Csaba)	110. terem

17.15–17.30 *Kávészünet*

17.30–19.00 Tematikus szekciók (T5–T6)

T 5	Teachers' perceptions (elnök: Csíkos Csaba)	Díszterem
T 6	Diagnosztikus tesztek, tesztrendszerek fejlesztése (elnök: Vigh Tibor)	110. terem

19.00– *Állófogadás*



2017. április 7. (péntek)

09.00–10.30 Tematikus szekciók (T7–T8)

T 7	Társas kapcsolatok, szociális tér (elnök: Kasik László)	Díszterem
T 8	Kiemelt figyelmet igénylő gyermekek az oktatásban (elnök: Fejes József Balázs)	110. terem

10.30–10.45 Kávészünet

10.45–12.00 **PLENÁRIS ELŐADÁS** (Díszterem)

Racsmany Mihály (Magyar Tudományos Akadémia, NAP-B Kutatócsoport; BME Kognitív Tudományi Tanszék): **Teszthatás, szétozott tanulás, metakognitív stratégiák: Mi a mondanivalója a memóriakutatásnak az oktatás módszertana számára?**

Levezető elnök: *D. Molnár Éva*, SZTE Neveléstudományi Intézet

12.00–13.00 Ebédészünet

13.00–14.30 Szimpózium (SZ3), Tematikus szekció (T9)

SZ 3	A tanítás tanulása: hogyan működhet egy kutatásalapú gyakorlatra felkészítő kurzus az osztatlan tanárképzésben? (elnök: Molnár Edit Katalin; opponens: Halász Gábor)	Díszterem
T 9	Assessments in early childhood (elnök: Pásztor Attila)	110. terem

14.30–14.45 Kávészünet

14.45–16.00 **PLENÁRIS ELŐADÁS** (Díszterem)

Kozulin, Alex (Achva College & Feuerstein Institute): **From Vygotsky's concept of ZPD to the current practice of dynamic assessment**

Levezető elnök: *Molnár Edit Katalin*, SZTE Neveléstudományi Intézet

14.45–16.00 PÉSZ-osztálytalálkozó (110. terem)

16.00–16.15 Kávészünet



16.15–17.45 Szimpózium (SZ4), Tematikus szekció (T10)

SZ 4	Examining social and emotional skills and abilities before and during early education (elnök: Gáspár Csaba; opponens: Hotulainen, Risto)	Díszterem
T 10	Tanulók és tanárok attitűdvizsgálata (elnök: Kinyó László)	110. terem

17.45–18.00 Szünet

18.00–19.00 Poszterszekciók (P1–P2)

P 1	Poster session (elnök: Kinyó László)	I. emelet
P 2	Poszterszekció (elnök: Víg Tibor)	I. emelet

19.00– *Állófogadás*





2017. április 8. (szombat)

09.00–10.45 Tematikus szekciók (T11–T12)

T 11	The assessment of students' abilities (elnök: Vainikainen, Mari-Pauliina)	Díszterem
T 12	The development and the functioning of measurement instruments (elnök: Molnár Edit Katalin)	110. terem

10.45–11.00 Kávészünet

11.00–12.15 **PLENÁRIS ELŐADÁS** (Díszterem)

Kumpulainen, Kristiina (Playful Learning Center, Department of Teacher Education, University of Helsinki):

Researching and understanding 21st century multiliteracies: Why, where, and how?

Levezető elnök: *Csapó Benő*, SZTE Neveléstudományi Intézet

12.15–12.30 Kávészünet

12.30–13.45 Tematikus szekciók (T13–T14)

T 13	Felnőttek kompetenciái formális és informális környezetben (elnök: Lannert Judit)	Díszterem
T 14	Tanulási stratégiák és tanulást meghatározó tényezők (elnök: Habók Anita)	110. terem

13.45–14.00 A konferencia zárása (Díszterem)



RÉSZLETES PROGRAM

2017. április 6. (csütörtök)

09.00–09.30 Regisztráció

09.30–10.00 Megnyitó (Díszterem)

Csapó Benő, a PÉK alapító elnöke

D. Molnár Éva, a XV. PÉK elnöke

10.00–11.30 Szimpózium (SZ 1), Tematikus szekció (T1)

SZ 1	Gondolkodási képességek mérése és fejlesztése a természettudományos nevelésben (elnök: Korom Erzsébet; opponens: Csíkos Csaba) <ul style="list-style-type: none">• Z. Orosz Gábor, Korom Erzsébet: Mérési koncepciók és mérőeszközök a természettudományos gondolkodás értékelésében• Nagy Lászlóné, Kissné Gera Ágnes: Gondolkodásfejlesztő feladatok a környezetismeret-, természetismeret-tankönyvek biológia részeiben és a biológia-tankönyvekben• Szántó Anita Piroska, Nagy Lászlóné: A valószínűségi gondolkodás és fejlesztési lehetőségei a biológiaoktatásban• Veres Gábor: A rendszerszintű komplex gondolkodás mérése és fejlesztése a természettudományi nevelésben	Díszterem
T 1	Koragyermekkori vizsgálatok (elnök: D. Molnár Éva) <ul style="list-style-type: none">• Bank Éva, Marótiné Balogh Zita, Józsa Krisztián: Az egyszülött és az ikergyermek DIFER készségeinek fejlettsége óvodáskorban• Kis Noémi, Józsa Krisztián: Az otthoni környezet hatása az óvodás gyermekek elsajátítási motivációjára: egy longitudinális vizsgálat eredményei• D. Molnár Éva, Nagy Ágnes Virág: Perzisztáló primitív reflexek szerepe a tanulásban 1–3. évfolyamon• Lannert Judit, Gyenge Zsuzsanna: Biztos Kezdet Gyerekházak értékelése 2015	110. terem

11.30–11.45 Kávészünet

11.45–13.15 Szimpózium (SZ2), Tematikus szekció (T2)

