

*Ahol tudás és szándék  
találkozik*

# 19

PEDAGÓGIAI  
ÉRTÉKELÉSI  
KONFERENCIA

---

● CONFERENCE ON  
EDUCATIONAL  
ASSESSMENT

ABSZTRAKTKÖTET  
ABSTRACTS

*Where knowledge  
meets challenge*

SZEGED  
2023. ÁPRILIS 20-22.

---

20-22 APRIL 2023  
SZEGED

PÉK 2023 / CEA 2023

**XIX. Pedagógiai Értékelési Konferencia**  
**19<sup>th</sup> Conference on Educational Assessment**

2022. április 20–22. / 20–22 April 2022

**PROGRAM ÉS ÖSSZEFOGLALÓK**  
**PROGRAM AND ABSTRACTS**

Szerkesztette / Editors  
Kasik László & Gál Zita

Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola  
University of Szeged, Doctoral School of Education

2023



**A konferencia helyszíne:**  
MTA Szegedi Akadémiai Bizottság Székháza  
6720 Szeged, Somogyi utca 7.

**A konferencia honlapja:**  
<http://www.edu.u-szeged.hu/pek2023/>

**A konferencia tudományos programbizottsága:**  
Csapó Benő (Szegedi Tudományegyetem, a konferencia alapítója)  
Csíkos Csaba (Szegedi Tudományegyetem)  
Habók Anita (Szegedi Tudományegyetem)  
Józsa Krisztián (Szegedi Tudományegyetem)  
Korom Erzsébet (Szegedi Tudományegyetem)  
Molnár Gyöngyvér (Szegedi Tudományegyetem)  
Kasik László (Szegedi Tudományegyetem, a konferencia elnöke)  
Gál Zita (Szegedi Tudományegyetem, a konferencia titkára)

**A konferencia szervezőbizottsága:**  
Betyár Gábor (Szegedi Tudományegyetem)  
Halof Ferenc (Szegedi Tudományegyetem)  
Kléner Judit (Szegedi Tudományegyetem)  
Molnár Katalin (Szegedi Tudományegyetem)  
Mesterháziné Túri Diána (Szegedi Tudományegyetem)

**A konferencia megrendezését támogatta:**  
Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet  
Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola  
Szegedi Tudományegyetem, Szociális Kompetencia Kutatócsoport  
MTA Szegedi Akadémiai Bizottság – Oktatáselméleti Munkabizottság  
Motiváció Oktatási Egyesület

**A kötet szerkesztői:** Kasik László, Gál Zita  
**Szöveggondozás:** Kasik László, Molnár Edit Katalin  
**Technikai szerkesztő:** Börcsökné Soós Edit  
**Borítóterv, grafika:** Halof Ferenc

**Kiadó:**  
Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola  
[www.edu.u-szeged.hu/phd](http://www.edu.u-szeged.hu/phd)

**Felelős kiadó:**  
Molnár Gyöngyvér, a Neveléstudományi Doktori Iskola vezetője

**ISBN:** 978-963-306-935-6



**SZEGEDI TUDOMÁNYEGYETEM**  
*Neveléstudományi Doktori Iskola*

## TARTALOM / CONTENTS

RÖVID PROGRAM / SHORT PROGRAM .....	4
RÉSZLETES PROGRAM / DETAILED PROGRAM.....	8
ÖSSZEFOGLALÓK / ABSTRACTS .....	15
SZERZŐK / AUTHORS.....	102

**RÖVID PROGRAM**

---

**SHORT PROGRAM**

## 2023. április 20. (csütörtök) / Thursday, 20 April 2023

**09.30–10.00** Regisztráció / Registration

**10.00–10.30** Megnyitó / Opening ceremony (Díszterem)

**10.30–12.00** Thematic session (T-1), Tematikus szekció (T-2)

<b>T-1</b>	<b>Language education</b> (chair: Anita Habók)	Díszterem
<b>T-2</b>	<b>Kognitív területek mérése-értékelése</b> (elnök: Tóth Edit)	110. terem

**12.00–12.15** Kávészünet / Coffee break

**12.15–13.30** Plenáris előadás / Keynote lecture

<b>P-1</b>	<b>Brent Duckor: Got feedback for deeper learning? The promise of linking summative and formative assessment to improve student and teacher outcomes</b> Chair: Gyöngyvér Molnár	Díszterem
------------	---	-----------

**13.30–14.15** Ebédszünet / Lunch break

**14.15–15.45** Thematic session (T-3), Tematikus szekció (T-4)

<b>T-3</b>	<b>Assessment in cognitive domains</b> (chair: Attila Pásztor)	Díszterem
<b>T-4</b>	<b>Társas viselkedés: személyes és környezeti tényezők I.</b> (elnök: Gál Zita)	110. terem

**15.45–16.00** Kávészünet / Coffee break

**16.00–17.30** Thematic session (T-5), Tematikus szekció (T-6)

<b>T-5</b>	<b>Teachers and teaching</b> (chair: Csaba Csíkos)	Díszterem
<b>T-6</b>	<b>Nyelv, szöveg, olvasás</b> (elnök: Molnár Edit Katalin)	110. terem

**17.30–17.45** Szünet / Break

**17.45–19.15** Szimpózium (SZ-1), Tematikus szekció (T-7)

<b>SZ-1</b>	<b>A tanulmányi kudarcok pszichológiai hátterének prevenciófókuszú vizsgálata</b> (elnök: Szabó Éva, opponens: Pikó Bettina)	Díszterem
<b>T-7</b>	<b>Digitális környezet és eszközök</b> (elnök: Kinyó László)	110. terem

## 2023. április 21. (péntek) / Friday, 21 April 2023

### 09.00–10.30 Thematic session (T-8), Tematikus szekció (T-9)

<b>T-8</b>	<b>Health and inclusive education</b> (chair: Bettina Pikó)	Díszterem
<b>T-9</b>	<b>Felsőoktatás, felnőttképzés, pedagóguskutatás I.</b> (elnök: Fejes József Balázs)	110. terem

### 10.30–10.45 Kávészünet / Coffee break

### 10.45–12.15 Invited symposium (IS-1), Tematikus szekció (T-10)

<b>IS-1</b>	<b>Problem-based language teaching in the 21st century</b> (chair: Kata Csizér Wein, discussant: Benő Csapó)	Díszterem
<b>T-10</b>	<b>Intézményi és országos mérések I.</b> (elnök: Nahalka István)	110. terem

### 12.15–13.00 Ebédszünet / Lunch break

### 13.00–14.15 Plenáris előadás / Keynote lecture

<b>P-2</b>	<i>Stefanik Krisztina:</i> <b>Életkorokon átívelő edukációs spektrum autizmusban</b> Elnök: Csapó Benő	Díszterem
------------	--	-----------

### 14.15–14.30 Kávészünet / Coffee break

### 14.30–16.00 Meghívott szimpózium (MSZ-1), Thematic session (T-11)

<b>MSZ-1</b>	<b>A nemzetközi kontextustól az autizmussal élő gyermekek és felnőttek támogatásának hazai gyakorlatáig</b> (elnök: Szekeres Ágota, opponens: Kasik László)	Díszterem
<b>T-11</b>	<b>Non-formal education, life Long Learning</b> (chair: Anikó Kálmán)	110. terem

### 16.00–16.15 Szünet / Break

### 16.15–17.45 Thematic session (T-12), Tematikus szekció (T-13)

<b>T-12</b>	<b>Felsőoktatás, felnőttképzés, pedagóguskutatás II.</b> (elnök: Korom Erzsébet)	Díszterem
<b>T-13</b>	<b>Intézményi és országos mérések II.</b> (elnök: Vígh Tibor)	110. terem

### 18.00–20.00 Állófogadás / Dinner (Földszint)

## 2023. április 22. (szombat) / Saturday, 22 April 2023

**09.00–10.30** Szimpózium (SZ-2), Thematic session (T-14)

<b>SZ-2</b>	<b>Új kutatások a zenei nevelés területén: képességek mérése és fejlődése</b> (elnök: Janurik Márta, opponens: Zsolnai Anikó)	Díszterem
<b>T-14</b>	<b>Stress and anxiety in education</b> (chair: Anita Pásztor-Kovács)	110. terem

**10.30–10.45** Kávészünet / *Coffee break*

**10.45–12.15** Szimpózium (SZ-3), Tematikus szekció (T-15)

<b>SZ-3</b>	<b>Új kutatások a zenei nevelés területén: a motiváció szerepe</b> (elnök: Józsa Krisztián, opponens: Gál Zita)	Díszterem
<b>T-15</b>	<b>Társas viselkedés: személyes és környezeti tényezők II.</b> (elnök: Zsolnai Anikó)	110. terem

**12.15–12.30** A konferencia zárása / *Closing ceremony* (Díszterem)



**RÉSZLETES PROGRAM**

---

**DETAILED PROGRAM**

## 2023. április 20. (csütörtök) / Thursday, 20 April 2023

**09.30–10.00** Regisztráció / Registration

**10.00–10.30** Megnyitó / Opening ceremony (Díszterem)

*Szilágyi Zsófia*, az SZTE BTK általános és tudományos dékánhelyettese / associate dean,  
University of Szeged Faculty of Humanities and Social Sciences

*Csapó Benő*, a PÉK alapítója / founder of the conference

*Kasik László*, a PÉK 2023 elnöke / chair of the conference

**10.30–12.00** Thematic session (T-1), Tematikus szekció (T-2)

<b>T-1</b>	<p><b>Language education</b> (chair: Anita Habók)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Abderrahim Mamad, Tibor Vigh: Moroccan EFL university students' perceptions and reported practices of product- and process-based written feedback (<a href="#">ABSTRACT</a>)</li> <li>• Listiani Listiani, Marianne Nikolov, Ágnes Hódi: Validating an adapted B1-level analytic rating rubric for evaluating Indonesian students' EFL writing performance (<a href="#">ABSTRACT</a>)</li> <li>• Nang Kham Thi: Engagement with written corrective feedback: What can we learn from student engagement research in L2 writing? (<a href="#">ABSTRACT</a>)</li> </ul>	Díszterem
<b>T-2</b>	<p><b>Kognitív területek mérése-értékelése</b> (elnök: Tóth Edit)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Csikos Csaba: Alapkészségek stratégiai összetevőinek mérése és értékelése: mérőeszköz-rendszer egy elméleti fejlődésmodell tesztelésére (<a href="#">ÖSSZEFOGLALÓ</a>)</li> <li>• Urbán Csilla: A kognitív terhelésemélet és a multimédiás tanulás kognitív elméletének alkalmazása számítógép-alapú tanulási környezetekben (<a href="#">ÖSSZEFOGLALÓ</a>)</li> <li>• Majzik Tamás: Gondolkodási képességek online mérése csángóföldi és székelyföldi kisiskolások körében (<a href="#">ÖSSZEFOGLALÓ</a>)</li> <li>• Nagy Márió Tibor, Korom Erzsébet: A természettudományos kutatás készségeinek vizsgálata kisiskoláskorban: a Science-K Inventory kipróbálásának tapasztalatai a 4. évfolyamon (<a href="#">ÖSSZEFOGLALÓ</a>)</li> </ul>	110. terem

**12.00–12.15** Kávészünet / Coffee break

**12.15–13.30** Plenáris előadás / Keynote lecture

<b>P-1</b>	<p><i>Brent Duckor</i>: <b>Got feedback for deeper learning? The promise of linking summative and formative assessment to improve student and teacher outcomes</b> (<a href="#">ABSTRACT</a>)</p> <p>Chair: Gyöngyvér Molnár</p>	Díszterem
------------	--	-----------

**13.30–14.15** Ebédészünet / Lunch break

## 14.15–15.45 Thematic session (T-3), Tematikus szekció (T-4)

T-3	<p><b>Assessment in cognitive domains</b> (chair: Attila Pásztor)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Attila Pásztor, Andrea Magyar, Anita Pásztor-Kovács, Attila Rausch, Gyöngyvér Molnár: Digital game-based development of inductive reasoning among fifth graders (<a href="#">ABSTRACT</a>)</li> <li>• Azizul Wicaksono, Erzsébet Korom: The profile of high school students' problem-solving ability in Indonesia (<a href="#">ABSTRACT</a>)</li> <li>• Ijtihadi Kamilia Amalina, Tibor Vidákovich: A cross-sectional study of middle school students' domain-specific prior knowledge in mathematics (<a href="#">ABSTRACT</a>)</li> <li>• Fitria Arifiyanti, Soeharto Soeharto: Exploring the relationship of representational competence forms with views on representational practice in science learning (<a href="#">ABSTRACT</a>)</li> <li>• Liu Yong: Measurement invariance of the employer-employee-supported Critical Thinking Disposition Inventory (2ES-CTDI) across gender (<a href="#">ABSTRACT</a>)</li> </ul>	Díszterem
T-4	<p><b>Társas viselkedés: személyes és környezeti tényezők I.</b> (elnök: Gál Zita)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sztás Teodóra: Óvodások szociálisprobléma-megoldása a pedagógusok és szülők véleményei alapján (<a href="#">ÖSSZEFOGLALÓ</a>)</li> <li>• Balogh-Pécsi Anett: Az asszertív kommunikáció és a szociálisprobléma-megoldás kapcsolata és drámaalapú fejlesztési lehetőségei serdülőkorban (<a href="#">ÖSSZEFOGLALÓ</a>)</li> <li>• Csató Anita: Populáris, gyermek- és ifjúsági irodalom és az érzelmi intelligencia fejlesztésének lehetőségei (<a href="#">ÖSSZEFOGLALÓ</a>)</li> <li>• Mikó Alexandra, Kovács Katalin, Karsai István: Gimnasztika gyakorlatsorok változatosságának mérésére szolgáló értékelőrendszer bemutatása (pilot study) (<a href="#">ÖSSZEFOGLALÓ</a>)</li> </ul>	110. terem

## 15.45–16.00 Kávészünet / Coffee break

## 16.00–17.30 Thematic session (T-5), Tematikus szekció (T-6)

T-5	<p><b>Teachers and teaching</b> (chair: Csaba Csíkos)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Achmad Hidayatullah, Csaba Csíkos: Exploring the association between satisfaction, socio-demographic characteristics of learners and self-efficacy beliefs: The mediating role of online self-regulated learning (<a href="#">ABSTRACT</a>)</li> <li>• Katalin Hubai: Key elements of the assessment documents written by EFL mentor teachers at the end of the 15-hour teaching practice: Document analysis (<a href="#">ABSTRACT</a>)</li> <li>• Sabah Al-Akbari: Developing the language assessment literacy of teachers: needs, effective factors, and constraints (<a href="#">ABSTRACT</a>)</li> <li>• Wai Mar Phyto, Marianne Nikolov, Ágnes Hódi: Doctoral students' self-assessed abilities to write publishable papers in English (<a href="#">ABSTRACT</a>)</li> <li>• Attila Rausch: Digital technology in kindergarten: Results of a nationwide study among kindergarten teachers (<a href="#">ABSTRACT</a>)</li> </ul>	Díszterem
T-6	<p><b>Nyelv, szöveg, olvasás</b> (elnök: Molnár Edit Katalin)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Barthel Betty, D. Molnár Éva: Az egyensúlyozó képesség és a beszédészlelés néhány aspektusa közötti összefüggések (<a href="#">ÖSSZEFOGLALÓ</a>)</li> <li>• Demeter Gáborné: Az olvasási készséget megalapozó nyelvi és kognitív funkciók mérése a pedagógiai szakszolgálati vizsgálatok keretében (<a href="#">ÖSSZEFOGLALÓ</a>)</li> <li>• Haga Orsolya, Gál Franciska, Pintér Henriett: Szülőket ösztönző tényezők vizsgálata: egy otthoni anyanyelvi foglalkozás validitásvizsgálata (<a href="#">ÖSSZEFOGLALÓ</a>)</li> <li>• Magyar Andrea, Habók Anita, Molnár Gyöngyvér: Az általános iskolai tankönyvekben előforduló szavak korpuszára építő szókinccsmérő teszt kidolgozása és pilot vizsgálata (<a href="#">ÖSSZEFOGLALÓ</a>)</li> <li>• Surányi Sára, Pintér Henriett: Hallás utáni szövegértés teszt adaptálása nem beszélő vagy alig beszélő gyermekek körében (<a href="#">ÖSSZEFOGLALÓ</a>)</li> </ul>	110. terem

## 17.30–17.45 Szünet / Break

17.45–19.15 Szimpózium (SZ-1), Tematikus szekció (T-7)		
<b>SZ-1</b>	<p><b>A tanulmányi kudarcok pszichológiai hátterének prevenciófókuszú vizsgálata</b> (elnök: Szabó Éva, opponens: Pikó Bettina)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gál Zita, Tóth Edit, Jámbori Szilvia: Az iskolai kudarc kutatása – modellek, megközelítések és módszertan (<a href="#">ÖSSZEFOGLALÓ</a>)</li> <li>• Szabó Éva, Jagodics Balázs: Az iskolához való viszony kapcsolata egyes kognitív képességekkel (<a href="#">ÖSSZEFOGLALÓ</a>)</li> <li>• Jámbori Szilvia, Jagodics Balázs, Gál Zita: Tanulmányi énhatékonyság, mindset és tanulmányi felelősség mint az iskolai kudarcok csökkentésének fontos prediktorai (<a href="#">ÖSSZEFOGLALÓ</a>)</li> <li>• Tóth Edit, Szabó Éva: Tanítók vélekedései az iskolai kudarc okairól (<a href="#">ÖSSZEFOGLALÓ</a>)</li> </ul>	Díszterem
<b>T-7</b>	<p><b>Digitális környezet és eszközök</b> (elnök: Kinyó László)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aknai Dóra Orsolya: Jó dolognak tartanám, ha volna az óvodában. – az oktatási robotika óvodai bevezetése szülői szemmel (<a href="#">ÖSSZEFOGLALÓ</a>)</li> <li>• Biró Ildikó: A vizuális kommunikáció alkotói részképességei online mérése és fejlesztése 5–8. évfolyamon (<a href="#">ÖSSZEFOGLALÓ</a>)</li> <li>• Fehér Péter: Hogyan változott a netgeneráció? Egy nagymintás kutatás (netgeneráció 2022a) egyes eredményeinek bemutatása (<a href="#">ÖSSZEFOGLALÓ</a>)</li> <li>• Papp Gréta, Sápiné Béneyei Rita, Csernoch Mária: Digitalizáció, tantárgyi koncentráció magyar nyelvtan feladatok megoldásában (<a href="#">ÖSSZEFOGLALÓ</a>)</li> <li>• Pásztor-Kovács Anita, Pásztor Attila: A kollaboratív képességek alakulása a covid előtt és után: egy keresztmetszeti vizsgálat eredményei 14 éves tanulók körében (<a href="#">ÖSSZEFOGLALÓ</a>)</li> </ul>	110. terem

## 2023. április 21. (péntek) / Friday, 21 April 2023

### 09.00–10.30 Thematic session (T-8), Tematikus szekció (T-9)

<b>T-8</b>	<p><b>Health and inclusive education</b> (chair: Bettina Pikó)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bayarjargal Uuganbayar, Bettina Pikó: Challenges of health education for Mongolian and Hungarian adolescents: Exploring sexual and reproductive attitudes (<a href="#">ABSTRACT</a>)</li> <li>• Hedvig Kiss, Boglárka Örkényi: Online health literacy and its associations with anxiety, sociodemographics and dental status: A cross-sectional study of Hungarian adults (<a href="#">ABSTRACT</a>)</li> <li>• Soeharto Soeharto: Investigating pre-service teachers' attitudes towards inclusive education in Indonesia (<a href="#">ABSTRACT</a>)</li> <li>• Gabriella Simonyi: Examining the relationship between school readiness and academic success in primary school in a small settlement in Vojvodina (<a href="#">ABSTRACT</a>)</li> </ul>	Díszterem
<b>T-9</b>	<p><b>Felsőoktatás, felnőttképzés, pedagóguskutatás I.</b> (elnök: Fejes József Balázs)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Csányi Róbert, Lőrincz Mónika, Molnár Gyöngyvér: A lemorzsolódás csökkentésének kulcsa a korai beavatkozás: egy felnőttképzési IT MOOC résztvevőinek tanulásiprofil-elemzése (<a href="#">ÖSSZEFOGLALÓ</a>)</li> <li>• Halász Csenge, Fejes József Balázs: Cigány-roma kisebbségekre vonatkozó tévhitiek vizsgálata pedagógusjelöltek körében (<a href="#">ÖSSZEFOGLALÓ</a>)</li> <li>• Bánné Mészáros Anikó: A 6. pedagóguskompetencia – egy kutatás tükrében (<a href="#">ÖSSZEFOGLALÓ</a>)</li> </ul>	110. terem

### 10.30–10.45 Kávészünet / Coffee break

### 10.45–12.15 Invited symposium (IS-1), Tematikus szekció (T-10)

<b>IS-1</b>	<p><b>Problem-based language teaching in the 21st century</b> (chair: Kata Csizér Wein, discussant: Benő Csapó)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nóra Németh, Éva Illés: Theoretical foundation of a problem-oriented language teaching (<a href="#">ABSTRACT</a>)</li> <li>• Miklós Attila Wind, Ágnes Albert: Employing focus groups to investigate problem-based language teaching: A pilot study (<a href="#">ABSTRACT</a>)</li> <li>• László Katona: The role of applied theatre in language learning (<a href="#">ABSTRACT</a>)</li> </ul>	Díszterem
<b>T-10</b>	<p><b>Intézményi és országos mérések I.</b> (elnök: Nahalka István)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nahalka István: Tesztpontszámokon alapuló pedagógiai hozzáadott érték számítása és az alkalmazásával kapcsolatos problémák kiküszöbölése (<a href="#">ÖSSZEFOGLALÓ</a>)</li> <li>• Takácsné Kárász Judit: Adaptív teszt képességbecslési és feladatkiválasztási módszereinek összehasonlítása szimulációs módszerrel az Országos kompetenciamérés adatain (<a href="#">ÖSSZEFOGLALÓ</a>)</li> <li>• Széll Krisztián, T. Kárász Judit: Oktatási eredményesség és méltányosság a világjárvány előtt és után (<a href="#">ÖSSZEFOGLALÓ</a>)</li> <li>• Nagy Péter Tibor: Az értékelők értékelése és a hátrányos helyzet (<a href="#">ÖSSZEFOGLALÓ</a>)</li> </ul>	110. terem

### 12.15–13.00 Ebédszünet / Lunch break

### 13.00–14.15 Plenáris előadás / Keynote lecture

<b>P-2</b>	<p><i>Stefanik Krisztina: Életkorokon átívelő edukációs spektrum autizmusban</i> (<a href="#">ÖSSZEFOGLALÓ</a>) Elnök: Csapó Benő</p>	Díszterem
------------	---	-----------

## 14.15–14.30 Kávészünet / Coffee break

14.30–16.00 Meghívott szimpózium (MSZ-1), Thematic session (T-11)		
MSZ-1	<p><b>A nemzetközi kontextustól az autizmussal élő gyermekek és felnőttek támogatásának hazai gyakorlatáig</b> (elnök: Szekeres Ágota, opponens: Kasik László)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Németh Vivien, Stefanik Krisztina: Van választásunk? Az autizmusellátáshoz való hozzáférés szülői szemmel – szisztematikus szakirodalmi áttekintés (ÖSSZEFOGLALÓ)</li> <li>Völgyesi-Molnár Márta, Havasi Ágnes, Németh Vivien, Szekeres Ágota, Stefanik Krisztina: Autizmussal élő személyek szüleinek életminősége: hazai helyzetértelmezés transzkulturális perspektívában (ÖSSZEFOGLALÓ)</li> <li>Havasi Ágnes, Bertók Csilla, Némethy Fruzsina, Völgyesi-Molnár Márta, Stefanik Krisztina: A DATA-rendszerrel a sikeres iskolai részvételért (ÖSSZEFOGLALÓ)</li> </ul>	Díszterem
T-11	<p><b>Non-formal education, life Long Learning</b> (chair: Anikó Kálmán)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Selen Subaşı: Measuring engagement among adult learners in non-formal education (ABSTRACT)</li> <li>Selen Subaşı: Engagement of Syrian adult refugees in non-formal education in Turkey (ABSTRACT)</li> <li>Win Phyu Thwe, Anikó Kálmán: The role of gender and age in lifelong learning perception and competencies (ABSTRACT)</li> <li>Rizvika Rahmita Salim, Gyöngyvér Molnár: The integration of global citizenship education in classrooms and the assessment of its three domains: A state-of-the-art review (ABSTRACT)</li> </ul>	110. terem

## 16.00–16.15 Szünet / Break

16.15–17.45 Thematic session (T-12), Tematikus szekció (T-13)		
T-12	<p><b>Felsőoktatás, felnőttképzés, pedagóguskutatás II.</b> (elnök: Korom Erzsébet)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Folmeg Márta, Tóth Katalin, Fekete Imre: Arcok a tömegben – komplex értékelési rendszer, jó gyakorlatok bemutatása (ÖSSZEFOGLALÓ)</li> <li>Tóth Katalin, Folmeg Márta: Két legyet egy csapásra – tanulássegítés és kurzusfejlesztés félévközi hallgatói visszajelzések segítségével (ÖSSZEFOGLALÓ)</li> <li>Kocsis Ádám, Molnár Gyöngyvér: A tanulási stratégiák egyetemi sikerességet meghatározó szerepe a felsőoktatásban (ÖSSZEFOGLALÓ)</li> <li>Németh-Czirok Ildikó: A zenepedagógusok pedagógiai gyakorlata és a klasszikus zenei pályára készülő növendékek flow élménye közötti kapcsolat empirikus vizsgálata (ÖSSZEFOGLALÓ)</li> <li>Nagy Mária Tibor, Varga Laura Dominika, Győry Dániel, Szegvári Vivien, Grósz László: Betekintés a pedagógiai kutatásokba a tanórákutatás módszerével: a tantárgyi attitűdök és tantárgyakkal kapcsolatos előítéletek vizsgálata (ÖSSZEFOGLALÓ)</li> </ul>	Díszterem
T-13	<p><b>Intézményi és országos mérések II.</b> (elnök: Vigh Tibor)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Tóth Judit: A középszintű történelem írásbeli érettségi egyszerű, rövid választ igénylő vizsgarész feladattípusainak mintázatai (ÖSSZEFOGLALÓ)</li> <li>Papp Beáta: Magyar–olasz két tanítási nyelvű oktatás: emelt szintű olasz érettségi eredmények a 2011–2012-es és a 2020–2021-es tanévek között (ÖSSZEFOGLALÓ)</li> <li>Dávid Gergely András: A vizsgázás három formátuma és hatásuk a vizsgázói performanciára (ÖSSZEFOGLALÓ)</li> <li>Szabó Tamás Miklós: Intézményi belső mérési-értékelési rendszer alkalmazásának hatása a különleges bánásmódot igénylő tanulók fejlődésére (ÖSSZEFOGLALÓ)</li> </ul>	110. terem

## 18.00–20.00 Állófogadás / Dinner (Földszint)

## 2023. április 22. (szombat) / Saturday, 22 April 2023

### 09.00–10.30 Szimpózium (SZ-2), Thematic session (T-14)

<b>SZ-2</b>	<p><b>Új kutatások a zenei nevelés területén: képességek mérése és fejlődése</b> (elnök: Janurik Márta, opponens: Zsolnai Anikó)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Szabó Norbert, Kovács T. Katalin, Janurik Márta: Digitális módszer az éneklés fejlettségének vizsgálatára <b>(ÖSSZEFOGLALÓ)</b></li> <li>• Kovács T. Katalin, Szabó Norbert, Janurik Márta: Az éneklési képesség fejlettségének vizsgálata a 6–13 éves tanulók körében <b>(ÖSSZEFOGLALÓ)</b></li> <li>• Mucsi Gergő, Janurik Márta: A ritmikai készségek fejlődésének longitudinális vizsgálata az általános iskola első és második osztályában <b>(ÖSSZEFOGLALÓ)</b></li> </ul>	Díszterem
<b>T-14</b>	<p><b>Stress and anxiety in education</b> (chair: Anita Pásztor-Kovács)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kristóf Lakatos: The effect size of playing Google Dinosaur on test anxiety: A repeated measure study <b>(ABSTRACT)</b></li> <li>• Kristóf Lakatos: The effect size of playing with Google Dinosaur on test anxiety: An independent measure study <b>(ABSTRACT)</b></li> <li>• Wai Mar Phyo, Marianne Nikolov, Ágnes Hódi: Relationship between doctoral students' self-assessed research knowledge and coping with stress <b>(ABSTRACT)</b></li> </ul>	110. terem

### 10.30–10.45 Kávészünet / Coffee break

### 10.45–12.15 Szimpózium (SZ-3), Tematikus szekció (T-15)

<b>SZ-3</b>	<p><b>Új kutatások a zenei nevelés területén: a motiváció szerepe</b> (elnök: Józsa Krisztián, opponens: Gál Zita)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tormáné Kiss Bernadett, Józsa Krisztián: Játékosítás az ének-zene órán <b>(ÖSSZEFOGLALÓ)</b></li> <li>• Földi Fanni, Szabó Norbert, Józsa Krisztián: A különböző zenei műfajok népszerűsége a tanulók körében <b>(ÖSSZEFOGLALÓ)</b></li> <li>• Szabó Norbert, Földi Fanni, Józsa Krisztián: A hangszer tanulást befolyásoló családi tényezők <b>(ÖSSZEFOGLALÓ)</b></li> </ul>	Díszterem
<b>T-15</b>	<p><b>Társas viselkedés: személyes és környezeti tényezők II.</b> (elnök: Zsolnai Anikó)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dudok Réka, Pikó Bettina: Az iskolai kötődés szerepe és jelentősége a serdülők mentális egészségének alakulásában <b>(ÖSSZEFOGLALÓ)</b></li> <li>• Leist Balogh Brigitta, Jámbori Szilvia: A karaktererőségek iskolai alkalmazásának jelentősége a pozitív serdülőkorban <b>(ÖSSZEFOGLALÓ)</b></li> <li>• Munkácsy Balázs: Az iskolaérettség hosszú távú hatásai <b>(ÖSSZEFOGLALÓ)</b></li> <li>• F. Takács István: Az impulzív viselkedést meghatározó személyiségtényezők mérése <b>(ÖSSZEFOGLALÓ)</b></li> </ul>	110. terem

### 12.15–12.30 A konferencia zárása / Closing ceremony (Díszterem)

ÖSSZEFOGLALÓK

---

ABSTRACTS



2023. április 20. (csütörtök) / Thursday, 20 April 2023

Language education (chair: Anita Habók)

T-1

## MOROCCAN EFL UNIVERSITY STUDENTS' PERCEPTIONS AND REPORTED PRACTICES OF PRODUCT- AND PROCESS-BASED WRITTEN FEEDBACK

Abderrahim Mamad\*, Tibor Víg<sup>h</sup>\*\*

\*University of Szeged, Doctoral School of Education

\*\*University of Szeged, Institute of Education

*Keywords:* written feedback; perceptions; reported practices

Currently, written feedback (WF) is divided into product- and process-based perspectives. According to Bowen et al. (2022), product-based WF is provided on completed drafts, whereas process-based WF refers to specific activities (e.g., goal setting, planning, revising) occurring in pre-, while-, and post-writing. Because students' perceptions have often been regarded as a key element indicating the success of writing development, many studies (Liu & Wu, 2019; Mahmood, 2021; Yenus, 2020; Zhu & Carless, 2018) explored them in relation to the preferences and the usefulness of WF in improving EFL, ESL, and academic writing. These studies revealed that perceptions are often associated with and are in mis/alignment with practices. However, they lacked the investigation of WF from both perspectives due to their focus on product-oriented written corrective feedback (WCF). Therefore, this study aimed to explore Moroccan EFL students' perceptions of product- and process-based WF in terms of their preferences and reported practices of instructors' WF. The research questions were: (1) What are students' perceptions of product- and process-oriented WF? (2) How frequently were instructors' WF practices reported by students? (3) Are there any similarities between students' perceptions and their perceived practices? A questionnaire was designed and used to collect data from 468 Moroccan EFL university students. Since it aimed to compare perceptions and practices, items covered the same nine subscales within the two WF perspectives. The questionnaire was validated using four principal component analyses. In each case, the data and sampling were suitable for factor analysis ( $.78 \leq \text{KMO} \leq .93$ ). Reliability values ( $.71 \leq \text{Cronbach's alpha} \leq .95$ ) were acceptable. (1) Students perceived the four process-oriented WF subscales (Content-based WF related to macroaspects of writing, Effective WF modes in the writing process, Content-based WF related to the standards of textuality, and Developing evaluative judgement) to be more important than the remaining five subscales. This indicated that students found process-oriented WF more valuable than product-oriented WF. (2) Regarding practices, students reported that the three subscales of product-based WF (WF modes on the written text, WCF, and Judgmental WF on the written text) were used more frequently by their instructors than the six process-based WF practice subscales. (3) Based on comparison, students' perceptions matched their reports regarding their instructors' practices described in the WCF subscale. However, there was no match in the other subscales because students considered the techniques covered in them to be effective, but they reported that their instructors utilized these less frequently. This mismatch has to be addressed theoretically and pedagogically by improving teachers' knowledge of WF perspectives and encouraging effective practices for enhancing students' writing based on frequent use of process-based WF modes.

*While working on this paper, the first author was the recipient of the Stipendium Hungaricum Scholarship.*

## VALIDATING AN ADAPTED B1-LEVEL ANALYTIC RATING RUBRIC FOR EVALUATING INDONESIAN STUDENTS' EFL WRITING PERFORMANCE

T-1

**Listiani Listiani\***, **Marianne Nikolov\*\***, **Ágnes Hódi\*\*\***

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

*\*\*University of Pécs, Institute of English Studies*

*\*\*\*University of Szeged, Institute of Applied Pedagogy*

*Keywords:* interrater reliability; adapted analytic rating scale; EFL writing

This paper presents how a newly developed rating scale worked in a study assessing Indonesian students' writing performance in English as a foreign language. We examined the interrater reliability of an adapted B1-level analytic writing rubric we use for assessing twenty-three students' written texts in a larger study. The project investigates the impact of teacher audio feedback on undergraduate freshmen writing performance in an EFL writing course in Indonesia in the academic year 2022/2023. The rating scale employed was adapted from Euroexam International (2019) and a study by Thi and Nikolov (2022). We adjusted the semantic descriptors of the task achievement (TA) criterion to align them to the writing task. The rest of the criteria (coherence and cohesion/CC, grammatical range and accuracy/GRA, and lexical range and accuracy/LRA) remained unchanged. Each criterion had scores on four point scales (0 to 3). Two experts who are full professors in TEFL (Teaching English as a Foreign Language) and a researcher of literacy assessment and development, with over ten years of experience as lecturers and researchers, were invited to assess ten coded texts with various qualities. For each criterion, they gave the texts scores between 0 and 3 on a provided scoring form based on the rating scale. The texts were taken from students' written works participating in the larger study. Interrater reliability was measured using the intraclass correlation coefficient (ICC, Gliner et al., 2017, p. 186). The ICC is calculated from the scores given by the two independent raters. The 95% confidence intervals of the ICC estimates were calculated using SPSS® statistical package version 25 based on a 2-way mixed effects model, consistency, and absolute agreement. The results of the ICC calculation indicated that the ICC mean was acceptable for consistency ( $r = .99$ ), for absolute agreement ( $r = .98$ ), and each criterion with  $r = .90$  in TA,  $r = .97$  in CC,  $r = .98$  in GRA, and  $r = 1.00$  in LRA ( $p < .05$ ). The interpretation of ICC values demonstrated excellent reliability. In conclusion, the B1-level rating scale was reliable and can be used to score the participants' written texts (pre- and post-tests), measuring the impact of the teacher audio feedback on Indonesian students' EFL writing performance. This study suggests that a reliable rating scale is significant to be employed for rating written works to get consistent and stable scoring. The validated scale worked well with these two raters on this task. However, if new raters are involved and a new task is used, data should be collected on how the reliability might change.

## ENGAGEMENT WITH WRITTEN CORRECTIVE FEEDBACK: WHAT CAN WE LEARN FROM STUDENT ENGAGEMENT RESEARCH IN L2 WRITING?

T-1

**Nang Kham Thi**

*University of Szeged, Doctoral School of Education*

*Keywords:* student engagement; written feedback; second language writing

Providing feedback on students' writing is an important aspect of pedagogical practices that teachers constantly adopt, but how students react to it and benefit from it is sometimes less clear-cut. Studies in second language writing research demonstrate the importance of studying student engagement with feedback to understand differential success in students' gaining from feedback. Informed by student engagement research in education, Ellis (2010) proposed a componential framework for investigating corrective feedback (either oral or written) in which the construct of engagement is interpreted as the ways that "learners respond to the feedback they receive" (p. 342). Following his framework, research on student engagement with feedback has reached a consensus that engagement could be examined from three interrelated perspectives involving behavioural, emotional/affective, and cognitive perspectives. However, the concept of student engagement with feedback in second language writing is open to various interpretations and encompasses numerous measurements. Therefore, it is important to trace how the construct was operationalised and interpreted in previous studies and how different dimensions of student engagement were measured. To this end, this paper reviews definitions and measures of student engagement in written corrective feedback research and discusses factors impacting students' engagement with feedback. Findings showed confusion in what actually constitutes student engagement, methodological difficulties in probing cognitive processes, and challenges to the validity and generalizability of case studies. Further limitations relate to difficulties in distinguishing qualitative differences in the level of engagement with feedback, and more importantly how deep/surface-level engagement with feedback contributes to students' writing developments. Given that student engagement with feedback is mediated by learner factors, some studies suggested a non-linear and reciprocal relationship between learner beliefs and their engagement with feedback while others underlined the importance of understanding student feedback literacy to foster deeper engagement with feedback. This review concludes with recommendations for further engagement research to address conceptual and methodological shortcomings and seek to find out inter- and intra-individual differences in feedback processing.