<p>SZ 2</p>	<p>A felsőoktatási tanulmányi alkalmasság meghatározására kidolgozott mérési rendszer a Szegedi Tudományegyetemen (elnök: Molnár Gyöngyvér; opponens: Lannert Judit)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Molnár Gyöngyvér, Csapó Benő: A felsőoktatási tanulmányi alkalmasság vizsgálata: elmélet, megvalósítás, főbb eredmények • Kinyó László: A 2016-os felsőoktatási kompetenciamérés eredményei történelemből egy kutatóegyetem különböző karain • Korom Erzsébet: A felsőoktatási tanulmányi alkalmasság mérésének természettudományi eredményei 2016-ban • Bús Enikő: Elsőéves egyetemisták elsajátítási motivációjának vizsgálata 	<p>Díszterem</p>
<p>T 2</p>	<p>Resilience and the effect of background variables (elnök: Fejes József Balázs)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Szabó Dóra Fanni: Methodological possibilities to identify resilient students • Szabó Dóra Fanni: Differences between resilient and non-resilient students based on school motivation, school attachment and self-efficacy • Khurelbaatar, Sansarmaa: The relationship between socio- economic background and test performance: The case of Mongolia • Buzás Zsuzsa, Szabó Norbert, Csontos Tamás, Maródi Ágnes: Factors influencing the music reading achievements of upper-graders 	<p>110. terem</p>

13.15–14.15 Ebédszünet

14.15–15.30 **PLENÁRIS ELŐADÁS** (Díszterem)

Baucal, Aleksandar (Department of Psychology, University of Belgrade): **Toward the hybridization of quantitative and qualitative methodology to make educational science more relevant**

Levezető elnök: *Molnár Gyöngyvér*, SZTE Neveléstudományi Intézet

15.30–15.45 Kávészünet



15.45–17.15 Tematikus szekciók (T3–T4)

<p>T 3</p>	<p>Technology-based assessments (elnök: Molnár Gyöngyvér)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Molnár Gyöngyvér, Magyar Andrea, Nagy József: Developing word recognition skills with an assessment-based, personalized online instructional system • Pásztor-Kovács Anita: The effect of the application of predefined messages on collaborative problem solving behaviour in a computer-based test environment • Fehér Péter, Aknai Dóra Orsolya: Network analysis of scientific collaboration (based on co-authorships) at the Doctoral Schools of Educational Studies in Hungary • Wu, Hao; Molnár Gyöngyvér: Chinese students' component skills of problem solving: A pilot study 	<p>Díszterem</p>
<p>T 4</p>	<p>Tanári nézetek vizsgálata (elnök: Csíkos Csaba)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bálint Krisztián, Tóth Alex: Az ön tanórája „VR-ready?” A vajdasági általános iskolai tanárok meglátásai a virtuális valóság alapú oktatás területén • Czók Brigitta: Japán tanárok nézetei a pedagógiai értékelésről, összefüggésben saját tanári tevékenységükkel • Csíkos Csaba: Szülők és tanítók nézetei a matematikáról mint iskolai tantárgyról • Kósa Maja: Történelemtanárok szakmai meggyőződése és hatásuk a kutatás alapú tanulás megítélésére 	<p>110. terem</p>

17.15–17.30 Kávészünet



17.30–19.00 Tematikus szekciók (T5–T6)

<p>T 5</p>	<p>Teachers' perceptions (elnök: Csíkos Csaba)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Purevjav, Davaajav; Kis Noémi, Molnár Edit Katalin: The relationships of background variables and teachers' perceptions of their professional knowledge and development needs • Ragchaa, Jargaltuya; Tóth Edit, Csapó Benő: Teachers' attitudes towards assessment and how their instructional changes are affected by their perception of stakeholders: The case of Mongolia • Kong, Yunjun; Molnár Edit Katalin: Chinese EFL teachers' conceptions of writing 	<p>Díszterem</p>
<p>T 6</p>	<p>Diagnosztikus tesztek, tesztszerek fejlesztése (elnök: Vigh Tibor)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zentai Gabriella, Hajduné Holló Katalin, Józsa Krisztián: Az elemi kombinatív képesség kritériumorientált diagnosztikus tesztje 4–8 éves gyermekek számára • Asztalos Kata: Online, diagnosztikus, gyermekkori zenei észlelést mérő teszt alkalmazása iskolába lépő gyermekek körében • Szabó Zsófia Gabriella, Korom Erzsébet, Nagy Lászlóné: Természettudományi tudást vizsgáló tesztszerek működése 10–14 évesek körében • Tóth Alisa, Simon Tünde, Kárpáti Andrea: Moholy-Nagy Vizuális Modulok: beszámoló a színpercepció és vizuális kommunikációs tesztek pilot vizsgálatáról 1., 5. és 9. osztályos tanulók körében 	<p>110. terem</p>

19.00– *Állófogadás*



2017. április 7. (péntek)

09.00–10.30 Tematikus szekciók (T7–T8)

T 7	<p>Társas kapcsolatok, szociális tér (elnök: Kasik László)</p> <ul style="list-style-type: none"> Besnyi Szabolcs, Szabó Dóra Fanni: Élménypedagógiai foglalkozások hatása az osztály társas szerkezetére D. Molnár Éva, Tóth Edit, Kasik László: Az önszabályozott tanulás és a szociálisprobléma-megoldás összefüggései 4. évfolyamon Kasik László, Gál Zita: „Nem szeretném megoldani.” A kortársi problémák megoldásával kapcsolatos negatív orientáció jellemzői serdülők körében Mihálka Mária, Pikó Bettina: Elégedett és elégedetlen pedagógusok: A munkával, valamint a munkahelyi és környezeti változókkal való elégedettség vizsgálata 	Díszterem
T 8	<p>Kiemelt figyelmet igénylő gyermekek az oktatásban (elnök: Fejes József Balázs)</p> <ul style="list-style-type: none"> Fejes József Balázs: Oktatási reziliencia – mit tudunk eddig? Hevesi Tímea Mária: Kapcsolat kialakítása autizmussal élő gyermekkel élményt nyújtó helyzetek által – pedagógiai kísérlet Csongrád megyében Krausz Anita, Nagy Krisztina, Tóth Alisa: Alsó tagozaton tanuló tipikusan fejlődő és sajátos nevelési igényű tanulók színhasználatának és iskolához való viszonyának összehasonlítása Sági Matild: Az iskola hatása a kedvezőtlen családi háttérű gyerekek tanulói teljesítményére 	110. terem

10.30–10.45 *Kávészünet*

10.45–12.00 **PLENÁRIS ELŐADÁS** (Díszterem)

Racsmány Mihály (Magyar Tudományos Akadémia, NAP-B Kutatócsoport; BME Kognitív Tudományi Tanszék): **Teszthatás, szétosztott tanulás, metakognitív stratégiák: Mi a mondanivalója a memóriakutatásnak az oktatás módszertana számára?**