## ALAPKÉSZSÉGEK STRATÉGIAI ÖSSZETEVŐINEK MÉRÉSE ÉS ÉRTÉKELÉSE: MÉRŐESZKÖZ-RENDSZER EGY ELMÉLETI FEJLŐDÉSMODELL TESZTELÉSÉRE

**Csíkos Csaba**

*Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet*

*Kulcsszavak:* metakogníció; számolási készség; mérőeszköz-rendszer

Közhelyszámba megy, hogy az alsó tagozatos iskolai évek legfontosabb feladata az alapkészségek megfelelő szintű fejlesztése, kialakítása. Az alapkészségekben, kiemelten az olvasás, a matematika és az írás területén a metakognitív folyamatok a készségfejlesztés kezdeti szakaszától jelen vannak. Az előadásban egy metakogníció alapú elméleti fejlődési modellhez kapcsolódó mérőeszköz-rendszer elemeit mutatjuk be. Nagy (1968, 1999) az alapkészségek mérése során a tempó és a hibátlanság dimenziókat emelte ki. Mérőeszközeiben legtöbbször a kellő idő biztosítása mellett az adott kritériumhoz viszonyított hibátlanság vált a teljesítmény indikátorává. Világos ugyanakkor (l. pl. Torbeyns et al., 2009), hogy azonos teljesítményszint mögött többféle, eltérő stratégia állhat. Az alapkészségek működésében részt vevő tudatos, stratégiai folyamatok megismerése és mérése azért fontos, mert lehetőséget nyújt az egyéni különbségeket figyelembe vevő metakognitív támogató eszközök használatára. A metakognitív támogató eszközök (*metacognitive scaffolding*, l. Biró, 2021) a speciális pedagógiai tartalmi tudás rendszerének értékes elemei. A mérőeszköz-rendszer metakognitív támogatást erősítő funkciójával tudjuk alátámasztani kutatásunk oktatáspolitikai és gyakorlati relevanciáját. A Csíkos (2022) által kidolgozott fejlődési modellben a számolási készség fejlődésének három fázisáról van szó, és az egyes fázisokban (szinteken) más-más automatizálódott és stratégiai összetevők mérése válik fontossá. Az első fejlődési szinten az aritmetikai tények (*number facts*) automatizálódnak, és megkezdődik egyes számolási stratégiák kialakulása. A második szinten a számolási stratégiák automatizálódása mellett a számolási készség alkalmazásának fontos színteréhez, a szöveges feladatok megoldásához szükséges stratégiák fejlődése valósul meg. Végül a feladatmegoldási stratégiák automatizálódása lehetővé teszi a feladatmegoldási stratégiák rugalmas, adaptív felhasználását az egyéni sajátosságok, a feladat műfaja és a feladat kontextusa függvényében. Az aritmetikai tények mérése során a tempó mérése a legfontosabb. Amennyiben az automatizálódás szintje még nem érkezett el, a legegyszerűbb alpműveleti feladatok elvégzéséhez is stratégiai folyamatok társulnak. A számolási készség mérése során a hibátlanság és a különféle számolási stratégiák megismerése áll a középpontban, míg a szöveges feladatok megoldása során a feladatmegoldó stratégiák ismerete és azok automatikus avagy adaptív felhasználása a mérés elsődleges tárgya. Az előadásban a három fejlődési fázisban működő tudáselemeket mérő tesztrendszert és annak mintafadatait mutatjuk be. Hasonló mérőeszköz-rendszer fejlesztése lehetséges más készségrendszerek esetén is, így például az olvasás területén a szórutinok, a fluencia és a válaszadó (*constructively responsive*) olvasás mérése jelentheti a három fejlődési fázis legfőbb mérendő konstruktumait.

*A kutatást az MTA Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja támogatta.*

## A KOGNITÍV TERHELÉSELMÉLET ÉS A MULTIMÉDIÁS TANULÁS KOGNITÍV ELMÉLETÉNEK ALKALMAZÁSA SZÁMÍTÓGÉP-ALAPÚ TANULÁSI KÖRNYEZETEK BEN

T-2

**Urbán Csilla**

*Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola*

*Kulcsszavak:* számítógép-alapú tanulás; kognitív terhelés; a multimédiás tanulás kognitív elmélete

Környezetünk összetettsége a technológiai fejlesztéseknek köszönhetően folyamatosan nőtt és nő, ennek következtében a jelenlegi és jövőbeli tanulási és munkahelyi környezetek követelményeinek való megfelelés érdekében a tantervek, a tanulási környezetek és feladatok összetettsége is fokozódott (Field, 2006; van Merriënboer & Sluijsmans, 2009). Szem előtt tartva az ember limitált képességekkel bíró kognitív feldolgozó rendszerét, az egyre összetettebb és gyorsan változó tanulási igényeknek való megfelelésben segítségünkre lehetnek az oktatásban alkalmazott, releváns kutatáson alapuló elmélet által vezérelt számítógép-alapú tanulási környezetek (Mayer, 2002; Schwonke, 2015). A technológiai eszközök megfelelő felhasználásával és az elmúlt évtizedekben a kognitív pszichológia területének kutatásai alapján meghatározott kognitív terhelésemélet (Paas, 1999; Paas & Sweller, 2014) és a multimédiás tanulás kognitív elméletének (Mayer, 2009; 2014) alkalmazásával olyan tanulási környezetek megalkotására nyílik lehetőség, amelyek jelentős hatással lehetnek a kognitív feldolgozási folyamatokra, ennek következtében a tanulás hatékonyságára (Huang, 2011). Az előadás keretein belül a kognitív terhelésemélet és a multimédiás tanulás kognitív elméletén alapuló empirikus kutatások eredményeit tekintjük át, melyek alapján gyakorlati következtetéseket fogalmazunk meg arra vonatkozóan, hogy milyen módon lehet a tanuláselméletek alkalmazásával segíteni a tanulást számítógép-alapú tanulási környezetekben. Az EBSCO és Scopus adatbázisokban a „Computer-based”, „Cognitive Theory of Multimedia Learning” és „Cognitive Load Theory” keresőszavak segítségével kapott empirikus tanulmányok eredményeit összegezzük, melyek 2011 és 2021 között jelentek meg. Összességében megállapítható, hogy a multimédiás tanulás kognitív elmélete és a kognitív terhelésemélet alapján a megfelelően integrált információkat tartalmazó számítógép-alapú tanulási környezetek megkönnyítik az információfeldolgozást. Az elméletek alapján szabályozott szöveges és képi információ együttes, ellenőrzött átadása hozzájárul a feldolgozási rendszer esetleges túlterhelésének elkerüléséhez és fokozott tanulási teljesítményhez vezet (Chang et al. 2018; Luzón & Letón, 2015).

*A kutatás az MTA-SZTE Digitális Tanulási Technológiák Kutatócsoport keretében valósult meg.*

## GONDOLKODÁSI KÉPESSÉGEK ONLINE MÉRÉSE CSÁNGÓFÖLDI ÉS SZÉKELYFÖLDI KISISKOLÁSOK KÖRÉBEN

T-2

**Majzik Tamás**

*Moldvai Csángómagyarok Szövetsége*

*Kulcsszavak:* induktív gondolkodás; munkamemória; összehasonlító vizsgálat

Az induktív gondolkodás meghatározó szerepet játszik az intellektuális teljesítményekben. Kiemelkedő fontosságú a tanulásban, az új tudás megszerzésében és a megszerzett tudás alkalmazásában. Magában foglalja az egyedi esetekről az általánosra való következtetés folyamatát, szabályok felismerését, illetve modellek alkotását. Az intelligenciatesztek is gyakran tartalmaznak induktív feladatokat. A munkamemória szintén szoros kapcsolatban áll az iskolai teljesítménnyel. Ennek a képességnek a kapacitása közvetlen hatást gyakorolhat a munkavégzés hatékonyságára és a tanulmányi teljesítményre. A kutatás célja csángóföldi és székelyföldi diákok gondolkodási képességeket mérő online teszten elért teljesítményének vizsgálata és összehasonlítása volt. A mérés egyéni mintaszervezés által, csángóföldi ( $N_1 = 363$ ) és székelyföldi ( $N_2 = 93$ ) tanulócsoporthoz és osztályok részvételével valósult meg 2021 novemberében. Bár egyik minta sem tekinthető reprezentatívnak, így az eredményekből nem lehet általánosítható következtetéseket levonni, a felvett adatok alkalmasak a kutatási kérdések megválaszolására. Az induktív gondolkodási teszt (Cronbach- $\alpha = 0,88$ ) 33 itemből állt, három itemcsoportra osztva: figurális sorozatok, figurális analógiák és számanalógiák. A teszt egér- és tablethasználat (Cronbach- $\alpha = 0,76$ ) és munkamemória (Cronbach- $\alpha = 0,78$ ) részteszteket is tartalmazott. Az adatfelvétel az eDia online platform felhasználásával történt táblagépeken. Az induktív gondolkodás esetében nem volt szignifikáns különbség a két minta között ( $M_1 = 53,11\%$ ,  $M_2 = 58,30\%$ ,  $t_{(454)} = -2,110$ ,  $p = 0,35$ ), de a számanalógiák esetében szignifikáns a különbség ( $M_1 = 20,40\%$ ,  $M_2 = 54,38\%$ ,  $t_{(447)} = -11,765$ ,  $p < 0,001$ ). A munkamemória és az egér- és tablethasználat résztesztek esetében szintén szignifikáns különbségeket találtunk ( $M_1 = 63,16\%$ ,  $M_2 = 72,10\%$ ,  $t_{(451)} = -3,336$ ,  $p < 0,05$ ;  $M_1 = 93,97\%$ ,  $M_2 = 85,44\%$ ,  $t_{(481)} = 6,370$ ,  $p < 0,001$ ). Mivel e felmérés mintái nem voltak reprezentatívak, a megfigyelt különbség megerősítése és okainak felderítése további vizsgálatokat igényel.

## A TERMÉSZETTUDOMÁNYOS KUTATÁS KÉSZSÉGEINEK VIZSGÁLATA KISISKOLÁSKORBAN: A SCIENCE-K INVENTORY MÉRŐESZKÖZ KIPRÓBÁLÁSÁNAK TAPASZTALATAI A 4. ÉVFOLYAMON

T-2

**Nagy Márió Tibor\***, **Korom Erzsébet\*\***

\**Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola*

\*\**Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet*

*Kulcsszavak:* természettudományos gondolkodás; számítógép-alapú mérőeszköz;  
kisiskoláskor

A természettudományos nevelés korai megkezdésére és a természettudományos gondolkodás általános iskolai fejlesztésére több külföldi példa található (pl. az Amerikai Egyesült Államok oktatási sztenderjei, NRC, 2013; a nagy-britanniai nemzeti tanterv, DfE, 2013). Egyre több bizonyíték gyűlt össze, hogy az általános iskolás tanulók a természettudományos gondolkodási képességek széles körével rendelkeznek: meg tudják különböztetni a hipotéziseket és a bizonyítékokat (Sodian et al., 1991); következtetéseket tudnak levonni grafikonon bemutatott adatokból (Koerber & Sodian, 2009); rendelkeznek a tudomány természetének kezdetleges megértésével (Koerber et al., 2015). Az alapszintű természettudományos gondolkodás összetevőit olyan feladatokkal lehet jól vizsgálni, amelyek kevés változót használnak és kognitívan kevésbé megterhelőek (Schulz & Gopnik, 2004). A zárt végű kérdéseket tartalmazó papír-ceruza tesztek egyre nagyobb számban az online térbe helyeződtek át, és a klasszikus adatgyűjtéshez hasonló érvényességgel mérnek (Strand-Cary & Klahr, 2008), ezért lehetővé teszik a természettudományos gondolkodás nagymintás méréseit. Kutatásunk célja egy olyan mérőeszköz adaptálása, amely alkalmas 1–4. évfolyamos tanulók tudományos kutatással kapcsolatos tudásának és kutatási készségeinek megbízható mérésére. A pilot vizsgálatunkba 4. évfolyamos tanulókat (110 fő, 54,5% fiú) vontunk be két partneriskolából. Az adatfelvétel az eDia-rendszerben zajlott a magyar nyelvre és számítógépre adaptált Science-K Inventory (SKI) kérdőívvel (Koerber & Osterhaus, 2019). A 30 ítemes, kérdésenként három fejlettségi szintű (naiv–átmeneti–fejlett) válaszalternatívát alkalmazó mérőeszköz három dimenzió mentén méri a természettudományos gondolkodást. Az adatelemzés során az item-teszt korrelációk alapján öt ítemet elhagytunk, így a mérőeszköz 25 ítemes: kutatás (9 ítem); adatértelmezés (7 ítem); a tudomány természetének megértése (9 ítem); reliabilitása elfogadható (Cronbach- $\alpha$  = 0,68). A tanulók a teljes teszten 69,4%-os ( $M = 17,35$ ,  $SD = 3,54$ ) átlageredményt értek el, ami gyengébb, mint a mérőeszköz kidolgozóinak németországi vizsgálatában (75,9%). Az alskálák összehasonlításában a kutatás alskálán 74,1% ( $M = 6,67$ ,  $SD = 1,75$ ), az adatértelmezés alskálán 58% ( $M = 4,06$ ,  $SD = 1,49$ ), míg a tudomány természetének megértése alskálán 73,4% ( $M = 6,61$ ,  $SD = 1,67$ ) az átlagos teszteredmény. A nemek összehasonlításában a kutatás alskála esetében a fiúk szignifikánsan jobb eredményt értek el ( $t_{(108)} = -2,15$ ,  $p = 0,034$ ). A tanulók eredményei szignifikánsan korrelálnak a magyar, a matematika és a környezetismeret osztályzatokkal. A kutatás folytatásában nagyobb mintán végzett vizsgálat segíti a mérőeszköz validálását, hogy lehetővé váljon kisiskoláskorban a természettudományos gondolkodás számítógép-alapú vizsgálata a kutatásban és az oktatásban egyaránt.

*A kutatás a Kulturális és Innovációs Minisztérium ÚNKP-22-3-SZTE-61 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült. A kutatást a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja támogatta.*

Plenáris előadás/ Keynote lecture (Chair: Gyöngyvér Molnár)

P-1

**GOT FEEDBACK FOR DEEPER LEARNING? THE PROMISE OF LINKING  
SUMMATIVE AND FORMATIVE ASSESSMENT TO IMPROVE STUDENT AND  
TEACHER OUTCOMES**

**Brent Duckor**

*San José State University, Department of Teacher Education*

Research on teachers and teaching has shown that formative assessment, also known as assessment for learning (Stiggins, 2002), can improve student learning more than most instructional interventions and practices (Hattie, 2012). Empirical evidence demonstrates that well-implemented formative assessment practices that focus on use of non-graded feedback shift students' learning trajectories (Hattie & Timperley, 2007; Hattie & Clarke, 2019). Yet summative assessment, or assessment of learning, dominates the educational landscape in the classroom and school system. Points, scores, and grades are used to evaluate the quality and nature of student learning. Despite the research that shows that the use of feedback makes a difference in student outcomes (Duckor & Holmberg, 2022; Sadler, 1989; Wiliam, 2007; Wiliam & Thompson, 2008), some still insist on the formative effects of summative grading techniques (Guskey & Brookhart, 2019). A more promising approach to anchoring feedback to the summative and formative purposes of assessment is found in the learning progressions and progress variables literature. At the student level, researchers have mapped learning progressions in different content, mostly in STEM subjects (Alonzo & Gotwals, 2012; Claesgens et al., 2009; Daro et al., 2011; Duncan & Hmelo-Silver, 2009; Heritage, 2008; Pellegrino, 2017; Wilson & Lehrer, 2021). At the teacher level, researchers have begun modeling learning progressions related to high leverage instructional and assessment practices (Duckor & Holmberg, 2019; Wylie & Lyon, 2016). The learning progressions and progress variable frameworks, when accompanied by evidence centered design principles (NRC, 2001; Wilson, 2005, 2009), offer the possibility of linking summative and formative assessment. Examples of well-articulated "on-ramps" "way points" and "levels" of the progress variable – when anchored in purposeful uses of feedback tools, artifacts, and processes – will be shown to be as important as the destination for measuring learning outcomes. Moreover, for feedback to make a tangible difference in students' and teachers' learning trajectories there must be a systematic framework for continuous improvement (Duckor & Holmberg, 2023) that accompanies these variables. In this talk, we will explore the extent to which progress variables can link the aims of formative and summative assessment, while keep our focus on the power of feedback to transform teaching and learning.



## DIGITAL GAME-BASED DEVELOPMENT OF INDUCTIVE REASONING AMONG FIFTH GRADERS

Attila Pásztor\*, Andrea Magyar\*\*, Anita Pásztor-Kovács\*\*\*,  
Attila Rausch\*\*\*\*, Gyöngyvér Molnár\*

\*University of Szeged, Institute of Education; MTA-SZTE Digital Learning Technologies Research Group

\*\*MTA-SZTE Digital Learning Technologies Research Group

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

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

*Keywords:* inductive reasoning; game-based learning

Inductive reasoning plays a fundamental role in organizing and applying knowledge and strongly relates to general intelligence. Klauer (1990) described inductive reasoning as detecting similarities and dissimilarities between attributes and relations. Based on his definition six inductive reasoning processes could be defined: Generalization, Discrimination, Cross classification, Recognizing and Differentiating relationships and System construction. Numerous intervention programs were developed and carried out providing empirical evidence for the effectiveness of the approach (Klauer & Phye, 2008). However, the effectiveness was usually measured by different intelligence tests, thus there is a lack of knowledge about the modifiability of inductive reasoning processes (Molnár, 2011; Pásztor, 2016). The aim of our study was to develop a digital game-based intervention program based on Klauer's model and to examine the program's effectiveness on the different processes. Altogether 141 grade five students participated in the study from three schools ( $M_{age} = 11.2$  years,  $SD = .43$  years; males: 43.4%). The experimental group consisted of 67 learners and 55 students were in the control group. A newly developed online figurative test was applied to assess students' inductive reasoning (Cronbach's  $\alpha = .90$ ) before and after the training. The instrument comprised 54 items measuring all six processes of inductive reasoning. The intervention program was also based on Klauer's model. It lasted for five weeks and consisted of 120 tasks embedded in mathematical content (20 tasks for each inductive reasoning process). Each task provided instructional feedback for incorrect solutions. The aim of the game was to collect as many bottles of Water of Life as possible to save the Tree of Life. Both the tests and the intervention program were administered via the eDia system (Molnár & Csapó, 2019) in the schools' computer labs. There was no significant difference between the experimental and control groups' inductive reasoning skills before the training ( $t = -.230$ ,  $p = .82$ ). On the post-test, both groups' scores increased significantly ( $t = -9.057$ ,  $p < .01$ ;  $t = -3.336$ ,  $p < .01$ ), but the experimental group performed significantly higher ( $t = 2.173$ ,  $p = .03$ ). The overall effect size of the program was Cohen's  $d = .38$ . All inductive reasoning processes developed significantly except Cross-classification. The largest developmental effects occurred in Recognizing and Differentiating relationships (around half standard deviation) followed by Generalization and Discrimination (one-third standard deviation) and the lowest effect size was found for System construction ( $d = .20$ ). Possible reasons for the differences could be the complexity of the processes (cognitive

demand) and the content of the tasks. However, further research is needed to understand the detailed nature of the modifiability of the processes.

*This study was funded by the Scientific Foundations of Education Research Program of the Hungarian Academy of Sciences (grant KOZOKT2021-16) and has been conducted with support from the National Research, Development and Innovation Fund of Hungary (OTKA K135727).*

## THE PROFILE OF HIGH SCHOOL STUDENTS' PROBLEM-SOLVING ABILITY IN INDONESIA

T-3

**Azizul Wicaksono\*, Erzsébet Korom\*\***

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

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

*Keywords:* assessment; high school; problem solving

Problem-solving skills have been assessed in many countries since PISA launched the assessment of cognitive and cooperative problem-solving (OECD, 2014, 2017, 2019). In some countries, such as Indonesia, which have not participated in the global problem-solving assessments, students' proficiency level in problem solving are unknown. This study examined high school students' problem-solving abilities in Indonesia, involving 1,243 10<sup>th</sup> grade students (male: 36.8%, female: 63.2%) with the average age of 16.78 years ( $SD = 0.98$ ), who participated voluntarily. The problem-solving assessment was done with the MicroDYN test for domain-general problem solving assessment and with the science problem solving (SPS) test for domain-specific problem solving assessment. The MicroDYN test is composed of two main phases, knowledge acquisition and knowledge application, which are applied in ten items each (Greiff, 2012; Schweizer et al., 2013). The science problem-solving test consists of two main categories, identifying problems with five items and generating solutions with six items. The scoring is dichotomous, where the correct answer is assigned 1 point and the incorrect answer 0 point. Data analysis was performed with SPSS and Winstep software. The results showed that both the MicroDYN test ( $r\alpha = 0.85$ ,  $r\omega = 0.86$ ) and the science problem-solving test ( $r\alpha = 0.73$ ,  $r\omega = 0.73$ ) have good reliability values. We conducted confirmatory factor analysis (CFA) to assess the test's construct validity with 2-factor resulting in acceptable results for the MicroDYN (CMIN/df = 1.98, CFI = .99, TLI = .99, RMSEA = .03, and SRMR = .08) and the SPS test (CMIN/df = 1.99, CFI = .98, TLI = .98, RMSEA = .03, and SRMR = .04). A further Rasch analysis was performed for individual items resulting in good infit MNSQ values ranging from 0.67 to 1.36 for the MicroDYN and from .81 to 1.24 for the SPS test. The students' ability in each measurement's category and its distribution was evaluated based on the person logit value generated from the Rasch measurement (Boone et al., 2014). In domain-general problem solving, the students' mean logit value was -3.93 ( $SD = 1.80$ ). A comparison of genders showed that boys performed better than girls on the domain-general problem-solving test ( $t = 5.18$ ,  $p < .001$ ). On the science problem-solving test, the average level students reached was -0.88 ( $SD = 1.43$ ). In contrast to domain-general problem-solving, there was no difference between boys' and girls' abilities ( $t = -1.39$ ,  $p = .166$ ). This result reveals that students perform better in domain-specific problem-solving, depending on knowledge and context, than in the domain-general. Meanwhile, boys performed better than girls in the domain-general problem solving task. This result supports the PISA results of boys generally outperforming girls in creative problem-solving (OECD, 2014).

## A CROSS-SECTIONAL STUDY OF MIDDLE SCHOOL STUDENTS' DOMAIN-SPECIFIC PRIOR KNOWLEDGE IN MATHEMATICS

T-3

**Ijtihadi Kamilia Amalina\*, Tibor Vidákovich\*\***

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

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

*Keywords:* domain-specific prior knowledge; mathematics; middle school students

Solving a mathematical problem requires a complex set of cognitive, behavioral, and attitude components that depend on the deep structures of prior knowledge and experiences. Prior knowledge, including procedural and conceptual, is a crucial factor influencing students' performance in mathematics. Several researchers investigated students' mathematics domain-specific prior knowledge (DSPK) across grades with the results that higher grades outperformed lower grades, but the difference was barely noticeable (Ameer & Singh, 2013; Yagoubi et al., 2005). However, they only focused on a single topic and knowledge rather than comparing several mathematics topics across grades. This study aims to assess students' mathematics DSPK across grades in four mathematics topics (i.e., number, ratio and proportion, geometry, and statistics), targeting both procedural and conceptual knowledge. The study applied an online 30 item multiple-choice test that has good validity and reliability ( $.90 \leq \text{mean-square value} \leq 1.16$ ; EAP/PV reliability = .706). The instrument was administered to 1067 students in grades 7 to 9 in East Java, Indonesia. They were selected from A-accreditation schools with random classes. The students' scores were converted into a logit scale (i.e., weighted likelihood estimate or WLE) using the Conquest application. The description of students' scores across grades and their differences through one-way analysis of variance (ANOVA) are reported and presented by using a pirate graph using R studio with yarr package. The results revealed that students in grade 9 outperformed the others in mathematics DSPK ( $F_{(1,066)} = 18.936, p < .001$ ). This result confirmed the results of previous studies (Ameer & Singh, 2013; Rittle-Johnson & Alibali, 1999; Yagoubi et al., 2005). Students in grade 9 outperformed the others in all topics, regarding both procedural and conceptual knowledge. However, students' mean scores in conceptual knowledge are higher than in procedural knowledge, with the application of knowledge as the most difficult skill. Although students in grade 9 had a higher mean score, there was no significant difference in statistics and knowledge of meaning or conceptual knowledge. Students in grade 8 were slightly better in the topics of geometry and statistics DSPK than students in grade 7, but the mean scores were not significantly different. Students' DSPK showed the highest and the lowest means regarding ratio and proportion, and statistics, respectively. The results of this study will be beneficial for teachers to enhance students' prior knowledge in the most difficult knowledge and mathematics topics. In addition, teachers can design comprehensive teaching and learning to improve students' prior knowledge when such knowledge is needed but appears to be poor.

## EXPLORING THE RELATIONSHIP OF REPRESENTATIONAL COMPETENCE FORMS WITH VIEWS ON REPRESENTATIONAL PRACTICE IN SCIENCE LEARNING

T-3

**Fitria Arifiyanti, Soeharto Soeharto**

*University of Szeged, Doctoral School of Education*

*Keywords:* representational competence; views on representational competence; science education

Representational competence refers to skills related to generating and using multiple representations and making connections across multiple representations (Kozma & Russel, 2005). To obtain benefits from using representations, students must learn how to interpret representations, relate to reality, and relate to other representations of the same concept. Science concepts can be communicated visually in graphs, tables, models, diagrams, or simulations (Griffard, 2013). However, there are no studies that investigate the relationship between representational competence with student perceptions of, or views on, representational competence practices in Science learning. Therefore, this study aims to investigate the relationship of representational competence with views on representational practice in Science learning. 584 pre-service Science teachers participated in the study from 10 Indonesian universities, 279 (47.8%) males and 305 (52.2%) females. The VRPSL questionnaire with 28 items in Indonesian was produced in the final adaptation stage, consisting of emotional and cognitive engagement items. The Representational Competence Test (RCT) consists of 13 items that measure four different representations: pictorial representation (PR), Science representation (SR), Mathematics representation (MR), and verbal representation (VR). SmartPLS 3 was used to perform data analysis to explore the relationship between the two constructs. The Cronbach's alpha values for the VRPSL questionnaire are .903 for cognitive engagement and .950 for emotional engagement. The Cronbach's alpha value of RCT is .713. The Cronbach's alpha values are above .7, revealing appropriate internal consistency and reliability. The Pearson correlation values among latent factors are ranging from .14 to .821. The findings indicate that PR and SR have significant effects on cognitive engagement and emotional engagement ( $p < .05$ ). However, no significant effect of MR and VR on cognitive engagement and emotional engagement was found. All forms of representational competence can explain 7.2% of variance in emotional engagement and 8% of variance in cognitive engagement. These effects are still considered essential because we only used representational competence as the dependent variable to target views on representational practice. The limitation of this current study is the focus on assessing pre-service teachers at universities. In addition, the participants could not demonstrate how they interpret, construct, and transform their understanding in the form of drawing and writing. Future studies are needed to investigate students' representational competence at other levels of education, how they demonstrate their competence through drawing and writing, and how to improve their competence to help them understand Science concepts and solve Science problems.

## MEASUREMENT INVARIANCE OF THE EMPLOYER-EMPLOYEE-SUPPORTED CRITICAL THINKING DISPOSITION INVENTORY (2ES-CTDI) ACROSS GENDER

T-3

**Liu Yong**

*University of Szeged, Doctoral School of Education*

*Keywords:* measurement invariance; critical thinking disposition; gender

Critical thinking disposition (CTD), the activation of cognitive critical thinking skills (CTS), is the psychometric section of the critical thinking (CT) framework. CTD can be regarded as the tendency, inclination, and willingness to think critically. Its framework, though varied in different studies, nearly keeps stable since almost all the CTD frameworks were derived from the Delphi Report and the California Critical Thinking Disposition Inventory. The Employer-Employee-Supported Critical Thinking Disposition Inventory (2ES-CTDI) is the newest among them. However, traditional group comparisons of latent means neglected the influence of scales. Measurement invariance (MI) should be confirmed before performing comparisons. Previous research has few MI results for CTD inventories including 2ES-CTDI. This study, adopting MI, seeks to explore the gender equality of the 2ES-CTDI among 661 Chinese undergraduates ( $M_{\text{age}} = 19.57$ ,  $SD = 1.26$ ) for future gender comparison via this scale. Specifically, there were 328 men (49.6%;  $M_{\text{age}} = 19.22$ ,  $SD = 1.20$ ) and 333 women (50.4%;  $M_{\text{age}} = 19.91$ ,  $SD = 1.23$ ). The 2ES-CTDI has high reliability and validity for measuring undergraduates' CTD. The good reliabilities of the scale in this study are: overall Cronbach's alpha = .826, Cronbach's alpha for men = .861, and Cronbach's alpha for women = .777. The model fit is CFI and TLI > .90, and RMSEA and SRMR < .08. MI findings indicated that the configural and metric models were achieved, and the scalar model identified the partial invariance by freeing the intercepts of indicators A5, C7, and C8. Women have stronger self-efficacy (standardized mean difference of women = .289,  $SE = .099$ ,  $p < .01$ ) and habitual truth-digging (standardized mean difference of women = .316,  $SE = .100$ ,  $p < .01$ ) disposition than men, whereas men have higher instant judgment (standardized mean difference of women = -.400,  $SE = .111$ ,  $p < .001$ ), which necessitates that educators pay more attention to this distinction in their educational practice.

*This work is supported by the China Scholarship Council (Grant Number: 202008500108), and the Tempus Public Foundation of the Hungarian government (Grant Number: SHE-16610-004/2020).*

**Társas viselkedés: személyes és környezeti tényezők I. (elnök: Gál Zita)**

T-4

**ÓVODÁSOK SZOCIÁLISPROBLÉMA-MEGOLDÁSA A PEDAGÓGUSOK ÉS SZÜLŐK VÉLEMÉNYEI ALAPJÁN**

**Szitás Teodóra**

*Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola*

*Kulcsszavak:* óvodások; szülők és pedagógusok értékelése; szociálisprobléma-megoldás

A szociálisprobléma-megoldás egyik leggyakrabban alkalmazott modelljét Chang és munkatársai dolgozták ki (2004), akik a személyközi problémák megoldásában egy orientációs (pozitív és negatív) és egy megoldási (racionális, impulzív és elkerülő) részfolyamatot azonosítottak. A 2022 tavaszán végzett vizsgálat (N = 162) egyik célja e részfolyamatok jellemzőinek feltárása volt óvodások (4–6 évesek) körében, másik célja a szülők és a pedagógusok véleményének megismerése. Az utóbbi vizsgálat eredményeit ismerteti az előadás. A szülők és a pedagógusok két kérdőívvel (Képességek és Nehézségek Kérdőív, KNK, Gervai & Székely, 2005; Szociálisprobléma-megoldás Kérdőív, SZPMK, Kasik & Gál, 2014) értékelték a gyermekek viselkedési, illetve a kortársaikkal és a felnőttekkel kapcsolatos problémáit. A mérőeszközök pedagógusi és szülői változatai egyaránt magas megbízhatósággal rendelkeznek. A KNK eredményei alapján a pedagógusok tartják legjellemzőbbnek az alkalmazkodási nehézségek előfordulását az ötéves gyermekek körében, míg az anyák tartják ezeket legkevésbé jellemzőnek. A pedagógusok szerint hatéves korban fejezik ki a gyermekek leginkább proszocialitásukat, amit a SZPMK-val nyert adatok is alátámasztanak: a kortársak és felnőttek iránti problémák előfordulásakor is e korcsoportra jellemző a pozitív viszonyulás. A szülők értékelései a problémák iránti negatív viszonyulás esetén jóval alacsonyabbak, mint a pedagógusoké, akik szerint négyéves korban a legjellemzőbb a kortársak iránt, míg a felnőttekkel szemben négy- és ötéves korban is. Ez utóbbit az anyák tartják legkevésbé jellemzőnek, akárcsak a negatív érzelmek kimutatását a kortársak iránt, míg a felnőttek iránt az apák tartják ezt legkevésbé jellemzőnek. A pedagógusok értékelései szerint akárcsak a kortársakkal, úgy a felnőttekkel is a négy- és ötéves gyermekek mutatják ki leginkább negatív érzelmeiket. A családi háttérváltozók alapján csak az anyák esetében volt meghatározó „a kivel él” változó. Az óvodásokkal történő adatfelvétel a trianguláció által kiegészíthető, hiszen több értékelő (szülők, pedagógusok) bevonásával hatékonyabb és megbízhatóbb adatok tárhatók fel, így részletesebb képet kaphatunk a gyermekek szociálisprobléma-megoldásáról. A kutatás adatai alapján egy fejlesztőprogram létrehozása elősegítheti az óvodapedagógusok mindennapi munkáját, melynek segítségével eredményesebben tudnák felmérni és fejleszteni a gyermekek szociálisprobléma-megoldását.

## AZ ASSZERTÍV KOMMUNIKÁCIÓ ÉS A SZOCIÁLISPROBLÉMA- MEGOLDÁS KAPCSOLATA ÉS DRÁMA ALAPÚ FEJLESZTÉSI LEHETŐSÉGEI SERDÜLŐKORBAN

T-4

**Balogh-Pécsi Anett**

*Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola*

*Kulcsszavak:* szociálisprobléma-megoldás; asszertív kommunikáció; dráma alapú fejlesztés

Magyarországon a szociális kompetencia különböző összetevőinek fejlesztésére irányuló fejlesztőprogramok száma meglehetősen kevés, azonban a hatékony kommunikáció és a társas kapcsolatok sikeres működtetésének érdekében elengedhetetlen ezen képességek tudatos és tervezett intézményes fejlesztése (Zsolnai, 2013). Az általunk kidolgozott program együttesen irányul a szociálisprobléma-megoldás és a megküzdési stratégiák fejlesztésére, elsősorban drámapedagógiai módszerekkel, valamint asszertív kommunikációs gyakorlatokkal, illetve a kommunikáció fejlesztése indirekt módon zajlik végig az egész program során. Az előadás elsősorban az e program alapjául szolgáló vizsgálat eredményeit ismerteti. A szociálisprobléma-megoldás a társas probléma megoldására irányuló kognitív-érzelmi-viselkedéses folyamat (D'Zurilla et al., 2004), melynek megoldói stílusai (racionális, impulzív, elkerülő) erőteljesen befolyásolják az egyén helyzettel való megküzdését, amelyben rendkívül meghatározó szerepet játszik a kommunikációs stílus, mely lehet asszertív, szubmisszív, agresszív és passzív agresszív. A kommunikációs stílus azonosításával és tudatosításával nagyobb mértékben ismerhetőek fel a társas problémahelyzetek, így számos konfliktus megelőzhető. A 10–11 évesek (5. évfolyamosok) körében (N = 183) végzett mérés eredményei alapján a pozitív orientáció a racionális stílussal mutat kapcsolatot, mely tanulókat leginkább az asszertív kommunikáció jellemzi, az elkerülő stílusú diákok leginkább passzív vagy szubmisszív kommunikációs formákat alkalmaznak. A fejlesztőprogram egységeit a résztvevők társas problémáinak, életkori sajátosságainak, illetve a felhasznált kérdőívek faktorainak figyelembevételével dolgoztuk ki, emellett hatékony drámapedagógiai módszerekkel (pl. drámajáték, tanítási dráma) történt a fejlesztés, amelyek egy nemzetközi dramapedagógiai kutatás (DICE, 2010) eredményei alapján igen hatékonynak bizonyultak már korábban a hasonló célú programok kidolgozásánál. Az egy tanéven keresztül futó program három modult, 18 foglalkozást tartalmaz, a kísérleti csoport (N = 17) és a kontrollcsoport (N = 51) elő- és utómérésben vett részt, a kísérleti csoport fejlesztésben is részesült. Az egy éven át zajló fejlesztés hatékony segítség lehet a racionális problémamegoldó viselkedés kialakításában és eredményesen fejlesztheti az asszertív kommunikációs stílust.



## POPULÁRIS, GYERMEK-ÉS IFJÚSÁGI IRODALOM ÉS AZ ÉRZELMI INTELLIGENCIA FEJLESZTÉSÉNEK LEHETŐSÉGEI

T-4

**Csató Anita**

*Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet*

*Kulcsszavak:* gyermek- és ifjúsági irodalom; populáris irodalom; érzelmi intelligencia

A diákok érzelmi intelligenciája mind az iskolai élet, mind az iskolán kívüli mindennapok tekintetében meghatározó. A fejlett személyes és szociális kompetenciával rendelkező tanulók – többek között – reális önismerettel, önmotivációval, valamint a szociális kapcsolatok bonyolításához elengedhetetlen, fejlett kommunikációs készségekkel rendelkeznek. Goleman a XX. század végén a személyes és szociális kompetencia sokaságát összegezte az érzelmi intelligencia fogalma alatt. Felhívta rá a figyelmet, hogy az iskolára jelentős szerep hárul annak tekintetében, hogyan képes hozzájárulni e kompetenciák fejlesztéséhez. Az elmúlt évtizedekben a neveléstudomány, valamint az iskola világa is egyre inkább felfedezte az érzelmi intelligencia jelentőségét az iskolai életben, valamint a nevelői-oktatói munka során történő fejlesztés szükségességét. A művészetekkel való találkozás hozzájárulhat a személyiség komplex fejlődéséhez, hiszen egyszerre bír nevelő és oktató jelleggel. Munkám során a művészzel történő érzelmiintelligencia-fejlesztés lehetséges kereteit vizsgálom – elsődlegesen az irodalommal történő nevelés tekintetében. Munkám alapfelvetése szerint az irodalommal való találkozás, az irodalommal történő nevelés hangsúlyosan hozzájárulhat a diákok érzelmi intelligenciájának fejlődéséhez. Az irodalmi mű befogadása által – többek között – fejlődik a diákok önismerete – a személyes kompetencia egyik fontos eleme –, a műalkotások aktív feldolgozása pedig hozzájárulhat a szociális kompetencia támogatásához is. Azáltal, ahogyan a műalkotások teret biztosítanak az érzelmek megjelenítésének, értelmezésének és átélésének, nemcsak esztétikai élményt nyújtanak a diákok számára, hanem élő tapasztalati mezővé válnak, ami segítheti az érzelmi intelligencia fejlődését is. Ugyanakkor nagyon fontos, hogy olyan irodalmi alkotásokra van szükségük a diákoknak, amelyek támogatják azt, hogy a műalkotással történő párbeszéd létrejöjjön. Amennyiben nem „szólítja meg” a diákat egy-egy mű, úgy nem alakul ki a párbeszéd, a diák és az irodalmi alkotás horizontja nem találkozik. Ezért fontos figyelembe vennünk, hogy milyen olvasási szokásokkal bírnak a diákok, mit olvasnak szívesen, mely művekkel lépnek aktív párbeszédbe: a gyermek- és ifjúsági irodalom, a populáris irodalom alkotásainak vizsgálata így mindenképpen szükséges. Ezek a történetek a diákok számára olyan tapasztalati és esztétikai horizontot jelenthetnek, amellyel a műfaji jellegzetességek mentén könnyebben kapcsolatba léphet saját értelmező horizontjuk. Így ezek az alkotások támogathatják a párbeszéd kialakulását, jelentős szerepet játszva ezáltal az érzelmi intelligencia lehetséges fejlesztésében is.