Levezető elnök: *D. Molnár Éva*, SZTE Neveléstudományi Intézet

12.00–13.00 *Ebédészünet*

13.00–14.30 Szimpózium (SZ3), Tematikus szekció (T9)

SZ 3	<p>A tanítás tanulása: hogyan működhet egy kutatásalapú gyakorlatra felkészítő kurzus az osztatlan tanárképzésben? (elnök: Molnár Edit Katalin; opponens: Halász Gábor)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bús Enikő: Harmadéves tanárjelöltek pedagógiai experimentalizmusának vizsgálata egy problémaalapú kurzus hatására • Vígh Tibor: A társértékelés tanulása, ahogyan azt a formatív értékelések szövegeinek a tartalmi és minőségi jellemzői mutatják • Bank Éva: Egy kutatásalapú tanári gyakorlatra felkészítő kurzus tanulói kvantitatív értékelése • Molnár Edit Katalin, Kovács Renáta: Egy kutatásalapú tanári gyakorlatra felkészítő kurzus tanulói kvalitatív értékelése 	Díszterem
T 9	<p>Assessments in early childhood (elnök: Pásztor Attila)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Buzás Zsuzsa, Maródi Ágnes, Csontos Tamás, Szabó Norbert: The acquisition of functional categories in Hungarian and in English between the ages of 18 and the 30 months • Frans, Niek; Post, Wendy: Defining stability and its role in early childhood assessment • Bohács Krisztina: Inclusive study groups based on Magne Nyborg's Concept Teaching Method: Effects of a cognitive intervention program on typical and SEN pre-schoolers • Pásztor Attila, Hódi Ágnes, Kiss Renáta, Rausch Attila: The role of inductive reasoning in early literacy and numeracy at the beginning of primary school 	110. terem

14.30–14.45 Kávészünet

14.45–16.00 **PLENÁRIS ELŐADÁS** (Díszterem)

Kozulin, Alex (Achva College & Feuerstein Institute): **From Vygotsky's concept of ZPD to the current practice of dynamic assessment**

Levezető elnök: *Molnár Edit Katalin*, SZTE Neveléstudományi Intézet

14.45–16.00 PÉSZ-osztálytalálkozó (110. terem)

16.00–16.15 Kávészünet



16.15–17.45 Szimpózium (SZ4), Tematikus szekció (T10)

<p>SZ 4</p>	<p>Examining social and emotional skills and abilities before and during early education (elnök: Gáspár Csaba; opponens: Hotulainen, Risto)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dorner László: The prosociality of infants – the first steps towards helping • Hegedűs Szilvia: Reactions given to peer distress among 3 to 4-year-old children based on the opinion of parents and teachers • Nagy Krisztina: Dimensions of school attachment in elementary school • Gáspár Csaba: Examining teachers` empathy 	<p>Díszterem</p>
<p>T 10</p>	<p>Tanulók és tanárok attitűdvizsgálata (elnök: Kinyó László)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dancs Katinka: 4. és 6. osztályos tanulók explicit és implicit interkulturális attitűdjeinek összehasonlítása • Fűz Nóra: Általános iskolás tanulók, tanárok és intézményvezetők attitűdje az iskolán kívüli tanórák iránt • Krausz Anita, Dombi Edina: Általános iskolás tanulók érzelem-felismerése, attitűdje • Vass Dorottea: 6–8 éves tanulók irodalom iránti attitűdje az 1960-as években és napjainkban – komparatív vizsgálat 	<p>110. terem</p>

17.45–18.00 Szünet

18.00–19.00 Poszterszekciók (P1-P2)

<p>P 1</p>	<p>Poster session (elnök: Kinyó László)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bohács Krisztina: Role of cognitive acceleration programs in the education of ethnic minority and immigrant children • Wu, Hao; Kambeyo, Linus; Molnár Gyöngyvér: The feasibility and reliability of computer-based assessment of inductive reasoning in Namibia and China: A comparison study • Serfőző Mónika, Bajzáth Angéla: Innovative assessment design in teacher education 	<p>I. emeleti folyosó</p>
<p>P 2</p>	<p>Poszterszekció (elnök: Vígh Tibor)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aknai Dóra Orsolya: Tanulási motiváció és a szülői háttér összefüggése értelmi sérült tanulók körében • Bálint Krisztián, Tóth Alex: Egyetemi hallgatók Bitcoin alapú oktatási igényeinek felmérése Szerbiában • Velencei Jolán, Szeghegyi Ágnes: Narratív gondolkodás: esettanulmányok az üzleti döntések támogatásáról • Orosz Gábor Tamás: Innovatív gondolkodás az informatikai felsőoktatásban: tervező szemléletmód • Karácsony Ilona: Az iskolai környezet egészséget erősítő összetevői • Kiss Hedvig, Pikó Bettina: Középkorúak és egyetemisták problémás internethasználata mint pedagógiai kihívás • Krausz Anita: A tanulásszervezési formák alkalmazásának tanulása • Lőrincz Éva Anna: A képzési elégedettség és az érzelmi jóllét kapcsolatának empirikus vizsgálata • Salamon Anikó: A lemorzsolódás egyéni és intézményi tényezői egy szakképzési centrumban 	<p>I. emeleti folyosó</p>

19.00– *Állófogadás*

2017. április 8. (szombat)

09.00–10.45 Tematikus szekciók (T11–T12)

<p>T 11</p>	<p>The assessment of students' abilities (elnök: Vainikainen, Mari-Pauliina)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hautamäki, Jarkko; Kupiainen Sirkku: Predicting students' attainment in PISA mathematical and science literacy tasks • Kambeyo, Linus: The possibility of an online assessment of scientific reasoning, inductive reasoning and motivation to learn science: A pilot study in Namibia • Vainikainen, Mari-Pauliina; Greiff Samuel, Hautamäki Jarkko: Explaining increasing performance gaps by test-taking effort in a longitudinal large-scale assessment study in Finland • Kupiainen, Sirkku: Modelling students' choice of basic vs. advanced mathematics in upper secondary education • Oinas, Sanna; Vainikainen, Mari-Pauliina: Technology-enhanced teacher feedback to pupils and parents in Finnish basic education 	<p>Díszterem</p>
<p>T 12</p>	<p>The development and the functioning of measurement instruments (elnök: Molnár Edit Katalin)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bank Éva: Psychometric properties of the Hungarian version of the Academic Coping Scale • Phongphanit, Thongsay: A pilot study of examining the validity and reliability of research questionnaires • Hotulainen, Risto; Vainikainen, Mari-Pauliina; Hienonen, Ninja: Development of achievement and test taking behaviour – a class-centered analysis • Purevjav, Davaajav; Molnár Edit Katalin: What do teachers learn from in-service teacher training? 	<p>110. terem</p>

10.45–11.00 *Kávészünet*

11.00–12.15 **PLENÁRIS ELŐADÁS** (Díszterem)

Kumpulainen, Kristiina (Playful Learning Center, Department of Teacher Education, University of Helsinki): **Researching and understanding 21st century multiliteracies: Why, where, and how?**

Levezető elnök: *Csapó Benő*, SZTE Neveléstudományi Intézet

12.15–12.30 Kávészünet

12.30–13.45 Tematikus szekciók (T13–T 14)

T 13	<p>Felnőttek kompetenciái formális és informális környezetben (elnök: Lannert Judit)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bordás Andrea: A reflektív gondolkodás értékelése tanítóképzős hallgatóknál • Holik Ildikó: Mérnökinformatikus hallgatók kompetenciáinak vizsgálata • Kovács Anett: Helyzetkép a validáció alakulásáról Európában a 2016-os European Inventory tükrében 	Díszterem
T 14	<p>Tanulási stratégiák és tanulást meghatározó tényezők (elnök: Habók Anita)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Habók Anita, Magyar Andrea: A nyelvtanulási stratégiák összefüggése néhány tanulóval kapcsolatos jellemzővel • Juhász Dóra: Munkamemória és végrehajtó funkciók időskorban • Nagy Zoltán, D. Molnár Éva: Tanulást hátráltató stratégiák komponensei és pedagógiai vetületei 	110. terem

13.45–14.00 A konferencia zárása (Díszterem)

15TH Conference on Educational Assessment

SHORT AND DETAILED PROGRAM



University of Szeged

2017

SHORT PROGRAM

6 April 2017 (Thursday)

09.00–09.30 *Registration*

09.30–10.00 *Opening ceremony* (Ceremonial Hall)

10.00–11.30 Symposium (S1), Thematic session (T1)

S 1	Gondolkodási képességek mérése és fejlesztése a természettudományos nevelésben (Chair: Erzsébet Korom; Discussant: Csaba Csíkos)	Ceremonial Hall
T 1	Koragyermekkorai vizsgálatok (Chair: Éva D. Molnár)	Room 110

11.30–11.45 *Coffee Break*

11.45–13.15 Symposium (S2), Thematic session (T2)

S 2	A felsőoktatási tanulmányi alkalmasság meghatározására kidolgozott mérési rendszer a Szegedi Tudományegyetemen (Chair: Gyöngyvér Molnár; Discussant: Judit Lannert)	Ceremonial Hall
T 2	Resilience and the effect of background variables (Chair: József Balázs Fejes)	Room 110

13.15–14.15 *Lunch*

14.15–15.30 **KEYNOTE SESSION** (Ceremonial Hall)

Aleksandar Baucal (*Department of Psychology, University of Belgrade*): **Toward the hybridization of quantitative and qualitative methodology to make educational science more relevant**

Chair: *Gyöngyvér Molnár*, Institute of Education, University of Szeged

15.30–15.45 *Coffee Break*



15.45–17.15 Thematic sessions (T3–T4)

T 3	Technology-based assessments (Chair: Gyöngyvér Molnár)	Ceremonial Hall
T 4	Tanári nézetek vizsgálata (Chair: Csaba Csíkos)	Room 110

17.15–17.30 *Coffee Break*

17.30–19.00 Thematic sessions (T5–T6)

T 5	Teachers' perceptions (Chair: Csaba Csíkos)	Ceremonial Hall
T 6	Diagnosztikus tesztek, tesztrendszerek fejlesztése (Chair: Tibor Vígh)	Room 110

19.00– *Dinner*



7 April 2017 (Friday)

09.00–10.30 Thematic sessions (T7–T8)

T 7	Társas kapcsolatok, szociális tér (Chair: László Kasik)	Ceremonial Hall
T 8	Kiemelt figyelmet igénylő gyermekek az oktatásban (Chair: József Balázs Fejes)	Room 110

10.30–10.45 *Coffee Break*

10.45–12.00 **KEYNOTE SESSION** (Ceremonial Hall)

Mihály Racsmány (Research Group on Frontostriatal Disorders, Hungarian Academy of Sciences; Department of Cognitive Science, Budapest University of Technology and Economics): **Teszthatás, szétoztott tanulás, metakognitív stratégiák: Mi a mondanivalója a memóriakutatásnak az oktatás módszertana számára?**

Chair: *Éva D. Molnár*, Institute of Education, University of Szeged

12.00–13.00 *Lunch*

13.00–14.30 Symposium (S3), Thematic session (T9)

S 3	A tanítás tanulása: hogyan működhet egy kutatásalapú gyakorlatra felkészítő kurzus az osztatlan tanár-képzésben? (Chair: Edit Katalin Molnár; Discussant: Gábor Halász)	Ceremonial Hall
T 9	Assessments in early childhood (Chair: Attila Pásztor)	Room 110

14.30–14.45 *Coffee Break*

14.45–16.00 **KEYNOTE SESSION** (Ceremonial Hall)

Alex Kozulin (Achva College & Feuerstein Institute): **From Vygotsky's concept of ZPD to the current practice of dynamic assessment**

Chair: *Edit Katalin Molnár*, Institute of Education, University of Szeged



14.45–16.00 PÉSZ „Class Reunion” (Room 110)

16.00–16.15 *Coffee Break*

16.15–17.45 Symposium (S4), Thematic session (T10)

S 4	Examining social and emotional skills and abilities before and during early education (Chair: Csaba Gáspár; Discussant: Risto Hotulainen)	Ceremonial Hall
T 10	Tanulók és tanárok attitűdvizsgálata (Chair: László Kinyó)	Room 110

17.45–18.00 *Break*

18.00–19.00 Poster sessions (P1–P2)

P 1	Poster session (Chair: László Kinyó)	1 st floor
P 2	Poszterszekció (Chair: Tibor Vígh)	1 st floor