## GIMNASZTIKA GYAKORLATSOROK VÁLTOZATOSSÁGÁNAK MÉRÉSÉRE SZOLGÁLÓ ÉRTÉKELŐRENDSZER BEMUTATÁSA (PILOT STUDY)

T-4

**Mikó Alexandra, Kovács Katalin, Karsai István**

*Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar*

*Kulcsszavak:* gimnasztika; pontozórendszer; Lábán Rudolf

A gimnasztika 12 éven át végigkíséri a diákokat a testnevelésórákon. Mozgásanyagának felhasználása a motoros és a kognitív képességek fejlesztésének tekintetében is jelentős, emellett a gyerekek számára élvezetesebbé teheti a gyakorlást. Napjainkban a gimnasztika nem közkedvelt a fiatalság körében, valamint az évek során állandósult szokványgyakorlatok gátat szabhatnak a sokarcú gimnasztika változatos felhasználásához. A magyar származású Lábán Rudolf mozgáselemző rendszere mentőövként szolgálhat a kreatív tervezéshez. A gyakorlatsorok variabilitásának mérésére szolgáló eszközt hazai szinten nem találtunk, így célunk egy értékelési rendszer kidolgozása és tesztelése. A vizsgálati minta (N = 42) gimnasztika gyakorlatsorának változatoságát értékeltük. A résztvevőknek 32 ütemű gyakorlatot kellett összeállítaniuk, majd a Lábán mozgáselemző rendszer alapján újragondolniuk. A gyakorlatokat videófelvételen rögzítettük, és az általunk összeállított pontozórendszerrel értékeltük az alábbiak szerint: ütemezés, szintváltás, irányok, aszimmetrikus helyzetek és mozdulatok, felhasznált eszközök. Szubjektív tapasztalataink alapján a gyakrabban használt elemekért kevesebb, a ritkábban előforduló itemekért több pontot adtunk. A statisztikai elemzést JASP programmal végeztük. Egyrészt azt vizsgáltuk, hogy az itemek súlyozása megfelel-e a gyakorlati tapasztalatoknak, vagy módosításra szorulnak; másrészt a második gyakorlatsorok mind az itemek, mind az összpontszámok tekintetében szignifikánsan magasabb eredményeket mutatnak-e. Azt tapasztaltuk, hogy Lábán rendszere inspirálóan hatott a résztvevőkre, értékelőtáblánk pedig rámutatott a gyakorlatsorok közötti változásokra. A résztvevők második gyakorlatának végpontszáma esetén szignifikáns ( $p < 0,001$ ) különbséget találtunk, míg az egyes itemek közötti eredmények nem mutattak jelentős eltérést. Eredményeink rávilágítottak arra, hogy az esztétikai sportági múlt befolyással volt egyes elemek gyakoribb használatára, ugyanis e résztvevők első gyakorlatsorára a tempóváltások és a helyváltoztatások jellemzőbbek voltak. A súlyozás során kiderült, hogy a pontszámok szubjektív megítélése többségében releváns volt, azonban az aszimmetrikus helyzetekért, a felhasznált eszközökért és a tempóváltoztatásért járó pontszámok átgondolandók. Az intervenció végén arra a következtetésre jutottunk, hogy a későbbi mérések során több befolyásoló tényezőt érdemes figyelembe venni, például az esztétikai sportági múltat és a kreativitás szintjét. A második mérés alkalmával a négy- és kétütemű gyakorlatok továbbra sem fordultak elő, illetve a ritmusváltások száma sem növekedett jelentősen. Valószínű, hogy a 12 év során berögződött, bemelegítésre alkalmazott azonos tempójú, főként nyolcütemű gyakorlatok dominálnak a tervezés során. Ahhoz, hogy a sokszínű, változatos gimnasztika közkedvelt legyen a fiatalság körében, érdemes átgondolni a testnevelésben betöltött szerepét.

## EXPLORING THE ASSOCIATION BETWEEN SATISFACTION, SOCIO-DEMOGRAPHIC CHARACTERISTICS OF LEARNERS AND SELF-EFFICACY BELIEFS: THE MEDIATING ROLE OF ONLINE SELF-REGULATED LEARNING

**Achmad Hidayatullah\*, Csaba Csíkos\*\***

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

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

*Keywords:* self-efficacy beliefs; self-regulated learning; socio-demographics; satisfaction

The growth of digital technology has attracted policy makers to integrate the use of digital devices to support the education system. The pandemic situation has accelerated the transformation of the way students and teachers set their learning into online systems. Although some countries have stopped the restrictions, and the educational institutions have already returned to an offline system, online learning is still being used. For instance, higher education in Indonesia continues to use an e-learning system. Educators and students organize the class face-to-face and online with an e-learning system. However, the extent to which students are satisfied with the online learning system as the new learning environment is still unclear. The purpose of this study is to explore the structural model association between satisfaction, self-efficacy beliefs, socio-demographic characteristics of learners, and self-regulated online learning. We also investigated the mediation of self-regulated online learning for the relationship among the aforementioned variables. This study uses snowball random sampling methods. 230 students from four higher education institutions participated in the present study. Structural equation modeling was performed to analyze the data. We gained an adequate fit model, Chi-square = 246.09, df = 115,  $p < .001$ , CFI = .94, TLI = .93, RMSEA = .07, SRMR = .05. The results revealed that socio-demographic characteristics (family income, faculty, parents' educational level, and gender) were not associated with students' satisfaction. Self-efficacy beliefs were directly associated with satisfaction ( $\beta = .52$ ,  $p < .001$ ) and self-regulation in online learning ( $\beta = .56$ ,  $p < .001$ ). All of the dimensions of SRL (goal setting, environment structuring, task strategies, help-seeking, self-evaluation) also mediated the relationship between self-efficacy beliefs and satisfaction with online learning. Self-efficacy beliefs were also indirectly associated with satisfaction ( $\beta = .27$ ,  $p < .001$ ) through the mediation of self-regulation of learning online.

## KEY ELEMENTS OF THE ASSESSMENT DOCUMENTS WRITTEN BY EFL MENTOR TEACHERS AT THE END OF THE 15-HOUR TEACHING PRACTICE: DOCUMENT ANALYSIS

T-5

**Katalin Hubai**

*Eötvös Loránd University*

*Keywords:* pre-service teacher education; teaching practice; document analysis

Teacher education programs have a serious effect on teachers' future work (e.g., Faez & Valeo, 2012; Johnson, 2009). Their success greatly depends on the integrity of theory and practice (Darling-Hammond, 2006), and the teaching practice plays a prominent role in this process (Gebhard, 2009; Malderez, 2009). In the current Hungarian pre-service teacher education system, mentor teachers prepare an assessment document about their trainees' work, which is not only meant to support their professional development (Akcan & Tartar, 2010; Tang & Chow, 2007), but it also reveals information about what issues the mentors may prioritize during the practice (Franke & Dahlgren, 1996). With the restructuring of pre-service teacher education (Hungarian Government, 2021), it has become vital to reflect on the lessons of the different teaching practices. This research project examines assessment documents written by English as a foreign language (EFL) mentor teachers at the end of the trainees' disciplinary (15-hour) teaching practice, and it aims to gain a better understanding of what elements these documents contain; how they can be linked to the teacher competences listed in the Training and Outcome Requirements of the 8/2013 Ministerial Decree (Ministry of Human Resources, 2013); and, based on the mentors' final assessment of the trainees' work, what the aims of the teaching practice are according to the mentors. The analysis focused on two assessment documents written by each of four EFL mentors in one practice school of a Hungarian teacher training university. The researcher, a mentor teacher herself, imported two of her own assessment documents into Atlas.ti as a sample to generate the initial coding. These in vivo codes (Coffey & Atkinson, 1996) covered the main aspects of the trainees' work. Applying the constant comparative method (Maykut & Morehouse, 1994), the codes were grouped into larger themes. The same method was used in the analysis of the eight assessment documents, resulting in the final codes. The document analysis revealed seven main themes: relationships with the students, planning, conducting lessons, assessment work, professional dedication, and the mentors' conclusion, all of which can be linked to one or more of the eight teacher competences. In the documents, the EFL mentors seemed to prioritize the relationships the trainees were building with their students, an aim-oriented approach to teaching and decision-making, experimentation and openness to trying out different alternatives, and professional dedication. If there was more discussion about the elements required to be included in all the assessment documents, the one-year practice would become a more direct follow-up to the 15-hour one, and the trainees' learning process would become more transparent for all stakeholders. Reading these assessment documents would be extremely beneficial for one-year teaching practice mentors, university-based trainers, and future employers.

## DEVELOPING THE LANGUAGE ASSESSMENT LITERACY OF TEACHERS: NEEDS, EFFECTIVE FACTORS, AND CONSTRAINTS

T-5

**Sabah Al-Akbari**

*University of Szeged, Doctoral School of Education*

*Keywords:* language assessment literacy; teacher training; assessment literacy development

Empirical research reported that there was a training need for formal education and professional development programs in assessment (Berry et al., 2017; Hasselgreen et al., 2004; Vogt & Tsagari, 2014). Therefore this paper reports a systematic review of teachers' language assessment literacy (LAL) development: training needs, effective factors of training, and language assessment practice constraints. The purpose of the review is to provide an updated overview of the empirical research on language assessment development. I utilized systematic reviews for Social Studies using the following steps: forming research questions, choosing the appropriate search terms and strategy, starting the literature search, developing inclusion criteria, determining relevant studies, and extracting data (Petticrew & Roberts, 2006). The search was limited to the last 12 years' publications because there was increasing attention on developing teachers' language assessment literacy in these years. Thus, the relevant empirical studies published from 2010 to 2022 were reviewed. I surveyed the databases Scopus, Web of Science, and Google Scholar for relevant studies. The selected studies were analyzed using the content analysis approach. The investigation of the selected empirical studies on developing teachers' LAL were classified into three major themes: (1) teachers' language assessment literacy training needs; (2) factors influencing language assessment literacy development; and (3) language teachers' assessment constraints. Regarding the first theme, teachers' language assessment literacy training needs, studies suggested that teachers needed in-service training in different LAL content areas that varied according to the educational context needs in their countries. For the factors influencing language assessment literacy development, studies revealed that teachers' experience and self-reflection needed to be considered in development programs and teachers should be involved in collaborative learning communities. The collaborative learning communities provide the needed professional support and give the chance for teachers to share their experiences. Furthermore, the reality and constraints needed to be recognized as they influence teachers' assessment practices. Finally, research implications and future research directions on teachers' language assessment literacy are discussed.

## DOCTORAL STUDENTS' SELF-ASSESSED ABILITIES TO WRITE PUBLISHABLE PAPERS IN ENGLISH

T-5

**Wai Mar Phyo\***, **Marianne Nikolov\*\***, **Ágnes Hódi\*\*\***

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

*\*\*University of Pécs, Institute of English Studies*

*\*\*\*University of Szeged, Institute of Applied Pedagogy*

*Keywords:* higher education; self-assessments; writing ability; doctoral students

In many international PhD programs, publications are a requirement for doctoral students to graduate (Solli & Nygaard, 2022; Xu, 2022). The ultimate goal of PhD education is to turn doctoral students into responsible scholars and the publication requirement helps the student to meet this aim. In addition, the ability to write a publishable paper is an essential skill for establishing an academic career. A survey was conducted in Hungary in the fall of 2022 and all the doctoral students who came to study here from non-English speaking backgrounds were invited to participate. The current study is part of a larger project. In this study, we investigated how students self-assessed their ability to write a publishable paper on an empirical study they designed and implemented. We also examined the role of gender in the students' self-perceived abilities and the difference among the self-assessed scores of 1<sup>st</sup>, 2<sup>nd</sup>, 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> year PhD students. A total of 255 (125 females; 127 males; 3 not stated) doctoral students studying at 14 different universities in Hungary participated in our study and a large number of the participants provided us with their email addresses for follow-up interviews. The participants represented 49 countries and they were studying in 68 PhD programs (1<sup>st</sup> year = 36.5%; 2<sup>nd</sup> year = 27%; 3<sup>rd</sup> year = 18%; 4<sup>th</sup> year = 16.9%; not mentioned = 1.6%). A six point Likert scale item was used. It was found that students agreed with the given, 'I can write a publishable paper in English on an empirical study I designed and implemented' to a large extent ( $M = 4.65$ ,  $SD = 1.00$ ). Therefore, we can infer that students were confident with their English academic writing ability. An independent samples t-test was run to compare the self-assessed scores of female and male students. There was a significant difference in the scores for females ( $M = 4.43$ ,  $SD = 1.09$ ) and males ( $M = 4.88$ ,  $SD = 0.86$ ;  $t_{(250)} = -3.630$ ,  $p < .001$ ), indicating that male students were more confident with their writing abilities than their female peers. The self-assessed scores of 1<sup>st</sup> year PhD students were found to be the lowest among four different groups: 1<sup>st</sup> year ( $M = 4.46$ ,  $SD = .50$ ), 2<sup>nd</sup> year ( $M = 4.62$ ,  $SD = 1.00$ ), 3<sup>rd</sup> year ( $M = 4.89$ ,  $SD = .87$ ), and 4<sup>th</sup> year PhD students ( $M = 4.88$ ,  $SD = 1.19$ ). Therefore, we conducted a One-way ANOVA to examine if the differences were significant. The result revealed that the differences were not statistically significant among the self-assessed scores of the 1<sup>st</sup>, 2<sup>nd</sup>, 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> year PhD students at the  $p < .05$  level for the four conditions ( $F_{(5,249)} = 1.836$ ,  $p = .106$ ). We concluded that the doctoral students in this study were confident in their English academic writing abilities and that male students were more confident than their female peers. We assumed that the differences among four different groups were not statistically significant due to our study sample size.

## DIGITAL TECHNOLOGY IN KINDERGARTEN: RESULTS OF A NATIONWIDE STUDY AMONG KINDERGARTEN TEACHERS

T-5

**Attila Rausch**

*Eötvös Loránd University, Institute of Education*

*Keywords:* educational technology; kindergarten teachers; digital competence

Technological development leads to opportunities and creates new challenges in kindergarten as well (Magen-Nagar & Firstater, 2019). Various digital devices, especially portable touchscreen devices, now have parameters and affordable prices that allow widespread use in kindergartens (Furman et al., 2019). While digital technology is gaining ground in kindergarten education, it is important not to focus solely on the technological tools, because kindergarten teachers are the key to their successful integration and effectiveness (Danniels et al., 2020; Escueta et al., 2017; Verhoeven et al., 2020). In our research, we asked Hungarian kindergarten teachers to explore their practice and background related to the use of digital technology in early childhood education. The online questionnaire of this study consisted of three main parts: (1) access to technology, frequency and purpose of use; (2) teachers' digital competence by adopting the DigCompEdu self-assessment tool (Ghomi & Redecker, 2019); and (3) digital attitude (Clifford et al., 2020) and prior trainings related to educational technology. 242 kindergarten teachers participated in our study, with the mean age of 46.2 years. The instruments were reliable ( $.86 \leq \text{Cronbach's } \alpha \leq .89$ ). The most common devices in kindergartens are still laptops (90%) and PCs (77%), while tablets are used in a smaller ratio (32%), and even fewer teachers have access to educational robots (4%). The focus of teachers' use of technology is professional development, communication, administration, and preparation for training sessions. Only a few of them (43%) use digital tools for skill development in the classroom, even if the tools are available. A possible reason for this is that only 63% of them took part in any training related to digital technology in the past, and these were hardly focused on digital education methods, planning, or assessment. Their trainings were mainly related to technology use or administration. This result also appeared in the kindergarten teachers' digital competence level, as they reached only 31.2%p (SD = 14.3%p) on the DigCompEduSAT scale. However, they performed better on the professional engagement subscale (M = 48.1%p, SD = 20.3%p) which includes communication and collaboration, as well as online training programs. While kindergarten teachers' digital attitude (M = 52.8%p, SD = 16.1%p) correlated with their digital competence ( $r = .59, p < .001$ ) and use of technology ( $r = .23, p < .001$ ), these two factors are not related to the teachers' age ( $p > .05$ ). The research provided new information about the use of technology in kindergarten. It also showed that the teachers' age is not related to their digital competence or practice. The findings draw attention to the need for teacher training programs on technology-supported early childhood education.

*Supported by the ÚNKP-22-5 New National Excellence Program of the Ministry for Culture and Innovation from the source of the National Research, Development and Innovation Fund.*

## AZ EGYENSÚLYOZÓ KÉPESSÉG ÉS A BESZÉDÉSZLELÉS NÉHÁNY ASPEKTUSA KÖZÖTTI ÖSSZEFÜGGÉSEK

**Barthel Betty\*, D. Molnár Éva\*\***

\**Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola*

\*\**Szegedi Tudományegyetem, Magatartástudományi Intézet*

*Kulcsszavak:* egyensúlyozó képesség; nyelvi zavar; beszédészlelés

Az egyensúlyozó képesség a mozgáskoordináció meghatározó összetevője (Hirtz et al., 2004). Statikus (ST-E), dinamikus (DIN-E) és végtagegyensúlyozó (VÉGT-E) változatát különböztethetjük meg. Számos kutatás kimutatta a fejlődési koordinációs zavar és a nyelvi fejlődési zavar közötti összefüggéseket, de kevés vizsgálat foglalkozik az egyensúlyozó képesség és a nyelvi zavarok kapcsolatának feltárásával. Vizsgálatunkban arra kerestük a választ, hogy a különféle egyensúlyozó képességek és a beszédészlelés egyes komponensei között találunk-e összefüggéseket, és ezek miben különböznek. A minta az Alapozó Terápiák Alapítványánál az elmúlt 10 évben vizsgált gyermekek anamnesztikus és helyi felméréseinek adatbázisából véletlenszerűen kiválasztott 300 fő digitalizált adataiból származik. Az egyensúlyi képességek és a beszédészlelés egyes vonatkozó adatai 178 és 137 fő esetében álltak rendelkezésre. Életkoruk 4 év 9 hó és 16 év 8 hó közötti (M = 7 év 10 hó, SD = 2 év 4 hó), a nemek aránya 66% fú, 34% leány. A vizsgálatot az Alapítvány e célra kialakított helyiségében, az Alapítvány vezető terapeutái végezték. A ST-E képességet egy lábon állással ( $\leq 20$  mp), a DIN-E képességet padlóra helyezett kötélén tyúklépés-járással (0–5 skálán: 0 = teljesen sikertelen próbálkozás vagy hárit – 5 = automatizált és harmonikus kivitelezés), a VÉGT-E képességet „pincértálcával” feladattal (0–5 skálán: l. DIN-E) mértük. A beszédészlelést GMP-teszttel tártuk fel (Gósy-féle Beszédpercepciósi Teszt, Gósy, 1989). Altesztjei a hierarchikus észlelési modell egyes szintjein mérnek fejhallgatón át változó feltételekkel hallott szavak/mondatok visszamondásával. Külön és felcserélhető sorrendben is alkalmazhatók. 10-10 feladtból állnak, melyek sikeres megoldását %-osan értékeltük. A mért eredményeket életkorfüggetlen értékekké indexáltuk. Eredményeinkben az egyensúlyozó képesség típusai és a nyelvi készségek aspektusai között több összefüggés is kimutatható. A ST-E képességgel szignifikáns kapcsolatot találtunk a „Szűkített frekvenciájú mondatok visszamondása” (GMP 4; bal lábon Pearson  $r = 0,35$ ,  $p \leq 0,001$ ; jobb lábon Pearson  $r = 0,29$ ,  $p \leq 0,004$ ) és a „Gyorsított mondatok visszamondása” (GMP 5) esetében (bal lábon Pearson  $r = 0,30$ ,  $p \leq 0,001$ ; jobb lábon Pearson  $r = 0,23$ ,  $p = 0,011$ ). A VÉGT-E képességgel a GMP5 esetében találtunk szignifikáns kapcsolatot (Pearson  $r = 0,26$ , Kendall's Tau-b = 0,205,  $p = 0,002$ ). Az egyensúlyozó képességek és a „Mondatazonosítás zajban” (GMP 2), valamint a „Logatomok szeriális észlelése” (GMP 10) részteszt eredményei között nem látható kapcsolat. Az összefüggések kauzális magyarázata további kutatásokat igényel, ugyanakkor vizsgálatunk alátámasztotta az egyensúlyozó képesség és a beszédészlelés közötti összefüggések meglétét a fonetikai és/vagy akusztikai észlelés szintjén, amikor a beszédhangok módosultak. Ez az eredmény a belső fülhöz kapcsolódó ingerfeldolgozás érintettségére irányítja a figyelmet.



## AZ OLVASÁSI KÉSZSÉGET MEGALAPOZÓ NYELVI ÉS KOGNITÍV FUNKCIÓK MÉRÉSE A PEDAGÓGIAI SZAKSZOLGÁLATI VIZSGÁLATOK KERETÉBEN

T-6

**Demeter Gáborné**

*Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem, Neveléstudományi Intézet*

*Kulcsszavak:* olvasás; nyelvfejlődés; prevenció

Az óvodáskori nyelvfejlődési mutatók olvasási eredményességre vonatkozó hatásának vizsgálata nyelvészeti, ezen belül pszicholingvisztikai beágyazottságú, elsősorban az írott nyelv elsajátítási folyamatának oldaláról. Ugyanakkor – a kutatás gyakorlati hasznosságát tekintve – a vizsgálati eredmények összefüggéseinek feltárása beavatkozási pontokat jelölhet ki az óvoda-iskola átmenet időszakában alkalmazható fejlesztőprogramok kialakítása során. A nyelvfejlődés és az olvasás kapcsolatát idegtudományi alapon vizsgáló nemzetközi (Castro-Caldas, 1998; Goswami, 2003; Shafer et al., 2000; Shaywitz & Shaywitz, 2005) és hazai (Csépe, 2006; Csépe et al., 2008) kutatások eredményei azt mutatják, hogy az olvasás alapozó szakaszában alkalmazott intenzív tréningprogramok, melyek a fonológiai készség fejlesztésére, a beszédhangok diszkriminációjára, a nyelvi tudatosság kialakítására helyezik a hangsúlyt, az olvasás agyi hálózatát érintő átalakuláshoz, a fonémareprezentáció stabilizációjához vezetnek (Csépe, 2006, 2014). Annak ellenére, hogy az olvasási produkció teljesítményszintű mérési eredményeinek (olvasási tempó, hibázási mintázatok, mentális kompenzáció megjelenése) elemzése lényeges információkat nyújt az olvasási készség fejlődési megakadásait, megkésését illetően, nem ad elegendő beavatkozási támpontot a korai pedagógiai prevencióhoz. Emiatt a későbbi olvasási teljesítményt befolyásoló háttérkézszségek fejlettségi szintjének mérése és fejlődésének nyomon követése is elengedhetetlen – már a betűtanulást megelőző időszakban. Kutatási koncepciómban a fenti módszertani alapozást tekintem relevánsnak: az iskolai teljesítmények szintjének késői felmérése, a tünetek leírása szükséges, de nem elégséges feltétele a pontos állapotfelmérésnek. A megismerésnek korábban ki kell terjednie azoknak a tényezőknak a vizsgálatára, amelyek a tanulási problémák kialakulásában szerepet játszhatnak. Elméleti előadásomban az olvasási készséget megalapozó funkciók szerepét elemzem és foglalom össze a pedagógiai szakszolgálati vizsgálatok megújítása érdekében. A hazai kutatási eredmények alapján kibővíthető a vizsgálati protokoll, tudatosabban egymásra építhető a pedagógiai beavatkozás, ami előszobája az eredményes olvasástanulásnak.

## SZÜLŐKET ÖSZTÖNZŐ TÉNYEZŐK VIZSGÁLATA: EGY OTTHONI ANYANYELVI FOGLALKOZÁS VALIDITÁSVIZSGÁLATA

T-6

**Haga Orsolya, Gál Franciska, Pintér Henriett**

*Semmelweis Egyetem, Pető András Kar*

*Kulcsszavak:* anyanyelv-pedagógia; mesepedagógia; szülői programok

A közoktatási intézményekben a nevelési-tanulási környezetben az eddigi tradicionális folyamatot a világjárvány alatti karantén olyan változás elé állította, amely jelentős mértékben megterhelte a pedagógusokat, a szülőket és a gyermekeket egyaránt. A szülőknél ez azt jelentette, hogy napi készütségben kellett saját munkájuk mellett a gyermekük nevelési és tanulási feladatait megoldani. A karantén alatti nevelést-tanulást egyenesen kultúraváltásként is értelmezik a kora gyermekkori nevelésben (Kolosai, 2020). Haga (2021, 2022) kutatásai alapján a szülők motiválására az áramlatélmény (*flow*, Csíkszentmihályi, 1997) megélése az a tényező, amely hozzájárulhat az öröm forrásához, valamint a mesék, amelyek a beleélést segítik. Jelen kutatásunkban szülőket vontunk be egy háromnapos családi körben végezhető otthoni mesefoglalkozásba. Olyan mérést próbáltunk ki, amely otthon, családi környezetben alkalmazható szülő-gyermek anyanyelvi foglalkozás, mely a szülők ösztönzésének támogatására szolgál. A mérőeszköz részei: (1) egy mese három napra lebontva, (2) minden rész végén egy játék és (3) a Flow Szinkronizációs Kérdőív (Mogyoródi & Oláh, 2015). Arra kerestük a választ, hogy a tervezett mérőeszközünk segíti-e a szülőket a pozitív megélésben. A résztvevők bevonásához létrehoztunk egy adatbázist: 250 Pest megyei óvoda adatait rögzítettük, és a vezetőjükkal vettük fel a kapcsolatot, akik továbbították a szülők felé a részvételi lehetőséget. Nyolc szülőt vontunk be ennek eredményeként, akik vállalkoztak a háromnapos mesejátékra. A harmadik nap végén kitöltötték a kérdőívet (6/8), ami 28 kérdésből áll, a következő problémaköröket tartalmazta: (1) hatékonyság és összehangolódás a partnerrel, (2) bevonódásélmény és koncentráció a partnerrel, (3) motiváció és pozitív hatás a partnerre, (4) motiváció és tanulás a személyek számára, (5) koordináció a partnerrel tevékenység közben. A mérőeszköz érvényességének és hasznosíthatóságának feldolgozását esetelemzés formájában értékeltük. Két szülő érezte úgy, hogy teljes mértékben összhangban volt a gyermekével, négy jelentős mértékben érezte ezt, kettő érezte semlegesnek, három szülő érezte úgy, hogy teljes mértékben pozitív hatással van a gyermekére, öt szülő érezte, hogy jelentős mértékben; négy szülő érezte úgy, hogy jelentős mértékben összhangban érezte magát a mesével és a gyermekével, négy szülő érezte teljes mértékben az összhangot. A mesével kapcsolatban öt szülő érezte a pozitív élmény megélését a háromnapos mesemondás alatt, három szülő nem válaszolt. Eredményeink arra engednek következtetni, hogy van létjogosultsága ennek az otthoni anyanyelvi foglalkozásnak, ugyanis a váratlan helyzetekben szükség lehet olyan cselekvésekre (főként játékokra), amelyek elsősorban a szülők ösztönzésére, a számukra megélt pozitív élmények átélésének megélésére irányulnak, és kevésbé a gyermek anyanyelvi fejlesztésének szülői kötelességére.

*Haga Orsolya Új Nemzeti Kiválóság Program ösztöndíjban részesül.*

## AZ ÁLTALÁNOS ISKOLAI TANKÖNYVEKBEN ELŐFORDULÓ SZAVAK KORPUSZÁRA ÉPÍTŐ SZÓKINCSMÉRŐ TESZT KIDOLGOZÁSA ÉS PILOT VIZSGÁLATA

T-6

**Magyar Andrea\*, Habók Anita\*\*, Molnár Gyöngyvér\*\***

\*MTA-SZTE Digitális Tanulási Technológiák Kutatócsoport

\*\*Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet

*Kulcsszavak:* tankönyvi szókészlet; szókincsmérő teszt; online mérőeszköz

Már a kezdő iskolás években jelentős különbségek mutatkoznak az olvasáshoz és szövegértéshez szükséges alapkészségekben (Nagy, 2012, Nagy et al., 2004). A nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményei szerint egyre több olyan tanuló van, aki a 8. évfolyam végére sem éri el az olvasási képesség optimális szintjét, ami a mindennapi boldoguláshoz, illetve a továbbtanuláshoz szükséges (OECD, 2019). A sikeres tanulás alapja a tankönyvi szövegek értő olvasása, melynek egyik fontos feltétele az adott tantárgy szakszókincsének birtoklása. A diákok ezen tudásának, képességének fejlesztéséhez nélkülözhetetlenek azok a mérőeszközök, amelyek megbízhatóan képesek diagnosztizálni azt, hogy az adott tanuló mennyire sajátította el az általános iskolai tankönyvekben előforduló szókincszet. A kutatás célja olyan, osztálytermi keretek között is használható online mérő- és fejlesztőeszköz kidolgozása volt, amely alkalmas az általános iskolai tankönyvekben előforduló szókészlet alapján a tanulók szókincsének mérésére és fejlesztésére. A szókincsmérő és szókincszet fejlesztő rendszer korpuszát az általános iskolai tankönyvjegyzéken szereplő tankönyvek szókészlete alkotta, melyhez 101 tankönyv teljes szóanyagát elemeztük, majd egy 13772 különböző szóból álló adatbázist építettünk fel. A rendszer alapját hazai és nemzetközi kutatásokban kidolgozott feladattípusok alkották. A jelen kutatásban a 2–5. évfolyamos tanulók mérésére kidolgozott feladatrendszer bemeneti tesztjét vettük fel (N = 150) egy tanítási órán az eDia-rendszeren keresztül. Négy különböző típusú, diszjunkt szókincszet mérő feladat és egy szövegértésbe ágyazott feladatsor alkotta a 75 itemű tesztet. A feladatok az egyszerű szófelismeréstől a szinonimakeresés és szójelentés-értelmezésig tartalmaztak különböző nehézségi szintű feladatokat. A feladatok CRB  $\alpha$  és személyszeparációs reliabilitása megfelelő volt (CRB $\alpha$  = 0,90; EAP/PV = 0,91). A 2. és a 3. évfolyamos részminta átlaga nem különbözött szignifikánsan egymástól ( $M_2$  = 53,9 %p,  $SD_2$  = 13,9;  $M_3$  = 54,5 %p,  $SD_3$  = 12,7), ugyanígy a 4. és 5. évfolyamos tanulók átlagai sem ( $M_4$  = 66,1 %p,  $SD_4$  = 16,1;  $M_5$  = 68,4 %p,  $SD_5$  = 15,5), azonban a 2. és a 3. évfolyamosok eredményei szignifikánsan elkülönültek a 4. és az 5. évfolyamosokétól ( $F$  = 10,69,  $p$  < 0,01). A tesztben szereplő itemek nehézségi szintjének és a tanulók képesség-szintjének feltárására végzett Rasch-analízis megerősítette, hogy a teszt megfelelően működött, az alkalmazott feladattípusok megfelelőek voltak a különböző képességű tanulók számára, az itemek nehézségi szintje egyenletes eloszlást mutatott, és a teszt jól differenciált a tanulók között. Az itemek a képességskálát széles spektrumon fedték le. A program jelentősége, hogy hozzájárul a szókincsfejlesztést igénylő diákok korai kiszűréséhez, és megmutatja, milyen mértékű fejlesztésre van szükségük a tankönyvi szövegeket illetően. A továbbiakban a fejlesztőprogram kidolgozása segítheti ezen tanulók felzárkózását, hogy sikeresek legyenek a tananyag feldolgozásában.

*A kutatást az MTA Közoktatás-fejlesztési Kutatási Pályázata (KOZOKT2021-16) és az OTKA K135727 projekt támogatta.*

## HALLÁS UTÁNI SZÖVEGÉRTÉS TESZT ADAPTÁLÁSA NEM VAGY ALIG BESZÉLŐ GYERMEKEK KÖRÉBEN

T-6

**Surányi Sára, Pintér Henriett**

*Semmelweis Egyetem, Pető András Kar*

*Kulcsszavak:* anyanyelv-pedagógia; beszédértés; atipikus fejlődésmenet

A beszéd és a nyelv kifejezésének és értésének problémái gyakoriak a mozgásukban súlyosan érintett központi idegrendszeri sérült gyermekeknél, ugyanakkor a járni képes gyermekek általában a beszéd és a hallott szöveg megértésére képesek (Fluss & Lidzba, 2020). A beszéd megértése az alapvető kommunikáció alapja, illetve az iskolai tanulásnak is az egyik alapvető feltétele. A beszédértés, -észlelés vizsgálatára 4–8 évesek körében hazai viszonylatban a GMP teszt alkalmas, melynek két altesztje, a GMP12 és a GMP16 vizsgálja a beszédértést. A nem vagy alig beszélő gyermekek körében a TROG-H teszt alkalmas a nyelvtani struktúrák megértésének felmérésére (Lukács et al., 2013), ugyanakkor a hallás utáni szövegértés felmérésére ezen gyermekek körében nem. Hazai viszonylatban a hallás utáni szövegértés felmérésének a feltétele a megfelelő szintű kifejező beszéd, más módja csak a Peabody Picture Vocabulary (Csányi, 1974). A kutatás célja a GMP teszt hallás utáni szövegértés altesztjének (GMP12) kipróbálása nem vagy alig beszélő gyermekek körében. A teszt egy mesét és 10 kérdést tartalmaz, melyekre a gyermeknek válaszolnia kell. A nem vagy alig beszélő gyermekek számára a válaszokhoz illusztrációkat készítettünk. Mivel a grafikus szimbólumok megértése külön tanulási folyamat, ezért a GMP 12 teszt előtt az illusztrációkat gyakorolták a gyermekek. Annak érdekében, hogy ne begyakorlás legyen, több alkalommal az illusztrációkat változtatva gyakorolták. A vizsgálatba hat, többféle tünetű (pl. BTMN, autizmus spektrum zavar) gyermeket vontunk be; a tünetek függetlenek voltak a beszédértés-vizsgálattól. A kutatás kérdése: Alkalmazhatók-e a GMP12 teszthez illesztett illusztrációk a nem vagy alig beszélő gyermekek körében a képek felismerésére kontextustól függetlenül? Az eljárás validitását ellenőriztük két független értékelővel: a vizsgálatvezető gyermekként külön-külön végezte a vizsgálatot. A gyermekek válaszait videofelvételen is rögzítettük. A gyermekek a következő viselkedést produkálták: (1) nem válaszolt, (2) rámutatott a képre, (3) ránézett a képre. A független értékelők 100%-os egyezést mutattak a képek felismerésének megítélésében: egyértelmű volt a rámutatás és a ránézés az egyes képekre. A kutatás eredménye hozzájárul a nem vagy alig beszélő gyermekek GMP12 beszédértés altesztjének adaptálásához.

## Szimpózium

### A TANULMÁNYI KUDARCOK PSZICHOLÓGIAI HÁTTERÉNEK PREVENCIÓFÓKUSZÚ VIZSGÁLATA

**Elnök: Szabó Éva**

*Szegedi Tudományegyetem, Pszichológiai Intézet*

**Opponens: Pikó Bettina**

*Szegedi Tudományegyetem, Magatartástudományi Intézet*

A szimpózium témája az iskolai kudarc (*school failure*), melynek okaival, formáival, illetve megelőzésével és kezelésével igen sok kutatás foglalkozik. A vizsgálatok jelentős része a korai iskolaelhagyás problémájára fókuszál, ezért leggyakrabban serdülőkorú minta áll a kutatások középpontjában. A lemorzsolódás magyarázatában markánsabban jelen vannak a kognitív, mint a nem kognitív, pszichoszociális tényezők. A modern iskolai kudarc-kutatásokban azonban egyre inkább előtérbe kerülnek a tényezők integrálására törekvő modellek (Ibabe, 2016), melyek szerint az iskolai kudarc feltárása és kezelése, illetve főként megelőzése csak akkor lehetséges, ha ezeket a tényezőket rendszerszemléletben értelmezzük és vizsgáljuk. A komplex elméleti modellekre építve alkottuk meg négyéves időszakra tervezett (2021–2025) longitudinális kutatásunkat, melynek célja az iskolai kudarcok megelőzését elősegítő iskolai segítő-fejlesztő program és egy pedagógus-továbbképzés kidolgozása. A kutatásba 1. és 5. osztályos diákokat vontunk be. Jelen szimpóziumban a longitudinális vizsgálat elméleti kereteiről, módszertanáról és a mérés első eredményeiről számolunk be. Ennek megfelelően az első előadásban bemutatjuk az általunk kidolgozott elméleti modellt, melyre a vizsgálat épül. Felvázoljuk a négyéves kutatás célkitűzését és módszertanát, mely az életkorhoz igazított dinamikusan változó eszköztárra épül. A második előadásban ennek az eszköztárnak egy újszerű és az írni és olvasni még nem vagy kevésbé tudó diákok vizsgálatára alkalmas attitűdmérő eszköz (Szemantikus Szelekciós Teszt) első eredményeit mutatjuk be, melynek segítségével feltártuk az 1. és 5. osztályos diákok iskolával kapcsolatos beállítódását és annak kapcsolatát a kognitív képességekkel. A harmadik előadásban az 5. osztályos diákok tanulmányi felelősségének, tanulmányi énhatékonyságának és mindsetjének jellemzőit vizsgáltuk rámutatva ezen tényezők prediktív szerepére az iskolai kudarcok kialakulásával kapcsolatban. A negyedik előadás a pedagógusok nézeteit vizsgálja a gyerekek iskolai kudarcainak okaival kapcsolatban. A kérdőíves vizsgálat eredményei rámutatnak, hogy a pedagógusok számos külső tényezőt tartanak felelősnek az iskolai sikertelenségért, és viszonylag elenyésző jelentőséget tulajdonítanak saját tevékenységüknek ebben a folyamatban. A kutatás első évének eredményei megerősítették a komplex megközelítés alkalmazásának szükségességét és jó kiinduló alapot jelentenek a második mérési fázis elindításához, rámutattak azokra a módszertani szempontokra, amelyeket érdemes lesz figyelembe venni a további munka során.