19.00– *Dinner*

8 April 2017 (Saturday)

09.00–10.45 Thematic sessions (T11–T12)

T 11	The assessment of students' abilities (Chair: Mari-Pauliina Vainikainen)	Ceremonial Hall
T 12	The development and the functioning of measurement instruments (Chair: Edit Katalin Molnár)	Room 110

10.45–11.00 *Coffee Break*

11.00–12.15 **KEYNOTE SESSION** (Ceremonial Hall)

Kristiina Kumpulainen (Playful Learning Center, Department of Teacher Education, University of Helsinki): **Researching and understanding 21st century multiliteracies: Why, where, and how?**

Chair: *Benő Csapó*, Institute of Education, University of Szeged

12.15–12.30 *Coffee Break*

12.30–13.45 Thematic sessions (T13–T14)

T 13	Felnőttek kompetenciái formális és informális környezetben (Chair: Judit Lannert)	Ceremonial Hall
T 14	Tanulási stratégiák és tanulást meghatározó tényezők (Chair: Anita Habók)	Room 110

13.45–14.00 *Closing of the conference* (Ceremonial Hall)

DETAILED PROGRAM

6 April 2017 (Thursday)

09.00–09.30 Registration

09.30–10.00 Opening ceremony (Ceremonial Hall)

Benő Csapó, Founding President of the CEA

Éva D. Molnár, Chair of the 15th CEA

10.00–11.30 Symposium (S 1), Thematic session (T1)

S 1	Gondolkodási képességek mérése és fejlesztése a természettudományos nevelésben (Chair: Erzsébet Korom; Discussant: Csaba Csíkos) <ul style="list-style-type: none">• Gábor Z. Orosz, Erzsébet Korom: Mérési koncepciók és mérőeszközök a természettudományos gondolkodás értékelésében• Lászlóné Nagy, Ágnes Kissné Gera: Gondolkodásfejlesztő feladatok a környezetismeret-, természetismeret-tankönyvek biológia részeiben és a biológia-tankönyvekben• Anita Piroska Szántó, Lászlóné Nagy: A valószínűségi gondolkodás és fejlesztési lehetőségei a biológiaoktatásban• Gábor Veres: A rendszerszintű komplex gondolkodás mérése és fejlesztése a természettudományi nevelésben	Ceremonial Hall
T 1	Koragyermekkori vizsgálatok (Chair: Éva D. Molnár) <ul style="list-style-type: none">• Éva Bank, Zita Marótiné Balogh, Krisztián Józsa: Az egyszülött és az ikergyermek DIFER készségeinek fejlettsége óvodáskorban• Noémi Kis, Krisztián Józsa: Az otthoni környezet hatása az óvodás gyermekek elsajátítási motivációjára: egy longitudinális vizsgálat eredményei• Éva D. Molnár, Ágnes Virág Nagy: Perzisztáló primitív reflexek szerepe a tanulásban 1–3. évfolyamon• Judit Lannert, Zsuzsanna Gyenge: Biztos Kezdet Gyerekházak értékelése 2015	Room 110

11.30–11.45 Coffee Break



11.45–13.15 Symposium (S2), Thematic session (T2)

S 2	<p>A felsőoktatási tanulmányi alkalmasság meghatározására kidolgozott mérési rendszer a Szegedi Tudományegyetemen (Chair: Gyöngyvér Molnár; Discussant: Judit Lannert)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gyöngyvér Molnár, Benó Csapó: A felsőoktatási tanulmányi alkalmasság vizsgálata: elmélet, megvalósítás, főbb eredmények • László Kinyó: A 2016-os felsőoktatási kompetenciamérés eredményei történelemből egy kutatóegyetem különböző karain • Erzsébet Korom: A felsőoktatási tanulmányi alkalmasság mérésének természettudományi eredményei 2016-ban • Enikő Bús: Elsőéves egyetemisták elsajátítási motivációjának vizsgálata 	Ceremonial Hall
T 2	<p>Resilience and the effect of background variables (Chair: József Balázs Fejes)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dóra Fanni Szabó: Methodological possibilities to identify resilient students • Dóra Fanni Szabó: Differences between resilient and non-resilient students based on school motivation, school attachment and self-efficacy • Sansarmaa Khurelbaatar: The relationship between socio- economic background and test performance: The case of Mongolia • Zsuzsa Buzás, Norbert Szabó, Tamás Csontos, Ágnes Maródi: Factors influencing the music reading achievements of upper-graders 	Room 110

13.15–14.15 Lunch

14.15–15.30 **KEYNOTE SESSION** (Ceremonial Hall)

Aleksandar Baucał (Department of Psychology, University of Belgrade): **Toward the hybridization of quantitative and qualitative methodology to make educational science more relevant**

Chair: *Gyöngyvér Molnár*, Institute of Education, University of Szeged

15.30–15.45 Coffee Break



15.45–17.15 Thematic sessions (T3–T4)

<p>T 3</p>	<p>Technology-based assessments (Chair: Gyöngyvér Molnár)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gyöngyvér Molnár, Andrea Magyar, József Nagy: Developing word recognition skills with an assessment-based, personalized online instructional system • Anita Pásztor-Kovács: The effect of the application of predefined messages on collaborative problem solving behaviour in a computer-based test environment • Péter Fehér, Dóra Orsolya Aknai: Network analysis of scientific collaboration (based on co-authorships) at the Doctoral Schools of Educational Studies in Hungary • Hao Wu, Gyöngyvér Molnár: Chinese students' component skills of problem solving: A pilot study 	<p>Ceremonial Hall</p>
<p>T 4</p>	<p>Tanári nézetek vizsgálata (Chair: Csaba Csíkos)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Krisztián Bálint, Alex Tóth: Az ön tanórája „VR-ready?” A vajdasági általános iskolai tanárok meglátásai a virtuális valóságalapú oktatás területén • Brigitta Czók: Japán tanárok nézetei a pedagógiai értékelésről, összefüggésben saját tanári tevékenységükkel • Csaba Csíkos: Szülők és tanítók nézetei a matematikáról mint iskolai tantárgyról • Maja Kósa: Történelemtanárok szakmai meggyőződése és hatásuk a kutatásalapú tanulás megítélésére 	<p>Room 110</p>

17.15–17.30 *Coffee Break*

17.30–19.00 Thematic sessions (T5–T6)