*A kutatás az MTA Közoktatás-fejlesztési Kutatási Pályázat (2021–2025) keretében valósul meg.*

## AZ ISKOLAI KUDARC KUTATÁSA – MODELLEK, MEGKÖZELÍTÉSEK ÉS MÓDSZERTAN

SZ-1

**Gál Zita\*, Tóth Edit\*, Jámbori Szilvia\*\***

*\*Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet*

*\*\*Szegedi Tudományegyetem, Pszichológiai Intézet*

*Kulcsszavak:* integratív modell; változó- és mintázatorientált elemzés; személyes és környezeti tényezők

Az iskolai kudarc jelensége, a diákok által megítélt kudarcélmény okainak, fennmaradásának, kezelésének és megelőzésének vizsgálata az elmúlt időszak kiemelt terület a kutatásokban. Számos modell és megközelítés jelent meg az iskolai kudarc vizsgálatában, a legújabb megközelítések azonban abban egyetértenek, hogy egy komplex jelenségről van szó (pl. Ibabe, 2016). E megközelítések szerint a kognitív tényezők mellett a nem kognitív és a környezeti tényezők fontos szerepet kapnak a kudarcélmények kialakulásában. Az előadás első részében az iskolai kudarcra mint komplex jelenséggel kapcsolatos modelleket és megközelítéseket tekintjük át. Azokra a személyes (kognitív és nem kognitív) és környezeti erőforrásokra fókuszálunk, amelyekre az eddigi kutatások kevésbé fordítottak figyelmet, illetve amelyekre a kudarcélmények megelőzésében, az iskolai kudarcok kezelésében támaszkodhatunk. Az előadás második részében felvázoljuk az általunk végzett négyéves longitudinális kutatás elméleti háttérét, céljait, az általunk vizsgált területeket és a mérőeszközöket. Bemutatjuk az iskolai kudarc azon nem kognitív meghatározóit, amelyek a longitudinális vizsgálatunk fókuszában állnak a kognitív tényezők mellett. A motivációs-szociális-érzelmi háttér kapcsán áttekintjük például a tanulási motiváció, az énkép, a mindset, a szociálisprobléma-megoldás jelentőségét, míg a környezeti meghatározók tekintetében olyan szülői és pedagógusi tényezőket, amelyek az iskolai kudarcélmények kialakulásában, illetve egy jövőbeli fejlesztőprogram kialakításában is fontos szerepet kaphatnak. Az előadás további részében a longitudinális kutatásunk módszertanára térünk ki, mely a 2021–2022-es tanévben 1. és 5. évfolyamos diákokra, majd évente történő követésére irányul. Az alsó tagozatos tanulókkal kétszemélyes, míg a felső tagozatos diákokkal csoportos helyzetben történnek a vizsgálatok, melynek keretében a mért területek vizsgálatára kvantitatív és kvalitatív módszereket egyaránt alkalmazunk (pl. kérdőív, interjú, történetelemzés). A mintázatok feltárásához a változóorientált megközelítés mellett mintázatorientált elemzéseket is végzünk. Ezáltal a mért változók különböző kombinációi alapján profilok hozhatók létre, melyek az iskolai kudarcok vezető okait és ezek rendszerét részletesen tudják feltárni. Longitudinális keretben lehetőségünk lesz a változások követésére is 1–4. és 5–8. évfolyamosok körében. Az eredményeink alapján egy olyan segítő-fejlesztő programot tervezünk, amelynek az iskolai kudarcok csökkentése a fókusza, a kudarcok okozta nehézségekkel való megküzdést fejleszti, illetve segíti, hogy a diákok folyamatosan tudjanak támaszkodni erősségeikre, ezáltal hosszú távú célja megelőzni az idő előtti iskolaelhagyást, mely az iskolai kudarc egyik leggyakrabban megjelenő következménye.

*A kutatás az MTA Közoktatás-fejlesztési Kutatási Pályázat (2021–2025) keretében valósul meg.*

## AZ ISKOLÁHOZ VALÓ VISZONY KAPCSOLATA EGYES KOGNITÍV KÉPESSÉGEKKEL

SZ-1

**Szabó Éva, Jagodics Balázs**

*Szegedi Tudományegyetem, Pszichológiai Intézet*

*Kulcsszavak:* iskolai attitűd; kognitív képességek; averzió és affiliáció

A tanulási motiváció és az iskolai feladatokkal kapcsolatos elköteleződés alacsony szintje az iskolai kudarcokkal küzdő tanulók meghatározó jellemzője (Finn, 1989). A kudarcok megélése és az iskolához való viszony (attitűd) egymással kölcsönhatásban alakul. Az alacsonyabb kognitív képességek gyakran eredményeznek iskolai sikertelenséget, ami romló attitűdöt és a teljesítményhelyzetektől való félelmet eredményezhet, ami további negatív attitűdöt eredményez az iskolával és a tanulással kapcsolatban. Részben ezzel magyarázható, hogy az iskola iránti érdeklődés csökkenése, valamint az iskolai környezetre adott negatív reakciók az életkor előrehaladtával emelkedést mutatnak (Gottfried et al., 2001). Longitudinális kutatásunk egyik célja a diákok iskola iránti attitűdjének megismerése a belépéskor és a tagozatváltás időszakában, valamint annak vizsgálata, hogy ez a beállítódás hogyan kapcsolódik a diákok egyes alapvető kognitív képességeihez. Ennek feltárására a Szemantikus Szelekciós Tesztet (Szabó et al., 2013) módszert alkalmaztuk, amivel szavak és képek asszociatív kapcsolatán keresztül vizsgálható a személy érzelmi beállítódása. Az öröm és félelem szavak, valamint az iskolához kapcsolódó fogalmak (tanulás, iskola, felmérő, hibázás) asszociációs erősségét vizsgáltuk. A módszer előnye, hogy nem igényel olvasási készséget és jelentős mértékben kiküszöböli a társas kíváncsisági hatást is. Alkalmaztuk a Kognitív Profil Teszt (Gyarmathy, 2009) egyes részfeladatait (figyelem, hangdiszkrimináció, főfogalom-gondolkodás, számisméltés) is, melyek nagymértékben megalapozzák a tanulmányi sikerességet. A vizsgálatban 1. osztályos (N = 58) és 5. osztályos (N = 85) diákok vettek részt (előbbieket egyéni, utóbbiak csoportos adatfelvétellel). Az eredmények azt mutatják, hogy az iskolához köthető attitűdök alapvetően pozitívak, de az affiliációs összpontszámok (örömmérés kapcsolata az iskolai fogalmakkal) az 1. osztályosok esetében szignifikánsan magasabbak ( $U_{(107)} = 1025$ ,  $p = 0,007$ ), míg az averziós értékek (félelemérés kapcsolata iskolai fogalmakkal) az 5. osztályosok körében erősebbek ( $U_{(108)} = 1010$ ,  $p = 0,019$ ). A kognitív képességek és az affiliációs értékek között, úgy tűnik, nincs közvetlen kapcsolat, tehát az iskolához nem feltétlenül azok kapcsolnak több örömmérést, akik jobb képességűek, és az sem állja meg a helyét, hogy a félelemérzet az alacsonyabb képességűek esetében erősebb. Az eredmények arra mutatnak, hogy az attitűdök nem kapcsolódnak közvetlenül a képességekhez, ami jelentheti azt, hogy ezt az összefüggést más változók mediálják (vö. Lee, 2016), de utalhat arra is, hogy az iskolával kapcsolatos attitűd legfőbb forrása nem a kognitív képességek által erősen befolyásolt tanulmányi teljesítményben, hanem egyéb, az iskolával összefüggő tényezőkben keresendő. A jelenség megértésének érdekében további változók bevonását és mélyebb, mintázat-orientált elemzés alkalmazását tervezzük.

*A kutatás az MTA Közoktatás-fejlesztési Kutatási Pályázat (2021–2025) keretében valósul meg.*

## TANULMÁNYI ÉNHATÉKONYSÁG, MINDSET ÉS TANULMÁNYI FELELŐSSÉG MINT AZ ISKOLAI KUDARCOK CSÖKKENTÉSÉNEK FONTOS PREDIKTORAI

SZ-1

Jámборi Szilvia\*, Jagodics Balázs\*, Gál Zita\*\*

\*Szegedi Tudományegyetem, Pszichológiai Intézet

\*\*Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet

*Kulcsszavak:* iskolai kudarc; tanulmányi felelősség; tanulmányi énhatékonyság

Az iskolai kudarcok kialakulásában szerepet játszó kognitív és pszichológiai tényezők feltárása fontos kihívást jelent az oktatásban. Különböző tanulmányok – a fókuszuktól függően – más-más tényezők fontosságát emelik ki, így akár a tanulmányi énhatékonyság (Honicke & Broadbent, 2016), akár az iskolai felelősségérzet (Kitsantas et al., 2018), illetve a diákok kiégése (Salmela-Aro & Upadyaya, 2014) és a szemléletmód/mindset (Brougham & West, 2018) egyaránt olyan pszichológiai jellemzőknek tekinthetők, amelyek kapcsolódnak az iskolai teljesítményhez. Kutatásunk egyik célja, hogy egy longitudinális adatfelvétel első állomásaként megvizsgálja a kapcsolatot az iskolai kudarcok, illetve a szakirodalom áttekintése alapján a tanulmányi sikeresség tekintetében releváns pszichológiai erőforrások között, másrésztől annak előzetes vizsgálata, hogy az iskolai kudarcok csökkentésében mely tényezők hangsúlyozódnak leginkább. Kérdőíves adatfelvételünkben 5. osztályos tanulók (N = 85) vettek részt, akik a Diák Kiégés Kérdőívet, a Tanulmányi Énhatékonyság Kérdőívet, az Iskolai Felelősség Kérdőívet, illetve a Mindset Kérdőívet töltötték ki. Pearson-féle korrelációelemzés alapján az énhatékonyság közepesen erős pozitív kapcsolatban áll a fejlődési mindsettel ( $r = 0,422$ ), míg negatív összefüggés található a kiégéssel ( $r = -0,590$ ) és a rögzült szemléletmóddal ( $r = -0,448$ ). A tanulmányi eredmény szempontjából a tanulmányi énhatékonyság tekinthető a legerősebb bejóslnak, ugyanis a diákok tanulmányok terén érzett magabiztossága a magasabb tanulmányi teljesítményű csoportokban volt magasabb a varianciaanalízis alapján ( $p = 0,026$ ). Az eredmények megerősítették feltételezésünket, miszerint az iskolai kudarcok kezelése érdekében fontos feltárni a releváns pszichológiai változókat. Kutatásunk – az elemszámokból fakadó limitációk kiküszöbölését követően – várhatóan további értékes következtetések levonását teszi majd lehetővé a longitudinális elrendezésnek köszönhetően, és segít feltárni a korai időszakól kezdődően már olyan tényezőket, amelyek csökkenthetik az iskolai kudarcot.

*A kutatás az MTA Közoktatás-fejlesztési Kutatási Pályázat (2021–2025) keretében valósul meg. Gál Zita a Szegedi Tudományegyetem Interdiszciplináris Kutatásfejlesztési és Innovációs Kiválósági Központ (IKIKK) Humán és Társadalomtudományi Klaszterének IKT és Társadalmi Kihívások Kompetenciaközpontja kutatócsoportjának (Gyermeki fejlődés nyomon követését segítő mérőeszközök fejlesztése) tagja.*



## TANÍTÓK VÉLEKEDÉSEI AZ ISKOLAI KUDARC OKAIRÓL

SZ-1

**Tóth Edit\*, Szabó Éva\*\***

\**Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet*

\*\**Szegedi Tudományegyetem, Pszichológiai Intézet*

*Kulcsszavak:* tanítói vélekedések; iskolai kudarc okai; klaszteranalízis

Az iskolai kudarcnak számos összetevője lehet, a kognitív képességek nem megfelelő működésén túl a tanulók szociokulturális háttéréből fakadó pszichés és egyézségügyi problémák (l. Petridou & Karagiorgi, 2016), illetve az iskola, az iskola és a szülő közötti kommunikáció jellemzői, a pedagógus működése (Geecer, 2002). Az, hogy a pedagógusok hogyan vélekednek az iskolai kudarc okairól, kiemelt szerepet játszik abban, miként reagálnak a kudarcra, hogyan próbálják meg kezelni vagy elkerülni azt (Jager & Denessen, 2015). Ezért kiemelt jelentősége van annak, hogy részletesen megismerjük a pedagógusok vélekedését az iskolai kudarcokkal kapcsolatban, különösen az alsó tagozaton tanító pedagógusokét, hiszen a korai iskolai élmények jelentősen meghatározzák a diákok viszonyát az iskolához, a kudarcokhoz, valamint a teljesítményhez egyaránt. Tudomásunk szerint ilyen jellegű vizsgálatot Magyarországon még nem végeztek. A kutatás célja annak feltárása, mit tekintenek a tanulói iskolai kudarc okainak alsó tagozaton tanító pedagógusok, ezek mentén azonosíthatók-e markánsan elkülönülő csoportok a pedagógusok között, és az eltérő vélekedés milyen kapcsolatban áll a pályán eltöltött idővel. A kutatás során a „Pedagógusi vélekedés az iskolai kudarcok okairól” kérdőívet (Szél et al., 2020) alkalmaztuk (N = 224, 98%-a nő). A kérdőív 27 tételt tartalmaz, ezek nyolc faktorba csoportosulnak: (1) Tanulói jellemzők, (2) Tanulói életvitel, (3) Szülői jellemzők, (4) Családi jellemzők, (5) Pedagógusok jellemzői, (6) Iskolai légkör, (7) Szakmai segítők, (8) Iskola (KMO = 0,86, megmagyarázott variancia = 68,32%). A faktorok másodlagos főkomponens-elemzésének eredményei alapján két komponens különül el (KMO MSA = 0,832, megmagyarázott variancia = 60,3%): (1) tanulói jellemzők és szociális környezeti hatások, (2) iskolai tényezők. A tanári vélekedések mintázatának feltárásához K-Mean klaszteranalízist végeztünk a főkomponens-elemzés eredményeire építve. Az első klaszterbe (n = 152) azok a pedagógusok tartoznak, akik mindkét tényezőt egyformán meghatározónak ítélik az iskolai kudarcok kialakulásában, a második klaszter tagjai (n = 72) elsősorban a tanulót és környezetét (szüleit, családját) teszik felelőssé, az iskolai tényezők – beleértve a pedagógus munkájának – szerepét ennél jelentősen kisebbnek látják. A legrégebben pályán lévők azok, akik alulreprezentáltak az első klaszterben és felülreprezentáltak a második klaszterben, ők elsősorban a tanulót teszik felelőssé az iskolai kudarcokért. A vizsgálat eredményei megerősítették a korábbi külföldi kutatások adatait: a tanuló és annak szociális környezetét felelőssé tevő komponensek átlagai a legmagasabbak, ezen belül a diák attitűdje és a szülők hozzáállása, vagyis a tanítók attribúciója elsősorban rajtuk kívül álló körülményekre vezeti vissza a diákok kudarcait.

*A kutatás az MTA Közoktatás-fejlesztési Kutatási Pályázat (2021–2025) keretében valósul meg.*

## JÓ DOLOGNAK TARTANÁM, HA VOLNA AZ ÓVODÁBAN. – AZ OKTATÁSI ROBOTIKA ÓVODAI BEVEZETÉSE SZÜLŐI SZEMMEL

**Aknai Dóra Orsolya**

*Károli Gáspár Református Egyetem, Bölcsészlet- és Társadalomtudományi Kar*

*Kulcsszavak:* robotika; óvodáskorúak; szülők; vélemény, attitűd

Az óvodai élet a gyermekek nevelésének döntő fontosságú szakasza. Ebben az időszakban alakítjuk ki a gyerekek tanulási készségeinek alapjait, beleértve a problémamegoldást, a kritikus gondolkodást és a kommunikációt. A külföldi szakirodalmat áttekintve (Bers, 2021; Chaldi & Mantzanidou, 2021; Govind & Bers, 2021; Yang et al., 2022) a robotika integrálása az óvodai csoportokba olyan téma, amely az elmúlt években nagy figyelmet kapott, és amelyről a szülők véleménye megoszlik. Hódi és munkatársai (2019) nagymintás kutatásban vizsgálták az óvodások otthoni IKT-használati szokásait, ez azonban nem terjedt ki a robotikával kapcsolatos kérdésekre. 2022 őszén végezett pilot kutatásunkban a felvetett kutatási kérdésekre kapott válaszokat összegeztük a legfrissebb szakirodalmak elemző áttekintésével. Ez alapozta meg kutatásunk következő, empirikus szakaszát. Jelen kutatásunk célja az oktatási robotika óvodai bevezetésének vizsgálata volt a szülők véleményén keresztül. A kutatás fő kérdései: (1) Milyen előzetes ismereteik vannak a szülőknek az óvodai robotikával kapcsolatban? (2) Milyen a szülők attitűdje a roboteszközök használatának bevezetésével kapcsolatban? (3) Van-e összefüggés a szülők iskolai végzettsége és a kialakított véleményük között? Az adatfelvétel online, kényelmi mintavétel alapján, a Google Forms segítségével történt, a válaszadás önkéntes, anonim volt 2022 szeptemberétől. A pillanatfelvétel 2023. január 29-ei állapota szerint a kérdőívet 132 fő töltötte ki (130 nő, 2 férfi). A válaszadók között 54-en fontosnak tartják a kisgyermekkorú robotika bevezetését/alkalmazását az óvodában, 31-en nem, 47-en pedig nem tudják megítélni. A szülői attitűdöket klaszteranalízis segítségével osztályoztuk. A válaszok alapján megállapítható, hogy a szülők vélekedése visszatükrözi azt az évek óta tartó vitát, mely a digitális eszközök vélt vagy valós jótékony vagy káros hatásáról szól. Egyes szülők úgy vélik, hogy a robotika beépítése az óvodai nevelésbe biztosítja, hogy a gyermekek már korán megismerkedjenek a technológiával, és segítse őket a problémamegoldó és kritikus gondolkodás fejlődésében. Néhány szülő aggódik amiatt, hogy a technológia felváltja a hagyományos tanítási módszereket, például a mesélést és a fantáziadús játékot, melyek fontosak a gyermekek szociális és érzelmi fejlődése szempontjából. Mivel a technológia egyre nagyobb szerepet játszik az életünkben, néhány óvoda elkezdte beépíteni a játékos robotikát (Liszikai, 2022) a foglalkozásokba vagy szakkör keretében alkalmazza. Így a robotika lehetőséget biztosíthat a gyermekek számára olyan alapvető készségek fejlesztésére, mint a logikus gondolkodás és a kódolás, melyek egyre fontosabbak a mai, technológia által vezérelt világban. Előadásunkban részletesen bemutatjuk a szülők vélekedésének egyes aspektusait a kérdőíves kutatás megállapításainak elemzése alapján.

## A VIZUÁLIS KOMMUNIKÁCIÓ ALKOTÓI RÉSZKÉPESSÉGEINEK ONLINE MÉRÉSE ÉS FEJLESZTÉSE 5–8. ÉVFOLYAMON

T-7

**Biró Ildikó**

*Szegedi Tudományegyetem, Művészeti Intézet*

*Kulcsszavak:* vizuális kommunikáció; alkotói részkapességek; online mérőeszköz

A kutatás a vizuális kommunikáció kompetenciaszerkezetének feltárását célozta meg, amely korunk vitathatatlanul legfontosabb vizuálisképesség-csoportja. További célom volt olyan játékos digitális mérőeszköz kidolgozása, amelynek segítségével a vizuális kommunikáció négy alkotói részkapessége mérhető 5–8. osztályos (11–14 éves) tanulók körében. A kutatás elméleti keretét a vizuális kommunikáció érzékszervi alapjai, érzékelési elmélete, valamint azoknak a vizuális közlésben betöltött szerepe adta. Szakirodalmi feltárás alapján meghatároztam a vizuális kommunikáció alkotói kompetenciáit, elveit és elemeit. A vizsgálat figyelembe vette a vizuális képességek mérési gyakorlatát nemzetközi és hazai viszonylatban, a klasszikus és a kortárs képességmodelleket, valamint a vizuális kommunikáció tantervi kereteit a magyar vizuális nevelésben. Mindezek alapján alakítottam ki a vizsgálni kívánt alkotói részkapességek rendszerének négydimenziós modelljét: komponálás síkban, absztrakció, szimbólumalkotás és modalitásváltás. A konstrukciók mérését célzó feladatok kidolgozása egy hosszabb, több pilot mérést is tartalmazó fejlesztési folyamat eredményeként valósult meg. A GeoGebra Notes alkalmazásban végzett nagymintás mérés alapját képező kismintás vizsgálatok adatainak elemzése klasszikus (pl. hagyományos tesztelméleti mutatók, különböző tulajdonságú [nemek szerinti bontás – diákok teljesítményének összehasonlítása]) statisztikai módszerekkel valósult meg. A nagymintás mérés során ezek valószínűségi tesztelméleten alapuló (egy- és többdimenziós személy/item térképek), valamint strukturális egyenleteken (a vizsgált konstrukció dimenzionalitás-vizsgálatán) nyugvó elemzésekkel egészültek ki. A kutatás egyik legfontosabb eredménye annak bizonyítása, hogy a vizuális képességek hiteles értékelése elvégezhető a 11–14 évesek vizuális nyelvének autentikus használatát szimuláló digitális tesztek segítségével is. Sikeresen kidolgozni olyan magas minőségű, megbízható online tesztrendszer, feladatbankot, amely alkalmas a vizuális kommunikáció néhány részkapességének felső tagozatos diákok körében történő iskolai mérésére. Az eredmények megerősítették a vizuális kommunikáció alkotóiképesség-elemeinek előzetesen kialakított négydimenziós elméleti modelljét. Eredményeim hozzájárulnak a Közös Európai Vizuális Műveltség Referenciakeret és a Magyar Vizuális Framework modelljeinek továbbfejlesztéséhez is. Ezáltal segítik a vizuális tanulás és a képekben rejlő ismeretátadási lehetőség célzottabb integrálását az oktatási programokba az egyre inkább képek által dominált világban.

## HOGYAN VÁLTOZOTT A NETGENERÁCIÓ? EGY NAGYMINTÁS KUTATÁS (NETGENERÁCIÓ 2022A) EGYES EREDMÉNYEINEK BEMUTATÁSA

T-7

**Fehér Péter**

*IKT MasterMinds Kutatócsoport*

*Kulcsszavak:* netgeneráció; IKT-használat; online oktatás

2022 őszén nagymintás kutatást végeztünk 12–16 éves (8–10. osztályos diákok) körében azzal a céllal, hogy feltárjuk, milyen változások következtek be az elmúlt években a tanulók internetezési és olvasási szokásai, illetve a digitális eszköz-használattal és a tanulókkal kapcsolatos egyes attitűdökkel kapcsolatosan, összevetve a korábbi hasonló kutatások eredményeivel, hiszen az utóbbi években hazánkban is több kutatás vizsgálta a digitális generáció középiskolába járó tanulóinak jellemzőit (M. Fazekas, 2013; Koltay, 2016; Tóth-Mózer, 2016, 2018; Oláh, 2019). A kutatás (N = 1200, 54% fiú) nemre, életkorra és iskolatípusra reprezentatív mintán történt, online kérdőív (Google) segítségével. A válaszadás önkéntes, anonim volt. A kérdőív a Netgeneráció 2010 felmérés kérdőívének aktualizált változata, és 10 kérdéscsoportban 45 kérdést tartalmaz, melyek a következő témaköröket ölelik fel: tanulói háttér adatok, IKT-eszközzel való ellátottságuk, internetezési szokásaik, tantárgyakkal és az online tanulókkal kapcsolatos attitűdjeik, az „online oktatással” kapcsolatos véleményük, mobil eszköz-használati és olvasási szokásaik, szabadidő-eltöltés. A kutatás eredményei alapján a tanulók eszközhasználatuk jelentősen eltolódott a korábbi felmérések adataitól a mobil okoseszközök irányába, 60,4% inkább mobiltelefonon használja az internetet. A tanulók internethasználatukkal kapcsolatos szokásai jelentősen eltérnek a korábbiaktól, a három legjellemzőbb tevékenység a Youtube, a Tiktok és a Snapchat használata. Tanulás és ismeretszerzés céljából a két leggyakrabban használt forrásként a Wikipediát (88,6%) és a Youtube-ot (82,5%) jelölték meg. A napi internethasználat értékei alapján napi két óránál többet 36%-uk, napi 5 óránál többet 46%-uk használja az internetet. Az írott források igénybevétele további csökkenő tendenciát mutat (a digitális forrásoké is), bár a diákok olvasási szokásokra vonatkozó válaszai alapján az olvasni szeretők aránya megegyezik a korábbi kutatási adatokkal (56,5%; 43,5%). A tanulók igénylik a digitális eszközök használatát, azonban a válaszok részletesebb elemzése számos kérdést vet fel a Covid-időszakban zajlott „online oktatás” eredményességével kapcsolatban, továbbra is kérdés a tanulók digitáliskompetencia-szintjének növekedése. Az önbevallás alapján kapott adatok szerint a tanulók mintegy fele a „Jól tudom használni a digitális eszközöket” szinten áll, 10% körüli része profi felhasználónak tartja magát (a fiúk nagyobb számban). Az előadásban kitérünk a vizsgálat itt nem ismertetett eredményeinek, illetve a nemek közötti és életkori különbségek bemutatására is, melyek hozzájárulhatnak a vizsgált életkorú tanulók mélyebb megismeréséhez ezen a területen.

## DIGITALIZÁCIÓ, TANTÁRGYI KONCENTRÁCIÓ MAGYAR NYELVTAN FELADATOK MEGOLDÁSÁBAN

T-7

**Papp Gréta\***, **Sápiné Bényei Rita\*\***, **Csernoch Mária\*\*\***

*\*Debreceni Egyetem*

*\*\*Debreceni Egyetem Kossuth Lajos Gyakorló Gimnáziuma és Általános Iskolája*

*\*\*\*Debreceni Egyetem, Informatikai Kar*

*Kulcsszavak:* tanórákutatás; számítógépes gondolkodás; magyar nyelvtan tantárgyi koncentráció

Egy tanórákutatási módszerrel dolgozó csoport munkájának fókuszában egy innovatív oktatási megközelítés kipróbálása áll. A tanórákutatócsoport vizsgálatának célja tapasztalatszerzés arról, milyen tanári és tanulói kompetenciák fejleszthetők a papírceruza alapú nyelvtan feladatok digitalizálásával. Kerestük azokat a feladatokat, feladattípusokat, amelyek a tantárgyi koncentráció keretében segítik a tanulók számítógépes gondolkodásának fejlesztését és a nyelvi tudatosságát. Célunk továbbá, hogy az informatikai ismereteket produktívan beépítsük a magyarórákba úgy, hogy a számítógépet ne kizárólag szemléltetésre használjuk, hanem a tanulók gyakorlatban alkalmazható tudásszerzésére. A digitális eszközökkel a korábbi tudáselemek bővíthetők, így megváltozik a fókusz, a diszkusszió, a hibakezelés és az általánosítás egy fogalmi váltást tesz lehetővé. Jelen keretek között egy 6. osztályos, földrajzi nevek helyesírását gyakoroltató feladatot helyeztünk át táblázatkezelői környezetbe. Az eredeti kiírásnak megfelelően két megadott kifejezés alapján arról kell dönteni, hogy egybe, külön vagy kötőjellel írjuk-e a földrajzi neveket. A feladat elvégzését egy 8. osztályos (N = 12) informatika tagozatos csoportban próbáltuk ki először. A tanulók magas szintű fájl- és táblázatkezelői ismeretei lehetővé tették a digitális környezetben a tudatos algoritmus-építést és alkalmazást a feladat megoldása közben, illetve annak diszkusszióját. A tanórákutatási csoport ezzel a vizsgálódással tapasztalatot szerzett arról, hogy lehetséges-e az említett interdiszciplináris feladatmegoldás. Előadásom tanár szakos hallgatói szemszögből ennek a jó gyakorlatnak az esettanulmány jellegű elemzése. Különlegessége, hogy egyenrangú kapcsolatot tudott teremteni az informatika és a magyar nyelvtan között. Az eseteírásban szereplő feladat későbbi reprodukálásának feltétele a tanuló és a tanár alapvető informatikai tájékozottsága és magas szintű számítógépes gondolkodása. Ezek fejlesztése a NAT 2020 egyik alapkövetelménye, így segíteni kell a tanulókat az algoritmus megépítésében, a függvények hívásában, az összetett függvények megépítésében, valamint az outputok értelmezésében. Táblázatkezelői környezetben ezekre alkalmasnak tartjuk a kiválasztott nyelvtan feladat digitális megoldását. Hosszabb távon tanórákutatási célunk olyan óratervek létrehozása, amelyek segítik bármely magyartanár és a hallgató munkáját.

## A KOLLABORATÍV KÉPESSÉGEK ALAKULÁSA A COVID ELŐTT ÉS UTÁN: EGY KERESZTMETSZETI VIZSGÁLAT EREDMÉNYEI 14 ÉVES TANULÓK KÖRÉBEN

T-7

**Pásztor-Kovács Anita\*, Pásztor Attila\*\***

*\*Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet*

*\*\*Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet; MTA-SZTE Digitális Tanulási Technológiák Kutatócsoport*

*Kulcsszavak:* kollaboratív képességek; Covid-19; 14 éves tanulók

A járványhelyzet következtében 2020 márciusa óta az általános iskolák felső tagozatos tanulói legalább 22 héten át folytatták tanulmányaikat távolléti oktatás keretei között. Számos kutatás monitorozta ennek körülményeit, következményeit (Bencéné Fekete, 2021), a diákok fejlődésére, tudásszintjére gyakorolt hatását (Molnár & Hermann, 2023). Jelen kutatás célja annak vizsgálata, hogy kimutatható-e különbség az adott korosztály kollaboratív képességeit illetően a megegyező korú, vírushelyzet által még nem befolyásolt tanulók képességeivel összehasonlítva. Kutatásunkban a Szeged Longitudinális Program V., illetve VI. mintájának 8. osztályos tanulói adatait vetettük össze. A 2019-es adatfelvételben 2128 ( $M_{\text{év}} = 14,75$ ,  $SD = 0,47$ , 52,7% lány), a 2022-es mérésben 1658 diák ( $M_{\text{év}} = 14,25$ ,  $SD = 0,51$ , 51,8% lány) vett részt. A tanulók a Kollaboratív képességek kérdőív (Pásztor-Kovács et al., 2021) online verzióját töltötték ki az eDia-rendszeren keresztül (Molnár & Csapó, 2019). A hétfokú Likert-skálát alkalmazó önértékelő kérdőív összesen 18 tétellel vizsgálja a tanulók kollaboratív képességeit. A kérdőív megfelelő reliabilitást mutatott mindkét mérés alkalmával (2019: Cronbach- $\alpha = 0,90$ ; 2022: Cronbach- $\alpha = 0,92$ ). Nem volt szignifikáns különbség a két minta között az összevont értékek átlagait összevetve ( $t = -1,472$ ,  $p = 0,14$ ). Míg a 2019-es mintában a lányok szignifikánsan magasabbra értékelték kollaboratív képességeiket a fiúknál ( $t = -4,149$ ,  $p < 0,01$ ), ez a különbség a 2022-es mérésben nem volt kimutatható ( $t = 0,033$ ,  $p = 0,97$ ). Mindkét minta tekintetében megállapítható, hogy minél magasabb az anya iskolai végzettsége, annál magasabbra értékelték képességeit a tanuló. A különbségek nem szignifikánsak, ugyanakkor megfigyelhető azon tendencia, hogy a 2022-es mintában azok, akiknek az anyja általános iskolai végzettségű, alacsonyabbra (Cohen- $d = -0,18$ ), az egyetemi végzettségű anyák gyermekei pedig magasabbra értékelték magukat (Cohen- $d = 0,14$ ) a 2019-es minta megegyező háttérű tanulóihoz képest. Eredményeink arra engednek következtetni, hogy a face-to-face interakciós lehetőségek hiányát a kollaboratív képességek fejlődésének tekintetében sikeresen kompenzálták az online felületek által nyújtott kollaboratív tanulási lehetőségek, illetve az önálló tanulás kivitelezését megkönnyítendő, a tanulók által kezdeményezett, a társakkal való online együttműködés, mellyel – feltételezhetően – gyakran éltek. További vizsgálatra érdemes hipotézis, hogy a fiúk a lányoknál kevésbé hiányolták a személyes interakciót, komfortosabban érezték magukat az online térben, ez vezethetett a két nem közötti különbség kiegyenlítéséhez. Eredményeink továbbá azt sugallják, hogy a családi háttér jelentősége – egyéb képességterületekhez hasonlóan – a kollaboratív képességek tekintetében is tovább nőtt a járványhelyzet idején.

*A kutatást az MTA Közoktatás-fejlesztési Kutatási Pályázata támogatta (KOZOKT2021-16).*

2023. április 21. (péntek) / Friday, 21 April 2023

Health and inclusive education (chair: Bettina Pikó)

T-8

## CHALLENGES OF HEALTH EDUCATION FOR MONGOLIAN AND HUNGARIAN ADOLESCENTS: EXPLORING SEXUAL AND REPRODUCTIVE ATTITUDES

Bayarjargal Uuganbayar\*, Bettina Pikó\*\*

\*University of Szeged, Doctoral School of Education

\*\*University of Szeged, Department of Behavioral Sciences

*Keywords:* health education; sex education; risky sexual behavior; reproductive behavior

Adolescent sexual and reproductive health needs (e.g., early pregnancy, HIV and other STIs, unsafe abortion) have intensified in recent years, therefore, sex education should be given priority. It should be more than the instruction of children and adolescents on anatomy and on the physiology of biological sex and reproduction. It has to cover healthy sexual development, gender identity, interpersonal relationships, affection, intimacy, and body image for all adolescents. The health attitudes and behaviors of adolescents are strongly affected by social factors at personal, family, community, and national levels. So there is a need to study contributors to adolescents' behavioral status and problems to support adolescents' reproductive health and prevent them from risky behavior, among others, cultural factors. For these reasons, we aim to study Mongolian and Hungarian adolescents' health education and sexual behavioral status, in relation to their traditional customs and modern lifestyle. At this point of the research project, before collecting data from adolescents from the two countries, we make a comparison of health and social statistics to clarify differences in sexual and reproductive behaviors. The aim of this presentation is to give an outline of these results. For example, compared to Hungary, Mongolia has a relatively young population, with over 38.6% of the population aged 0–19 years. Adolescent fertility rate, that is, births per 1,000 women ages 15–19 is higher in Mongolia compared to Hungary. In addition, in the past few years, young girls' unplanned pregnancies have been sharply rising. The birth rate among adolescents in Mongolia is higher than the average in the Asia and Pacific region. The unmet need for family planning is highest among this age group, at 36.4%. The mean age of marriage is also much lower in Mongolia than in Hungary. We think that exploring these cultural differences may contribute to the development of a comparative survey among Mongolian and Hungarian adolescents.

*While working on this paper, Bayarjargal Uuganbayar was the recipient of the Stipendium Hungaricum Scholarship.*

## ONLINE HEALTH LITERACY AND ITS ASSOCIATIONS WITH ANXIETY, SOCIODEMOGRAPHICS AND DENTAL STATUS: A CROSS-SECTIONAL STUDY OF HUNGARIAN ADULTS

T-8

**Hedvig Kiss \***, **Boglárka Örkényi \*\***

*\*University of Szeged, Albert Szent-Györgyi Medical School*

*\*\*University of Szeged, Albert Szent-Györgyi Medical School*

*Keywords:* online health literacy; anxiety; sociodemographics

The World Health Organization's 1998 definition of health literacy considers health literacy as part of general literacy, which includes all the cognitive and social skills that determine individuals' motivation and ability to increase their literacy so that they can understand and use the information to achieve good health. Many publications are available in the Hungarian context as well on the factors that influence these skills: socioeconomic status, biological sex, general health, level of anxiety, etc. The results of these studies have made it clear that, as Simonds wrote as early as 1974, education to promote the search for and understanding of credible health information at an early age is needed under the auspices of health education. The aims of our study were to (1) explore sociodemographic variables that influence online health literacy; (2) determine whether there is a relationship between health literacy and dental anxiety; and (3) dental status and oral hygiene. Our cross-sectional study was conducted among adults aged 18 years and older in the summer of 2022. The online questionnaire package was completed by a total of 130 participants (females:  $N = 88$ , 67.7%), with a mean age of 41.8 years. The questionnaire asked for sociodemographic data, followed by questions on dental status and oral hygiene, then the eHEALS scale validated in Hungarian language assessed online health literacy, and, finally, the Modified Dental Anxiety Scale explored anxiety related to dental care. The online health literacy of our sample was found to be adequate: the mean score was 29.52 on the scale ranging from 15–40 points, while the anxiety score was 9.88 in the range of 5–25 points, i.e. the level of anxiety was not severe. The independent samples t-test showed that women scored higher on the anxiety scale and men on the health literacy scale, but these differences were not significant. Analyzing the relationships between variables, health literacy was positively correlated with higher socioeconomic status ( $r = .194$ ,  $p < .01$ ) and negatively correlated with the size of residence ( $r = -.32$ ,  $p < .01$ ). Increasing age had a negative effect on health literacy, but not significantly. Dental anxiety was also negatively associated with higher age ( $r = -.191$ ,  $p < .05$ ) and larger size of residence ( $r = -.63$ ,  $p < .01$ ), and negatively but not significantly associated with health literacy. We found that the majority of our sample, as their health literacy was found to be adequate, visit their doctor mostly on a preventive basis and their oral hygiene is acceptable. A better financial situation may provide access to higher-quality hygiene products, and smaller residence may promote higher health literacy through a more personal doctor–patient relationship. The trend-like associations of anxiety with age and health literacy may underpin the central importance of starting health education as early as possible.



## INVESTIGATING PRE-SERVICE TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS INCLUSIVE EDUCATION IN INDONESIA

T-8

**Soeharto Soeharto**

*University of Szeged, Doctoral School of Education*

*Keywords:* Indonesian pre-service teachers; inclusive schools; attitudes

With the adoption of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, the demand for inclusive education became part of the international legal framework (United Nations, 2006). The substantially enhanced understanding of how to promote inclusion in the classroom may have been the most important and long-lasting outcome of the global movement for inclusive education. There are now several research studies and books on inclusive education (Adams et al., 2021; Donnelly, 2010; McConkey, 2003; Saloviita, 2015; Saloviita & Schaffus, 2016; UNESCO, 2009). According to the World Health Organization's World Report on Disability (Krahn, 2011; World Health Organization, 2011), appropriate training of mainstream teachers is critical to have confident and competent teachers for children with diverse educational needs. However, in the Indonesian context, the concept of inclusive education is still new and the insight and training for inclusive education are not embedded in higher education curricula (Aziz, 1970; Efendi, 2018; Haryono et al., 2019; Mambela, 2010). Inclusive education was included in the curriculum of training teachers for students with special educational needs (Mambela, 2010). Therefore, pre-service attitudes toward inclusive education need to be explored to prepare Indonesian pre-service teachers to cope with the transformation of mainstream schools into inclusive schools. This study proposes to assess Indonesian pre-service teachers' attitudes toward inclusive education. This study applied a quantitative method with a cross-sectional research design using Rasch measurement approach. 459 pre-service teachers at private and state universities in Indonesia participated in the study, chosen randomly. The TAIS questionnaire was adapted (Saloviita, 2015) to measure Indonesian pre-service teachers' attitude towards inclusive education. The SPSS version 25 (IBM Corp, 2017) was utilized to run descriptive and inferential statistics, and Cronbach's alpha. Rasch measurement was performed using WINSTEPS version 5.3.4 software (Linacre, 2022) using joint maximum likelihood estimation. The findings confirm that Indonesian pre-service teachers have different values in four domains, Expected outcomes (-.3 logits), Rights of the child (-.23 logits), Workload of the teacher (-.65 logits), and Inclusion as a value (.03 logits). In general, this result confirms that Indonesian pre-service teachers' attitude towards inclusion is at the average level, near 0 logits (with the mean score .84). However, when examining domain specificity, the Workload of the teacher has the highest logit score with .65 logits. This value confirms that Indonesian pre-service teachers perceive that students with special needs in inclusive schools can increase the demands on their energy in conducting teaching and learning activities. Therefore, we suggest that higher education institutions include inclusive education in their curricula for all majors of pre-service teachers in Indonesia.

## EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL READINESS AND ACADEMIC SUCCESS IN PRIMARY SCHOOL IN A SMALL SETTLEMENT IN VOJVODINA

T-8

**Gabriella Simonyi**

*University of Szeged, Doctoral School of Education*

*Keywords:* school readiness; academic success; primary school

In Vojvodina, the New Belgrade revision of the Binet-Simon scale (Ivić et al., 1976) and the Test for Examining Champions (TIP-1; Ivić, Milinković et al., 1995) are used most often to assess cognitive functioning. Although these instruments represent a standard in school psychological practice, they also have a number of shortcomings that limit their usefulness. First of all, these tests have not undergone a new standardization process, so they still use outdated norms (Simić & Mihajlović, 1998; Tovilović & Baucal, 2007). In addition, they were constructed at a time when inclusive education was not affirmed and when it was not emphasized that one of the key roles of a good intelligence test is an unbiased assessment of the intellectual abilities of children who come from educationally deprived, poor environments or such that nurture different social and cultural values (Novović et al., 2009). Scientists noticed these shortcomings and created the School Readiness Test (Serbian abbreviation: TZŠ) a new instrument designed to assess children's readiness for school, conceived on the basis of Wechsler's understanding of intelligence (Biro et al., 2006). TZŠ evaluates various aspects of cognitive functioning – memory, attention, visuomotor coordination, practical knowledge, and social adaptation. In addition to assessing current cognitive efficiency, TZŠ is also intended to monitor children's intellectual development. The goal of the present research is to examine the connection between the TZŠ results and the subsequent academic success of children. Longitudinal research was undertaken in a small community in Vojvodina, where children from very different socio-economic statuses participated in the study (N = 116). The average age when tested was 6 years and 4 months. After the test, academic success at the end of the 4<sup>th</sup> school year was marked. The results showed that children who are in the category of 'very immature' are most often the children who have some disabilities in development, while children who are in the category of 'low readiness for school' are most often children from marginalized environments, that is, culturally and educationally deprived children. The differences between these two groups of children and the factors associated with their achievements can be addressed in future research.

*This work was supported by the Collegium Talentum Programme of Hungary.*

**Felsőoktatás, felnőttképzés, pedagóguskutatás I.** (elnök: Fejes József Balázs)

T-9

**A LEMORZSOLÓDÁS CSÖKKENTÉSÉNEK KULCSA A KORAI BEAVATKOZÁS: EGY FELNŐTTKÉPZÉSI IT MOOC RÉSZTVEVŐINEK TANULÁSI PROFILELEMZÉSE**

**Csányi Róbert\*, Lőrincz Mónika\*\*, Molnár Gyöngyvér\*\*\***

*\*Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola*

*\*\*Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal*

*\*\*\*Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet*

*Kulcsszavak:* tanulói aktivitás; MOOC; látensprofil-elemzés

A tömeges nyílt online kurzusok (Massive Open Online Courses, MOOC) olyan távoktatási képzések, amelyek a résztvevők nagy számával és heterogenitásával, valamint a magas lemorzsolódási aránnyal tűnnek ki (Khalil & Ebner, 2017). A MOOC-kutatások egyik fő célja a diákok online környezetben való tanulásának minél jobb megértése, a hasonló tulajdonságokkal rendelkező tanulók csoportjainak azonosítása. Jelen kutatás céljaként a résztvevők kurzus során detektált aktivitásának, valamint tanulási stratégiáinak vizsgálatát tűztük ki, melynek keretében egy felnőttképzési környezetben megvalósított tömeges nyílt online kurzus résztvevőinek (N = 7760) tanulói profiljait vizsgáltuk. A kurzus során a résztvevők alapvető digitális készségeket sajátíthattak el, illetve egy weboldal megalkotásán keresztül betekintést kaphattak a programozás alapjaiba is. A kurzus 14 modulból épült fel, a modulok videós tananyagokból, valamint az ezek alapján megoldandó tesztekkel, feladatokból álltak. A kurzus vizsgával zárult, melynek sikeres teljesítése után a résztvevőknek lehetőségük nyílt egy támogatott, államilag elismert végzettséget nyújtó IT-képzésen való részvételre. Többváltozós regresszióanalízissel vizsgáltuk az egyes változók szerepét a záróvizsgán nyújtott teljesítmény előrejelzésében. A tanulói profilok meghatározását a résztvevők tanulási aktivitásának (tananyaggal eltöltött idő, tananyagban való előrehaladás) alapján végeztük el, amelyhez látensprofil-elemzést (*Latent Profile Analysis*, LPA) használtunk. A résztvevők aktivitása, kurzus iránti elkötelezettsége a kurzus első felében jelentős mértékben, a második felében csak kismértékben csökkent. Azok a résztvevők, akik a kurzus feléig eljutottak, nagy valószínűséggel be is fejezték azt. A záróvizsgán való sikerességet legnagyobb mértékben a tananyagban való előrehaladás (84,9%) jelezte előre. A tananyaggal eltöltött idő 2,7%-os előrejelző erővel bírt, a többi vizsgált változó szerepe elhanyagolható volt. A résztvevők aktivitása alapján kilenc tanulói profilt azonosítottunk, melyek két nagyobb kategóriába sorolhatók. A tanulói profilok egy része esetén a záróvizsgán nyújtott teljesítmény arányos volt a résztvevők aktivitásával, azaz akik több időt töltöttek a tananyaggal és nagyobb mértékű volt az előrehaladásuk, azok jobb eredményt értek el. Ezekbe a csoportokba tartozott a résztvevők 79,6%-a. A többi csoportnál a vizsgateljesítmény nem volt arányos a tananyaggal töltött idővel és/vagy a tananyagban való előrehaladással. Az eredmények alapján arra következtethetünk, hogy a lemorzsolódás csökkentése, a résztvevők megtartása érdekében a kurzus minél korábbi fázisában való beavatkozás szükséges. A látens profilok alapján azonosíthatók a résztvevők hasonló tulajdonságokkal rendelkező csoportjai, melyek megalapozhatják a személyre szabott oktatás lehetőségét az online kurzust követő hagyományos oktatás során.

*A kutatás az Innovációs és Technológiai Minisztérium Kooperatív Doktori Program Doktori Hallgatói Ösztöndíj Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült. A kutatást az OTKA K135727, illetve az MTA Közoktatás-fejlesztési Kutatási Pályázata támogatta (KOZOKT2021-16).*

## CIGÁNY-ROMA KISEBBSÉGEKRE VONATKOZÓ TÉVHITEK VIZSGÁLATA PEDAGÓGUSJELÖLTEK KÖRÉBEN

T-9

**Halász Csenge\*, Fejes József Balázs\*\***

\**Motiváció Oktatási Egyesület*

\*\**Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet*

*Kulcsszavak:* cigány/roma; tévhitek; tolerancia; pedagógusképzés

A cigány/roma kisebbségek a leginkább elutasított csoportok közé tartoznak Európában, különösen Kelet-Közép Európában, velük kapcsolatban számos kulturális tévhit él az adott ország többségét alkotó társadalmakban (Kende et al., 2017; Maučec, 2013; Nariman et al., 2020). A kulturális tévhitek összefonódnak az előítéletekkel (Orosz et al. 2017; Enyedi et al., 2004), így ezek megismerése, lebontása kulcsfontosságú lehet a tolerancia erősítésében. A hazai tankönyvek e tévhitek lebontásához nem járulnak hozzá (Binder & Pálos, 2016; Orsós, 2015), így a pedagógusok megfelelő felkészítése kiemelten fontos. A kutatás célja (1) a cigány/roma kisebbségekre vonatkozó kulturális tévhitek elfogadottságának, (2) a kulturális tévhitek és az előítéletek közötti kapcsolatoknak, valamint (3) a tévhitek elfogadottságát befolyásoló tényezőknek a feltárása pedagógusjelöltek körében. Kérdőíves felmérésünkben 324 tanár szakos hallgató vett részt egy magyarországi egyetemről. A háttértényezők és toleranciát mérő skálák (Bogardus, Szociális dominancia orientáció, rokonszenv) felvétele mellett 54 Likert-skálás állítással vizsgáltuk a kulturális tévhitek, diszkriminatív helyzetek elfogadottságát. Az állítások egy részét korábbi munkákban alkalmazták (pl. Enyedi et al., 2004), de számos új állítást is megfogalmaztunk. (1) Eredményeink megerősítik (Kende et al., 2017; Weinerová, 2014), hogy a vizsgált minta körében is felfedezhető egy, a tradíciókat erősen tartó romantikus kép a cigány/roma kisebbségek kapcsán, melyben a hagyományos családi értékek főszerepet kapnak. Ezt erősíti, hogy a kérdezettek a többség és kisebbség eltérő kultúráját a feszültségek lényeges forrásának vélik. (2) A kulturális tévhitekre és diszkriminatív helyzetekre vonatkozó állítások összefüggése a toleranciát mérő skálákkal megerősítette, hogy ezen állítások egy része az intolerancia indikátoraiként is használható. Munkánk néhány új állítással egészítette ki az e célra alkalmas állítások körét. (3) A nők, a nagyobb településeken élők, valamint a roma barátal vagy ismerőssel rendelkezők kevésbé értettek egyet a felkínált tévhitekkel. Az előnyösebb szubjektív anyagi helyzettel rendelkezők a közbiztonság cigány/roma kisebbségek általi veszélyeztetését magasabbnak érzékelték. A kulturális tévhitek ismerete közvetlen beavatkozási pontot kínálhat, amelyhez a munkában alkalmazott állítások kiindulópontként szolgálhatnak és becsatornázhatók különféle képzésekbe (pl. pedagógusképzés, egészségügy, rendvédelem).

*A kutatást a Szegedi Tudományegyetem Interdiszciplináris Kutatásfejlesztési és Innovációs Kiválósági Központ (IKIKK) Humán és Társadalomtudományi Klaszterének IKT és Társadalmi Kihívások Kompetenciaközpontja támogatta. Fejes József Balázs a Gyermeki fejlődés nyomon követését segítő mérőeszközök fejlesztése kutatócsoport tagja.*

## A 6. PEDAGÓGUSKOMPETENCIA – EGY KUTATÁS TÜKRÉBEN

T-9

### Bánné Mészáros Anikó

*Református Pedagógiai Intézet*

*Kulcsszavak:* pedagóguskompetencia; 6. pedagóguskompetencia; református

A pedagógusok felé megfogalmazott szakmai elvárásokat a pedagóguskompetenciák tartalmazzák (8/2013. I. 30. EMMI-rendelet), ezek közül a 6. a Pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése. Az Oktatási Hivatal által kiadott Útmutató ezt 10 indikátorral írja le. A kompetenciák elvárásainak való megfelelés az elmúlt években egyénileg eltérő mértékben, ám kihívás elé állította a pedagógusokat. Erre irányuló kutatási eredményeket nem találtunk. Kutatásunk egyik célja az volt, hogy felmérjük a 6. kompetencia indikátorainak megvalósulását: Mely elvárások teljesítése okoz a pedagógusok számára gondot? Mi az akadály a sikeres teljesítésnek, és mit lehetne tenni a gátló tényezők kiküszöbölése érdekében? Előzetes esszéelemzések eredményeire alapozva online kérdőívet készítettünk. A mintavétel véletlenszerű volt. Döntően református intézményekben tanító vagy tanuló pedagógusok töltötték ki (N = 257) a kérdőívet. Leíró statisztikai módszerekkel dolgoztunk (átlag, szórás, megoszlás). Csoportonként vizsgáltuk az indikátorok közötti korrelációt és összehasonlítottuk (ANOVA) a három státuszcsoporthoz (gyakorlópedagógus, szakvizsgás pedagógus, hallgató) eredményeit. A szöveges válaszokból tartalmuk szerint kategóriákat képeztünk. A 10 indikátor teljesíthetőségének átlagai az összes kitöltő körében 6-os skálán 4,52–5,32 közötti. A legsikeresebben teljesíthető a 6.8., a legkevésbé a 6.1 és a 6.6 indikátor. Ez utóbbiak átlaga szignifikánsan elmaradt a többiek átlagától. A hallgatók átlagai a gyakorlópedagógus átlagától a 6.2, a 6.3, a 6.8 és a 6.10 indikátorok esetében maradt el szignifikáns mértékben. Egy másik kérdés alapján a saját munkájukban legnehezebben teljesíthetőnek a 6.1, a 6.6 és a 6.10 indikátorok bizonyultak. Az indikátorok teljesítésének gátjaként a válaszadók harmada az időhiányt, másik harmaduk „Egyéb” kategóriába sorolható tényezőket nevezett meg (pl. nincs meg az elemzéshez szükséges matematikai tudása, a 6.7-nél a várható hatás „megjósolhatóságának” kétségbe vonása.) Minden hatodik-hetedik válaszban a magas munkateher/túlterheltség vagy a magas csoport/osztálylétszám jelent meg gátló tényezőként. A hallgatók leginkább kételkednek saját jövőbeni képességeikben, és felvetették a képzésük hiányosságait is. Az indikátorok sikeresebb teljesítéséhez időt, kisebb munkaterhet, a hiányosságaik pótlására módszertani képzéseket, illetve az oktatási rendszer egészére vonatkozó változtatásokat képzelnek el. A válaszok alapján önreflektív pedagógusok képe rajzolódott ki, akik gondolkodnak a továbblépés, a továbbfejlődés lehetséges útjain, módjain.

## **Meghívott szimpózium**

### **PROBLEM-BASED LANGUAGE TEACHING IN THE 21ST CENTURY**

**Chair: Kata Cszízér Wein**

*Eötvös Loránd University, School of English and American Studies*

**Discussant: Benó Csapó**

*University of Szeged, Institute of Education*

In this symposium, we present some of the results obtained by the MTA-ELTE Foreign Language Teaching Research Group. The main aim of our team's applied linguistic and language pedagogy research is to find ways, both in terms of theory and practice, which can make language pedagogy more effective in various teaching environments in the Hungarian public education system. In our investigations, we attach particular importance to the role of English as a lingua franca and its impact on the teaching of English and other languages, to complex dynamic systems, and to a task- and problem-oriented approach to both classroom and online teaching. We also pay special attention to the experiences and practices teachers have as well as the changing educational environment, including the role of regulations in the Hungarian context. In our presentations, first, we discuss the theoretical foundation of a problem-oriented language teaching in the Hungarian public education. Next, we summarize how we piloted an under-used research instrument, namely, a focus group interview guide to collect data on teachers' views about and dispositions toward problem-based language teaching. Finally, we introduce one particular teaching approach, that is, applied theatre, to illustrate how problem-oriented teaching could work in practice. Our symposium will have three presentations focusing on various aspects of problem-based language teaching.

*This work was supported by Hungarian Academy of Sciences Research Programme for Public Education Development.*

## THEORETICAL FOUNDATION OF A PROBLEM-ORIENTED LANGUAGE TEACHING

IS-1

**Éva Illés, Nóra Németh**

*Eötvös Loránd University, School of English and American Studies*

*Keywords:* problem-oriented language teaching; focus group interview

The talk outlines the process of designing the theoretical foundation of a problem-oriented language teaching approach. First, a tentative theoretical framework was put together, including a working definition of what constitutes a problem, individual differences, and English as a lingua franca. Then, the focus interviews were carried out with this conceptualization in mind. The focus group interviews with the teachers revealed that their conceptualization of a problem-oriented approach differed from that of the researchers. The feedback from the teachers has led to renewed investigation into the theoretical foundation of the research. In order for the project to be relevant to practice and offer insights into how the effectiveness of language pedagogy in Hungary can be improved, the theoretical foundation needs to be modified, and comprise the adoption and adaption of theories which suit the particular pedagogical and research context.

*This work was supported by Hungarian Academy of Sciences Research Programme for Public Education Development.*

## EMPLOYING FOCUS GROUPS TO INVESTIGATE PROBLEM-BASED LANGUAGE TEACHING: A PILOT STUDY

IS-1

**Miklós Attila Wind, Ágnes Albert**

*Eötvös Loránd University, School of English and American Studies*

*Keywords:* focus group; problem-based language

Focus groups are a method of enquiry employed by social and behavioral researchers to understand opinions, attitudes, motivations, and thought processes (Krueger & Casey, 2015; Stewart & Shamdasani, 2015). In this talk, we would like to present the process of compiling a focus group guide and conducting a sequence of three focus group interviews with English as a foreign language (EFL) teachers in Hungary. The participants of the three focus groups were recruited from a prestigious secondary school in Budapest and from an elementary school from northern Hungary. We aim to shed light on the process of piloting with the help of Krueger and Casey's (2015) parameters and also report the results of three focus groups. Based on our results, the focus groups method seemed suitable for exploring the opinions and attitudes of Hungarian EFL teachers. In addition, this study also showed that focus groups worked efficiently even with two participants.

*This work was supported by Hungarian Academy of Sciences Research Programme for Public Education Development.*



## THE ROLE OF APPLIED THEATRE IN LANGUAGE LEARNING

IS-1

**László Katona**

*Eötvös Loránd University, School of English and American Studies*

*Keywords:* applied theatre; language learning

The aim of the presentation is to define applied theatre and to demonstrate the ways it can be used in language learning and foreign language teacher training within the problem-based approach. The talk will present the results of two focus group interviews in the light of the findings of action research conducted between 2004 and 2010. The aim of the focus group interview is to assess which applied theatrical techniques are used in language teaching by language teachers in public schools in Hungary. Based on the analysis, the main findings show that language learners who participate in these forms of theatre activity in the English classroom are motivated to learn languages, and they report that it is an encouraging form of activity and that they have become more confident language learners.

*This work was supported by Hungarian Academy of Sciences Research Programme for Public Education Development.*

**Intézményi és országos mérések I. (elnök: Nahalka István)**

T-10

**TESZTPONTSZÁMOKON ALAPULÓ PEDAGÓGIAI HOZZÁADOTT ÉRTÉK  
SZÁMÍTÁSA ÉS AZ ALKALMAZÁSÁVAL KAPCSOLATOS PROBLÉMÁK  
KIKÜSZÖBÖLÉSE**

**Nahalka István**

*Eötvös Loránd Tudományegyetem*

*Kulcsszavak:* pedagógiai hozzáadott érték; esélyegyenlőtlenség; regresszió az átlaghoz

A pedagógiai hozzáadott érték (PHÉ) többféleképpen értelmezett fogalom. A kvantitatív mutatók meghatározását igénylő eljárások (Bárdosi, 2015; Papp, 2011) között különleges helyet foglal el a PHÉ számításának az a módja, amely pusztán két egymást követő, azonos skálán elhelyezkedő tesztpontszám különbségének tekinti a PHÉ-t. E módszer választását nem az egyszerűség motiválja. Az iskola esélyegyenlőtlenségeket nemcsak elviselő, hanem egyenesen kialakító szerepével kapcsolatos elgondolások a nagyon egyszerű PHÉ-számítás mély elvi alapját jelentik (Acedo et al., 2009; Björklund et al., 2004). Amennyiben a kutatók vagy a gyakorlatban a számítások eredményeit felhasználók a PHÉ-t az időben első teszteredmény függvényében vizsgálják, akkor számolniuk kell egy statisztikai műtermék hatásával, ez a regresszió az átlaghoz jelensége. E jelenség okozza, hogy a PHÉ és a korábbi teszteredmény közötti lineáris korreláció számítása semmit nem árul el a jobb és a gyengébb teljesítményekkel rendelkezők közötti különbségek változásáról. A probléma jelentős enyhítésére az előadás két új, az előadó által kialakított módszert mutat be. Az egyik szimuláción alapszik, a másik a látens teszteredmények közötti korrelációk mérési hibákat figyelembe vevő, valószínűség-számítási alapon kialakított, eddigieknél jobb becslésén. A módszerek alkalmazása önálló empirikus kutatás keretei között meg is történt. A kutatás alapvető kérdései: az Országos kompetenciamérés 2010 és 2017 közötti eredményei alátámasztják-e a következő két állítást: (1) 6. és 8., valamint 8. és 10. évfolyamok között a jobb és a gyengébb tanulók közötti különbségek növekednek matematikai eszköztudásuk és szövegértésük OKM-ben mért fejlettségét tekintve, (2) kimutatható-e, hogy a szociális értelemben hátrányos helyzetű tanulók „kevesebbet kapnak az iskolától”, vagyis PHÉ-jük átlagosan kisebb, mint jobb társadalmi helyzetben lévő társaiké. Az OKM tanulói adataival (ezek csak 2017-ig állnak a kutatók rendelkezésére) elvégzett vizsgálatok eredménye szerint az (1) feltevés nem igazolható, a különbségek inkább csökkennek (akkor is, ha nagyrészt kiküszöböljük az átlaghoz való regresszió hatását), míg a (2) állítás alátámasztható. A kapott eredmény úgy is interpretálható, hogy a magyar oktatási rendszer képes a szociális helyzettel nem összefüggő nagy különbségek csökkentésére, ugyanakkor diszkriminatív módon a szociális helyzetüket tekintve eltérő helyzetű tanulók közötti különbségeket növeli. E kutatás módszertani eredményei további, PHÉ-vel összefüggő alkalmazott és alapvető kutatásokban, míg az esélyegyenlőtlenségek alakulására vonatkozó eredmények a pedagógusképzésben, az oktatásirányításban és az oktatáspolitikai döntések meghozatala során alkalmazhatók.

## ADAPTÍV TESZT KÉPESSÉGBECSLÉSI ÉS FELADATKIVÁLASZTÁSI MÓDSZEREINEK ÖSSZEHASONLÍTÁSA SZIMULÁCIÓS MÓDSZERREL AZ ORSZÁGOS KOMPETENCIAMÉRÉS ADATAIN

T-10

**Takácsné Kárász Judit**

*Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar*

*Kulcsszavak:* számítógépes adaptív teszt; hibrid szimuláció; képességbecslés

A számítógépes adaptív tesztek olyan, számítógépes felületen lefolytatott mérések, amelyek során a teszt kitöltője a korábbi feladatokra adott válaszai alapján, a becsült képességhez illeszkedő következő feladatot kap. Az adaptív tesztek a szervezés módja alapján két csoportba sorolhatjuk. A szakaszos adaptív tesztek (MST) esetében a teszt szerkezete (szakaszok és azokon a nehézségi szintek száma) kötött, a teszt irányítása a következő szakasz megfelelő szintjére a szakasz végén történik a becsült képesség alapján. A számítógépes adaptív tesztek (CAT) esetében minden item után tesztirányítási lépés következik, így ennek az eljárásnak a motorja valamilyen modern tesztelméleti modellen (IRT) alapuló képességbecslési eljárás és a következő item kiválasztásának módja (Weiss, 2011). Az adaptív teszteléssel kapcsolatos vizsgálatok eszközei többfélék lehetnek, melyek különböző mértékben támaszkodhatnak megvalósult mérések adataira. Mivel egy adaptív teljesítménymérés számítógépes környezetének kifejlesztése és a megfelelő nagyságú és minőségű itembank elérése költséges, ezért ezek a módszerek egy fejlesztési folyamat részeként is felfoghatók. Új módszer megalapozására első lépés lehet az IRT-modelleken alapuló elméleti egyenletek vizsgálata, új egyenletek levezetése, utolsó pedig a kifejlesztett rendszeren történő, valódi adatfelvételeken alapuló vizsgálatok. A fejlesztés középső lépése során szimulációs módszerekkel különböző adaptív mérési tesztstruktúrák vagy módszerek hasonlíthatók össze. A szimuláció számítógépes kapacitás és az IRT-módszerek formális matematikai egyenletei segítségével a mérési rendszer kifejlesztése előtt a képességpont becslése a szimulált válaszok alapján történik. A szimulációk alapulhatnak korábbi mérések valós adatain, például tesztitemek paraméterein vagy tanulói képességpontokon (hibrid), akár valós itemmegoldottságon (post-hoc; Sari, 2020). Vizsgálatunkban az Országos kompetenciamérés (OKM) keretrendszerében értelmezett hibrid szimulációs módszert alkalmaztunk három képességbecslési modell és három itemkiválasztási módszer összehasonlítására. Az összehasonlítást a torzítás és a számított hiba nagysága alapján végeztük. Az itemparamétereket az eddigi 6. évfolyamos matematikamérések 625 dichotóm iteme, a valódi képességpontot a tanulói képességskála finom felosztása adja. A szimulációt az R-program *catR* csomagjával (Magis et al., 2017) futtattuk. Az első eredmények alapján 50 item hosszú teszteknel a torzítás a középső tartományban 10 pont alatti, a szélsőséges esetekben a Bayes-módszer becslése rosszabb. A képességpont hibájának becslése egyenletesnek mondható, átlagos teljesítménynél 50 pont körüli, a szélsőségeknél sem éri el a 100 pontot. A szimulációk alapján úgy véljük, hogy az OKM-hez a jelenleg elérhető itembankra építve olyan adaptív mérési keret fejleszthető, amely rövidebb teszttel alkalmas hasonló pontossággal és egyenletes, a korábbi becslésnél megbízhatóbb képességbecslésre.

*A kutatás a Kulturális és Innovációs Minisztérium ÚNKP-22-3 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.*

## OKTATÁSI EREDMÉNYESSÉG ÉS MÉLTÁNYOSSÁG A VILÁGJÁRVÁNY ELŐTT ÉS UTÁN

T-10

**Szell Krisztián, Takácsné Kárász Judit**

*Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar*

*Kulcsszavak:* általános iskola; pedagógiai hozzáadott érték; OKM

A modern társadalmakban fontos érték, hogy az oktatás mindenki számára hozzáférhető legyen. Ugyanakkor a hazai iskolarendszer olyan több évtizede fennálló strukturális problémákkal küzd, mint a rendszert átható szelekciós mechanizmusok és az ezzel szorosan összefüggő minőségi (hatékonysági, eredményességi és méltányossági) deficitiek. A méltányosság kérdése a világjárvány okozta járványhelyzet következtében még aktuálisabbá vált. Különösen hazánkban, mivel egyrészt a korai iskolaelhagyók eleve magas aránya (2021: 12%, Eurostat, 2023) tovább emelkedhet, másrészt a családi háttér tanulói eredményességre gyakorolt hatása is erősödhet. Erre minden esély megvan, hiszen a témával foglalkozó kutatások – többek között – arra mutatnak rá, hogy a járványhelyzet miatti iskolabezárások negatív hatást gyakoroltak a tanulók iskolai teljesítményére, mely különösen igaz a kedvezőtlenebb szocioökonómiai háttérű családokból érkező gyerekekre, iskolákra (Blaskó et al. 2021; Engzell et al. 2020, Grewenig et al. 2020; Kunfeld et al. 2020; Lannert & Varga, 2022; Reimers & Schleicher 2020). Ebben a kontextusban felmerül a kérdés, hogy erre a helyzetre miként reagáltak a hazai iskolák, vagyis miként változott a különböző családi háttérből érkező diákok eredményessége. Az előadás alapvetően erre a kérdésre keresi a választ az Országos kompetenciamérések (OKM) 2017 és 2021 közötti tanulói, illetve telephelyi szintű eredményei alapján (figyelembe véve, hogy 2020-ban nem volt mérés). Elemzésünk kizárólag általános iskolai képzést nyújtó iskolákra irányul (azaz kutatásunk célcsoportjában nem szerepelnek hat és nyolc évfolyamos gimnáziumok, valamint vegyes képzési típusú iskolák). Az iskolai eredményességet iskolai szintű pedagógiai hozzáadott érték (PHÉ) mutatóval mérjük, súlyozott legkisebb négyzetek módszerén (WLS) alapuló lineáris regressziós modellek segítségével. A PHÉ kiszámítása során a 8. évfolyamos tanulók adott évi matematikai, illetve szövegértési teszteredményeiből indulunk ki, figyelembe véve a teljesítményt befolyásoló családi és iskolai jellemzőket, valamint a két mérés közötti teljesítménykülönbséget. A PHÉ meghatározását többféleképpen is elvégezzük (pl. tanulói adatbázisból történő kiindulás, reziliens tanulói arány, telephelyi adatbázisból történő kiindulás, évenkénti vizsgálat, több év mérési eredményeinek átlaga), majd összevetjük és elemezzük ezen alternatívák egymáshoz való viszonyát. Magyarországon még nincsenek átfogó elemzések arra vonatkozóan, hogy mekkora a tanulási veszteség az általános iskolai képzésben, különös tekintettel az eltérő családi háttérből érkező tanulók esetében. Eredményeink ezen úr kitöltésére lesznek alkalmasak.

*Az előadás a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Hivatal PD 138342 azonosító számú kutatási pályázat támogatásával készült.*

## AZ ÉRTÉKELŐK ÉRTÉKELÉSE ÉS A HÁTRÁNYOS HELYZET

T-10

### Nagy Péter Tibor

*Wesley János Lelkészképző Főiskola*

*Kulcsszavak:* középiskolai osztályzatok; felvételi eredmények; iskolasorrend

A tantárgyi eredményesség értékelésének egyik alapvető kérdése, hogy míg bármely iskola belső értékelési mechanizmusa főszabályként arra törekszik, hogy – kihasználva az értékelési jegyskálát – az adott iskola diáknépességének skálázását végezze el, addig bármely iskola bekerülési értékelési mechanizmusa arra használja a jegyskálát, hogy a különböző helyekről bekerülő diákokat egységesen skálázza. Amennyiben ugyanazon tárgyakra és ugyanazon tanulókra vonatkozóan két-két adat nagy tömegben áll rendelkezésre, akkor az intézményeket minősítő adatszerkezethez jutunk. Azaz, ha f középfokú intézményből átlagosan jobb osztályzatú diákokat utasít el m felsőfokú intézmény, mint g középfokú intézményből, akkor az feltételezhető, hogy f középfokú intézmény „könnyebben”, illetve „gyengébb tudásra” ad jobb jegyet, mint g középfokú intézmény. Nem tudjuk, hogy a tanulók „valójában” mit tudnak, csak azt, hogy mit mutatnak meg a tudásukból, és amit mutatnak, mennyire tetszik a felvételiztetőnek. Nem tudjuk, hogy a felvételin milyen arányban mutatkozott meg, hogy az egyik iskola pszichológiailag aránytalanul jobban készítette fel diákjait a vizsgahelyzetre. Tudjuk, hogy a felvételiztetők szemében a velük azonos szociokulturális háttérű, azonos kódrendszert használó diákok esélyei jobbak, mint a tárgyilag azonos tudást nyújtó, de más kultúrájú diákoké, de nem tudjuk, hol és milyen mértékben van ez így. Tudjuk, hogy a középiskolai tanárok és a felsőoktatásban dolgozók szociokulturális helyzete, attitűdjei, elfogultságai nem lehetnek azonosak. Kellően nagyméretű adatbázis esetén – és ilyen a Soros Alapítvány megbízásából, néhai Csákó Mihály által készített 1998-as felvételi adatbázisa –, bár a tanulók „valós” tudását sosem fogjuk tudni mérni, az értékelőkről, az értékelést befolyásoló tényezőkről számos összefüggés állapítható meg. Az alapadatpár az általunk elemzésbe vont 61000 12. évfolyamos diák 11. évfolyamos tantárgyi osztályzatai és meghatározott tárgyakban nyújtott felvételi sikerességhez kötődő eredményessége. Ezen adatok részletesen összevethetők a tanulók szociokulturális háttérével, korábbi iskolai teljesítményével, párhuzamos osztályközösségek között elfoglalt helyével, azzal, hogy tettek-e a saját iskolájukban megfelelőnek tűnő jegy megszerzésén túlmutató erőfeszítést, hogy több felsőoktatási intézmény megjelölésével kihasználták-e a felsőoktatás diverzitásából számukra adódó lehetőségeket. Az előadás illeszkedik az inclusion4schools európai projektbe, különös figyelmet fordítva az országos átlagnál, települési átlagnál, iskolai átlagnál, osztályátlagnál gyengébb és lényegesen gyengébb szociokulturális háttérű tanulók tantárgyi eredményességére, iskolai és felvételi stratégiáira.

*A kutatást az inclusion4schools H2020-as projekt támogatta.*

Plenáris előadás / Keynote lecture (elnök: Csapó Benő)

P-2

## ÉLETKOROKON ÁTÍVELŐ EDUKÁCIÓS SPEKTRUM AUTIZMUSBAN

### Stefanik Krisztina

*Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar; MTA-ELTE Autizmus Szakmódszertani Kutatócsoport*

Az autizmus az emberi fejlődés olyan sajátos útja, amely alapvetően módosítja a kommunikációt, a társas interakciókat és a rugalmas viselkedésszervezést. Egyedi és heterogén viselkedési és képességmintázatokat hoz létre bármely intelligenciaszinten. Az autizmusspecifikus támogatásban kulcsfontosságú az edukáció minden életkorban. Az autizmushoz és az egyedi igényekhez illesztett, evidenciaalapú módszerek nem csupán az autizmussal élő gyermeket vagy felnőttet célozzák, hanem szüleit, a szakembereket és a kortársakat is. Azonban tisztában kell lennünk azzal, hogy az autizmushoz adaptált edukáció „hatalma” sajnos nem ér el mindenkit, akinek szüksége lenne rá. Ez komoly hátrányhoz, az életminőség és a pszichológiai jóllét romlásához vezet, pedig az időben megkezdett, intenzív, professzionális támogatás szignifikáns jótékony hatással van a kimenetelre. Az előadásban áttekintjük, milyen kihívásokkal szembesülnek az autizmussal élő gyermekek és felnőttek, családtagjaik és partnereik az őket körülvevő edukációs környezetekben a korai felismeréstől a felnőttkorig. A nemzetközi eredmények és az MTA-ELTE Autizmus Szakmódszertani Kutatócsoport kutatásai mentén megvizsgáljuk, hogy milyen tényezők befolyásolják az életminőséget, az edukációs szolgáltatásokhoz való hozzáférést, illetve hogyan tehető nyitottabbá a különbözőségek tiszteletére és autizmussal élő társaik aktív befogadására az iskolások.

## Meghívott szimpózium

### A NEMZETKÖZI KONTEXTUSTÓL AZ AUTIZMUSSEL ÉLŐ GYERMEKEK ÉS FELNŐTTEK TÁMOGATÁSÁNAK HAZAI GYAKORLATÁIG

**Elnök: Szekeres Ágota**

*Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar*

**Opponens: Kasik László**

*Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet*

Multidiszciplináris kutatócsoportunk célja az, hogy támogassuk az autizmussal élő személyek oktatási – és ezzel szoros összefüggésben – társadalmi részvételét. 2016 és 2021 között (1) az autizmussal élő gyermekek és felnőttek, illetve szüleik életminőségének, a szülők pszichológiai jóllétének és megküzdésének feltárását tűztük ki célul, (2) elkészítettünk egy evidenciaalapú, intervenció programot (Csillagbusz Inklúziós Intervenció Program, CsIIP), valamint (3) konzorciumi partnerként részt vettünk a DATA digitális támogató rendszer fejlesztésében, ami az autizmussal élő gyermekek és felnőttek autonómiáját és ezzel társadalmi részvételét segíti. 2022–2025 között kutatócsoportunk fő célja korszerű, tudományos evidenciákra alapuló pedagógiai módszertanok kialakítása sajátos nevelési igényű (elsősorban autizmussal élő és intellektuális képességzavarral élő, többségi környezetben tanuló) gyermekek autonómiájának és részvételének iskolai támogatásához a DATA digitális támogató rendszer segítségével. A szimpózium keretein belül korábbi és jelen munkáinkból három témát mutatunk be a szakirodalmi és empirikus kutatómunkától a hétköznapi, gyakorlati támogatásig. Az első előadásban szisztematikus szakirodalmi áttekintésük eredményeit foglalják össze a szerzők, melyeket a PRISMA irányelvek alapján végeztek el. Szülői perspektívából ismerhetjük meg az autizmusellátáshoz való hozzáférés támogató és akadályozó tényezőit. A szerzők kiemelik, hogy a sokszínű kulturális kontextus és ellátási rendszer ellenére az eredmények számos hasonlóságot mutattak, jobbra földrajzi és kulturális környezettől függetlenül jellemző az ellátás egyenetlensége. A második előadásban ismét a szülői perspektíva kerül a fókuszba. Hét ország (Ausztrália, Egyesült Királyság, Malajzia, Magyarország, Románia, Spanyolország, Szingapúr) részvételével vizsgálták meg az autizmussal élő gyermekek/ fiatalok szüleinek életminőségét (*Quality of Life in Autism, QoLA*). Az összehasonlító elemzést követően megismerhetjük a hazai nagymintás kutatás eredményeit is, melyekből kiderül, mely (ellátással összefüggő) tényezők hatnak jelentősen a szülők életminőségére. A harmadik előadásban bemutatjuk a DATA-t, azt a komplex, individualizálható digitális támogató rendszert, amely a mindennapi élethelyzetek és tevékenységek hatékonyabb szervezésében, önállóbb kivitelezésében nyújthat segítséget nemcsak az autizmussal élő gyerekek és felnőttek, hanem más sajátos nevelési igényű csoportok számára is. Azt reméljük, hogy feltáró kutatásaink, módszertani fejlesztéseink és alkalmazott kutatásaink ténylegesen hozzájárulnak az autizmussal élő gyermekek, fiatalok és felnőttek jobb színvonalú ellátásához, a valódi társadalmi részvételhez és a megértésen alapuló befogadáshoz.