T 5	<p>Teachers' perceptions (Chair: Csaba Csíkos)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Davaajav Purevjav, Noémi Kis, Edit Katalin Molnár: The relationships of background variables and teachers' perceptions of their professional knowledge and development needs • Jargaltuya Ragchaa, Edit Tóth, Benó Csapó: Teachers' attitudes towards assessment and how their instructional changes are affected by their perception of stakeholders: The case of Mongolia • Yunjun Kong, Edit Katalin Molnár: Chinese EFL teachers' conceptions of writing 	Ceremonial Hall
T 6	<p>Diagnosztikus tesztek, tesztrendszerek fejlesztése (Chair: Tibor Vígh)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gabriella Zentai, Katalin Hajduné Holló, Krisztián Józsa: Az elemi kombinatív képesség kritériumorientált diagnosztikus tesztje 4–8 éves gyermekek számára • Kata Asztalos: Online, diagnosztikus, gyermekkori zenei észlelést mérő teszt alkalmazása iskolába lépő gyermekek körében • Zsófia Gabriella Szabó, Erzsébet Korom, Lászlóné Nagy: Természettudományi tudást vizsgáló tesztrendszer működése 10–14 évesek körében • Alisa Tóth, Tünde Simon, Andrea Kárpáti: Moholy-Nagy Vizuális Modulok: beszámoló a színpercepció és vizuális kommunikációs tesztek pilot vizsgálatáról 1., 5. és 9. osztályos tanulók körében 	Room 110

19.00– *Dinner*

7 April 2017 (Friday)

09.00–10.30 Thematic sessions (T7–T8)

T 7	<p>Társas kapcsolatok, szociális tér (Chair: László Kasik)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Szabolcs Besnyi, Dóra Fanni Szabó: Élménypedagógiai foglalkozások hatása az osztály társas szerkezetére • Éva D. Molnár, Edit Tóth, László Kasik: Az önszabályozott tanulás és a szociálisprobléma-megoldás összefüggései 4. évfolyamon • László Kasik, Zita Gál: „Nem szeretném megoldani.” A kortársi problémák megoldásával kapcsolatos negatív orientáció jellemzői serdülők körében • Mária Mihálka, Bettina Pikó: Elégedett és elégedetlen pedagógusok: A munkával, valamint a munkahelyi és környezeti változókkal való elégedettség vizsgálata 	Ceremonial Hall
T 8	<p>Kiemelt figyelmet igénylő gyermekek az oktatásban (Chair: József Balázs Fejes)</p> <ul style="list-style-type: none"> • József Balázs Fejes: Oktatási reziliencia – mit tudunk eddig? • Tímea Mária Hevesi: Kapcsolat kialakítása autizmussal élő gyermekkel élményt nyújtó helyzetek által – pedagógiai kísérlet Csongrád megyében • Anita Krausz, Krisztina Nagy, Alisa Tóth: Alsó tagozaton tanuló tipikusan fejlődő és sajátos nevelési igényű tanulók színhasználatának és iskolához való viszonyának összehasonlítása • Matild Sági: Az iskola hatása a kedvezőtlen családi háttérű gyerekek tanulói teljesítményére 	Room 110

10.30–10.45 *Coffee Break*

10.45–12.00 **KEYNOTE SESSION** (Ceremonial Hall)

Mihály Racsomány (Research Group on Frontostriatal Disorders, Hungarian Academy of Sciences; Department of Cognitive Science, Budapest University of Technology and Economics): **Teszthatás, szétosztott tanulás, metakognitív stratégiák: Mi a mondanivalója a memóriakutatásnak az oktatás módszertana számára?**

Chair: *Éva D. Molnár*, Institute of Education, University of Szeged

12.00–13.00 *Lunch*

13.00–14.30 Symposium (S3), Thematic session (T9)

S 3	<p>A tanítás tanulása: hogyan működhet egy kutatásalapú gyakorlatra felkészítő kurzus az osztatlan tanárképzésben? (Chair: Edit Katalin Molnár; Discussant: Gábor Halász)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enikő Bús: Harmadéves tanárjelöltek pedagógiai experimentalizmusának vizsgálata egy problémaalapú kurzus hatására • Tibor Vigh: A társértékelés tanulása, ahogyan azt a formatív értékelések szövegeinek a tartalmi és minőségi jellemzői mutatják • Éva Bank: Egy kutatásalapú tanári gyakorlatra felkészítő kurzus tanulói kvantitatív értékelése • Edit Katalin Molnár, Renáta Kovács: Egy kutatásalapú tanári gyakorlatra felkészítő kurzus tanulói kvalitatív értékelése 	Ceremonial Hall
T 9	<p>Assessments in early childhood (Chair: Attila Pásztor)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zsuzsa Buzás, Ágnes Maródi, Tamás Csontos, Norbert Szabó: The acquisition of functional categories in Hungarian and in English between the ages of 18 and the 30 months • Niek Frans, Wendy Post: Defining stability and its role in early childhood assessment • Krisztina Bohács: Inclusive study groups based on Magne Nyborg’s Concept Teaching Method: Effects of a cognitive intervention program on typical and SEN pre-schoolers • Attila Pásztor, Ágnes Hódi, Renáta Kiss, Attila Rausch: The role of inductive reasoning in early literacy and numeracy at the beginning of primary school 	Room 110

14.30–14.45 *Coffee Break*

14.45–16.00 **KEYNOTE SESSION** (Ceremonial Hall)

Alex Kozulin (Achva College & Feuerstein Institute): **From Vygotsky’s concept of ZPD to the current practice of dynamic assessment**

Chair: *Edit Katalin Molnár*, Institute of Education, University of Szeged

14.45–16.00 PÉSZ „Class Reunion” (Room 110)

16.00–16.15 *Coffee Break*



16.15–17.45 Symposium (S4), Thematic session (T10)

<p>S 4</p>	<p>Examining social and emotional skills and abilities before and during early education (Chair: Csaba Gáspár; Discussant: Risto Hotulainen)</p> <ul style="list-style-type: none"> • László Dorner: The prosociality of infants – the first steps towards helping • Szilvia Hegedűs: Reactions given to peer distress among 3 to 4-year-old children based on the opinion of parents and teachers • Krisztina Nagy: Dimensions of school attachment in elementary school • Csaba Gáspár: Examining teachers` empathy 	<p>Ceremonial Hall</p>
<p>T 10</p>	<p>Tanulók és tanárok attitűdvizsgálata (Chair: László Kinyó)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Katinka Dancs: 4. és 6. osztályos tanulók explicit és implicit interkulturális attitűdjeinek összehasonlítása • Nóra Fűz: Általános iskolás tanulók, tanárok és intézményvezetők attitűdje az iskolán kívüli tanórák iránt • Anita Krausz, Edina Dombi: Általános iskolás tanulók érzelem-felismerése, attitűdje • Dorottea Vass: 6–8 éves tanulók irodalom iránti attitűdje az 1960-as években és napjainkban – komparatív vizsgálat 	<p>Room 110</p>