*A kutatást a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgy-pedagógiai Kutatási Programja, illetve Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja támogatta.*

## VAN VÁLASZTÁSUNK? AZ AUTIZMUSELLÁTÁSHOZ VALÓ HOZZÁFÉRÉS SZÜLŐI SZEMMEL – SZISZTEMATIKUS SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

MSZ-1

**Németh Vivien, Stefanik Krisztina**

*Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar; MTA-ELTE Autizmus Szakmódszertani Kutatócsoport*

*Kulcsszavak:* autizmusellátás; szülői perspektíva; minőségmegítélés

Az autizmussal élő gyermekek és felnőttek számára a megfelelő oktatáshoz, foglalkoztatáshoz és egyéb szolgáltatásokhoz való hozzáférés sajnos nem kézenfekvő. Pedig az autizmusbarát környezet a hétköznapiok bármelyik színterén és bármely életkorban jelentősen hozzájárul valamennyi szereplő pszichológiai jóllétéhez. A családok gyakran találják magukat kész helyzet előtt, a választás, mérlegelés lehetősége nélkül, és ez komoly stresszt okozhat a szülőknek és autizmussal élő gyermekeiknek egyaránt (MASZK, 2020). Szisztematikus szakirodalmi áttekintésünk célja, hogy feltárjuk az autizmussal élő, iskoláskorú gyermekek és felnőttek szüleinek perspektíváját két fő kérdés mentén: (1) Milyen támogató és akadályozó tényezőket látnak gyermekeik ellátáshoz, szolgáltatásokhoz való hozzáféréssel kapcsolatban? (2) Milyen szempontok vezetnek őket a különböző szintereken elérhető ellátások minőségének megítéléséhez? A szakirodalmi kutatómunkát a PRISMA irányelvek (Page et al., 2021) alapján végeztük. Négy adatbázisban, az utóbbi 20 évben (2002–2022 között) megjelent, angol nyelvű, peer-reviewed folyóiratokban publikált, releváns, empirikus tanulmányokra fókuszáltunk. Összesen 9595 találatot kaptunk, melyből a duplumok eltávolítása után a beválogatási és kizárási kritériumok alapján 151 tanulmányt vontunk be az elemzésbe. Annak ellenére, hogy sokszínű kulturális közegből és eltérő ellátórendszerekből származnak a tanulmányok, az ellátásokhoz való hozzáférést támogató és akadályozó tényezők tekintetében az eredmények igen hasonlóak, az ellátás egyenetlenségét tükrözik. Meghatározó a lakóhely, a szocioökonómiai státusz, az elérhető információk minősége, a szülői érdekérvényesítő képesség, a megbízható diagnózishoz való hozzáférés, illetve az autizmussal élő gyermek/felnőtt egyedi képesség- és viselkedési profilja. A különböző ellátások, szolgáltatások minőségének megítélésében kiemelkedő fontosságú szülői szempont a szakemberek és szülők közötti együttműködés, az autizmussal élő gyermekek, felnőttek pszichológiai jólléte, s ezen belül is a boldogság, az értelmes napi tevékenységek és a befogadó közösség.

*A kutatást a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgy-pedagógiai Kutatási Programja, illetve Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja támogatta.*



## AUTIZMUSSEL ÉLŐ SZEMÉLYEK SZÜLEINEK ÉLETMINŐSÉGE: HAZAI HELYZETÉRTÉLMELÉZÉS TRANSZKULTURÁLIS PERSPEKTÍVÁBAN

MSZ-1

**Völgyesi-Molnár Márta\***, **Havasi Ágnes\***, **Németh Vivien\*\***, **Szekeres Ágota\***, **Stefanik Krisztina\*\***

*\*Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar*

*\*\* Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar; MTA-ELTE Autizmus Szakmódszertani Kutatócsoport*

*Kulcsszavak:* autizmusellátás; transzkulturális perspektíva; életminőség

Az autizmussal élő személyek szüleiről ismert, hogy életminőségük összességében alacsonyabb, mint a neurotipikus gyermeket nevelő szülőké. Okkal feltételezhető, hogy mind az autizmusról, mind az életminőségről alkotott elképzelések bizonyos mértékig kulturálisan meghatározottak. Vizsgálataink során hét ország (Ausztrália, Egyesült Királyság, Malajzia, Magyarország, Románia, Spanyolország, Szingapúr) együttműködésével zajló kutatásból származó adatok összesítésével, 1033 autizmussal élő személy szüleinek/gondviselőjének életminőség-eredményeit (*Quality of Life in Autism, QoLA*) gyűjtöttük be és elemeztük. Azt találtuk, hogy míg az autizmus jellemzőinek hatása hasonlóan alakult a hét országban, az önbevallás szerinti életminőséget annak eltérő aspektusai határozták meg a különböző országokban. E tekintetben arra a következtetésre jutottunk, hogy bár az autizmus okozta különbségek a jelek szerint ugyanúgy hatnak az emberekre a különböző országokban, az életminőség számos szempontból kulturálisan determinált konstrukció lehet. Különösen figyelemreméltó köznevelési szempontból, hogy a szülői életminőség színvonalában a szülők gyermekeik ellátásával összefüggő elégedettsége is közrejátszik (Eapen & Guan 2016; Musetti et al., 2021). A nemzetközi kutatás hazai nagymintás, kontrollcsoportos adatai (AS = 521, NT = 321) szerint autizmusban minden területen szignifikánsan alacsonyabb életminőséget tapasztaltunk. A szülők szubjektív életminőségének prediktorait feltáró 20 releváns faktor elemzésével arra jutottunk, hogy a nemzetközi vizsgálatokból ismert prediktív tényezőkön túl az autizmussal élő személyek szüleinek életminőségét a gyermekük oktatásával-nevelésével kapcsolatos szülői elégedettség és szakmai támogatottság is meghatározta. Úgy tűnik tehát, alapvető fontosságú az egyéni, a környezeti és a kulturális jellemzőket figyelembe venni az életminőség értékelésekor. Eredményeink sürgetően implikálják az oktatási-nevelési folyamatban a családok és az oktatási-nevelési folyamatban közreműködő szakemberek közötti minőségi együttműködést, valamint a szakmailag megalapozott ellátás irányába történő elmozdulást.

*A kutatást a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgy-pedagógiai Kutatási Programja, illetve Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja támogatta.*

## A DATA RENDSZERREL A SIKERES ISKOLAI RÉSZVÉTELÉRT

MSZ-1

**Havasi Ágnes\*, Bertók Csilla\*, Némethy Fruzsina\*, Völgyesi-Molnár Márta\*,  
Stefanik Krisztina\*\***

*\*Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar*

*\*\* Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar; MTA-ELTE  
Autizmus Szakmódszertani Kutatócsoport*

*Kulcsszavak:* digitális támogatás; integráció; autizmus

Az eltérő fejlődésű gyermekek iskolai és társadalmi inklúziója hazai és globális fókusz, az inklúzió támogatása az önállóság támogatásán keresztül jelentős életminőség- és fejlődési perspektívajavulást hoz nemcsak az érintett gyermekeknek, hanem családtagjaiknak, pedagógusaiknak is. Hazánkban minden tanulónak joga van az integrált oktatáshoz, azonban a szintén jognak számító specifikus támogatáshoz szükséges személyi, módszertani és tárgyi erőforrások még gyakran nem állnak az iskolákban rendelkezésre. Kutatási programunk középpontjában egy 2018–2021 között, részvételünkkel kialakított komplex, individualizálható, digitális támogató rendszer (Digitális Támogatás Autizmus Spektrumon, DATA) és az annak használatát támogató módszertan továbbfejlesztése áll autizmussal élő integrációban tanuló kisiskolások, családjaik és pedagógusaik támogatásának fókuszai. A DATA olyan szoftverrendszer (mobileszközön futó applikáció és internetes tervezőfelület), ami a mindennapi élethelyzetek és tevékenységek minél hatékonyabb szervezésében, önállóbb kivitelezésében nyújthat segítséget az autizmus széles spektrumán és életkori sávjában. Iskolai használatáról jelenleg anekdotikus tudásaink vannak. Előadásunkban bemutatjuk a szisztematikus szakirodalmi kutatómunkánk legfontosabb eredményeit, melyben kiemelt új elem a digitális technológiák iskolai környezetben való használata és a hozzájuk kapcsolódó pedagógusképzések és hatásvizsgálatok. Továbbá bemutatjuk a jelenleg kidolgozás alatt álló módszertani útmutatót, ami evidenciaalapú módszertanokat, a DATA rendszerrel ötvözve, autizmussal élő gyermekek gyakori pedagógiai problémáira ad azonnali, célzott választ. Röviden áttekintjük a pedagógiai módszertan alkalmazhatóságát és hatásait feltáró, kevert módszertanú, alapvetően single case elrendezésű iskolai kutatásunk dizájnját. Eredményeink mentén a későbbiekben számos újabb kontextusra (pl. speciális oktatási környezetek, közszolgáltatások igénybevétele) adaptálható módszertanok készülnek, illetve földrajzi és kulturális expanziót (és későbbiekben adaptációt) is megalapoznak.

*A kutatás a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja támogatásával, valamint a Miniszterelnökség – Nemzeti Hatóság – képviseletében a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Hivatal által támogatott RRF-2.3.1-21-2022-00013 azonosító számú Társadalmi Innovációs Nemzeti Laboratórium projekt keretében jött létre.*

**Non-formal education, life Long Learning** (chair: Anikó Kálmán)

T-11

**MEASURING ENGAGEMENT AMONG ADULT LEARNERS IN NON-FORMAL EDUCATION**

**Selen Subaşı**

*University of Szeged, Doctoral School of Education*

*Keywords:* student engagement; non-formal education; adult education

Engagement is one of the most important factors determining not only academic outcomes like student achievement, preventing dropouts, and school completion but also social and psychological outcomes like connectedness, attachment, bonding, and membership in a group. A growing body of research shows positive relationships between learner engagement and psychological outcomes, such as higher levels of subjective and psychological well-being, and positive mental health outcomes. Learner engagement has been measured at all formal educational levels, including preschool, elementary, secondary, and post-secondary/tertiary. As a result, various measurement tools have been created while keeping the student's educational level in mind. However, the literature lacks instruments focusing on measuring the engagement of adult learners in non-formal education. Thus, this study analyses engagement models and instruments for higher education students in the literature to determine the most common factors and components as well as whether they can be used to assess adult learners' engagement in non-formal settings. Recent research indicates that, whether college-age or older, adult learners' engagement is viewed as comprehensive and holistic, including psychological, social, and cultural factors, as well as a variety of dimensions and settings such as in-class and out-of-class activities, clubs, sports teams, and student government, besides relationships with instructors and peers. The most frequently included indicators emphasized in measurement tools (the National Survey of Student Engagement [NSSE], the Student Course Engagement Questionnaire [SCEQ], the Utrecht Work Engagement Scale-Student Version [UWES-S-9], the Higher Education Student Engagement Scale [HESES], and the Student Engagement Scale [SES]) are; engagement with peers and teachers, as well as with other faculty or institution members such as instructors, teachers, or lecturers, in addition to established sub-scales like emotional, behavioral, psychological, and academic engagement. NSSE assesses students' overall perceptions of their educational experiences rather than focusing on specific classes. HESES is similar to NSSE in that it considers students' connections with each other and their participation in activities outside of the classroom. Also, SES takes into account both in-class and out-of-class engagement. On the other hand, SCEQ and UWES-S-9, which both focus on studies, can be considered targeting micro levels because they are concerned with events that occur inside and immediately outside the classroom. HESES, NSSE, and SES view student engagement as an ecosystem of students, educators, service staff, and institutions that create enriching educational experiences. As a result, these three instruments can be used to measure the engagement of adult learners in non-formal settings. More research into the validity and reliability of these instruments in this context is still necessary.

## ENGAGEMENT OF SYRIAN ADULT REFUGEES IN NONFORMAL EDUCATION IN TURKEY

T-11

**Selen Subaşı**

*University of Szeged, Doctoral School of Education*

*Keywords:* student engagement; Syrian refugees; refugee migrant education; Public Education Centers

The 2011 Syrian Civil War forced 6.8 million Syrians to flee to neighboring countries. Over 3.6 million Syrians are living in Turkey under temporary protection (TP), which allows them to exercise their human rights, including education. Offering non-formal education opportunities, Public Education Centers (PECs) can be regarded as one of the primary educational institutions that support access to education. Since the wave of Syrian refugees, these courses have been used for the purpose of teaching Turkish. Turkish Language Courses were attended by 480,110 trainees, making them the most popular between 2014 and 2021. Yet, there is a lack of research on the extent to which these Syrian refugee learners are engaged in the learning process or in their learning environment. In the context of education, engagement is one of the most important factors that determine not only academic outcomes like student achievement (preventing dropouts, higher grades, test scores, and school completion) but also social and psychological outcomes like connectedness, attachment, bonding, and membership in a group. A growing body of research shows positive relationships between learner engagement and psychological outcomes, such as higher levels of subjective and psychological well-being, and positive mental health outcomes. Thus, using the Student Engagement Scale, this study examines Syrian refugee learners' engagement in "valuing, sense of belonging, peer relationships, institutional relationships, cognitive and behavioral engagement". 253 Syrian training participants in Istanbul were surveyed. The descriptive analysis using SPSS revealed that the mean scores for each engagement sub-scale were all above the middle of the 5-point Likert scale, totaling  $M = 4.23$ , indicating a high level of engagement. The participants' behavioral engagement was highest ( $M = 4.43$ ), and their peer relationships had the lowest value ( $M = 3.9$ ), indicating that they were less engaged with their peers than with institute members like the instructors ( $M_{\text{male}} = 4.58$ ,  $M_{\text{female}} = 4.36$ ). There is no discernible difference in engagement rates between the genders. The overall mean engagement scores for both women and men were very high ( $M = 4.21$  and  $4.33$ , respectively).

## THE ROLE OF GENDER AND AGE IN LIFELONG LEARNING PERCEPTION AND COMPETENCIES

T-11

**Win Phyu Thwe\*, Anikó Kálmán\*\***

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

*\*\*Budapest University of Technology and Economics*

*Keywords:* lifelong learning perception; lifelong learning competencies; teacher trainers

In order for teachers to gain lifelong learning competencies, the teacher education pillar is undoubtedly the most important component. According to the literature review, research in teacher education is critical for investigating how a teacher trainer's lifelong learning perceptions and competencies are affected. The aim of this study is to explore the role of gender and age of teacher trainers on lifelong learning perceptions and competencies through an explanatory research design. Using the random sampling method, a sample of 300 teacher trainers from education degree colleges in Myanmar was selected. In order to investigate the perceptions of teacher trainers on the subject of lifelong learning, a 9-item perception on lifelong learning questionnaire was used. The Lifelong Learning Competencies Scale with 27 items, based on the European framework, was also used to examine teacher trainers' lifelong learning competencies. First of all, a descriptive analysis of the target variables was run to calculate the mean scores. As a second step, we decided to use an independent samples t-test to compare scores by gender and a one-way ANOVA for comparing scores by age to identify differences between the target variables by background factors. In the third step, the Tukey test was run to compare how the mean scores of each group were different. The mean scores of female teacher trainers' perceptions about lifelong learning were higher than those of males. A high score in lifelong learning competencies was also found for female teacher trainers. Despite the higher mean scores of females, the independent t-test revealed that there were no statistically significant differences in perceptions on Lifelong Learning ( $t_{(47)} = .60, p = .55$ ) and Lifelong Learning Competencies ( $t_{(47)} = .43, p = .67$ ). In terms of lifelong learning perceptions, teachers who are 41–50 years old had the highest mean scores. Teacher trainers in the 20–30 and 41–50 age groups have the highest mean levels of lifelong learning competencies. The ANOVA results revealed that there are significant differences in the perception on lifelong learning ( $F_{(295)} = 2.72, p < .05$ ), while there is no statistically significant difference in lifelong learning competencies ( $F_{(295)} = 2.13, p = .08$ ) in terms of the age of teacher trainers. In addition, the Tukey test revealed that 41–50-year-old teacher trainers ( $3.47 \pm .44$ ) have higher lifelong learning perception means than 31–40-year-olds ( $3.20 \pm .38$ ) at  $p < .05$ . As a result of our findings, it is concluded that gender does not play an important role in lifelong learning perception and competencies, but the age of teacher trainers is an important factor in them. Despite this, the age of a teacher trainers does not determine their lifelong learning competencies.

## THE INTEGRATION OF GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION IN CLASSROOMS AND THE ASSESSMENT OF ITS THREE DOMAINS: A STATE-OF-THE-ART REVIEW

T-11

**Rizvika Rahmita Salim\***, **Gyöngyvér Molnár\*\***

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

*\*\*University of Szeged, Institute of Education; MTA-SZTE Digital Learning Technologies  
Research Group*

*Keywords:* global citizenship education; educational assessment; state-of-the-art review

The increase in global problems creates an urgency in the need for global collective actions (United Nations, 2019). The idea of bringing people together led to the emergence of an initiative by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), namely, Global Citizenship Education (GCED). This initiative enforces the development of awareness for learners around the globe that we are all global citizens. This paper reviews the development of the integration of GCED in classrooms around the world and investigates the existing assessments used to assess the learning outcomes of its three domains, namely, the cognitive domain, the socio-emotional domain, and the behavioural domain. The aim is to provide an up-to-date picture of the recent development of the integration of GCED, emerging trends, and gaps for future studies in GCED. The study is a systematic review on selected articles (N = 82) from the SCOPUS database, analyzing (1) contents involving studies on the integration of GCED in classrooms, (2) reports of GCED assessments from UNESCO report documents, and (3) the GCED Clearing House reports, known as the database for reports on GCED practices around the world (UNESCO APCEIU, 2015). The results show that the integration of GCED in classrooms is implemented around the world but there are still some regions and countries with few studies on this topic. In addition, as the integration of GCED in all subjects is encouraged by the UNESCO, studies on the integration of GCED in language and literature related subjects are few compared to other subjects. Furthermore, there exists no global assessment tool to assess the learning outcomes of the three domains of GCED: cognitive, socio-emotional, and behavioural. It is then encouraged for individuals, groups, and country representatives to submit proposals on creating a new assessment framework for a more comprehensive and fruitful assessment on the learning and teaching process of GCED. As for the educational implication, the findings of this research can present solutions to several issues in the global citizenship education realm, such as future research that can be conducted relating to GCED and GCED assessments that can be developed in the future.

*This research was supported by the Tempus Public Foundation, Hungary, and The Directorate General of Higher Education, Research, and Technology, Republic of Indonesia. This research was also supported by a Hungarian National Research, Development and Innovation Fund grant (under the OTKA K135727 funding scheme) and a Hungarian Academy of Sciences Research Programme for Public Education Development grant (KOZOKT2021-16).*

**Felsőoktatás, felnőttképzés, pedagóguskutatás II. (elnök: Korom Erzsébet)**

T-12

**ARCOK A TÖMEGBEN – KOMPLEX ÉRTÉKELÉSI RENDSZER, JÓ GYAKORLATOK BEMUTATÁSA**

**Folmeg Márta\*, Tóth Katalin\*\*, Fekete Imre\*\*\***

*\*Budapesti Gazdasági Egyetem, Külkereskedelmi Kar*

*\*\*Budapesti Gazdasági Egyetem, Oktatásfejlesztési Iroda*

*\*\*\*Budapesti Gazdasági Egyetem, Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Kar*

*Kulcsszavak:* kompetenciafejlesztés támogatása; hallgatói interakció az értékelésben; komplex értékelési rendszer

Empirikus kutatásunk a nagy hallgatói létszámú szemináriumi csoportok hatékony kurzuson belüli értékelését vizsgálja, és arra a kérdésre keresi a választ, hogyan lehet egy gyakorlati kurzus keretében, tömeges csoportlétszám mellett, komplex értékelési rendszeren keresztül olyan releváns visszajelzést nyújtani a hallgatóknak, amellyel támogatni tudjuk egyéni fejlődésüket. A munkaerőpiac elvárásai mindinkább a társas készségek megfelelő működését szorgalmazzák. A csoportban való együttműködés, az új helyzetekhez való gyors alkalmazkodás már elsődleges elvárásként jelenik meg, a tudáscentrikusság csak ezt követi. Kutatásunk célja azt bizonyítani, hogy oktatóként a tantárgyleírás keretein belül is tudunk olyan komplex értékelést alkalmazni az egyes kurzusokon, amely az együttműködési készséget támogatja, lehet úgy csoportban értékelni, hogy az egyén teljesítményét is relevánsan értékelje. Elméleti keretként a csoportmunka lehetőségeinek kiaknázását vesszük alapul az értékelési rendszer kialakításában, és különös figyelmet fordítunk a tanulási eredmény alapú kurzustervezésre, melynek egyik kulcseleme a fejlesztő értékelés (Farkas, 2019). Vizsgálatunkban három oktató három féléven keresztül végzett (2021 őszi félévtől), tanulási eredmény alapú kurzustervezésre épülő, nagy hallgatói létszámú (legalább 35 fős) szemináriumi csoportjainak 360 fokos visszajelzési és értékelési rendszerét elemezzük és összehasonlítjuk a központi tantárgyleírás szerinti értékelés esetén megvalósuló hallgatói interakciók volumenével, vagyis a hallgatói bevonódás mértékével. Tartalomelemzést végzünk hallgatói önreflexiós szövegekben, dokumentumelemzéssel feldolgozzuk a központi tantárgyleírásban szereplő értékelés ismertetését, továbbá elemezzük a csoportmunka oktatói és hallgatói értékeléseinek intervallumkülönbségeit. Eredményeink között nagy hangsúlyt fektetünk az általunk alkalmazott különböző értékelési jó gyakorlatok ismertetésére. Ön-, társ-, csoport- és oktatói értékelésre hozunk példákat, ismertetjük a fejlesztési szempontokat, az önreflexió hasznosságát, a társértékelés nyomán a csoportmunkában felértékelődő egyéni felelősségvállalást, valamint az értékelőtáblák objektivitását. A vizsgált mintákban jól látható, hogy a kurzusokban használt tantárgyleírásokban szereplő értékelési rendszerekhez képest jelentősen növelhető az értékelési módok beépítésével a hallgatói interakciók száma. Kutatásunk és eredményeink legfontosabb elméleti és oktatási relevanciája, hogy egyre inkább kiemelt jelentőségű az együttműködési készség elősegítése a felsőoktatásban. Meglátásunk szerint egyéni felelősségvállalás nélkül ez nem fejleszthető, ezért a hallgatók saját tanulásukra való reflexiója elsődleges jelentőségű. A minél komplexebb értékelési mód alkalmazása erősítheti a hallgató saját tanulásba való bevonódását, egyéni felelősségvállalását, együttműködési készségének fejlődését, ezáltal hatással lesz csoporttársai tanulási folyamatára is.

## KÉT LEGYET EGY CSAPÁSRA – TANULÁSSEGÍTÉS ÉS KURZUSFEJLESZTÉS FÉLÉVKÖZI HALLGATÓI VISSZAJELZÉSEK SEGÍTSÉGÉVEL

T-12

**Tóth Katalin\*, Folmeg Márta\*\***

*\*Budapesti Gazdasági Egyetem, Oktatásfejlesztési Iroda*

*\*\*Budapesti Gazdasági Egyetem, Külkereskedelmi Kar*

*Kulcsszavak:* kurzusfejlesztés; félévközi hallgatói visszajelzések; tanulástámogatás

Évtizedek óta az oktatáskutatások javaslataiban (pl. Cohen, 1980; Sozer et al., 2019) kiemelt szerepet kap a fejlesztő szándékú hallgatói visszajelzés, ennek ellenére a magyar felsőoktatási kultúrában napjainkban is csak elvétve találunk a hallgató és az oktató közötti, tanulási partnerségen alapuló, komplex visszajelző folyamatot. A magyar felsőoktatási intézmények alkalmazzák a hallgatói visszajelzést az oktatói munkáról, de általában a kurzus végén és tipikusan zárt végű, értékelő szándékú kérdéssel. Ezzel azonban nem teremtenek lehetőséget arra, hogy a hallgatói visszajelzésekben megjelenő igények alapján félév közben a kurzust testre szabhassák és módszertanilag fejleszthessék, valamint kihasználják a hallgatói önreflexió tanulássegítő hatását, ami széles körűen dokumentált (pl. Ambrose et al. 2010; Isaacson & Fujita 2006). Kutatásunk célja feltérképezni, hogy a hallgatók által adott félévközi visszajelzést és a hallgatók tanulásukra való metareflexióját hogyan tudjuk összekapcsolni, és ezzel milyen tanulássegítő hatást érhetünk el felsőoktatási környezetben. Arra kerestünk választ, hogy egy félévközi beavatkozással lehetséges-e egyrészt a hallgatók számára érzékelhető javulást elérni az oktatóval való visszatükrözéssel, másrészt a hallgatók kurzusba fektetett energiáját befolyásolni a saját munkájukra való önreflexióval. Intézményünkben 2019–2022 között egy, a belépő oktatók számára létrehozott mentorprogram keretében a résztvevők kurzusaiban végeztünk hallgatói felmérést félévente két alkalommal, a 3–4. és a 9–10. hétre időzítve. Az eredeti, az oktatói munka fejlesztő visszajelzésére szolgáló mérőeszközt (McKeachie & Svinicki, 2013) a kitűzött céloknak megfelelően kibővítettük a hallgató önálló munkájára vonatkozó kérdésekkel. Adatainkból látszik, hogy a hallgatók számára érzékelhető javulást már a félév közben is el lehet érni az igényeikre augmentációval reagálva a tanulási környezet minőségében és motivációjukban. Azt is megállapítottuk, hogy a hallgatói metareflexiók kérdései alkalmasak arra, hogy befolyásolni tudjuk a saját tanulásba fektetett munkájuk mennyiségét, valamint arra, hogy a kurzus tanulássegítő elemeit is még inkább a hallgatói igényekre szabhassuk. A felmérésünk alapján fejlesztő hatással bír, ha a félév közben hallgatói visszajelzést kérünk úgy, hogy azt augmentáljuk, tehát oktatásfejlesztő segít értelmezni az adatokat és azok implikációit, és az oktató valóban érdemben reagál a hallgatók meglátásaira. Ezzel nemcsak a hallgatói tanulási élmény javul, hanem a motivációjuk is, mivel az oktató partnerként kezeli őket. Kutatásunk elméleti és oktatási relevanciája, hogy a hallgatói elégedettség növelése, a tanulási élmény fokozása érdekében már a tanulási folyamat során szükséges a hallgatói visszajelzések alapján az azonnali kurzusfejlesztési beavatkozás, ami az agilis fejlődést is elősegíti. Ezzel az adott kurzus hallgatóinak motivációjára és tanulási folyamatára lesz közvetlenül pozitív hatásunk.



## A TANULÁSI STRATÉGIÁK EGYETEMI SIKERESSÉGET MEGHATÁROZÓ SZEREPE A FELSŐOKTATÁSBAN

T-12

**Kocsis Ádám\*, Molnár Gyöngyvér\*\***

\**Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola*

\*\**Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet*

*Kulcsszavak:* tanulási stratégiák; egyetemi sikeresség; felsőoktatás

Az egyetemi teljesítményt meghatározó tényezők vizsgálata – akár lemorzsolódás, akár beválás oldalról közelítjük meg – közel 50 éves múltra tekint vissza (Li & Wong, 2019; Tinto, 1975; York et al., 2015). A téma a felsőoktatás expanziója és a felsőoktatásban részt vevő hallgatók tulajdonságainak folyamatos változása miatt a mai napig aktuális és releváns (Faruggia et al., 2018). Nemzetközi szinten az átlagos egyetemi lemorzsolódási arány 30% körüli (OECD, 2019) és folyamatosan növekszik (Pusztai, 2019; van Rooij et al., 2018). A kutatás célja annak feltérképezése volt, hogy a tanulási stratégiák mennyiben határozzák meg az egyetemi sikerességet. A kutatás mintáját egy magyarországi egyetemre 2018-ban felvett és a kérdőíveket kitöltő hallgatók adták (N = 1915; átlag-életkor = 19,72, SD = 1,76 év; 54,50% nő). Az adatfelvétel az eDia-rendszerrel történt (Molnár & Csapó, 2019), 2x2 órán keresztül, önkéntes alapon. A függő változót, az egyetemi sikerességet követéses adatokból határoztuk meg a hallgatók első félévben megszerzett kreditjei és tanulmányi átlaga alapján. A független változót a tanulási stratégiákkal kapcsolatos kérdőívekre – TAMS (117 item,  $\alpha = 0,93$ ; D. Molnár & Gál, 2019) és OECD PISA (21 item,  $\alpha = 0,79$ ; Molnár, 2019; Molnár & Csapó, 2020) – adott válaszok alapján kialakított hallgatói profilok képezték. Strukturális egyenletekre alapozó CFA-elemzéseket futtattunk az Mplus alkalmazásával. Az eredmények alapján összegyetemi szinten nem lehet megfelelő illeszkedési mutatókkal rendelkező prediktív modellt felállítani ezen változók alkalmazásával, azaz vagy nem játszanak szerepet a tanulási stratégiák a tanulási sikerességben, vagy e tekintetben jelentős különbségek vannak a különböző karok között. A szakirodalom alapján az első lehetőséget elvetettük, majd karonkénti bontásban folytattuk az elemzéseket. Az általános orvoskaron (n = 166) igen jelentős mértékű ( $R^2 = 0,45$ ) előrejelző tényezőnek bizonyult az, hogy ki milyen tanulási stratégiá(ka)t alkalmaz (RMSEA < 0,001, CFI = 1,00, TLI = 1,00). A magabiztos, kidolgozó és erőfeszítésre épülő tanulási stratégiát használók bizonyultak a legsikeresebbnek. Ezzel szemben a gazdasági karon (n = 199) az erőfeszítésre épülő tanulási stratégia mellett megjelent a „magolás”, valamint a problémamegoldásra épülő tanulási stratégia fontossága is ( $R^2 = 0,20$ ; RMSEA = 0,06, CFI = 0,98, TLI = 0,96). A természettudományi karon (n = 573) az erőfeszítésre épülő és a magabiztos tanulási stratégiák mellett hatékonyak bizonyultak a kontrollstratégiák ( $R^2 = 0,11$ ; RMSEA = 0,07, CFI = 0,96, TLI = 0,93). Az elemzések oktatási implikációja, hogy az egyetem különböző karain, a különböző tudományterületeken más-más tanulási stratégiák szükségesek az akadémiai sikerességhez. A 21. században kulcsfontosságúnak számító problémamegoldó tanulási stratégia mindössze egy karon volt jelentős.

*A kutatást az OTKA K135727 projekt és az MTA Közoktatás-fejlesztési Kutatási Pályázata támogatta (KOZOKT2021-16).*

## A ZENEPEDAGÓGUSOK PEDAGÓGIAI GYAKORLATA ÉS A KLASSZIKUS ZENEI PÁLYÁRA KÉSZÜLŐ NÖVENDEKÉK FLOW ÉLMÉNYE KÖZÖTTI KAPCSOLAT EMPIRIKUS VIZSGÁLATA

T-12

**Németh-Czirok Ildikó**

*Pécsi Tudományegyetem, Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola*

*Kulcsszavak:* zenepedagógiai gyakorlat; flow; autotelikus élmény; belső motiváció

Feltételezzük, hogy a zenepedagógusok pedagógiai gyakorlata elősegíti a növendékek flow állapotba kerülését. Az előadás során kitérek arra, mennyire képesek a zenepedagógusok növendékeiket motiválni, növendékeik munkájának értékelése miként befolyásolja a növendékek zenei tanulmányát, mennyire érdeklődőek a növendékek a pedagógusok értékelései iránt, továbbá arra, hogy a pedagógiai gyakorlat fejleszti-e a növendékek koncentrációs képességeit. A flow-t (áramlat), annak elemeit először Csíkszentmihályi (1975, 1997) fogalmazta meg. A flow-t átélők a következőről számoltak be: nem létezik más, csakis a tevékenység, ami magával ragadja őket. Flow olyan tevékenység közben jön létre, amely felkészültséget kíván, világos céljai vannak, biztosított az azonnali visszacsatolás. A cselekvő személy teljes figyelmét igénybe veszi, külső és belső zavaró tényezők kizárása okán a tudata uralmára készíti, a személy cselekvés közben belemerül az általa végzett tevékenységbe. Az időérzete átalakul, és végül e hét tényező autotelikus (auto=ön, telosz=cél) élményt okoz. Az autotelikus szó jelentése a következő: a személy a tevékenységet magáért a tevékenységért végzi, maga a tevékenység okoz számára örömet, a külső elvárások nem befolyásolják az örömrészt. A tevékenység indítója belső motiváció. Kutatásom mintavételi eljárása a maximális stratégia elve alapján lett kidolgozva (Sántha, 2006). Kizárólag klasszikus zenei pályára készülő növendékek töltötték ki a kérdőívet (52 intézményből N = 243). A zeneoktatásra adaptált kérdőív kidolgozásához Jackson és Marsh (1996) Flow Állapot Kérdőíve szolgált alapul. A négyfokú Likert-skálán alapuló kérdőívvel a növendék neme, a zeneoktatásban eltöltött évek száma, az intézmény, a hangszer, a versenyeredmények, továbbá a Csíkszentmihályi (1997) által megfogalmazott flow tényezők mérése lehetséges. A flow értékek mérése 28 itemmel történt, az alacsony értékek nem tekinthetők antiflow-nak, mert a kérdőív a flow értékek szintjét, nem a flow–antiflow tézisének vizsgálja. Az adatokat SPSS 26 programmal elemeztük. A kutatás eredményei szerint a zenepedagógusok pedagógiai gyakorlata elősegíti a növendékek flow állapotba kerülését.

## BETEKINTÉS A PEDAGÓGIAI KUTATÁSOKBA A TANÓRAKUTATÁS MÓDSZERÉVEL: A TANTÁRGYI ATTITÚDOK ÉS TANTÁRGYAKKAL KAPCSOLATOS ELŐÍTÉLETEK VIZSGÁLATA

T-12

**Nagy Márió Tibor\***, **Varga Laura Dominika\*\***, **Győry Dániel\*\***,  
**Szegvári Vivien\*\***, **Grósz László\*\***

\**Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola*

\*\**Szegedi Tudományegyetem*

*Kulcsszavak:* tanórákutatás; tantárgyi attitűd; tantárgyi előítéletek

A tanórákutatás (lesson study) módszerében nagy oktatásfejlesztési potenciál rejtőzik, ami jól illeszkedik a kutatásalapú tanárképzés koncepciójába (Csapó, 2015; Gordon Győri, 2007). A módszer elsajátítása egy magyarországi egyetem tanárképzést végző intézete által szervezett, másodéves tanár szakos hallgatók számára indított kurzus követelményeiben is szerepel. A csoportos hallgatói kutatás a kutatási órák probléma-feltáró kérdőíves vizsgálata volt. A diákok tanuláshoz való hozzáállása mögött számos olyan tényező áll, amely hatással lehet az iskolai teljesítményükre. A tantárgyak kedveltsége általában együttjárást mutat a jó teljesítménnyel (Csíkos, 2000; 2012). Az iskolában eltöltött idő függvényében folyamatosan romlik a tanulók tantárgyi attitűdje (Csapó, 2000). A tanulók többsége meg tudja nevezni a kedvenc és az általa legkevésbé kedvelt tantárgyát. Ez alapján feltételezhető, hogy a tantárgyakkal kapcsolatos érzelmek könnyen előhívható információelemként léteznek a diákok fejében (Csíkos, 2012). A tanulók tantárgyakhoz való hozzáállását és a tantárgyak preferenciája alapján választott későbbi hivatásukat egyaránt befolyásolhatják olyan külső tényezők, mint a családból vett minta vagy a pedagógus személye. A tanári habitus különösen a fiatalabb tanulóknál hat a tantárgyi kedveltségre (Chrappán, 2017). A tantárgyakkal kapcsolatos előítéletek feltárásával jobban megismerhetők a tantárgyi attitűdök mögött húzódo okok és mintázatok (Reardon et al., 2018). Kutatásunk egy kevert módszerű kutatás, melynek célja annak megválaszolása, milyen az egyes iskolai tantárgyak kedveltsége a vizsgált életkori csoportokban, illetve az, hogy milyen tantárgyi előítéletei vannak a kutatásban résztvevőknek. Az online kérdőívet 245 fő töltötte ki három életkori csoportban (felső tagozatos, középiskolás; a középfokú oktatást hat éven belül befejezte). A tantárgyi attitűdök vizsgálata ötfokú intenzitásskálás (1 = egyáltalán nem szeretem/szerettem; 5 = nagyon szeretem/szerettem) kérdőívvel történt, melynek reliabilitása elfogadható (Cronbach- $\alpha$  = 0,70). A vizsgálat nyílt végű kérdéseket is tartalmazott a tantárgyi előítéletekhez kapcsolódóan. Az eredmények alapján a teljes mintán a legkedveltebb tantárgyak közé az idegen nyelvek ( $M = 3,63$ ,  $SD = 1,22$ ), a magyar nyelv és irodalom ( $M = 3,53$ ,  $SD = 1,20$ ), valamint a rajz ( $M = 3,44$ ,  $SD = 1,26$ ) tartozik. A legkevésbé kedvelt tantárgyak közé a földrajz ( $M = 2,87$ ,  $SD = 1,26$ ), a kémia ( $M = 2,50$ ,  $SD = 1,34$ ) és a fizika ( $M = 2,41$ ,  $SD = 1,30$ ). Az azonos tantárgycsoportba tartozó tantárgyak között több esetben is szignifikáns pozitív korreláció mutatható ki a kedveltségben. A vizsgálat kvalitatív részében a kitöltők jelentős része negatív (76%) és pozitív (82%) tantárgyi előítéleteket is említett, ezekben megerősítve a pedagógusok szerepének fontosságát.

## A KÖZÉPSZINTŰ TÖRTÉNELEM ÍRÁSBELI ÉRETTSÉGI EGYSZERŰ, RÖVID VÁLASZT IGÉNYLŐ VIZSGARÉSZ FELADATTÍPUSAINAK MINTÁZATAI

**Tóth Judit**

*Pécsi Tudományegyetem*

*Kulcsszavak:* pedagógiai értékelés; történelemdidaktika; érettségi vizsga

A nemzetközi történelemdidaktika trendjeit napjainkban a multiperspektív történelem-szemlélet, az élményalapú és problémaközpontú történelemoktatás, a történelmi tudat, valamint a történelmi tudás keletkezésének kutatása határozzák meg. A komplex gondolkodási műveletek jelentőségének növekedésével a történelemdidaktikában a történelmi gondolkodás mérésére irányuló feladatok és tesztek készítése kiemelt figyelmet kap. Ezzel párhuzamosan a mérés-értékelésben a magas tétellel rendelkező (high stakes) vizsgákkal a hatékonyság, elszámoltathatóság, átláthatóság, minőségbiztosítás igénye fogalmazódott meg, ami a vizsgarendszerek felértékelését okozta. Mindezen változások jegyében került sor Magyarországon 2005-ben új vizsgarendszer bevezetésére. A történelemérettségi a középszintű oktatás legjelentősebb kimeneti szabályozójaként, rejtett tantervként visszahat a középfokú oktatás tanóráira. A vizsgaleírás alapján a teszt gazdag feladatpalettával rendelkezik, a képességfejlesztés és az ismeretátadás egyensúlyát fogalmazza meg. 2005 óta az érettségi rendszerről több tanulmány született, de a történelem tantárgyról kevés mélyreható elemzés készült. A jelen kutatás ezen munkák körét bővíti. A kutatás során 11 középszintű érettségi vizsga írásbeli egyszerű, rövid választ igénylő feladatrészének elemzését végeztem el. A legfontosabb kutatói kérdés arra irányul, hogy az érettségi vizsgakövetelményben felsorolt feladattípusok megfeleltethetőek-e a feladatsor feladataival. Kutatásom fontos célja, hogy meghatározzam, a feladattípusok előfordulása között azonosíthatunk-e mintázatot. Hipotézisem szerint nem mindegyik, de néhány feladattípus megfeleltethető a feladatokkal, továbbá egyes feladattípusok alul- és felülreprezentáltak. Az általános történelem érettségi követelmények lehetséges feladattípusait hasonlítottam össze a 2005-től, 2017-től és 2024-től hatályos, a feladatokban megjelent mintázatokkal. Az eredmények alapján a 16 feladattípus a középszintű érettségi feladataival nehezen feleltethető meg, továbbá előfordulásuk nem kiegyenlített. Bár minden feladattípus megjelent, az „Információkeresés források (szöveges, képi) segítségével” (11,7%), a „Források egy-egy részletének összehasonlítása, a különbségek okainak értelmezése” (16,3%) és a „Fogalmak azonosítása/magyarázata, hozzárendelése korhoz, területhez/államhoz” (29,8%) teszik ki a feladatok 57,8%-át. Az eredmények azt implicálják, hogy a történelemérettségi feladatfejlesztési kultúrája nem áll szoros összhangban az érettségi vizsga leírásával, továbbá az ismeretközpontú tudáskép hangsúlya rajzolódik ki. Mindezek a középszintű érettségi egyszerű, rövid választ igénylő feladatokban előforduló, a tantárgy szempontjából releváns gondolkodási műveletek újragondolását teszik indokolttá.

*A kutatás a László János Doktorandusz Kutatói Ösztöndíj finanszírozásával valósul meg.*

## MAGYAR–OLASZ KÉT TANÍTÁSI NYELVŰ OKTATÁS: EMELT SZINTŰ OLASZ ÉRETTSÉGI EREDMÉNYEK A 2011–2012-ES ÉS A 2020–2021-ES TANÉVEK KÖZÖTT

T-13

**Papp Beáta**

*Pécsi Tudományegyetem*

*Kulcsszavak:* magyar–olasz két tanítási nyelvű tagozat; osztályátlag; emelt szintű olasz érettségi

Az érettségi vizsga kimeneti szabályozóként megerősíthet vagy cáfolhat bizonyos tannyelv-pedagógiai eljárásokat (Vámos, 2007). Kutatásunk célja az emelt szintű olasz célnyelvi érettségi vizsgán elért eredmények átlagos teljesítménymérése, továbbá a vizsgált intézményből kilépő C1 típusú felsőfokú nyelvvizsgát szerző tanulók arányának feltérképezése, illetve a két tanítási nyelvű képzést sikeresen befejező diákok számának megismerése. A kutatásban magyar–olasz két tanítási nyelvű tagozaton tanuló diákok vettek részt (N = 889) négy magyarországi gimnáziumból. Az olasz nyelvre vonatkozóan leszögezhető a nyelvi teljesítménymérésről szóló szakirodalom, valamint a két tanítási nyelvű oktatásban szerzett nyelvvizsgával kapcsolatos statisztikai adatok hiánya. E nyelvet illetően korábban nem született olyan munka, amely a középiskolai két tanítási nyelvű kimeneti eredményekkel foglalkozott volna, kutatásunk ezt hivatott pótolni. Kutatási kérdésünk az volt, hogy (1) nyelvtagozatosként kimagaslóan teljesítenek-e a diákok a kimeneti vizsgán, (2) az emelt szintű olasz célnyelvi érettségit tevő diákok hány százaléka gazdagodik C1 típusú felsőfokú nyelvvizsgával és (3) mekkora az évenkénti olasz emelt szintű célnyelvi érettségit tevő tanulók száma a vizsgált intézményekben. Feltételezésünk szerint a két tanítási nyelvű képzésben részt vevő osztályok a vizsgált időszakban átlagosan 80%-ot meghaladóan teljesítettek az olasz célnyelvi érettségi vizsgán, a vizsgált intézmény diákjainak minimum 90%-a C1 típusú nyelvvizsgát szerzett, valamint az érettségizett osztályok átlagos létszáma 20 fő. Tanév és osztályátlag szempontból elemeztük a 2011–2012-es és a 2020–2021-es tanévek közötti májusi emelt szintű olasz célnyelvi érettségi eredményét. Megállapítható, hogy a vizsgált időszakban az emelt szintű olasz érettségit tett osztályok létszáma csupán két intézmény esetében kielégítő, ugyanakkor a fiatalok döntő többsége C1 típusú nyelvvizsgát szerzett. A tanulmányozott tanévekben vizsgázott osztályok százalékos átlagban mért teljesítménye két iskola tekintetében tükrözi előzetes feltételezésünket, tanulók öt éves két tanítási nyelvű képzést követően a kimeneti vizsgán osztályszinten mérve 74,5–86,1% és 83,1–90,4% tartományba eső teljesítményt értek el az emelt szintű érettségiben. Ezzel ellentétben két gimnázium diákjai osztályszinten 64,3–79,1% és 62,3–79,8% tartományba eső eredménnyel zártak, ebből kifolyólag a kutatási eredményeink intézményszintű didaktikai problémára engednek következtetni.

## A VIZSGÁZÁS HÁROM FORMÁTUMA ÉS HATÁSUK A VIZSGÁZÓI PERFORMANCIÁRA

T-13

**Dávid Gergely András**

*Eötvös Loránd Tudományegyetem, Angol-Amerikai Intézet*

*Kulcsszavak:* performanciatényezők; nyelvvizsgáztatás; többváltozós Rasch-módszer

Vizsgálatunk célja annak feltárása volt, hogy a vizsga formátuma (medium) miként hat a vizsgázói performanciára (létrehozás) az idegennyelv-tudás mérése terén egy akkreditált nyelvvizsgarendszerben. Indoka, hogy a hagyományos papír-ceruza alapú válaszadás mellett – nem függetlenül a világjárvány szerepétől – teret nyernek a digitális megoldások, például a vizsgahelyes-számítógépes és az online formátumok. Az idegennyelv-tudásról (kompetenciáról) alkotott kép jelentősen megváltozott az utóbbi 40-50 évben. Ennek lényege a nyelvtudás fogalmának (konstruktum) fokozatos kiterjesztése volt olyan performanciából vett szociolingvisztikai, pszicholingvisztikai szempontokkal, mint a státusz, a kor, a hivatalosság és közvetlenség különbségtétele, kialakítva a kommunikatív nyelvi mérésben szokásosan elvárt konstruktumot, amiben elsősorban Hymes iránymutatását követték. Ennek lényege, hogy a mérés során a beszélőnek a nyelv alkalmazásának képességéről (ability for use) kell tanúbizonyságot tennie. Ezt követte a motiváció és más érzelmi tényezők elismerése, azonban az idegennyelv-tudás adekvát mérése továbbra is igen összetett feladat maradt, amit lehetetlen csak nyerspontok segítségével megjeleníteni/leírni/értékelni. Ennek oka, hogy a kommunikatív idegen nyelvi mérés célul tűzése következtében egy sereg, a vizsgázói nyelvtudásra ható járulékos tényező mintegy kiszabadult Pandora szelencéjéből, melyeket most már be is kell illeszteni a mérésbe. A kommunikatív nyelvtudás koncepcióján túl azonosíthatók más tényezők is, melyek legfontosabbika a mérési módszer, annak körülményei adta tényezők együttese és a vizsgázóhoz köthető tényezők. Ezek közé tartozhat a vizsgázás formátuma is, különösen akkor, ha – hasonlóan a választható szótárhasználathoz – a vizsgára jelentkezéssel a vizsgázó választja a vizsgázás formátumát. A mérést a 2019-es akkreditáció óta eltelt időszak és B2 szintű vizsgáiból összeállított válaszadatokon (itembank) végeztük, amely kb. 5000 angol és 1300 németes válaszsort tartalmazott vizsgarészneként. Minden vizsgázótól 90-95 válaszdatot lehetett kinyerni. A mérés eszköze probabilisztikus szoftver, a többváltozós Rasch-módszer szerint működő Facets (Linacre) volt. Már a kutatás első szakaszában feltűnt, hogy az online mérés a nyerspontok alapján mind a négy vizsgarészben a számítógépes-vizsgahelyes formátumnál könnyebb, azonban a nyerspontok nem voltak perdöntőek. A következő szakaszban, kizárva a tényezők közötti interakciót, csak a formátumtényezőjét vizsgáltuk, azonban az online vizsgázás ebben az esetben is könnyebbnek bizonyult. Az eredmények azt mutatják, hogy a vizsgaformátumok a teljesítmény egy külön dimenzióját (facet) alkotják, ami várható, mert a nyelvtudás és mérése maga is többdimenziós jelenség. Ez a dimenzió akkor lép be, ha a vizsgázó dönt a feladatmegoldás formátumáról. Ebben az esetben nyerspontokban számolni egyenlő a nyelv többdimenziós voltának figyelmen kívül hagyásával.

*A kutatást a GINOP, Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Hivatal támogatta.*

## INTÉZMÉNYI BELSŐ MÉRÉSI-ÉRTÉKELÉSI RENDSZER ALKALMAZÁSÁNAK HATÁSA A KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓDOT IGÉNYLŐ TANULÓK FEJLŐDÉSÉRE

T-13

**Szabó Tamás Miklós**

*Wesley Kincsei Általános Iskola és Gimnázium*

*Kulcsszavak:* mérés-értékelés; különleges bánásmódot igénylő tanuló; kompetencia

Az intézményesült nevelői-oktatói munka egyik kihívása a tanulók közötti különbségek kezelése (Molnár et al., 2021), különösen olyan iskolákban, ahol nagy a különleges bánásmódot igénylő tanulók aránya. A differenciált, személyre szóló fejlesztések hatékony megvalósításához olyan visszacsatolási mechanizmusok szükségesek, amelyekkel a tanórai folyamatok eredményesen tervezhetők és kivitelezhetők (Pásztor, 2017). Azonban a rendelkezésre álló mérések, például az Országos kompetenciamérés, ehhez nem adnak megfelelő alapot, ezért célszerű lehet belső mérés-értékelési rendszert alkalmazni (Molnár & Csapó, 2019). Intézményünkben integráltan nevelünk-oktatunk különleges bánásmódot igénylő tanulókat (SNI, BTMN). Az Országos kompetenciaméréseken osztályaink átlag alatti vagy átlagos teljesítményt nyújtottak, ezért szükség volt egy olyan belső mérési-értékelési rendszer működtetésére, amely hozzájárulhat a tanulói teljesítmények javulásához. A célok megvalósítása érdekében iskolánk 2019-től kezdte el használni az eDia-rendszert (Molnár & Csapó, 2019). A vizsgálat célja a tanulói eredmények alakulásának elemzése az eDia-rendszer bevezetését követően, elsősorban az Országos kompetenciamérés alapján, valamint felhasználtuk a 2021–2022-es tanév Idegen nyelvi mérések adatait is. Az akciókutatásba a 6. (n = 10) és a 8. osztályt (n = 12) vontuk be. Az eDia-rendszer lehetőséget adott a nemzetközi mérésekben is megjelenő három terület, a szövegértés, a matematikai és a természettudományos tudás diagnosztikus mérésére a tudás három dimenziójának (tantárgyi, gondolkodási, alkalmazási) vonatkozásában. A mérések eredményeit felhasználtuk a tehetséggondozó projektjeink, segítő-fejlesztő foglalkozásaink tervezéséhez. A megvalósítás során az eDia Tanári tesztek modult is alkalmaztuk, mellyel feladatszintű válaszok elemzésén túl lehetőség nyílt gyakorló feladatsorok összeállítására is. Az adatok a kompetenciamérés eredményeinek javuló tendenciáját mutatták. Tanulóink között mindig volt, aki nem érte el a minimumszintet, a 2019-es mérésben az arány 34,3% volt; valamint az egyéni eredményekben is nagy volt a szórás. A 2021-es mérés során minden tanuló elérte a minimumszintet, és a tanulók eredményei is kevésbé szóródtak. 6. évfolyamon a matematika eredmények szignifikánsan magasabbak voltak az országos átlagtól. Az adatok összhangban vannak a 2021–2022-es tanév Idegen nyelvi mérésének eredményeivel. 6. évfolyamon 70%, 8. évfolyamon 100% azon tanulók aránya, akik eredménye meghaladta a megfelelő minősítést jelentő 60%-os szintet. Az eredmények arra utalnak, hogy az eDia-rendszer alkalmazásával történő belső mérés-értékelési rendszer hozzájárult a tanulók eredményes fejlesztéséhez. A kis minta miatt az eredmények nem általánosíthatók, azonban akciókutatásunk megfelelő alapot adhat további vizsgálatok, jó gyakorlatok megvalósításához.

**2023. április 22. (szombat) / Saturday, 22 April 2023**

## **Szimpózium**

### **ÚJ KUTATÁSOK A ZENEI NEVELÉS TERÜLETÉN: KÉPESSÉGEK MÉRÉSE ÉS FEJLŐDÉSE**

**Elnök: Janurik Márta**

*Szegedi Tudományegyetem, Bartók Béla Művészeti Kar; MTA-MATE Kora Gyermekkor Kutatócsoport*

**Opponents: Zsolnai Anikó**

*Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar*

Az iskolai ének-zene oktatás legfontosabb feladata a zene iránt érdeklődő, azt örömmel befogadó, a zenélés iránt nyitott személyiség formálása. Az utóbbi években több zene-pedagógiai kutatás témája az iskolai ének-zene oktatás. Ezek azonban azt támasztják alá, hogy a tanulók nagy része motiválatlan az ének-zene órákon folyó tevékenységek iránt, nem kedveli az éneklést, klasszikus zenét pedig ritkán hallgat. A zene megértéséhez, élvezetéhez és magához a zenéléshez, de önmagában a zene iránti pozitív attitűd kialakulásához is elengedhetetlen a zenei képességek sokoldalú fejlettsége, fejlesztése, a mérés-értékelés korszerű lehetőségének megteremtése, illetve a fejlődési jellemzők minél alaposabb feltárása. A szimpóziumban szereplő kutatások ehhez kívánnak hozzájárulni. Az első előadás az éneklés képességének emberi tényezőt mellőző, digitális kiértékelésének lehetőségével foglalkozik. A kifejlesztett mérőeszköz alkalmazása a hallás utáni hangközéneklés feladatok számítógépes kiértékelését teszi lehetővé, kiküszöbölve ezzel az emberi tényezőt, az esetlegesen ezzel járó szubjektivitást. Az e mérőeszközzel folytatott kismintás, első kutatásukban a szerzők az emberi és a digitális kiértékelés eredményeit hasonlítják össze. Az emberi, illetve a digitális értékelés átlageredményei, valamint a közöttük kimutatott erős korreláció arra enged következtetni, hogy a későbbiekben kialakítható egy könnyen használható mérőeszköz, mely mind a pedagógiai gyakorlat, mind a kutatás számára hasznos eszközzé válhat. A további két előadás fontos zenei alapképességek, az éneklési képesség, valamint a ritmikai képesség fejlődési jellemzőinek feltárásához kíván hozzájárulni. Ezek egyike az éneklés fejlődésének keresztmetszeti vizsgálatára vállalkozott. Az ének-zene oktatás kiemelten épít az éneklésre, ugyanakkor hazai oktatási körülmények közötti fejlődési jellemzőinek szisztematikus feltárására eddig nem került sor. A kutatás 1., 3., 5. és 7. évfolyamos általános zenei oktatásban részt vevő és ének-zenei tagozatos tanulók éneklési képességének fejlettségét vizsgálta. Az eredmények alapján az éneklés nagyobb mértékű fejlődése elsősorban az iskolai tanulás korai időszakára tehető. További, jelentősebb mértékű fejlődéséhez a közoktatásban kevésbé adottak a lehetőségek, módszertani változásra, több gyakorlati lehetőségre van szükség. A ritmikai készségek fejlettsége szintén meghatározó lehet abban, hogyan viszonyulunk a zenéhez, milyen mértékben vállalkozunk zenei tevékenységekre. Az utolsó előadás a ritmikai készségek fejlődési jellemzőit vizsgálja longitudinális kutatás formájában. Eredményei alátámasztják, hogy az iskolai tanulás kezdete a ritmikai fejlődés szempontjából – az énekléshez hasonlóan – szenzitív időszak. A követéses vizsgálat arra is rávilágít, hogy az iskolai fejlesztés módszerei 1. osztályban inkább a fejletlenebb ritmikai készségekkel rendelkező tanulók felzárkózását segítik elő, a magasabb képességű tanulók számára kevésbé nyújtanak előrelépési lehetőséget.

*A kutatásokat a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja, valamint a Szegedi Tudományegyetem Interdiszciplináris Kutatásfejlesztési és Innovációs Kiválósági Központ (IKIKK) Humán és Társadalomtudományi Klaszterének IKT és Társadalmi Kihívások Kompetenciaközpontja támogatta. A szerzők a Gyermeki fejlődés nyomon követését segítő mérőeszközök fejlesztése kutatócsoport tagjai.*



## DIGITÁLIS MÓDSZER AZ ÉNEKLÉS FEJLETTSÉGÉNEK VIZSGÁLATÁRA

SZ-2

**Szabó Norbert\*, Kovács T. Katalin\*\*, Janurik Márta\*\*\***

\*Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem; MTA-MATE Kora Gyermekkor Kutatócsoport

\*\*Eötvös Loránd Tudományegyetem; MTA-MATE Kora Gyermekkor Kutatócsoport

\*\*\*Szegedi Tudományegyetem, Bartók Béla Művészeti Kar; MTA-MATE Kora Gyermekkor Kutatócsoport

*Kulcsszavak:* digitális mérőeszköz; zenei képesség mérése

A folyamatosan bővülő szoftveres megoldások nemcsak a pedagógiai fejlesztőprogramok megjelenésében és egyre szélesebb körben való elterjedésében érzékelhetők, hanem a mérés-értékelés területén is. A hagyományos papír-ceruza tesztek digitalizált verziói elsősorban platformváltásként voltak értelmezhetőek, de az adatok rögzítésében, tárolásában már ez is nagy előrelépést jelentett. Az újabb generációs digitális tesztek már az adatfeldolgozás és értékelés területén is vagy kiegészítik, vagy ki is váltják az emberi beavatkozást. Lehetővé vált az adaptivitás, a multimédiaelemek integrálhatósága, és a teszt azonnali szoftveres kiértékelése révén az azonnali visszajelzés. A digitális tesztkörnyezet eredményeinek összehasonlítását több kutatás is fókuszába helyezte (Csapó et al., 2012; Józsa, Hricsovinyi & Szenczi, 2015). Előadásunkban a zenei képességek közül a hangközénekklés fejlettségének vizsgálatát segítő, saját fejlesztésű digitális mérőeszközt mutatjuk be. A digitális eszközfejlesztés célja az adatfelvételi és értékelési objektivitás, valamint a reliabilitás mutatóinak javítása volt. A hangközénekklés fejlettségének vizsgálatához Kovács (2022) éneklésiképesség-tesztjének itemeit használtuk fel (14 item). Digitális mérőeszközünk két fő modulból áll. Az egyik egy Android operációs rendszerre fejlesztett applikáció, mely alkalmas kérdezőbiztos nélküli adat-rögzítésre és az összegyűjtött adatok továbbítására. A másik egy Windows környezetben futtatható értékelőmodul. A digitális mérőeszköz működésének teszteléséhez egy 2022-ben rögzített nagymintás adatbázisból, véletlenszerű mintavételezést alkalmazva, 6–13 éves tanulók (N = 30) énekreprodukciós eredményeit használtuk fel. Az adatok értékelését a szoftveren kívül két független, de azonos értékelési szempontrendszerrel használó, felsőfokú zenei végzettséggel rendelkező bíráló végezte el. A megbízhatósági mutató mind az emberi, mind a szoftveres értékelés esetén igen jó (Cronbach- $\alpha$  = 0,90, itemek száma: 14). Az emberi és szoftveres értékelés skálái eltérnek egymástól, de a magas korrelációs együttható ( $r = 0,91$ ,  $p = 0,01$ ) azt támasztja alá, hogy mindkét értékelés szempontrendszere hasonló sorrendet állít fel a tanulók teljesítményéről. A tanulók összteljesítményének átlagpontszáma a szoftveres értékelés esetében szignifikánsan alacsonyabb volt (szoftver:  $M = 51,3$ ,  $SD = 27,80$ ; ember:  $M = 57,2$ ,  $SD = 26,7$ ,  $t = 2,68$ ,  $p < 0,01$ ). Az értékelés objektivitásának szempontjából a szoftveres analízis pontosabb eredménnyel szolgál, hiszen a másodpercenkénti 20, szoftveres mintavétellel szemben az emberi hallás szubjektivitásfaktora szinte kizárhatóan, amire előadásunkban további bizonyítékokat mutatunk. Az eddigi eredmények alapján a mérőeszköz-fejlesztés sikeresnek tekinthető, de szükségesnek látjuk további vizsgálatok lefolytatását egy nagyobb mintán.

*A kutatást a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja, valamint a Szegedi Tudományegyetem Interdiszciplináris Kutatásfejlesztési és Innovációs Kiválósági Központ (IKIKK) Humán és Társadalomtudományi Klaszterének IKT és Társadalmi Kihívások Kompetenciaközpontja támogatta. A szerzők a Gyermeki fejlődés nyomon követését segítő mérőeszközök fejlesztése kutatócsoport tagjai.*

## AZ ÉNEKLÉSI KÉPESSÉG FEJLETTSÉGÉNEK VIZSGÁLATA 6–13 ÉVES TANULÓK KÖRÉBEN

SZ-2

**Kovács T. Katalin\***, **Szabó Norbert\*\***, **Janurik Márta\*\*\***

*\*Eötvös Loránd Tudományegyetem; MTA-MATE Kora Gyermekkor Kutatócsoport*

*\*\*Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem; MTA-MATE Kora Gyermekkor Kutatócsoport*

*\*\*\*Szegedi Tudományegyetem, Bartók Béla Művészeti Kar; MTA-MATE Kora Gyermekkor Kutatócsoport*

*Kulcsszavak:* éneklési képesség; keresztmetszeti vizsgálat; általános iskola

Az éneklés az óvodai és iskolai pedagógiai gyakorlatban jelentős szerepet játszik. Fejlesztése a hazai zenepedagógia kiemelt célja, a zenei képességek fejlesztésének fontos eszköze. Hazánkban több zenepedagógiai kutatás irányult a zenei képességek vizsgálatára (Erős, 1993; Turmezeyné & Balogh, 2009), azonban ezek egyike sem tekintette fő céljának az éneklési képesség fejlődésének iskolai keretek közötti vizsgálatát. Kutatásunk célja ezért az éneklési képesség fejlődésének keresztmetszeti feltárása volt. Mintánkat 476 általános zenei oktatásban résztvevő (ebből 233 fiú) és 160 ének-zenei tagozatos (ebből 57 fiú) 1., 3., 5. és 7. osztályos tanuló alkotta. Az éneklési képesség vizsgálatára saját fejlesztésű mérőeszközt alkalmaztunk (Cronbach- $\alpha$  = 0,96). A mérőeszköz a hallás utáni hangköz- (Cronbach- $\alpha$  = 0,89, 11 item), dallam- (Cronbach- $\alpha$  = 0,95, 12 item) és daléneklés (1 item), valamint egyetlen hang pontos visszaadásának (Cronbach- $\alpha$  = 0,88, 3 item) készségeit vizsgáló feladatokat tartalmaz. Az éneklési képesség összevont mutatóját (ÉKÖM) e négy készség átlagai alapján képeztük. Az adatfelvétel 2022 április-májusában, egyéni tesztfelvétellel, táblagéppel történt. Az ÉKÖM alapján az általános zenei oktatásban az 1. (M = 29,91, SD = 15,80) és a 3. évfolyam (M = 38,31, SD = 14,95) között szignifikáns fejlődés mutatható ki ( $p < 0,01$ ), ám felsőbb évfolyamokon ez megtorpan. A 7. évfolyamosok fejlettsége (M = 31,43, SD = 14,97) nem különbözik szignifikánsan az 1. évfolyam átlagától. Ez a jelenség valamennyi éneklési készség fejlődése esetében kimutatható. Az ének-zenei tagozatos tanulók fejlettsége mind az ÉKÖM, mind az éneklési készségek fejlettsége szerint valamennyi évfolyamon szignifikánsan magasabb. A két rész minta között az éneklési készségek közül egyedül a daléneklés fejlettsége szerint nem mutatható ki szignifikáns különbség 1. és 3. évfolyamon. Az ÉKÖM évfolyamok szerinti átlagai alapján az általános oktatásban részt vevőkéhez hasonló fejlődési mintázat mutatható ki. Csak az 1. (M = 39,25, SD = 14,38) és a 3. évfolyam (M = 47,77, SD = 11,10) között mutattunk ki szignifikáns előrelépést ( $p < 0,01$ ), ugyanakkor a 7. évfolyamon kapott átlag (M = 46,98, SD = 15,31) nem különbözik szignifikánsan az 1. évfolyamosok (M = 39,25, SD = 14,38) átlagától. Az éneklés fejlődését a nem, valamint a családi háttér szerint szintén megvizsgáltuk. Eredményeink alapján az éneklés fejlesztésének szenzitív időszaka az általános iskola első három éve. A zeneisek jobb képességekkel kezdték meg a tanulást, azonban az ő fejlődésükben is ez az életkor a meghatározó. A 7. évfolyamosok eredménye részben a mutálással is magyarázhatóak. A pedagógia számára megfontolandó hatékonyabb fejlesztő módszerek kidolgozása, illetve több gyakorlati lehetőség biztosítása.

*A kutatást a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja, valamint a Szegedi Tudományegyetem Interdiszciplináris Kutatásfejlesztési és Innovációs Kiválósági Központ (IKIKK) Humán és Társadalomtudományi Klaszterének IKT és Társadalmi Kihívások Kompetenciaközpontja támogatta. A szerzők a Gyermeki fejlődés nyomon követését segítő mérőeszközök fejlesztése kutatócsoport tagjai.*

## A RITMIKAI KÉSZSÉGEK FEJLŐDÉSÉNEK LONGITUDINÁLIS VIZSGÁLATA AZ ÁLTALÁNOS ISKOLA ELSŐ ÉS MÁSODIK OSZTÁLYÁBAN

SZ-2

**Mucsi Gergő\*, Janurik Márta\*\***

*\*Szegedi Tudományegyetem, Bartók Béla Művészeti Kar*

*\*\*Szegedi Tudományegyetem, Bartók Béla Művészeti Kar; MTA-MATE Kora Gyermekkor Kutatócsoport*

*Kulcsszavak:* ritmikai készségek; készségfejlődés; ének-zene órák

A ritmikai készségek fejlettségének jelentősége túlmutat a zenei teljesítményben betöltött meghatározó szerepén. Számos kutatás alátámasztja a ritmikai készség fejlesztésének más kognitív képességek fejlődésére gyakorolt pozitív hatásait (pl. Tierney & Kraus, 2013). Kutatásunkban ezért a ritmikai készségek hazai oktatási környezetben történő fejlődésvizsgálatát tűztük ki célul 1. és 2. osztályos tanulók körében. 205 fő (ebből 100 fiú) nem emelt óraszámban ének-zenét tanuló gyermek ritmikai készségfejlődésének jellemzőit vizsgáltuk egy megyei jogú város hat általános iskolájának kilenc osztályában. A ritmikai készségek mérésére Janurik és Józsa (2013) zenei képességfelmérő feladatain alapuló két, táblagépen futtatható digitalizált mérőeszközt alkalmaztunk. A ritmus-észlelést mérő feladatok adatfelvételét csoportosan, a ritmusreprodukció vizsgálatát egyéni tesztfelvétellel folytattuk. A hallás utáni megkülönböztetést igénylő ritmusészlelés teszt két részből, hallás utáni ritmus- és tempó-megkülönböztetés feladatokból (Cronbach- $\alpha$  = 0,72; 7 és 6 item), a reprodukciós teszt hallás utáni ritmustapsolási feladatokból áll (Cronbach- $\alpha$  = 0,83; 13 item). Az auditív ritmikai képesség összevont mutatóját a ritmusészlelés és a ritmusreprodukció átlagai alapján alakítottuk ki (Cronbach- $\alpha$  = 0,82). Az adatfelvétel három mérési pontban történt: 1. osztályban a tanév elején és végén, illetve 2. osztályban a tanév végén. Eredményeink alapján az auditív ritmikai képesség szignifikáns, közepes mértékű és lassuló intenzitású fejlődése mutatható ki az általános iskola első két évében (első mérés:  $M = 51,35$ ,  $SD = 15,72$ ; második mérés:  $M = 62,25$ ,  $SD = 16,31$ ; harmadik mérés:  $M = 70,78$ ,  $SD = 15,31$ ;  $p < 0,001$ ). A ritmusészlelés és ritmusreprodukció fejlődési üteme eltérő, a ritmus észlelésével összefüggő készségek fejlődése a ritmusreprodukcióval összehasonlítva 1. osztályban közel kétszer nagyobb mértékű (észlelés:  $t = 7,51$ ,  $p < 0,001$ , Cohen- $d = 0,74$ ; reprodukció:  $t = 3,89$ ,  $p < 0,001$ , Cohen- $d = 0,38$ ). A két készség elkülönülő fejlődését a korrelációs számítások adatai szintén igazolják. A gyakorisági eloszlások alapján az általános iskolai ének-zene órák 1. osztályban mindkét készség esetében főként a kiegyenlítettebb tanulói fejlettséghez, a lemaradók felzárkózásához, míg 2. osztályban a fejlettebb készséggel rendelkező tanulók további fejlődéséhez járultak hozzá. Az auditív ritmikai képesség fejlődési jellemzőit, szerkezetének változásait faktoranalízis segítségével tártuk fel. Az általános iskola első két évében a ritmikai készségek szerveződésének folyamatos átrendeződését tapasztaltuk. Kutatásunk új eredményekkel szolgál a ritmikai készségfejlődés 7-8 éves korban bekövetkező jellemzőiről. Emellett olyan új módszerek szükségességére hívja fel a figyelmet, amelyek mind az alacsonyabb, mind a magasabb fejlettségű tanulók fejlődését támogatják.

*A kutatást a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja, valamint a Szegedi Tudományegyetem Interdiszciplináris Kutatásfejlesztési és Innovációs Kiválósági Központ (IKIKK) Humán és Társadalomtudományi Klaszterének IKT és Társadalmi Kihívások Kompetenciaközpontja támogatta. A szerzők a Gyermeki fejlődés nyomon követését segítő mérőeszközök fejlesztése kutatócsoport tagjai.*

**Stress and anxiety in education** (chair: Anita Pásztor-Kovács)

T-14

**THE EFFECT SIZE OF PLAYING GOOGLE DINOSAUR ON TEST ANXIETY –  
A REPEATED MEASURE STUDY**

**Kristóf Lakatos**

*University of Szeged, Doctoral School of Education*

*Keywords:* Google Dinosaur; self-determination theory; test anxiety

Uniting the self-determination theory of motivation and the specific anxiety theory in the approach of cognitive interference model of test anxiety and attentional control theory, it is argued that the level of experienced test anxiety can be reduced by an intrinsically motivational computer game through the three basic psychological needs which are related the three aspects of test anxiety. The aims were to support the hypotheses that playing with a computer game (Google Dinosaur) has (H<sub>1</sub>) negative effect size on test anxiety, (H<sub>2</sub>) positive effect size on intrinsic motivation; (H<sub>3</sub>) test anxiety is predicted by intrinsic motivation; and the aspects of test anxiety are predicted by the basic psychological needs (H<sub>4</sub>: thoughts by competence, H<sub>5</sub>: off-task behaviour by relations and H<sub>6</sub>: autonomic reactions by autonomy). A repeated measure study had been undertaken to test the assumption, with a control group (N = 104, 60 females, 44 males, M<sub>age</sub> = 26.63 years, SD<sub>age</sub> = 8.44 years) and an experimental group (N = 26, 15 females, 11 males, age M<sub>age</sub> = 28.54, SD<sub>age</sub> = 6.54 years). The instruments used twice are the Children Test Anxiety Scale (CTAS), with other assessments of test anxiety measuring its convergent validity, as well as the Basic Psychological Needs of Satisfaction and Frustration Scale (BPNSFS) measuring intrinsic motivation. The experimental group had to play at least one round of Google Dinosaur before they started to fill in the same, second questionnaire. At least 24 hours were spent between the two occasions. Data were collected between 7 June and 2 October 2022 with a Google questionnaire. In this study, t-tests, linear regression models and Cohen's d effect sizes were run. Three hypotheses are supported (H<sub>1</sub>: playing with Google Dinosaur has negative effect size on test anxiety,  $t_{(25)} = -4.179$ ,  $p < .001$ , Cohen's  $d = .41$ .; H<sub>3</sub>: test anxiety is predicted by intrinsic motivation,  $R^2 = .11$ ,  $F = 13.11$ ,  $p < .001$ ; H<sub>4</sub>: the thoughts aspect of test anxiety is predicted by the basic psychological need for competence,  $R^2 = .14$ ,  $F = 16.44$ ,  $p < .001$ ). H<sub>2</sub>, H<sub>5</sub> and H<sub>6</sub> were not supported. The study suggests that test anxiety can be reduced by playing a short computer game like Google Dinosaur. However, the exact relations between the game, motivation and test anxiety remain unclear. Possible explanations and future steps are discussed. There is a controversy with studies claiming the connection between anxiety and school performance is curvilinear (following the argument of the Yerkes-Dodson law) or linear. The argument of this study is that the test anxiety of intrinsically motivated people is associated to school performance in linear way. Therefore less test anxious people (whose test anxiety is reduced by motivation) would perform better on tests, increasing the well-being of students and the effect of teaching as well.

## THE EFFECT SIZE OF PLAYING WITH GOOGLE DINOSAUR ON TEST ANXIETY – AN INDEPENDENT MEASURE STUDY

T-14

**Kristóf Lakatos**

*University of Szeged, Doctoral School of Education*

*Keywords:* self-determination theory; test anxiety; Google Dinosaur

Uniting the self-determination theory of motivation and the specific anxiety theory in the approach of cognitive interference model of test anxiety and attentional control theory, it is argued that the level of experienced test anxiety can be reduced by an intrinsically motivational computer game through the three basic psychological needs which are related the three aspects of test anxiety. The aims were to support the hypotheses that playing with a computer game (Google Dinosaur) has (H<sub>1</sub>) negative effect size on test anxiety, (H<sub>2</sub>) positive effect size on intrinsic motivation; (H<sub>3</sub>) test anxiety is predicted by intrinsic motivation; and the aspects of test anxiety are predicted by the basic psychological needs (H<sub>4</sub>: thoughts by competence, H<sub>5</sub>: off-task behaviour by relations and H<sub>6</sub>: autonomic reactions by autonomy). An independent measure study was undertaken to test the assumption, with a control group (N = 209, 155 females, 54 males, M<sub>age</sub> = 16.89 years, SD<sub>age</sub> = 5.28 years) and an experimental group (N = 136, 77 females, 59 males, M<sub>age</sub> = 14.05, SD<sub>age</sub> = 2.77 years). The instruments used are the Children Test Anxiety Scale (CTAS), with other assessments of test anxiety measuring its convergent validity, as well as the Basic Psychological Needs of Satisfaction and Frustration Scale (BPNSFS) measuring intrinsic motivation. The experimental group had to play at least one round with Google Dinosaur before they started to fill in the questionnaire. Data were collected between 25 October 2022 and 18 January 2023 with a Google questionnaire. Participants were from 38 schools (89 students from primary and 256 students from secondary schools), from 10 Hungarian counties. T-tests, linear regression models and Cohen's d effect sizes were run. Four hypotheses are supported (H<sub>3</sub>: test anxiety is predicted by intrinsic motivation, R<sup>2</sup> = .37, F = 172.80, p < .001, H<sub>4</sub>: the thoughts aspect of test anxiety is predicted by the basic psychological need for satisfaction of competence, R<sup>2</sup> = .27, F = 106.60, p < .001, H<sub>5</sub>: the off-task behaviour aspect is predicted by relations, R<sup>2</sup> = .02, F = 8.37, p < .05, H<sub>6</sub>: autonomic reaction is predicted by autonomy R<sup>2</sup> = .07, F = 25.48, p < .001. Though there is a negative effect size of playing Google Dinosaur on test anxiety (H<sub>1</sub>), it is not significantly high enough. H<sub>2</sub> (playing with Google Dinosaur has a positive effect size on intrinsic motivation) was not supported. The study suggests that test anxiety cannot be reduced by playing a short computer game, or at least playing with a game like Google Dinosaur, however, the assumption of the relations between motivation and test anxiety has been supported. As these hypotheses were tested previously in a repeated measure study, and the effect sizes with playing Google dinosaur on test anxiety and intrinsic motivation were medium, possible explanations and future steps are discussed.

## RELATIONSHIP BETWEEN DOCTORAL STUDENTS' SELF-ASSESSED RESEARCH KNOWLEDGE AND COPING WITH STRESS

T-14

**Wai Mar Phyto\*, Marianne Nikolov\*\*, Ágnes Hódi\*\*\***

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

*\*\*University of Pécs, Institute of English Studies*

*\*\*\*University of Szeged, Institute of Applied Pedagogy*

*Keywords:* doctoral students self-assessments; stress and anxiety; research knowledge

Researchers have proven that doctoral students struggle with stress and anxiety until their research tasks are successfully completed. A lack of appropriate knowledge in both research design and methodology is a common factor underlying the stress and anxiety doctoral students have to deal with (Castelló et al., 2017; Sevidy-Benton & O'Kelly, 2015; Spaulding & Rockinson-Szapkiw, 2012). A survey using six point Likert scale items was conducted in Hungary in order to investigate the relationship between students' self-perceived research knowledge and their ability to cope with stress and anxiety. A total of 255 students who were studying at 14 universities in Hungary (125 females; 127 males; 3 not stated) voluntarily participated in our study. The data analysis revealed that the students agreed with the statement that they could cope with stress and anxiety successfully. An independent-samples t-test revealed a significant difference in the scores for females' ( $M = 4.06$ ,  $SD = 1.45$ ) and males' ( $M = 4.90$ ,  $SD = .97$ ) conditions ( $t_{(250)} = -5.359$ ,  $p < .001$ ), indicating that men were more confident in their coping. In terms of self-perceived research abilities, the respondents agreed with the statement that they had a good knowledge of research design and research methodology ( $M = 4.82$ ,  $SD = .99$ ). The results of an independent-sample t-test indicated that the scores of males ( $M = 4.98$ ,  $SD = .87$ ) were significantly higher than those of female peers ( $M = 4.66$ ,  $SD = 1.09$ ;  $t_{(250)} = -2.505$ ,  $p = .013$ ). According to the descriptive statistics, students with higher self-assessed scores in research knowledge tended to have higher scores in self-assessed coping with stress. Therefore, a one-way ANOVA was performed and the result confirmed that the differences among the groups were statistically significant ( $F_{(5,249)} = 11.629$ ,  $p < .001$ ). We concluded that students who were more confident with their research abilities are more likely to be able to cope with stress and anxiety successfully while fulfilling doctoral tasks and our finding is in line with previous studies (Castelló et al., 2017).