17.45–18.00 Break



18.00–19.00 Poster sessions (P1-P2)

P 1	<p>Poster session (Chair: László Kinyó)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Krisztina Bohács: Role of cognitive acceleration programs in the education of ethnic minority and immigrant children • Hao Wu, Linus Kambeyo, Gyöngyvér Molnár: The feasibility and reliability of computer-based assessment of inductive reasoning in Namibia and China: A comparison study • Mónika Serfőző, Angéla Bajzáth: Innovative assessment design in teacher education 	1 st floor
P 2	<p>Poszterszekció (Chair: Tibor Víg)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dóra Orsolya Aknai: Tanulási motiváció és a szülői háttér összefüggése értelmi sérült tanulók körében • Krisztián Bálint, Alex Tóth: Egyetemi hallgatók Bitcoin alapú oktatási igényeinek felmérése Szerbiában • Jolán Velencei, Ágnes Szeghegyi: Narratív gondolkodás: esettanulmányok az üzleti döntések támogatásáról • Gábor Tamás Orosz: Innovatív gondolkodás az informatikai felsőoktatásban: tervező szemléletmód • Ilona Karácsony: Az iskolai környezet egészséget erősítő összetevői • Hedvig Kiss, Bettina Pikó: Középkisiskolások és egyetemisták problémás internethasználata mint pedagógiai kihívás • Anita Krausz: A tanulásszervezési formák alkalmazásának tanulása • Éva Anna Lőrincz: A képzési elégedettség és az érzelmi jóllét kapcsolatának empirikus vizsgálata • Anikó Salamon: A lemorzsolódás egyéni és intézményi tényezői egy szakképzési centrumban 	1 st floor

19.00– *Dinner*



8 April 2017 (Saturday)

09.00–10.45 Thematic sessions (T11–T12)

<p>T 11</p>	<p>The assessment of students' abilities (Chair: Mari-Paoliina Vainikainen)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jarkko Hautamäki, Sirkku Kupiainen: Predicting students' attainment in PISA mathematical and science literacy tasks • Linus Kambeyo: The possibility of an online assessment of scientific reasoning, inductive reasoning and motivation to learn science: A pilot study in Namibia • Mari-Paoliina Vainikainen, Samuel Greiff, Jarkko Hautamäki: Explaining increasing performance gaps by test-taking effort in a longitudinal large-scale assessment study in Finland • Sirkku Kupiainen: Modelling students' choice of basic vs. advanced mathematics in upper secondary education • Sanna Oinas, Mari-Paoliina Vainikainen: Technology-enhanced teacher feedback to pupils and parents in Finnish basic education 	<p>Ceremonial Hall</p>
<p>T 12</p>	<p>The development and the functioning of measurement instruments (Chair: Edit Katalin Molnár)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Éva Bank: Psychometric properties of the Hungarian version of the Academic Coping Scale • Thongsay Phongphanit: A pilot study of examining the validity and reliability of research questionnaires • Risto Hotulainen, Mari-Paoliina Vainikainen, Ninja Hienonen: Development of achievement and test taking behaviour – a class-centered analysis • Davaajav Purevjav, Edit Katalin Molnár: What do teachers learn from in-service teacher training? 	<p>Room 110</p>

10.45–11.00 *Coffee Break*

11.00–12.15 **KEYNOTE SESSION** (Ceremonial Hall)

Kristiina Kumpulainen (Playful Learning Center, Department of Teacher Education, University of Helsinki): **Researching and understanding 21st century multiliteracies: Why, where, and how?**

Chair: *Benő Csapó*, Institute of Education, University of Szeged

12.15–12.30 *Coffee Break*



12.30–13.45 Thematic sessions (T13–T 14)

<p>T 13</p>	<p>Felnőttek kompetenciái formális és informális környezetben (Chair: Judit Lannert)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Andrea Bordás: A reflektív gondolkodás értékelése tanítóképzős hallgatóknál • Ildikó Holik: Mérnökinformatikus hallgatók kompetenciáinak vizsgálata • Anett Kovács: Helyzetkép a validáció alakulásáról Európában a 2016-os European Inventory tükrében 	<p>Ceremonial Hall</p>
<p>T 14</p>	<p>Tanulási stratégiák és tanulást meghatározó tényezők (Chair: Anita Habók)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anita Habók, Andrea Magyar: A nyelvtanulási stratégiák összefüggése néhány tanulással kapcsolatos jellemzővel • Dóra Juhász: Munkamemória és végrehajtó funkciók időskorban • Zoltán Nagy, Éva D. Molnár: Tanulást hátráltató stratégiák komponensei és pedagógiai vetületei 	<p>Room 110</p>

13.45–14.00 *Closing of the conference* (Ceremonial Hall)





RÉSZTVEVŐK



PARTICIPANTS



Aknai Dóra Orsolya	doraorsolya@gmail.com
Asztalos Kata	asztalos@edu.u-szeged.hu
Bajzáth Angéla	banaibajzath@gmail.com
Bálint Krisztián	krisztianbalint@gmail.com
Bank Éva	bankeva@edu.u-szeged.hu
Baucal, Aleksandar	abaucal@f.bg.ac.rs
Berze Gizella	berzegizi@gmail.com
Besnyi Szabolcs	besnyiszabolcs@gmail.com
Bohács Krisztina	bohacs.krisztina@barczy.elte.hu
Bordás Andrea	brdsandi@gmail.com
Bús Enikő	buseniko@edu.u-szeged.hu
Buzás Zsuzsa	zsuzsabuzas@gmail.com
Cuong, Nguyen Huy	huycuong@vnu.edu.vn
Czók Brigitta	brigiczok@gmail.com
Csapó Benő	csapo@edpsy.u-szeged.hu
Csíkos Csaba	csikos.csaba@tok.elte.hu
Csontos Tamás	csontos.tamas@tfk.kefo.hu
D. Molnár Éva	medu@edpsy.u-szeged.hu
Dancs Katinka	katinka.dancs@gmail.com
Dombi Edina	edinadombi@jgypk.u-szeged.hu
Dorner László	dornerlac@gmail.com
Fehér Péter	feherp1@t-online.hu
Fejes József Balázs	fejesj@edpsy.u-szeged.hu
Frans, Niek	n.frans@rug.nl
Fűz Nóra	fuznora@gmail.com
Gál Zita	galzita@edu.u-szeged.hu
Gáspár Csaba	g.csabee1818@gmail.com
Greiff, Samuel	samuel.greiff@uni.lu
Gyenge Zsuzsanna	gyenge.zsuzsi@gmail.com
Habók Anita	habok@edpsy.u-szeged.hu
Hajduné Holló Katalin Szilvia	hollok16@gmail.com
Halász Gábor	halaszg@helka.iif.hu
Hautamäki, Jarkko	jarkko.hautamaki@helsinki.fi
Hegedűs Szilvia	heged.szilvia@gmail.com
Hevesi Tímea Mária	hevesijohanna@gmail.com
Hienonen, Ninja	ninja.hienonen@helsinki.fi
Hódi Ágnes	agnes.hodi@edu.u-szeged.hu
Holik Ildikó	holik.ildiko@tmpk.uni-obuda.hu
Hotulainen, Risto	risto.hotulainen@helsinki.fi

Józsa Krisztián	jozsa@edpsy.u-szeged.hu
Juhász Dóra	dorcsi18@gmail.com
Karácsony Ilona	karacsony.ilona.h@gmail.com
Karimova, Konul	konulkerimova@outlook.com
Kárpáti Andrea	andrea.karpati@ttk.elte.hu
Kasik László	kasik@edpsy.u-szeged.hu
Khurelbaatar, Sansarmaa	sansarmaa.khurelbaatar@yahoo.com
Kinyó László	kinyo@edpsy.u-szeged.hu
Kis Noémi	kisnoemimi@gmail.com
Kiss Hedvig	hedyxkiss@gmail.com
Kiss Renáta	kiss.renata@edu.u-szeged.hu
Kissné Gera Ágnes	agnes.gera@gmail.com
Kong, Yunjun	kongyj2@126.com
Korom Erzsébet	korom@edpsy.u-szeged.hu
Kósa Maja	kmaja6@gmail.com
Kovács Anett	anettx.kovacs@gmail.com
Kovács Renáta	kovacsrenata@edu.u-szeged.hu
Kozulin, Alex	alexk@icelp.org.il
Krausz Anita	krauszanita@gmail.com
Kumpulainen, Kristiina	kristiina.kumpulainen@helsinki.fi
Kupiainen, Sirkku	sirkku.kupiainen@helsinki.fi
Lannert Judit	lannertjudit@gmail.com
Linus, Kambeyo	kambeyo@gmail.com
Lőrincz Éva Anna	lorincz.e@eik.bme.hu
Magyar Andrea	mandrea@edu.u-szeged.hu
Maródi Ágnes	agimarodi@gmail.com
Marótiné Balogh Zita	baloghzita@invitel.hu
Mihálka Mária	mihalkamaria@gmail.com; mihalka@etszk.u-szeged.hu
Molnár Edit Katalin	molnar@edpsy.u-szeged.hu
Molnár Gyöngyvér	gymolnar@edpsy.u-szeged.hu
Nagy Ágnes Virág	nagyagnesvirag@gmail.com
Nagy József	nagyjozs1@t-online.hu
Nagy Krisztina	krisztinanagy@edu.u-szeged.hu
Nagy Lászlóné	nagyln@bio.u-szeged.hu
Nagy Zoltán	zoltanoov@gmail.com
Niemivirta, Markku	Markku.Niemivirta@helsinki.fi
Oinas, Sanna	sanna.oinas@helsinki.fi
Ollé János	olle.janos@ektf.hu
Orosz Gábor Tamás	orosz.tamas@amk.uni-obuda.hu

Pásztor Attila	attila.pasztor@edu.u-szeged.hu
Pásztor-Kovács Anita	p.kovacs.anita@edu.u-szeged.hu
Phongphanit, Thongsay	thongsaiphongphanit@yahoo.com; thongsay@nuol.edu.la
Pikó Bettina	fuzne.piko.bettina@med.u-szeged.hu
Pisnjak Mária	maria.pisnjak@zrss.si
Post, Wendy J.	w.j.post@rug.nl
Purejav, Davaajav	p_davaajav@yahoo.com
Racsmány Mihály	racsmany.m@gmail.com
Ragchaa, Jargaltuya	rjargaltuya@yahoo.com
Rausch Attila	rausch.attila@ppk.elte.hu
Sáfár Orsolya	safaro@math.bme.hu; safarorsolya@gmail.com
Sági Matild	matild.sagi@gmail.com
Salamon Anikó	molitoriszaniko@gmail.com
Serfőző Mónika	monika.serfozo@gmail.com
Simon Tünde Irén	situnde@gmail.com
Surján Noémi	noemi.surjan@edu.u-szeged.hu
Szabó Dóra Fanni	szabodorafanni@edu.u-szeged.hu
Szabó Norbert	szabon@konzi.u-szeged.hu
Szabó Zsófia Gabriella	szabo.zsofi@edu.u-szeged.hu
Szántó Anita Piroska	szanto.anita.piroska@gmail.com
Szeghegyi Ágnes	szeghegyi.agnes@kgk.uni-obuda.hu
Tóth Alex	totko024@gmail.com
Tóth Alisa	tothalisa@edu.u-szeged.hu
Tóth Edit	tothedit@edpsy.u-szeged.hu
Vainikainen, Mari-Pauliina	mari-pauliina.vainikainen@helsinki.fi
Vass Dorottea	vass.dorottea@gmail.com
Velencei Jolán	velencei.jolan@kgk.uni-obuda.hu
Veres Gábor	veresg@poli.hu
Vidakovich Tibor	t.vidakovich@edpsy.u-szeged.hu
Vígh Tibor	vigh.tibor@edpsy.u-szeged.hu
Wu, Hao	wuhao5470@outlook.com
Z. Orosz Gábor	oroszg@edu.u-szeged.hu
Zentai Gabriella	zentai@edu.u-szeged.hu