*While working on this paper, Wai Mar Phyto was the recipient of the Stipendium Hungaricum Scholarship.*

## Szimposium

### ÚJ KUTATÁSOK A ZENEI NEVELÉS TERÜLETÉN: A MOTIVÁCIÓ SZEREPE

**Elnök: Józsa Krisztián**

*Szegedi Tudományegyetem; Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem*

**Oppoenens: Gál Zita**

*Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet*

A hazai ének-zene oktatás évtizedes problémái – a tantárgy megbecsültségének hiánya, a tanulók motivátlansága, illetve az oktatás nem megfelelő színvonala, alacsony hatékonysága – mind a közvélemény, mind a pedagógustársadalom, mind a kutatók által régóta ismertek. Mindezek napjainkban már egy rohamosan változó világban, gyökeresen megváltozott környezetben jelentkeznek. Az embert – így a fiatalokat is – elbűvöli a változatosság, az információk hihetetlen gyorsasággal ránk zúduló tömege. Az ének-zene oktatás egy ilyen környezetben kíván évszázados értékeket közvetíteni. Felmerül azonban a kérdés, egyáltalán milyen zene az, ami hatással van a fiatalokra, melyek lehetnek azok a motiváló tényezők, amelyek a zene- és hangszer tanulást elősegíthetik? Milyen új módszerekkel közvetíthetünk olyan „rég” értékeket, amelyek napjainkban is fontosak lehetnek, hogyan segíthetjük az értékes zenéhez fűződő attitűdöt? A szimpóziumban bemutatott kutatások az ezekre a kérdésekre adandó válaszokhoz kívánnak hozzájárulni. Az első előadás a módszertani megújulás témaköréhez csatlakozik. A gamifikáció eszközeivel folytatott ének-zene órákat követő kérdőíves vizsgálat igazolta, hogy a „rég” értékeket, így a romantikus zene világát közel lehet hozni a diákokhoz olyan eszközzel, amely biztosítja számukra az újszerűséget, az élményszerűséget és a visszacsatolás lehetőségét. Az ének-zene óra ezekkel a módszerekkel akár a legelvezetesebb óra is lehet. A módszerek megújítása mellett a tanulók zenei ízlésének, zenei műfajokról alkotott nézeteinek megismerése szintén fontos cél lehet, mivel így a tanulók érdeklődéséből kiindulva kelthető fel, bővíthető a zenei érdeklődés, alakítható a zenei ízlés. A második előadás a Jotform platformját felhasználva speciális kérdőívet alkalmazott, mellyel újszerű formában, különböző zenei műfajokról alkotott tanulói nézetekről, a műfajok kedveltségéről, ezek megítéléséről tájékozódtak a szerzők. Eredményeik a fiatalok újdonság- és közösségi élmény iránti igényére mutatnak rá: a különböző műfajú, előadói formájú zenék pozitív tanulói megítélésében fontos szerepet kap az újszerűség, illetve például az, ha a velük hasonló korúak közös, örömteli zenélését láthatják, hallgathatják. A zenei tevékenységek kedvelésében természetes módon kap szerepet a környezet, amelyben nevelkedünk. A szülőknek a zene, a zenélés iránti beállítottsága, zenehallgatási szokásaik, a zenei eseményeken való – gyermekükkel közös – részvételük jó alapot teremthet arra, hogy a gyermek is pozitívan viszonyuljon ezekhez a tevékenységekhez. Az utolsó előadás ezt a kérdést sokoldalúan megközelítve mutatja be.

*A kutatást a Szegedi Tudományegyetem Interdiszciplináris Kutatásfejlesztési és Innovációs Kiválósági Központ (IKIKK) Humán és Társadalomtudományi Klaszterének IKT és Társadalmi Kihívások Kompetenciaközpontja támogatta. A szerzők a Gyermeki fejlődés nyomon követését segítő mérőeszközök fejlesztése kutatócsoport tagjai.*

## JÁTÉKOSÍTÁS AZ ÉNEK-ZENE ÓRÁN

SZ-3

**Tormáné Kiss Bernadett\*, Józsa Krisztián\*\***

*\*Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola*

*\*\*Szegedi Tudományegyetem; Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem*

*Kulcsszavak:* gamifikáció; ének-zene óra; pedagógiai kísérlet

Az ének-zene órák során fontos az élményközpontúság, hiszen a diákok akkor tudják leginkább elsajátítani a tananyagot, akkor fejlődnek leginkább a különböző készségeik és képességeik, ha élvezettel vesznek részt az órákon, szívesen végzik a feladatokat. Azonban sem a közvélemény, sem az utóbbi évek kutatásai nem az örömteli énekórákról és a motivált, lelkesen zenélő tanulókról számolnak be (Chrappán, 2017; Csíkos, 2012; Janurik et al., 2020; Janurik et al., 2021; Pintér, 2018, 2020; Pintér & Csíkos, 2020). Az utóbbi évtizedekben a hazai ének-zene oktatásról a legtöbb vélemény meglehetősen negatív. Az előadás során egy olyan módszert, a játékosítást (gamifikáció) mutatunk be, amely a tanórai motivációt növelheti. A gamifikáció ének-zene tanórai alkalmazását kontrollcsoportos kísérleti elrendezésben próbáltuk ki. A gamifikáció módszere során olyan játékos elemeket használunk egy nem játékos környezetben (pl. oktatás), mint például a társasjátékokban vagy videójátékokban is használt pontrendszerek, szintlépések, feladványok, ranglétrák. A módszer segítségével a tanulók egy játék keretei között, játékszabályokkal felépített rendszerben tanulnak, oldanak meg feladatokat, melyekért pontokat kaphatnak, szintet léphetnek. A teljesítményükről ezáltal folyamatos visszacsatolást kapnak. A módszert a zenei romantika témakörében dolgoztuk ki. A kísérletben részt vevő 7. osztályos diákok egy kisvárosi általános iskola tanulói voltak. A kísérleti csoportban két osztály (20 lány, 18 fiú), a kontrollcsoportban egy osztály (12 lány, 11 fiú) vett részt. A diákok három gamifikált órán vettek részt. Az órákat megelőzően és azokat követően a tanulók egy-egy kérdőívet töltöttek ki az ének-zene órákkal kapcsolatban. Az előmérés eredményei alapján a kérdőívben felsorolt 12 tantárgy közül a diákok átlagosan a 11. helyre sorolták az ének-zene tantárgyat az alapján, hogy mennyire kedvelik. Tehát az ének az egyike volt a legkevésbé kedvelt tárgyakkal. A diákok nem énekeltek szívesen az órákon, és kevesen tartották érdekesnek azokat. Az utómérés során a diákok értékelhették a gamifikációs órákat, megoszthatták a véleményüket, tapasztalataikat. A kutatás során alkalmazott gamifikációs módszerrel megtervezett ének-zene órák elérték a céljukat, hiszen a diákok véleménye pozitív irányba változott. A tanulók élvezték az órákat és szívesen vettek részt azokon. A diákok kimagasló hányadának tetszettek az órák, illetve a legtöbb diák örülne, ha az ének-zene órák hasonló keretek között folynának. A diákok véleménye alapján az órák érdekesek és változatosak voltak. A legkiemelkedőbb eredménynek az mondható, hogy a kísérleti órákat követően első helyre került az ének a kedveltségi ranglétrán. A kísérleti órák és a kérdőíves felmérés eredménye alapján arra következtethetünk, hogy a gamifikáció módszerét hatékonyan lehet alkalmazni az ének-zene órákon. Ennek megerősítése érdekében további osztálytermi kísérletre van szükség.

*A kutatást a Szegedi Tudományegyetem Interdiszciplináris Kutatásfejlesztési és Innovációs Kiválósági Központ (IKIKK) Humán és Társadalomtudományi Klaszterének IKT és Társadalmi Kihívások Kompetenciaközpontja támogatta. A szerzők a Gyermeki fejlődés nyomon követését segítő mérőeszközök fejlesztése kutatócsoport tagjai.*



## A KÜLÖNBÖZŐ ZENEI MŰFAJOK NÉPSZERŰSÉGE A TANULÓK KÖRÉBEN

SZ-3

**Földi Fanni\*, Szabó Norbert\*\*, Józsa Krisztián\*\*\***

\**Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola*

\*\**Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem*

\*\*\**Szegedi Tudományegyetem; Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem*

*Kulcsszavak:* zenei műfaj; zenei kedveltség; keresztmetszeti vizsgálat

Korábbi, kisimintás vizsgálatokból tudjuk, hogy a tanulók elsősorban a populáris zenét részesítik előnyben más zenei stílusokkal szemben, a komolyzene és a népzene a legkevésbé kedvelt műfaj a diákok körében (Dohány, 2014; Janurik, 2009; Pintér, 2021). Bár vannak bizonyos eredmények az egyes zenei műfajok tanulói megítélésével kapcsolatban, nagymintás, átfogó hazai vizsgálatra eddig még nem került sor. Vizsgálatunk a zenei műfajok kedveltségének feltárására irányul az általunk előre kiválasztott zenei videós tartalmakhoz kapcsolódó megadott példák alapján. A speciális kérdőív megszerkesztésére a Jotformot alkalmaztuk, ahol négy különböző zenei stílust bemutató videót helyeztünk el. A videók kiválasztásának koncepciójánál a következő szempontokat vettük figyelembe: a fuvolás videó a Harry Potter című film zenéje és egy komolyzenei tehetségkutató műsor része; a CityRocks különböző projektjeiből egy olyan részletet választottunk, ahol a videón főként gyerekek szerepelnek, akik élvezik, hogy több száz ember között közösen zenélhetnek; a szőnyegzongorás videót azért választottuk, mert a zongora a legismertebb hangszerek közé tartozik, és szerettük volna más formáját is megmutatni, ami a diákoknak új lehet; a népzenei előadással a cél az volt, hogy egy olyan tehetségkutatón elhangzott előadást mutassunk be, amelyben minél több hangszer kap szerepet. A rövid részletek kapcsán azt vizsgáltuk, mennyire tetszenek a tanulóknak ezek az előadások, van-e különbség a fiúk és a lányok megítélése között, valamint hogyan változik korosztályonként a műfajok népszerűsége. Az adatfelvételhez online felületet használtunk, a kérdőívet 9–25 éves tanulók töltötték ki (N = 1201), 647 lány és 554 fiú. A tanulók életkora alapján négy csoportot képeztünk: (1) 9–11 éves (n = 171), (2) 12–13 éves (n = 412), (3) 14–15 éves (n = 318) és (4) 16–25 éves (n = 300). A diákoknak a négy előadásból a szőnyegzongora tetszett a legjobban (M = 4,03, SD = 1,02), ezt követte az együtt zenélés (M = 3,99, SD = 1,03), a fuvolázás (M = 3,53, SD = 1,19), és a népzenei előadást kedvelték a legkevésbé (M = 3,51, SD = 1,17). A videók kedvelésének átlagai közötti különbségek szignifikánsak. A nemek között szignifikáns különbség mutatható ki. A lányok pozitívabban vélekednek a szőnyegzongoráról (t = 8,82, p < 0,01), a fuvoláról (t = 7,22, p < 0,01), a City Rock előadásokról (t = 3,16, p < 0,01). Nincs szignifikáns különbség a fiúk és a lányok között a népzenei videó kedveltségében (t = 1,74, p = 0,08). A tanulók életkoruk alapján eltérően vélekednek a zenei műfajokról. A szőnyegzongora (F = 11,19, p < 0,01), a fuvola (F = 11,84, p < 0,01), a City Rock előadások (F = 3,82, p < 0,05) videóit a 9–11 éves tanulók kedvelik a leginkább. Az eredmények alapján az egyes zenei műfajok kedveltsége eltérő, nemenként és korcsoportonként is különbségek vannak. Kutatásunk újdonsága, hogy zeneielőadás-részletekkel vizsgáltuk a műfajokról alkotott tanulói nézeteket.

*A Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja, valamint a Szegedi Tudományegyetem Interdiszciplináris Kutatásfejlesztési és Innovációs Kiválósági Központ (IKIKK) Humán és Társadalomtudományi Klaszterének IKT és Társadalmi Kihívások Kompetenciaközpontja támogatta. A szerzők a Gyermeki fejlődés nyomon követését segítő mérőeszközök fejlesztése kutatócsoport tagjai.*

## A HANGSZERTANULÁST BEFOLYÁSOLÓ CSALÁDI TÉNYEZŐK

SZ-3

**Szabó Norbert\***, **Földi Fanni\*\***, **Józsa Krisztián\*\*\***

\*Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem; MTA-MATE Kora Gyermekek Kutatócsoport

\*\*Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola

\*\*\*Szegedi Tudományegyetem; Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem

*Kulcsszavak:* hangszertanulás; családi háttér; szülők hatása

A szülők hangszeres játéka, hangszeres zenetanulása meghatározó a gyermekek hangszertanulása szempontjából (Creech & Hallam, 2003; Dell et al., 2014). Váradí és munkatársai (2022) kutatásai szerint a nagyobb mértékű szülői törődés nagyobb mértékű kultúrafogyasztást eredményez. A zenével foglalkozó tanulók hozzáállása, attitűdje a szülő-gyermek közötti interakcióra is visszavezethető (McPherson & Davidson, 2002, 2006). Kutatásunk célja a szülők zenei háttérének és a közös zenei programok összefüggésének vizsgálata volt hangszeren tanuló gyermekek körében. Kutatási kérdéseink: A hangszeren tanuló gyermekek szülei (1) játszanak valamilyen hangszeren, (2) szoktak otthon énekelni, zenét hallgatni, zenét ajánlani gyermekeiknek, (3) részt vesznek gyermekeikkel közösen koncerteken vagy zenés rendezvényeken? Az adatfelvételhez saját kérdőívet használtunk, amit 9–19 éves tanulók töltöttek ki. A vizsgálatban részt vevő diákok közül mindenki játszik hangszeren (N = 138), a fiúk aránya 41%. A tanulók 42%-ának legalább az egyik szülője, 18%-ának mindkét szülője játszik hangszeren. A hangszeren tanuló gyermekek szüleinek 74%-a rendszeresen hallgat valamilyen zenét otthon. A szülők által hallgatott zenéhez a tanulók többnyire pozitívan viszonyulnak, 49%-uknak tetszik, 32%-ának semleges, 18%-ának egyáltalán nem nyerte el tetszését. Ha a szülők hallgatnak otthon zenét, akkor jellemzően ajánlanak is a gyermeküknek ( $r = 0,45$ ,  $p < 0,01$ ). A szülők 69%-a rendszeresen ajánl gyermekének zenét meghallgatás céljából. Az otthoni éneklés a szülők 82%-ára jellemző. A tanulók 90%-a részt vesz a szüleikkel közös zenés eseményeken, melyek legtöbbször színház vagy opera látogatása, koncertek, szabadtéri és városi rendezvények. Szignifikáns különbség van a hangszeren játszó és a hangszeren nem játszó szülők között. Azok a szülők, akik játszanak hangszeren (M = 1,33, SD = 1,33) szignifikánsan többször ajánlanak zenét a gyermekeiknek ( $t = -5,11$ ,  $p < 0,01$ ), mint akik nem játszanak (M = 0,69, SD = 0,68). Az otthoni éneklés a hangszeren játszó szülőkre jellemzőbb ( $t = 4,26$ ,  $p < 0,01$ ). Azok a szülők, akik tanultak hangszeren játszani (M = 2,46, SD = 1,04), többször mennek a gyermekükkel közösen zenés rendezvényekre ( $t = -2,52$ ,  $p < 0,05$ ), mint akik nem játszanak hangszeren (M = 1,99, SD = 1,12). A zenés rendezvények közül a koncertek ( $t = -2,72$ ,  $p < 0,01$ ) és a fesztiválok ( $t = -2,58$ ,  $p < 0,05$ ) látogatása jellemzőbb a hangszeren játszó szülőkre. A közös concert-élmények megléte azzal is összefügg, hogy a szülők szoktak-e zenét ajánlani a gyermeknek ( $r = 0,25$ ,  $p < 0,01$ ). A zenék ajánlása összefügg azzal is, hogy a tanulók mennyire szeretnek hangszeren játszani ( $r = 0,19$ ,  $p < 0,05$ ). Az eredmények alapján a hangszeren játszó szülőkre jellemzőbb, hogy gyermekeikkel több közös zenei élményben vesznek részt, több zenét ajánlanak, több zenei rendezvényre mennek el és többet is énekelnek otthon.

*A kutatást a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja, valamint a Szegedi Tudományegyetem Interdiszciplináris Kutatásfejlesztési és Innovációs Kiválósági Központ (IKIKK) Humán és Társadalomtudományi Klaszterének IKT és Társadalmi Kihívások Kompetenciaközpontja támogatta. A szerzők a Gyermeki fejlődés nyomon követését segítő mérőeszközök fejlesztése kutatócsoport tagjai.*

**Társas viselkedés: személyes és környezeti tényezők II.** (elnök: Zsolnai Anikó)

T-15

**AZ ISKOLAI KÖTŐDÉS SZEREPE ÉS JELENTŐSÉGE A SERDÜLŐK MENTÁLIS EGÉSZSÉGÉNEK ALAKULÁSÁBAN**

**Dudok Réka\*, Pikó Bettina\*\***

*\*Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola*

*\*\*Szegedi Tudományegyetem, Magatartástudományi Intézet*

*Kulcsszavak:* iskolai kötődés; pszichológiai jóllét; rizikómagatartás

Az iskola a tanulók számára egy olyan fontos szocializációs színtér, amely hatással van a tanulmányi és szakmai előmenetelre, valamint a diákok jelenlegi és jövőbeli pszichés egészségére is. Az iskolai kötődés többdimenziós fogalom, mely magában foglalja az iskola iránt érzett attitűdöt, a valahová tartozás érzését, a tanárok és a társakhoz való viszonyulást, valamint a tanulmányok iránti elköteleződést. Az iskolai kötődés fontos szerepet játszhat abban, hogy növelje a diákok hatékonyabb iskolai működését, fejlessze a társas és emocionális képességeiket, csökkentse a problémaviselkedések kockázatát, ezáltal hozzájárulva mentális egészségük pozitív irányú alakulásához (Bond et al., 2007; Bugbee et al., 2019; Oldfield et al., 2016). Ezek alapján vizsgálatunk célja az volt, hogy az iskolai kötődés és dimenziói, valamint a tanulók jólléte és rizikómagatartása közötti összefüggéseket feltárjuk, az iskolai kötődés lehetséges protektív szerepét igazoljuk. Kutatásunk adatfelvétele papír-ceruza alapú teszteléssel, általános és középiskolás diákok körében zajlott. A kutatásban 276 tanuló vett részt ( $M = 13,6$  év,  $SD = 1,8$ ; 54,7% fiú). A kérdőíves vizsgálat során a rizikómagatartásra vonatkozó kérdések mellett (dohányzás, alkohol) az Iskolai Kötődés Kérdőívet (Szabó & Virányi, 2011), valamint a jóllét mérésére alkalmas kérdőíveket alkalmaztunk (WHO Jóllét Kérdőív, Élettel Való Elégedettség Skála, Serdülőkor Pszichológiai Jóllét Kérdőív). Szignifikáns különbséget találtunk az iskolai kötődés tekintetében a problémaviselkedést mutató és nem mutató diákok között mind a dohányzás ( $t_{(273)} = 2,59$ ,  $p = 0,01$ ), mind az alkoholfogyasztás ( $t_{(273)} = 4,64$ ,  $p = 0,001$ ) esetében. Mindkét esetben a szert nem fogyasztók iskolai kötődése magasabb szintű. Közepes, pozitív irányú együttjárást tártunk fel az iskolai kötődés és az általános jóllét ( $r_{(275)} = 0,55$ ,  $p < 0,001$ ), a pszichológiai jóllét ( $r_{(275)} = 0,44$ ,  $p < 0,001$ ), valamint az élettel való elégedettség ( $r_{(275)} = 0,65$ ,  $p < 0,001$ ) között. Végül bináris logisztikus regressziós eljárás segítségével azt találtuk, hogy az iskolai kötődésnek esélycsökkentő hatása van a dohányzás ( $EH = 0,46$ , 95%,  $CI = 0,25-0,84$ ,  $p < 0,05$ ) és az alkoholfogyasztás esetében ( $EH = 0,34$ , 95%,  $CI = 0,21-0,55$ ,  $p < 0,001$ ) is. Kutatásunk rávilágít arra, hogy az iskolai kötődés a serdülők életében kiemelt jelentőségű, és az erősítésén keresztül támogathatjuk a serdülők kapcsolódását az intézményük, a társaik és a tanáraik felé, mely hozzájárulhat jóllétük, elégedettségük és mentális és lelki egészségük elősegítéséhez, valamint rizikómagatartásuk megelőzéséhez. Ezáltal az iskolai kötődés alakítása fontos szerepet kaphat az iskolai mentális jóllétet célzó prevenció és intervenció programokban.

## A KARAKTERERŐSSÉGEK ISKOLAI ALKALMAZÁSÁNAK JELENTŐSÉGE A POZITÍV SERDÜLŐKORI FEJLŐDÉSBN

T-15

**Leist Balogh Brigitta\*, Jámbori Szilvia\*\***

*\*Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola*

*\*\*Szegedi Tudományegyetem, Pszichológiai Intézet*

*Kulcsszavak:* karaktererősségek; serdülőkor; pozitív fejlődés

Az elmúlt két évtizedben egyre inkább fokozódik az érdeklődés az erősségfókuszú megközelítések irányába a fiatalok fejlődésében, a jóllét és az oktatás-nevelés területén is (Catalano et al., 2004; Lavy, 2020; Seligman & Csíkszentmihályi, 2000). A Peterson és Seligman (2004) által bemutatott erősségek és erények rendszere segít abban, hogy átfogóan tanulmányozhassuk a karaktererősségek szerepét, melyek a pozitív pszichológia és a pozitív fiatalok fejlődésének fontos építőkövei. A nemzetközi, kiemelten az amerikai kutatások és intervenciók folyamatos erőfeszítéseket tesznek, hogy a karaktererősségek és a pozitív fejlődési komponensek ismeretét, gyakorlását beemeljék az oktatási intézményekbe, ahol a fiatalok idejük legnagyobb részét töltik. Damon (2004) a serdülőkor fejlődés formálhatóságára hívja fel a figyelmet, amit nagyban meghatároznak az egyénben rejlő lehetőségek, erősségek és az erre ható pozitív élmények és kapcsolatok. Az iskolák számára nagy kihívást jelent továbbá felkészíteni a fiatalokat arra, hogy a jövő technológiai jelenleg még ismeretlenek, a jövőre vonatkozó munkahelyi elvárások és foglalkozások is számos újdonságot rejtenek. A 21. századi iskola abban tudja támogatni a tanulókat, hogy hatékonyan reagáljanak az előttük álló kihívásokra, képesek legyenek tudásukat, képességeiket a még ismeretlen, jövőben rájuk váró helyzetekre kiterjeszteni, kihasználva a bennük rejlő erőforrásokat (Lavy, 2020). A karaktererősségek jelentősége iskolai kontextusban több területen is megnyilvánul, például az elégedettség, a jóllét formájában, más téren pedig az iskolai teljesítmény és az elért eredmények terén, valamint az osztályközösségben a pozitív viselkedési minták megszilárdulásában (Weber & Ruch, 2012; Wagner & Ruch, 2015). Magyarországon jelenleg a karaktererősségek kutatása aktuális és újszerű megközelítés. Előrelépést jelent, hogy az elmúlt néhány évben több új mérőeszköz adaptálása megtörtént, vagy éppen folyamatban van, melyek a karaktererősségek és a pozitív fiatalok fejlődés kapcsolatának vizsgálatát teszik lehetővé (Molnár & Fodor, 2021; Zábó et al., 2022). Az előadás célja, hogy áttekintse a pozitív pszichológia és a pozitív fiatalok fejlődés szemléletét, alkalmazva a karaktererősségek fogalmát és alkalmazásának lehetőségeit. A nemzetközi és a hazai kutatási eredmények, valamint az ezekre épülő fejlesztőprogramok bemutatásával szeretnénk ráirányítani a figyelmet az iskolai kontextusba történő beépítés lehetőségeire, és rávilágítani arra, hogyan kapcsolódik a karaktererősségek rendszere a pozitív fiatalok fejlődés elemeihez. Kutatásunkkal szeretnénk kibővíteni a karaktererősségekre irányuló vizsgálatokat a magyar fiatalokra, a születő empirikus adatok pedig felhasználhatók lehetnek fejlesztőprogramok kidolgozásához, valamint az alkalmazott pszichológiai és pedagógiai gyakorlatba is beépíthetőek.

## AZ ISKOLAÉRETTSÉG HOSSZÚ TÁVÚ HATÁSAI

T-15

### Munkácsy Balázs

*Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola*

*Kulcsszavak:* iskolaérettség; Máté-effektus; kognitív fejlődés

Széles körben elfogadott, hogy az iskolaérettség – azaz a gyerekek biológiai, szociális, érzelmi, nyelvi, kognitív és attitűdbeli fejlettsége az iskola megkezdésekor – meghatározza a későbbi tanulmányi sikerességet és más fontos serdülő- és felnőttkori mutatókat. Mégsem bővelkedünk olyan kutatásokban, amelyek kvantitatív módszerekkel kimutatnák az iskolaérettség hosszú távú hatásait. Ilyen alulkutatott lehetséges hatás például a Máté-effektus, miszerint a korlátlanul fejleszthető készségek esetében a jobb készségekkel rendelkező diákok előnye idővel halmozódik, míg a rosszabb képességűek egyre nagyobb hátrányba kerülnek. Az előadás célja az, hogy áttekintse az iskolaérettség hosszú távú hatásaival és a Máté-effektussal kapcsolatos hazai és nemzetközi irodalmat, és beazonosítson olyan kutatási kérdéseket, amelyek a kognitív fejlődés, a tanulmányi eredmények és más kimenetek kapcsolatát vizsgálják az iskolaérettséggel. Igaz, hogy a korlátos készségek konvergálnak, míg a korlátlanul fejleszthető készségek divergálnak, ahogy a gyerekek felnőnek? Hogyan viszonyul a korai szociális készségek előrejelző ereje a korai kognitív készségek előrejelző erejéhez a kognitív fejlődés és tanulmányi eredmények tekintetében? Milyen hatása van az iskolaérettségnek a korai munkapiaci kimenetekre? Az előadás kitér az iskolaérettség és az iskolakezdési életkor közötti bonyolult kapcsolatra is, és összekapcsolja a két, eddig főként külön vizsgált fogalomhoz kapcsolódó nemzetközi és magyar irodalmat. Végül arról lesz szó, hogy miként lehetne egy magyarországi longitudinális adatbázis, a Hungarian Educational Longitudinal Program adatai alapján megválaszolni az előadás során felvázolt kutatási kérdések egy részét. A javasolt kutatás célja, hogy gyarapítsa az iskolaérettség és az iskolakezdési kor hosszú távú hatásaival, illetve a Máté-effektussal kapcsolatos tudást, és ezzel közvetve segítse a döntéshozókat abban, hogy olyan iskolakezdési szabályozást hozzanak létre, amivel a lehető legjobban segítik a gyerekek fejlődését, javítják a várható tanulmányi eredményeiket, és megadják a szükséges alapot ahhoz, hogy sok évvel később, tanulmányaik végeztével a munkaerőpiaci kilátásaik is a lehető legjobbak legyenek.

## AZ IMPULZÍV VISELKEDÉST MEGHATÁROZÓ SZEMÉLYISÉGTÉNYEZŐK MÉRÉSE

T-15

### F. Takács István

*Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola*

**Kulcsszavak:** impulzivitás; szociálisprobléma-megoldás; kérdőíves módszerek

Az impulzivitás rosszul kigondolt, idő előtt befejezett, túlzottan kockázatos vagy a helyzethez nem illő, gyakran nemkívánatos kimenetelű viselkedést jelent (Evenden, 1999). Az impulzivitás számos pszichopatológiai állapot (pl. ADHD, személyiségzavarok, szerhasználati zavar) meghatározó tényezője, és a serdülőkorban megfigyelhető rizikómagatartások nagy részének hátterében a megnövekedett impulzivitás áll (Romer, 2010). Chamber és Potenza (2003) kimutatta, hogy az impulzívabb serdülők nagyobb eséllyel lesznek szerencsejáték-függők. A fiatalok körében tapasztalható étkezési és önképzavarok (Kidd & Loxton, 2021), valamint az öngyilkosságra való hajlam (Gorlyn 2005) kapcsolatát az impulzivitással is számos kutatás vizsgálta. Az impulzivitást mérő kérdőíves eszközök egy része az impulzív viselkedést önálló konstrukciónak vizsgálja, mások egy nagyobb személyiségmodell részeként. Az önálló modellek megegyeznek abban, hogy az impulzivitás egy többdimenziós konstrukciónak, a dimenziók száma azonban modellenként eltérő. A Barratt Impulzivitás Skálában (BIS-11) hat elsődleges faktor (figyelem, kognitív instabilitás, mozgásos aktivitás, kitartás, önkontroll, kognitív komplexitás) és három másodlagos faktor (kognitív impulzivitás, motoros impulzivitás, tervezés hiánya) különíthető el. Az Impulzív Viselkedés Skálában (SUPPS) öt faktor (pozitív sürgetettség, negatív sürgetettség, szenzoros élménykeresés, megfontoltság hiánya, kitartás hiánya), míg a Szenzoros Élménykeresés Skálában (SSS V.) négy faktor (izgalom és kalandkeresés, élménykeresés, gátolatlanosság, unalomra való hajlam) építi fel az impulzivitást. Az impulzivitás számos komplex személyiségmodell része. A Cloninger (Mirnics, 2006) által kidolgozott TCI kérdőívben az impulzív viselkedés a temperamentum összetevő egyik alszállójában, az újdonságkeresésben jelenik meg. Eysenck személyiségmodelljében az impulzivitás az extravertió szupervonás egyik alfaktora. Az impulzivitást mérő kérdőíves módszerek az impulzivitás vonás jellegét mérik, míg a viselkedéses módszerek annak állapot jellegét. A viselkedéses módszerek többnyire eszköz- és időigényesek, valamint az állapot jellegből fakadóan időben változó személyiségtényezőt mérnek. Az impulzív viselkedés serdülőkori gyakorisága, illetve a viselkedésből származó rizikómagatartások veszélyessége felhívja a figyelmet arra, hogy szükséges egy impulzív viselkedést célzottan vizsgáló mérőeszköz, illetve egy ehhez kapcsolódó fejlesztőprogram kidolgozása a középiskolás korosztály számára.

SZERZŐK

---

AUTHORS

---

Abderrahim Mamad	abderrahim.mamad@edu.u-szeged.hu
Achmad Hidayatullah	achmad.hidayatullah@edu.u-szeged.hu
Aknai Dóra Orsolya	tanuljvelemiktval@gmail.com
Albert Ágnes	albert.agnes@btk.elte.hu
Azizul Wicaksono	azizul.wicaksono@edu.u-szeged.hu
Balogh-Pécsi Anett	anett.pecsi@gmail.com
Bánné Mészáros Anikó	banne.aniko@reformatus.hu
Barthel Betty	barthel.betty@barczi.elte.hu
Bayarjargal Uuganbayar	bayarjargal.uuganbayar@edu.u-szeged.hu
Bertók Csilla	bertok.csilla@barczi.elte.hu
Biró Ildikó	biro.ildiko@edu.u-szeged.hu
Brent Duckor	bduckor@gmail.com
Csányi Róbert	csanyi.hu@gmail.com
Csapó Benő	csapo@edpsy.u-szeged.hu
Csató Anita	csato91@gmail.com
Csernoch Mária	csernoch.maria@inf.unideb.hu
Csíkos Csaba	csikoscs@edpsy.u-szeged.hu
D. Molnár Éva	molnar.eva@med.u-szeged.hu
Dávid Gergely András	david.gergely@btk.elte.hu
Demeter Gáborné	gaborne.demeter@gmail.com
Dudok Réka	dudok.reka@gmail.com
F. Takács István	ftakacs.istvan@f2f.hu
Fehér Péter	feherp1@t-online.hu
Fejes József Balázs	fejesj@edpsy.u-szeged.hu
Fekete Imre	fekete.imre@uni-bge.hu
Fitria Arifiyanti	fitria.arifiyanti@edu.u-szeged.hu
Folmeg Márta	folmeg.marta@uni-bge.hu
Földi Fanni	foldi.fanni@edu.u-szeged.hu
Gál Franciska	galfranciska@gmail.com
Gál Zita	galzita@edu.u-szeged.hu
Grósz László	grosz567@gmail.com
Győry Dániel	gyorydaniel0425@gmail.com
Habók Anita	habok@edpsy.u-szeged.hu
Haga Orsolya	hagaorsolya@gmail.com



---

Halász Csenge	halasz.csenge10f@gmail.com
Havasi Ágnes	havasi.agnes@barczi.elte.hu
Hódi Ágnes	hodi.agnes@szte.hu
Hubai Katalin	hubai.katalin@apaczai.elte.hu
Ijtihadi Kamilia Amalina	ijtihadi.kamilia.amalina@edu.u-szeged.hu
Illés Éva	illes.eva@btk.elte.hu
Jagodics Balázs	balazs.jagodics@psy.u-szeged.hu
Jámbori Szilvia	szilvia.jambori@psy.u-szeged.hu
Janurik Márta	gevayne.janurik.marta@zmk.szte.hu
Józsa Krisztián	jozsa@sol.cc.u-szeged.hu
Kálmán Anikó	drkalmananiko@gmail.com
Karsai István	karsai.istvan@ppk.elte.hu
Kasik László	kasik@edpsy.u-szeged.hu
Katona László	katona.laszlo@btk.elte.hu
Kinyó László	kinyo@edpsy.u-szeged.hu
Kiss Hedvig	hedvig.kiss.dr@gmail.com
Kocsis Ádám	arcadia19@vipmail.hu
Korom Erzsébet	korom@edpsy.u-szeged.hu
Kovács Katalin	kovacs.katalin@ppk.elte.hu
Kovács T. Katalin	kovacs.katalin@tok.elte.hu
Lakatos Kristóf	lakat9@vipmail.hu
Leist Balogh Brigitta	brigitte.leist@gmail.com
Listiani Listiani	listiani@edu.u-szeged.hu
Liu Yong	yong.liu@edu.u-szeged.hu
Lőrincz Mónika	lorinczm1@gmail.com
Magyar Andrea	mandrea@edu.u-szeged.hu
Majzik Tamás	tasmajzik@gmail.com
Mikó Alexandra	szancsoo@gmail.com
Molnár Edit Katalin	molnar@edpsy.u-szeged.hu
Molnár Gyöngyvér	gymolnar@edpsy.u-szeged.hu
Mucsi Gergő	mucsi.gergo@zmk.szte.hu
Munkácsy Balázs	balazs.munkacsy@gmail.com
Nagy Márió Tibor	nagy.mario.tibor@edu.u-szeged.hu
Nagy Péter Tibor	nagypetertibor@gmail.com

---

Nahalka István	nahalkai@gmail.com
Nang Kham Thi	nang.kham.thi@edu.u-szeged.hu
Németh Nóra	nemeth.nora@btk.elte.hu
Németh Vivien	nemeth.vivien@barczi.elte.hu
Németh-Czirok Ildikó	czirok.ildi89@gmail.com
Némethy Fruzsina	zsina.f@gmail.com
Nikolov Marianne	nikolov.marianne@pte.hu
Örkényi Boglárka	orkenyib@gmail.com
Papp Beáta	noyz.narcos@freemail.hu
Papp Gréta	pappgreta997@gmail.com
Pásztor Attila	attila.pasztor@edu.u-szeged.hu
Pásztor-Kovács Anita	pasztor-kovacs@edpsy.u-szeged.hu
Pikó Bettina	fuzne.piko.bettina@med.u-szeged.hu
Pintér Henriett	pinter.henriett@semmelweis-univ.hu
Rausch Attila	rausch.attila@ppk.elte.hu
Rizvika Rahmita Salim	rizvika.rahmita.salim@edu.u-szeged.hu
Sabah Al-Akbari	sssab_2@hotmail.com
Sápiné Bényei Rita	benyei.rita@kossuth-alt.unideb.hu
Selen Subaşı	subasi.selen@edu.u-szeged.hu
Simonyi Gabriella	fekete.gabriella@gmail.com
Soeharto Soeharto	soeharto.soeharto@edu.u-szeged.hu
Stefanik Krisztina	stefanik.krisztina@barczi.elte.hu
Surányi Sára	sarasuranyi97@gmail.com
Szabó Éva	eva.szabo@psy.u-szeged.hu
Szabó Norbert	szabo.norbert@uni-mate.hu
Szabó Tamás Miklós	ttokala@gmail.com
Szegvári Vivien	szpisti111@gmail.com
Szekeres Ágota	szekeres.agota@barczi.elte.hu
Széli Krisztián	szell.krisztian@ppk.elte.hu
Szítás Teodóra	teodora.szitas@gmail.com
Takácsné Kárász Judit	t.karasz.judit@ppk.elte.hu
Tormáné Kiss Bernadett	kissbernadett.kb@gmail.com
Tóth Edit	tothedit@edpsy.u-szeged.hu
Tóth Judit	tothjudit1995@gmail.com

Tóth Katalin	toth.katalin@uni-bge.hu
Urbán Csilla	urban.csilla@edu.u-szeged.hu
Varga Laura Dominika	varga.laura022@gmail.com
Vidakovich Tibor	t.vidakovich@edpsy.u-szeged.hu
Vígh Tibor	vigh.tibor@edpsy.u-szeged.hu
Völgyesi-Molnár Márta	molnar.marta@barczi.elte.hu
Wai Mar Phy	weimm622@gmail.com
Wein Csizér Kata	wein.kata@btk.elte.hu
Win Phyu Thwe	winnphyuthwe@gmail.com
Wind Attila Miklós	wind.attila@btk.elte.hu
Zsolnai Anikó	zsolnai.aniko@ppk.elte.hu



**SZTE**  
SZEGEDI TUDOMÁNYEGYETEM